

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

*Entre os muros da escola: posicionamentos de estudantes sobre  
sexualidade e gênero*

ROBERTA CALDAS DOMINGUES DE MENESES

RECIFE, 2015

ROBERTA CALDAS DOMINGUES DE MENESES

*Entre os muros da escola: posicionamentos de estudantes sobre  
sexualidade e gênero*

Dissertação apresentada à banca de defesa final,  
como requisito para obtenção do grau de Mestre  
em Psicologia Clínica, pela Universidade  
Católica de Pernambuco, na linha de pesquisa  
de Família, Gênero e Interação Social.

Professora orientadora: Maria Cristina Lopes  
de Almeida Amazonas

RECIFE, 2015

Nome: Meneses, Roberta C. D.

Título: Entre os muros da escola: posicionamentos de estudantes sobre sexualidade e gênero.

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Aprovada em: 23/03/2015

Banca Examinadora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas | Universidade Católica de Pernambuco

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jaileila de Araújo Menezes | Universidade Federal de Pernambuco

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Maria de Souza Brito Dias | Universidade Católica de Pernambuco

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus filhos, Leonardo e Pedro, essas crianças que mudaram a minha forma de ver o mundo e me ensinam diariamente a ser uma pessoa melhor. Vocês são a minha fortaleza, minha fonte de inspiração e motivação.

## **AGRADECIMENTOS**

Aquele que esteve comigo em todo o percurso do Mestrado, quem me acompanhou nas viagens, quem me amparou nos momentos em que eu quis fraquejar e desistir, quem me confortou nas angústias para cumprir os prazos e me deu serenidade para seguir adiante. Obrigada meu Deus pela sua presença em minha vida.

Ao meu marido, amigo e companheiro, Neto, por todo o apoio, incentivo e por ter cuidado tão bem dos nossos filhos enquanto eu precisava viajar e estudar.

Ao meu filho Leonardo, que com sua sabedoria infantil logo compreendeu a importância deste trabalho e se tornou um grande ajudante, respeitando os meus momentos de reclusão e vibrando com cada etapa vencida.

Ao meu filho Pedro, gestado durante o curso, que esteve comigo nas aulas, nas apresentações, nas estradas, nas madrugadas insones.

Aos meus pais Dalila e Roberto por terem me acolhido tão bem nessa volta ao lar, sempre disponíveis me oferecendo apoio e incentivo.

A minha irmã Raquel, que me recebeu com tanto apoio e carinho.

A minha sogra, Goret, um agradecimento especial, por ter se disponibilizado tantas e tantas vezes a cuidar dos meus filhos para que eu pudesse viajar e estudar com tranquilidade. A ela, minha gratidão, amizade e respeito.

A minha orientadora, Cristina Lopes de Almeida Amazonas, por mais uma vez estar ao meu lado em minha vida acadêmica de forma tão compreensiva, carinhosa e cuidadosa, e, pela maturidade e segurança que conduziu as orientações.

A Jaileila de Araújo Menezes pela valiosa revisão, tão cuidadosa, sensível e perspicaz.

A Cristina Maria de Souza Brito Dias, pela preciosa contribuição neste processo, pelo carinho e afeto como minha supervisora no estágio de docência e pela revisão criteriosa deste trabalho.

As minhas queridas amigas do Mestrado: Ana Patrícia Amaral, Lívia Grizzi, Margarida Dantas e Tatiana Brasil, pelos momentos especiais que vivemos juntas e pelo apoio, conforto e incentivo.

Aos/as participantes deste trabalho por terem compartilhado comigo seus posicionamentos.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo problematizar os posicionamentos de adolescentes quanto às questões de sexualidade e gênero emergentes no contexto de uma escola da rede particular de ensino da cidade de João Pessoa. Foram analisados o contexto escolar e seus mecanismos de disciplinarização e regulação dos corpos adolescentes; os sentidos atribuídos ao corpo por esses adolescentes e suas relações com os regimes de verdade; os sentidos e significados que atribuem à sexualidade e a percepção das diferenças entre os gêneros e suas relações com as práticas sexuais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, usando o método etnográfico, que supõe a inserção do/da pesquisador/a no ambiente da investigação. Conforme a modalidade etnográfica, utilizou-se como instrumento a Observação Participante com registros no Diário de Campo, associado ao Grupo Focal, técnica que favorece o debate, trocas de experiências, e possibilita intervenções entre os/as participantes; e um Questionário Sociodemográfico. Tomou-se como participantes que compuseram a rede enunciativa da investigação, todos aqueles que foram alvo das observações, uma vez que produziram dados; nessa perspectiva, a própria pesquisadora foi incluída como produtora de dados, além dos alunos que compuseram os grupos focais, professores e demais funcionários da instituição, que foram observados. A técnica do Grupo Focal foi aplicada em dois grupos de alunos/as. O primeiro, composto por sete alunos/as, sendo um do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idade entre quatorze e quinze anos. O segundo grupo foi composto por nove alunas, com idade entre quinze e dezesseis anos. A apreciação dos dados produzidos se deu a partir de uma análise do discurso numa perspectiva foucaultiana. Os resultados mostraram que os mecanismos de disciplinarização utilizados no contexto escolar, baseados prioritariamente na vigilância constante e no controle sobre as condutas dos alunos/as, atuam de modo a classificá-los/as e normatizá-los/as. Os discursos apontaram para uma necessidade de conformação corporal aos padrões de beleza vigentes sob a égide de um corpo saudável. A sexualidade foi associada aos discursos sobre a iniciação sexual, prevenção e gravidez na adolescência. Observou-se, também, que a apreensão das diferenças entre os sexos é marcada por um assujeitamento do feminino como algo já dado, isto é, naturalizado. Concluímos que os discursos dos/das adolescentes expressaram o predomínio de um posicionamento moralmente aceito, porém permeado de contradições e rupturas.

**Palavras-chave:** Escola; Adolescência; Sexualidade; Gênero.

## ABSTRACT

The present study is aimed to problematize teenager's stand in regard to gender and sexuality emerged from the context of a private school located at the city of João Pessoa. Many aspects were analyzed such as school context and its mechanisms of adolescent's body discipline; the meanings given to the body by these teenagers and their relations with Regimes of truth; the meanings and significance given to sexuality and its perceptions of gender differences in relation with sexual practices. Research was a qualitative one and it used the ethnographic method where the researcher is supposed to be inserted in the environment investigated. According to the ethnographic method, the instrument utilized was the Field Diary, associated with the Focus Group, technique which favors debate, exchange of experiences, and allows interventions among participants; and, a social-demographic list of questions. Were considered as participants on this network of enunciation, all of those observed, since all of them produced data. In this perspective, even the researcher was considered a source of data, along with the students who composed the Focal Groups, teachers and all school staff observed. The students participants composed two Focal Groups. The first was composed by seven students, one male and six females, all aged between fourteen and fifteen. The second group was composed by nine female students aged between fifteen and sixteen. The analysis of the data produced looked for analyzing speech from a foucauldian perspective. Results have shown that discipline mechanisms utilized in school context, primarily based on constant vigilance and behavior control of the students, lead to their classification and standardization. The speeches pointed to a necessity of adaptation of the figure to beauty standards featured in a healthy body. Sexuality was associated to speeches about sexual initiation, precautions and adolescent pregnancy. It was also observed that understanding of differences among gender is marked by female subjection as a given state, that is, naturalized. We conclude that the adolescent's speech expressed the predominance of a morally accepted stand, filled, however, with rupture and contradiction.

Keywords: School, Teenage-hood; Sexuality; Gender

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo problematizar las posiciones de adolescentes acerca de cuestiones relacionadas a sexualidad y género en el contexto de una escuela de la red privada de la ciudad de João Pessoa. Fue analizado: el contexto escolar y sus mecanismos de disciplinarización de los cuerpos adolescentes; los sentidos atribuidos a él por los adolescentes y sus relaciones con los regímenes de verdad; los sentidos y significados que atribuyen a la sexualidad y la percepción de las diferencias entre los géneros y sus relaciones con las prácticas sexuales. Ha sido una investigación cualitativa, a partir del método etnográfico, lo cual supone la inserción del/de la investigador/a en el medio ambiente de la investigación. De acuerdo con el método etnográfico se utilizó como instrumento el Diario de Campo, asociado al Grupo Focal, técnica que favorece la discusión, cambios de experiencias y posibilita intervenciones entre los/las participantes; y, un Cuestionario Sociodemográfico. Los participantes que formaron la red enunciativa de la investigación, fueran todos aquellos que han sido observados y, consecuentemente, produjeron datos; en esa perspectiva, la propia investigadora fue incluida como productora de datos, además de los alumnos que formaran parte de los grupos focales, profesores e demás empleados de la institución que fueran observados. En cuanto a los alumnos participantes de la investigación, ellos formaron dos grupos focales. El primer, compuesto por siete alumnos/as, siendo uno del sexo masculino y seis del sexo femenino, en la franja de edad entre catorce e quince años. El segundo grupo fue formado por nueve alumnas, con edades entre quince e dieciséis años. El análisis de los datos producidos se dio a través de un Análisis de Discurso en una perspectiva foucaultiana. Los hallazgos mostraron que los mecanismos de disciplinarización utilizados en el contexto escolar, basados, prioritariamente, en la vigilancia constante y en el control de las conductas de los alumnos/as, actúan de modo a clasificarlos/as y normalizarlos/as. Los discursos apuntaron para una necesidad de conformación corporal a los padrones de belleza vigentes bajo la égida de un cuerpo saludable. La sexualidad fue asociada a los discursos sobre la iniciación sexual, prevención y gravidez en la adolescencia. Se observó, también, que la percepción de las diferencias entre los sexos es marcada por una sujeción del femenino como algo dado, o sea, naturalizado. Concluimos que los discursos de los/las adolescentes exprimieran el predominio de uno posicionamiento moralmente acepto, pero, permeado de contradicciones y rupturas.

Palabras- clave: Escuela; Adolescencia; Sexualidad; Género

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. O CONTEXTO ESCOLAR: ADOLESCÊNCIA, SEXUALIDADE E GÊNERO .....	14
1.1.O contexto escolar: disciplinarização dos corpos, formação de sujeitos e discursos de saber poder.....	14
1.2.Adolescência, identidades e posicionamentos.....	22
1.3.Sexualidade, Gênero e Performatividade.....	29
2. A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO.....	36
2.1. Considerações sobre a perspectiva do Pós-estruturalismo e o Método em Foucault	36
2.2. Delineamento e Ferramentas da pesquisa.....	38
2.3. Os que construíram a rede enunciativa.....	45
2.4. O processo de construção da pesquisa.....	47
2.5. Estratégias de descrição e análise.....	50
3. SEXUALIDADE E GÊNERO EM DISCURSO.....	55
3.1. Compondo o cenário.....	55
3.2. O corpo e as aparências.....	60
3.3. Sentidos e significados atribuídos à sexualidade.....	67
3.4. Percepção acerca das diferenças de gênero.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS.....	95

## INTRODUÇÃO

Este estudo trata dos posicionamentos de adolescentes, inseridos num contexto escolar, acerca das questões que envolvem a sexualidade e o gênero. Tomar uma temática tão ampla, e tão significativa na vida das pessoas, não é tarefa fácil. A delimitação do problema se tornou um exercício de constante reflexão na composição deste trabalho. À medida que avançávamos nos estudos sobre a sexualidade, nas observações em campo e nos contatos com os/as adolescentes, novas possibilidades e desdobramentos surgiram e foram se agregando numa rede de sentidos. Então, os aspectos ressaltados foram se fazendo significativos.

Buscamos compreender, especificamente, como a escola e seus mecanismos de disciplinarização atuam nos corpos adolescentes; quais os sentidos que eles/as atribuem ao corpo e suas relações com os regimes de verdade; os sentidos e significados que atribuem à sexualidade; e como percebem as diferenças entre os gêneros e suas relações com as práticas sexuais.

O interesse pela temática foi despertado a partir da minha atuação como psicóloga da rede particular de ensino, ao problematizar as situações emergentes, nesse universo, as quais envolviam as práticas sexuais dos adolescentes, incluindo aí as relações afetivas e/ou sexuais, as condutas de cada gênero nessa relação e o próprio ambiente escolar, contextualizando essas experiências. Tal percepção me instigou a dar voz, a querer ouvir o que os/as estudantes tinham a dizer sobre suas percepções e significados a respeito da sexualidade.

Para concretizar tal empreitada, o nosso embasamento teórico-metodológico centrou-se na perspectiva pós-estruturalista, tendo nas contribuições de Michel Foucault nossa principal referência, mas dialogando também com autores/as alinhados/as a esta perspectiva. Assim, nos aproximamos da noção de sexualidade enquanto construção sócio-histórica e efeito das relações de saber/poder. Assumimos uma posição crítica no que concerne ao gênero, baseada principalmente na teoria de Judith Butler (1998), que pensa o gênero como performativo. Desse modo, o tomamos, levando em conta nas nossas análises o caráter de temporalidade constituída.

Além disso, apreendemos o contexto escolar, valorizando o seu potencial enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento e exercício do biopoder, uma vez que o sexo se encontra no vértice dos dois eixos nos quais se desenvolvem a tecnologia de política da vida. De um lado, as disciplinas do corpo, e, do outro, a regulação das populações (Foucault,

1988/2012). Assim, o poder exercido pela escola é marcado pelo investimento político na vida, no qual o controle da sexualidade se faz fundamental.

Consideramos alguns apontamentos relevantes na triangulação escola/sexualidade/gênero. Estudos apontam para o reconhecimento da dificuldade por parte dos/das professores/as em lidar com a educação sexual nas escolas (Maia, Eidt, Terra & Maia, 2012). A triangulação, inclusive, é considerada por Furlani (2007) como monstros curriculares, devido à polêmica, provisoriade e normalização que marcam esses assuntos e como eles impedem e desestabilizam a tranquilidade escolar.

À medida que as dificuldades são reconhecidas, vão se configurando também outros panoramas. Assim, a literatura aponta uma sensibilização por parte dos/das professores/as ao demonstrar interesse e preocupação sobre a temática em questão, através do aumento pela busca por capacitações que contemplem o estudo da sexualidade (Seffner, 2011).

O modo como a sexualidade e o gênero são abordados pela escola reflete a concepção de uma perspectiva biológica do corpo. Dessa forma, as relações são enfocadas sob o ponto de vista reprodutivo, deixando de se contemplar a diversidade sexual e outras formas de significação dessa experiência, através, por exemplo, do afeto, prazer e erotismo (Altmann, 2013). Assim, a prática educativa consolidou seu discurso, apoiada nos preceitos médico-higienistas e em sua atuação prevalece o caráter preventivo.

A revisão de literatura também apontou para o fato de que a escola reitera as diferenças entre os sexos, a partir da naturalização dos gêneros em suas ações diárias. “A classificação das pessoas e situações em termos binários (norma), baseados em expectativas de identidade de gênero, funciona como fator que ordena as fronteiras do normal, do desejável e a do excluído ou do incluído” (Teixeira-Filho, Longo & Souza, 2013, p. 111).

Em consonância com o exposto, configuramos nosso trabalho nos seguintes termos: o primeiro capítulo é um recorte bibliográfico dos temas norteadores deste estudo, o contexto escolar, adolescência, sexualidade e gênero. O segundo capítulo versa sobre a metodologia utilizada, no qual há algumas considerações sobre o pós-estruturalismo e o método em Foucault. O terceiro capítulo, intitulado Sexualidade e Gênero em discurso, corresponde à análise dos dados produzidos e se subdivide em quatro linhas de sentido. Por fim, algumas considerações sobre este estudo e a apresentação de desdobramentos e novas possibilidades de investigação.

Esperamos que a ampliação do conhecimento, produzida por este estudo sobre o posicionamento de estudantes da rede particular de ensino sobre sexualidade e gênero, possa contribuir para a realização de novas pesquisas e incitar a reflexão sobre as práticas que envolvem os profissionais da área educacional e clínica no acolhimento às demandas de seus adolescentes.

## **1. O CONTEXTO ESCOLAR: ADOLESCÊNCIA, SEXUALIDADE E GÊNERO**

### **1.1. O contexto escolar: disciplinarização, formação de sujeitos e discursos de saber/poder**

Segundo Ariès (1975/2011), na Idade Média, a escola era reservada apenas aos clérigos, dela não participando o público leigo. Na verdade, a escola era uma exceção, pois a educação medieval se dava principalmente através da aprendizagem, no sentido de que as crianças eram enviadas, por volta dos sete anos, a outras famílias para que aprendessem um ofício, ou seja, a aprendizagem ocorria de forma direta, de uma geração a outra. Isto acontecia em todas as classes sociais.

No século XV, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. No entanto, havia um pequeno número de escolas e os mais abastados ainda preferiam contratar preceptores para educar os seus filhos.

No século XVII, houve um aumento no número de instituições escolares, porém o acesso a elas ainda não era generalizado. As meninas, com raras exceções (aquelas que eram enviadas a pequenas escolas ou conventos), permaneceram fora da escola, sendo educadas em casa ou por alguma parenta ou vizinha. É interessante notar que não havia coincidência entre educação e condições sociais. As meninas de boas famílias nem sempre eram mais instruídas do que as das classes inferiores, podendo até acontecer o inverso. Meninas das camadas populares aprendiam a escrever bem, como parte de um ofício.

Quanto aos meninos, a diferenciação se dava por classe social. Inicialmente, apenas a camada média da sociedade procurava as escolas, enquanto a alta nobreza e os artesãos continuavam obtendo educação, através da aprendizagem via preceptores.

Com a modernidade, a frequência à escola foi se impondo cada vez mais e se estendendo a todas as classes sociais. Os colégios passam a se dedicar à educação da juventude e utilizam os recursos disponíveis pela Psicologia para a estruturação de seu método. Um importante elemento caracteriza a principal diferença entre a escola medieval e a escola moderna: a disciplina.

Foucault (1979/2006) pontua que a disciplina, nesse período, já existia, no entanto, foi elaborada em seus princípios fundamentais. No âmbito escolar, tais refinamentos das técnicas de poder surgem com o progresso da alfabetização. São elas: 1. A distribuição espacial dos indivíduos: se antes o ensino era feito de modo individualizado (o professor chamava um a um para a explicação), ao se introduzir o ensino coletivo, foi necessária uma reordenação espacial. “A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (p.106); 2. O exercício do controle sobre o desenvolvimento de uma ação; 3. A vigilância perpétua e constante dos indivíduos; e 4. Registro contínuo, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar deve escapar ao saber. Assim, entende que:

A disciplina é o conjunto das técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício de poder (1979/2006, p.107)

A disciplina escolar estava fundamentada na disciplina religiosa, havendo um sistema de vigilância permanente. E os mestres passaram a exercer um controle cada vez mais estrito sobre os alunos. As famílias, por sua vez, avigoraram o respeito e a confiança na instituição.

A partir do século XVIII, com o fortalecimento da instituição escolar e a crescente preocupação com a possível falta de mão de obra braçal, houve uma cisão no modo de organizar o ensino. A escola deixou de ter uma educação unívoca e passou a atuar com o ensino em duas categorias correspondentes às classes sociais. Desse modo, era oferecida aos burgueses uma educação mais longa; já ao povo, uma mais curta, de nível inferior.

Essa diferenciação de tratamento escolar entre as crianças da burguesia e do povo, de acordo com Ariès (1975/2011), influenciou as transformações nos modos de vida destas crianças. Observamos seus resquícios até os dias atuais, quando nos deparamos com crianças pobres que abandonam os estudos para trabalhar.

Ao contextualizar a história do surgimento da escola moderna e sua organização, fica evidente o exercício de uma postura classificatória e de diferenciação. Convencionou-se separar quem poderia ou não frequentar aquele espaço. A escola passou a aceitar apenas crianças e jovens do sexo masculino, considerados a parcela da sociedade, indicada para receber tal instrução e formação.

Para os que ali estavam, as divisões ocorriam através de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Logo, a escola se ocupou de separar os sujeitos de acordo com faixas etárias, religião, condição social e gênero. A escola foi se diversificando, à medida que os grupos dela excluídos foram solicitando o seu acolhimento (como, por exemplo, a inclusão do público feminino). E, para tal, precisou se moldar quanto à organização, currículos, espaço físico e regulamentos. No entanto, as adaptações continuaram por manter, mesmo que implicitamente, a diferenciação entre os sujeitos (Louro,1997).

A escola é um espaço de produção de diferenças, e também produtora de sujeitos, conforme Guacira Lopes Louro (1997, p. 58), que detalha o processo de produção baseado na disposição da dinâmica escolar:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer; ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santos ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

Por meio de sua organização e concepção, a escola molda os sujeitos, imprime em seus corpos sua marca. As marcas dessa escolarização são tão perceptíveis que permitem reconhecer em pequenos traços e indícios seus componentes. Não raro, conseguimos identificar se um rapaz foi estudante de uma instituição militar ou um seminarista, pela observação de sua postura e conduta. O processo de modelagem ocorre de forma contínua, ao passo que é apreendido e

interiorizado como “algo natural”<sup>1</sup> e passa a ser entendido como constituinte desse sujeito (Louro, 1997).

Foucault (1987/1999), ao descrever os processos de disciplinarização, enfatiza a disciplinarização dos corpos e nomeia corpos dóceis aqueles cuja disciplina produz. Faz menção aos corpos dos camponeses transformados em soldados no século XVIII, argumentando que estes soldados foram fabricados pela necessidade de formar um exército. Desse modo, de um corpo (do camponês) considerado inapto, fez-se uma máquina de que se precisava. Os soberanos se assenhoraram daquele corpo através dos mecanismos disciplinares.

O autor pontua que os métodos disciplinares permitem um minucioso controle das operações do corpo, submetendo-o constantemente ao seu sistema de forças, e impõem uma relação de docilidade /utilidade. O processo de fabricação dos sujeitos ocorre de forma sutil e pragmática.

Para Foucault (1987/1999, p. 195), o poder disciplinar:

(...) é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente.

---

<sup>1</sup> Embora se entenda que essa modelagem é baseada em fatos culturais e contingenciais, ela é tão fortemente construída que assume um caráter de verdade e é assimilada como algo inerente ou natural.

A normalização seria, assim, o núcleo do mecanismo da disciplina em que se fabricam os indivíduos, fixando-os no aparelho de produção e controle da sua própria existência. É considerada um regime de exercício do poder disciplinar, constituída por uma técnica de apoderamento dos indivíduos simultaneamente como objetos e instrumentos de poder. “A normalização, como efeito e instrumento do poder no núcleo dos sistemas disciplinares, descreve as condições dos espaços da sociedade” (Menezes, 2011, p. 30).

A escola, considerada uma instituição com potencial para “adestramento”, serve como ilustração para esse sistema de disciplinamento, ao impor, por exemplo, sua prática pedagógica.

Os processos pedagógicos são fundamentados nas relações disciplinares de poder/saber. Essas relações são corporificadas entre os/as aprendizes e educadores/as, quando estes/as últimos/as assumem uma posição do saber especialista e seu discurso ganha força e poder. A pedagogia é baseada em técnicas particulares de governo, cujo desenvolvimento pode ser observado ao longo da história, e produz e reproduz, em momentos distintos, regras e práticas próprias (Gore, 1994).

Ainda de acordo com este autor, cada vez mais a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, que impõe aos/as estudantes que exerçam o controle de si e dos demais. Esses tipos de práticas que objetivam o controle e disciplinamento dos corpos, através do próprio indivíduo, podem ser relacionados, numa perspectiva foucaultiana, com as tecnologias do eu.

As tecnologias do eu, de acordo com Foucault (1990, p.48, tradução nossa)<sup>2</sup>:

Permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmo, com o objetivo de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

---

<sup>2</sup> Texto original: Tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.

Podemos entender, desse modo, que as práticas pedagógicas produzem “regimes corporais políticos particulares” (Gore, 1994, p. 14), pois estas tecnologias do eu podem representar as manifestações do eu interior, ou seja, a forma como as pessoas identificam a si mesmas. Neste sentido, as pedagogias podem ser compreendidas como regimes de verdade.

Os dispositivos de saber poder, desenvolvidos nas pedagogias e executados nas instituições de ensino, regulam aquilo que pode ser aceitável ou não e giram em torno dos regimes de verdade impostos nas práticas educativas, sob a forma de discursos especializados. Dentre os discursos circulantes nas práticas educativas, nos debruçaremos especificamente no que concerne ao campo da sexualidade.

Esta temática foi introduzida no campo da educação, na Europa do século XVIII, quando a vida normatizada dos colégios estabeleceu um conjunto de regras sobre o corpo dos escolares (César, 2010). Para Foucault (1988/2012), a estrutura dos colégios indicava uma vigilância permanente em relação ao sexo, observada nos dispositivos arquitetônicos, nos regulamentos de disciplina e em toda a organização interior.

Essas formas de regulação aplicadas nos colégios deixam à mostra, e sugerem indícios de que naquele período havia o entendimento da expressividade da sexualidade dos escolares. O sexo do colegial passa a ser uma preocupação de ordem pública e mobiliza a atenção de médicos, pedagogos e professores. A escola assume importante papel nesse contexto. De acordo com Foucault (1988/2012, p. 36),

(...) desde o século XVIII, ela concentrou as formas de discursos neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora dirigem a ela, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso.

Os discursos da escola a respeito da sexualidade foram se moldando às contingências de cada época. Se observados em uma perspectiva histórica, é possível perceber como a escola

foi convocada a colocar a sexualidade em discurso e como o foco das questões estaria ligado a fatos constituídos como problemas sociais no momento e no contexto em que estão situados (Altmann, 2013).

No Brasil, as primeiras preocupações em torno da educação sexual datam dos anos 1920, quando o reformador educacional brasileiro, Fernando de Azevedo, destacou a importância do ensino da matéria para o interesse moral e higiênico do indivíduo e para o interesse da raça. Ancorado nesta perspectiva, surgiu o interesse da educação brasileira pela educação sexual, como objeto de ensino nas escolas (César, 2010).

Nos anos 1930, a discussão sobre a educação sexual eclodiu no momento em que a sífilis fez numerosas vítimas. Passou-se a tratar o tema da sexualidade apoiado no modelo médico-naturalista, em que o corpo e a prevenção de doenças eram o foco da atuação.

César (2010) acrescenta que a partir de 1960, os movimentos civis, as lutas feministas, os movimentos gays e lésbicos, as reivindicações étnico-raciais e as lutas contra os regimes ditatoriais influenciaram o discurso acerca da sexualidade na escola.

A epidemia da Aids, nos anos 1980, ampliou significativamente o discurso acerca da sexualidade no âmbito educacional. O foco se desloca para a proliferação do saber sobre sexo seguro, que incluía as formas de contágio da Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência. Com isso, o discurso em torno da educação sexual é baseado na ideia de prevenção.

A Aids deu visibilidade à pluralidade das expressões da sexualidade, reafirmou um lugar importante para a escola no que se refere ao dispositivo da sexualidade e consolidou o caráter preventivo da prática educativa (Altmann, 2013).

No ano de 1995, o Governo federal instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são referenciais de qualidade voltados para a estruturação curricular das escolas no Brasil, funcionando como um guia e apoio aos docentes no projeto pedagógico. Dentre as diretrizes dos Parâmetros, há o volume que contempla a Orientação Sexual, como tema transversal.

O eixo da transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre o aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação (Brasil, 1998). Ainda de acordo com o fascículo, a Orientação Sexual tem como propósito contribuir para o desenvolvimento e exercício

responsável e prazeroso da sexualidade; incentivar o desenvolvimento do respeito a si e aos outros; e contribuir para garantir os direitos básicos, como saúde, informação e o conhecimento, elementos considerados fundamentais para a formação de cidadãos/ãs responsáveis e conscientes.

A introdução da Orientação Sexual nas escolas, via Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), segue a lógica da própria história da inclusão da sexualidade na educação brasileira, baseada, sobretudo, no caráter preventivo, e apoiada nos referenciais da visão médico-naturalista da sexualidade, em que são enfocadas a visão do corpo e a prevenção de doenças.

Altmann (2001) analisou a concepção de sexualidade adotada nos PCNs e identificou que há indicativos normalizadores da sexualidade. Ela é percebida do ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais. No que tange à experimentação erótica, a curiosidade e o desejo são tomados por atos comuns, desde que sejam realizados a dois. A potencialidade erótica é considerada própria da puberdade e está centrada na região genital. Os conteúdos devem promover a compreensão de que o ato sexual e as carícias genitais só têm pertinência, quando manifestados por jovens ou adultos.

A sexualidade é abordada como algo natural, inerente. Há uma referência no documento em questão sobre diferenças culturais. A autora reconhece que o documento apresenta manifestações diversificadas nas culturas. Adverte, no entanto, que nele não há uma problematização da categoria sexualidade sob o ponto de vista da sua constituição histórica, assim como não são contempladas outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade.

O discurso que impera sobre a sexualidade no contexto escolar compõe o saber específico da escola sobre a sexualidade, e este saber, como dito anteriormente, influencia na constituição dos sujeitos. Os conteúdos destinados a este saber são caracterizados pela importância dada à saúde sexual e reprodutiva. Esta percepção influenciará o modo de experimentar a sexualidade, de regular a maneira como os/as alunos/as irão experimentar a sua sexualidade, voltada principalmente para o autocuidado. Podemos entender que o posicionamento da escola atual, a partir da ideia norteadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais, induz ao autodisciplinamento da sexualidade.

Ao circunscrever o espaço escolar no qual se funda a educação sexual no Brasil, isso nos possibilita reconhecer as bases dos discursos circulantes como estratégias de saber/poder.

A seguir, buscaremos traçar um paralelo entre a adolescência, a perspectiva pós-estruturalista da identidade e a ideia de posicionamentos de sujeitos.

## **1.2. Adolescência, identidades e posicionamentos**

A adolescência foi concebida a partir do entendimento da cronologização da vida. Ariès (1975/2011), em seu estudo acerca da história social da criança e da família, defende que a categorização por faixas etárias não é um dado natural, e sim, uma produção cultural. Do ponto de vista histórico, buscamos o surgimento dos sinais do que viria a ser reconhecido como adolescência, através de algumas situações ocorridas durante o período da Idade Média.

Nesse tempo, as idades de vida não eram delimitadas: nascia-se, crescia-se e se morria. A infância, bem como a adolescência, não eram reconhecidas como fase de desenvolvimento. Assim, não havia diferenciação entre elas. Ariès (1975/2011, p. 46) pontua que se havia um marco para a vida, isto não implicaria o entendimento da infância. “Tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar.”

A criança então era apresentada ao mundo adulto. Deixava os brinquedos da primeira infância e era ensinada a cuidar da casa, caçar, montar cavalos, dentre outras atribuições costumeiramente destinadas aos adultos. Aqueles que podiam frequentar a escola não estavam isentos das exigências do mundo adulto. No período em questão, a escola era um espaço aberto para aqueles que desejassem aprender. Não havia ainda distinção por faixas etárias quanto aos conteúdos abordados pelos mestres, sendo um espaço indiscriminado de convívio de crianças, jovens e adultos.

A preocupação com a separação por faixas etárias surgiu com a necessidade de controle e disciplina de uma nova instituição: o colégio. O colégio era responsável pela formação dos alunos, e para atender às suas responsabilidades e exigências, necessitou ampliar o entendimento acerca do desenvolvimento infantil, de recursos pedagógicos e, principalmente, do uso do controle e disciplina.

O reconhecimento da adolescência, como fase de transição entre a infância e a idade adulta, se deu principalmente a partir do estabelecimento da relação entre idade e classe escolar. A adolescência se distinguiu no século XIX através do alistamento militar e, mais tarde, do serviço militar. A partir das percepções de faixas etárias e suas repercussões, a adolescência ganhou notoriedade e importância no meio familiar e social. Passou a ser objeto de estudo de médicos e educadores, estimulando a produção literária a respeito dessa fase do desenvolvimento.

Grossman (2010) concorda com Ariès ao pontuar que, ao longo do século XX, a ideia da adolescência como uma etapa da vida, com características próprias, foi firmada, detentora de um estatuto legal e social.

Nesse mesmo período, a adolescência se tornou objeto de estudo da Psicologia, tendo Stanley Hall, como seu precursor, com a obra intitulada *A adolescência*, publicada em 1904. Em seu conceito, a adolescência foi concebida com ênfase na teoria biológica baseada no desenvolvimento da espécie e na recapitulação do desenvolvimento humano. O autor reconhece a influência da cultura, ao mesmo tempo em que valoriza as questões individuais. Segundo Bock (2007), Hall percebeu a adolescência como uma etapa da vida marcada por tormentos e perturbações vinculadas ao aflorar da sexualidade.

Um segundo grupo a merecer destaque foi o das teorias baseadas nos pressupostos da psicanálise. Esta perspectiva preconizou a pessoa como dotada de um reservatório de impulsos biológicos básicos, identificando a emergência de determinado aspecto da sexualidade a cada fase do ciclo vital.

Com a teoria psicossocial, Erickson, de acordo com Bock, (2007), integra a psicanálise ao campo da antropologia cultural, dando ênfase à interação entre as dimensões intelectual, sociocultural, histórica e biológica. Em sua teoria, a cada fase do desenvolvimento humano, a pessoa passa por um conflito central, isto é, uma crise normal que deve ser ultrapassada. No caso da adolescência, o conflito central estaria no estabelecimento da identidade.

Erik Erickson foi o responsável por institucionalizar a adolescência, conferindo notoriedade a esta fase da vida. Ele introduziu a expressão crise de identidade para caracterizar a adolescência como fase especial do desenvolvimento, na qual há confusão de papéis, havendo dificuldade para estabelecer uma identidade própria. Estabeleceu também o conceito de moratória, que situa a adolescência como um modo de transição entre a infância e a idade adulta.

Esta ideia foi seguida por vários autores, que foram desdobrando os conceitos pressupostos por Erickson (Bock, 2007).

Ozella (2002) aponta a instalação de uma concepção naturalista e universal sobre o/a adolescente, compartilhada pela Psicologia, incorporada pela cultura e assimilada por todos/as. A produção da literatura especializada, sobretudo nas áreas da Psicologia e da Educação, segundo levantamento realizado por Ana Bock (2007), conferiu à adolescência concepções naturalizantes. A autora alerta que, ao desenvolver essa perspectiva, deixa de contribuir para a leitura crítica da sociedade, atribuindo ao/à próprio/a adolescente e sua família a responsabilidade por questões sociais que envolvem os jovens.

Nesta pesquisa, a adolescência será tomada como uma construção social que implica uma constituição, a partir do referencial histórico-cultural. “A adolescência não é um período natural do desenvolvimento. É um momento interpretado e significado pelo homem. Há marcas que a sociedade destaca e significa” (Ozella, 2002, p.21). Com isso, não queremos negar o desenvolvimento natural do corpo, da transição do corpo infantil ao adulto, mas reconhecer que tal fato é dotado de significados em nossa cultura e, portanto, o entendemos como elementos constitutivos da subjetividade adolescente.

Compreende-se, nesse panorama, o homem constituído a partir de sua historicidade e temporalidade, pelas relações sociais estabelecidas e as contingências sociais e culturais que o envolvem. Ao tomar a referência histórica, a partir do reconhecimento da adolescência enquanto fase de vida ou classificação etária que implica a transição da vida infantil para a vida adulta, o marco temporal foi delimitado e o surgimento da adolescência situado no tempo e espaço. Esse entendimento nos possibilita pensar na constituição da adolescência enquanto fato histórico. No entanto, em nossa análise e perspectiva, o foco do interesse vai além da descrição histórica dos fatos.

O referencial sócio-histórico serve para problematizar as questões que envolvem nosso objeto de estudo. Assim, nos ocuparemos dos questionamentos acerca dos discursos circulantes capazes de moldar o entendimento sobre a adolescência e os modos de ser adolescentes, tendo, como foco, o exercício da sexualidade.

Este estudo tem seu suporte na perspectiva pós-estruturalista, ou melhor, dialoga com autores/as que se aproximam desta corrente. O pós-estruturalismo pode ser considerado uma corrente filosófica, em que seus temas centrais englobam os mais diversos campos do saber, como antropologia, sociologia, linguística, dentre outros. O movimento, com seu grupo de

pensadores, questiona alguns pressupostos da metafísica, da fenomenologia, da dialética do marxismo e do estruturalismo, caracterizando a problematização da temática da diferença (Silva, 2002).

Dentre as problematizações, há uma ênfase na crítica radical ao sujeito humanista, autônomo e consciente, questionamentos em relação à crença na razão e no progresso da ciência e uma não aceitação ao pensamento da representação que precede a linguagem (Uberti, 2006).

Michel Foucault é considerado pós-estruturalista também por suas inquietações em relação ao modelo cartesiano de homem. Ele rompe com a ideia de sujeito fruto da noção moderna e iluminista (do sujeito desde sempre aí). Ao longo de sua obra, teve como objetivo criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornaram-se sujeitos (Foucault, 2010).

Podemos dizer, segundo mostra Veiga-Neto (2014), que na perspectiva foucaultiana, “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (p.11).

Foucault (2010) considera o sujeito constituído nas relações de poder aplicadas em sua vida cotidiana. Essas relações têm a capacidade de atuar sobre o sujeito de modo a categorizá-lo, marcá-lo em sua individualidade, ligá-lo à sua identidade e lhe impor um regime de verdade no qual deve se reconhecer e ser reconhecido nele. Ele assinala dois significados para a palavra sujeito: o primeiro, no sentido de assujeitamento a alguém, através do controle e dependência; e o segundo, ligado à sua própria identidade pelo autoconhecimento. Ambas as definições sugerem um sujeito subjugado às formas de poder.

Ao descartar a concepção de sujeito moderno, Foucault, de acordo com Hall (2004, p. 105), pontua que o que falta não é “uma teoria do sujeito cognoscente,” mas uma teoria da prática discursiva. O sujeito, desse modo, é concebido na prática discursiva e a esta prática atribui-se a formação da subjetividade. Este é um ponto de reflexão do autor. Para ele, falar de sujeitos é falar de “modos de subjetivação” (Fisher, 1996).

Veiga-Neto (2014, p. 112) alerta para o fato de que, nesta perspectiva, a analítica do sujeito não pode partir do próprio sujeito, e explica:

É preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes,

que uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo que dizemos dele.

A constituição do sujeito do discurso é considerada não como causa ou origem do discurso, mas como um efeito discursivo. Ao discurso, no entendimento de Foucault, não é atribuído um único sentido ou verdade, ele é composto por uma história que o atravessa.

O discurso é uma temática central na obra de Foucault e perpassa toda a sua construção, desde a arqueologia à ética. Do ponto de vista metodológico, o discurso precisa ser abordado de acordo com o seu eixo de trabalho. Assim, concordando com Castro (2009), tomaremos o discurso como o “conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação” (p.117). Desse modo, pode-se falar no discurso das especialidades, como o discurso psiquiátrico, econômico, histórico.

Ao conceber o sujeito do discurso, nós nos afastamos da ideia de identidade consubstanciada e nos aproximamos da ideia do eu performativo. A proposta de desconstruir o conceito de identidade, enquanto substância, nos coloca na posição de pensar, a partir de um antigo modelo que, embora não nos sirva mais, é referência para a elaboração de novas questões e possibilidades, como pontuou Hall (2004). Entendemos que a produção do sujeito se dá no e pelos discursos; as identidades, por sua vez, se compõem dentro das práticas discursivas e dos posicionamentos que podem assumir características de contradições e atravessamentos.

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeito aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (Hall, 2004, p. 111-112).

A partir desta concepção, as identidades são as posições que os sujeitos são interpelados<sup>3</sup> a assumir. Ao tratar as posições de sujeito nos remetemos à ideia de Foucault do sujeito produzido no e pelo discurso. É nestas práticas discursivas que o posicionamento acontece. É preciso esclarecer que as posições de sujeito não são consideradas formas lineares, fixas de um determinado campo discursivo. Ao contrário, elas são atravessamentos que ora podem ser consideradas complementares, ajustadas, e ora contraditórias.

Ao tratar da função enunciativa, Foucault pontua que o enunciado se distingue dos outros elementos linguísticos pela especificidade da relação com o sujeito, por esta relação não ser determinista, linear. Não há preocupação entre o autor/sujeito do enunciado e o que é dito. Ao contrário, nessa relação é possível que o sujeito assuma diferentes posicionamentos. Nas palavras de Foucault (2008, p. 108):

Se uma proposição, uma frase, um Conjunto de signos podem ser considerados "enunciados", não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.

Isso implica o reconhecimento de que ao analisar um determinado discurso não estaremos diante de apenas um sujeito, individualizado, mas nos deparamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade. Ao tomar o sujeito da linguagem, não cabe a ideia de um sujeito em si, “ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (Fisher, 2001, p.207). A autora continua, ao esclarecer que:

A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a esta dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, construindo-me

---

<sup>3</sup> De acordo com Woodward (2004, p.56), “‘Interpelação’ é o termo utilizado por Louis Althusser (1971) para explicar a forma pela qual os sujeitos – ao se reconhecerem como tais: ‘sim, esse sou eu’ – são recrutados para ocupar certas posições-de-sujeito.” Trata-se de um processo inconsciente que descreve como os indivíduos assumem posições-de-sujeito particulares.

provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha, posiciono-me distintamente, por- que estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade (Fischer, 2001, p. 208).

As posições de sujeito balizam as questões deste trabalho, levando em conta que os/as adolescentes, sujeitos da pesquisa, se dispersam de várias formas, tanto no que eles falam, quanto sobre o que falam sobre eles. No contexto da heterogeneidade discursiva, podemos indagar: Qual o posicionamento do adolescente em relação à sexualidade e gênero? Quais discursos constituem os modos de o adolescente experimentar a sexualidade? Quem pode falar sobre eles, quem detém o poder e conhecimento para tal? Diante dessa perspectiva, entendemos que o sujeito do discurso é pluralizado, assume vários posicionamentos. Com isso, nos afastamos da possibilidade de um sujeito individualizado e nos ocuparemos de um sujeito que traz consigo o coletivo e suas descontinuidades.

Louro (2001) compartilha da ideia de que identidades múltiplas e distintas constituem os sujeitos, ao passo que são interpelados a assumir vários posicionamentos em relação a determinadas situações, instituições ou grupamentos sociais distintos. Nesse sentido, ao se fazer pertencente a um grupo social de referência, o sujeito estaria implicado em aceitar uma posição e um sentido de pertencimento, ou seja, uma marca que o caracterizaria como pertencente àquele grupo social. A autora explica que não há nada de simples ou estável nisso, pois as múltiplas identidades que constituem os sujeitos podem cobrar ao mesmo tempo lealdades distintas, divergentes e até mesmo contraditórias. Confirma-se, desse modo, o caráter transitório e contingente da identidade.

Nessa trama de possibilidades, refletir sobre a constituição do ser adolescente, enquanto sujeito discursivo, situando-o como eixo central da investigação, nos possibilita ampliar o olhar sobre como os discursos em torno da experiência da sexualidade e do gênero circulam nesse campo específico. A seguir, tomaremos a ideia da sexualidade enquanto dispositivo histórico e gênero a partir da concepção de performatividade.

### 1.3. Sexualidade, Gênero e Performatividade

A sexualidade do/da adolescente deve ser observada não só em seu caráter biológico, devido a influências dos hormônios e da transformação corporal. Deve, sobretudo, ser entendida como um dispositivo temporal, social e histórico. A este respeito, Louro (2007) considera que “a sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, nela são envolvidas fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizadas ou postas em ação para expressar desejos e prazeres” (p. 210).

Ao conceber a sexualidade como algo historicamente construído, é imprescindível a reflexão sobre a influência do seu significado para a compreensão da organização social atual. Entender a sexualidade enquanto dispositivo histórico nos remete aos escritos de Foucault, que atribui à sexualidade um caráter estritamente histórico e não um referente biológico subjacente. Ele contesta veementemente a noção do sexo como essência, como uma pulsão arcaica, mostrando que este conceito também surgiu de um discurso histórico específico acerca da sexualidade (Dreyfus & Rabinow, 2010).

A sexualidade na obra foucaultiana, de acordo com Diaz (2012), é considerada efeito das relações de saber/poder e foi gestada a partir da incitação aos discursos. Esses discursos não tinham por objetivo a proibição do sexo, e sim, a sua regulação. O sexo, percebido como um problema do ponto de vista econômico e político (populacional), uma preocupação médico-moral e uma inquietação de ordem religiosa. A sexualidade se compôs a partir dos enunciados dessas instâncias, que ao pronunciá-los, expressavam a verdade dos sujeitos.

No início do século XVII, a concepção da sexualidade estava intrinsecamente relacionada aos discursos e às práticas de poder. Isto se deu especialmente pela preocupação do Estado com problemas político-econômicos, como os dados estatísticos em relação ao crescimento demográfico, taxas de natalidade, idades de casamentos. Este controle do Estado sobre a população passou, pouco a pouco, a influenciar a vida sexual das pessoas. Neste período, pode-se dizer que a relação entre sexualidade e poder era estabelecida, através das questões que envolviam a população.

Já no século XIX, ocorre uma reformulação do discurso sobre a sexualidade no âmbito da Medicina. O ponto central desta mudança foi uma dissociação da medicina do sexo para a medicina do corpo. Através dessa quebra, considerada científica, a sexualidade foi ligada a uma

forma de saber e estabeleceu uma conexão entre o indivíduo, o grupo, o sentido e o controle (Dreyfus & Rabinow, 2010).

A classificação e medicalização que ocorreram em torno da sexualidade, incitaram a criação de vários discursos, nos quais se observam mecanismos, estratégias de poder e saber, que se fundem com o propósito de controle da sexualidade. O termo estratégia é definido sob três aspectos na obra de Foucault e pode ser resumido como escolha das soluções ganhadoras. A estratégia de poder se refere ao conjunto de meios utilizados para fazer funcionar ou manter um dispositivo de poder, ou seja, os mecanismos empregados nas relações de poder (Castro, 2009).

A sexualidade é constituída, desse modo, como um dispositivo. Foucault (1979/2006) explica o dispositivo em três aspectos: 1. O conjunto de elementos, discursivos ou não, que o constitui como “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas.” O dispositivo seria, então, a rede estabelecida entre estes elementos; 2. A natureza da relação entre estes elementos, considerada um tipo de jogo, “[...] ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes;” 3. Quanto à finalidade, entende que o dispositivo com uma formação determinada para atender certa demanda em um momento específico, assim considera que o dispositivo tem uma “função estratégica dominante” (p.244).

Foucault (1988/2012) enumerou quatro grandes conjuntos estratégicos que desenvolvem dispositivos de saber e poder sobre o sexo. Estes conjuntos estratégicos se apresentaram de modo independente dos outros e de forma parcialmente isolada. No entanto, eram coerentes e alcançaram eficácia na ordem do poder e produtividade na ordem do saber.

A primeira estratégia do dispositivo da sexualidade é relativa à histerização do corpo da mulher. Nela, o corpo feminino foi analisado e classificado como saturado de sexualidade. Integrado ao campo das práticas médicas, foi posto no triplo processo, que consistia: 1) em assegurar a fecundidade regulada; 2) no encargo com o espaço familiar; e 3) na responsabilidade biológico / moral em relação à educação das crianças. “A Mãe, com sua imagem em negativo que é a “mulher nervosa”, constitui a forma mais visível dessa histerização” (Foucault, 1988/2012, p. 114).

A segunda, relativa à pedagogização do sexo das crianças, foi especialmente destinada a coibir as práticas de masturbação entre as crianças. O discurso foi construído a partir da ideia

de que todas as crianças são dotadas de uma sexualidade que é simultaneamente natural e perigosa, pois se se dedicassem a uma atividade sexual, que ao mesmo tempo era considerada natural e indevida, isso traria perigos físicos e morais, coletivos e individuais. Envolveva, sobretudo, a vigilância por parte de pais, médicos, pedagogos e mais tarde psicólogos.

A terceira estratégia se refere à socialização das condutas procriadoras. Nesta estratégia, o casal é dotado de responsabilidades médicas e sociais, como, por exemplo, em relação às taxas de natalidade. Seu comportamento deve ser consoante com a necessidade do Estado em incitar ou frear a fecundidade dos casais. O fracasso no cuidado com a sexualidade, nesta percepção, poderia acarretar o declínio da saúde da célula familiar e, por conseguinte, de todo o corpo social.

A última diz respeito à psiquiatrização dos prazeres perversos. Nesta, as práticas sexuais foram clinicamente analisadas e as condutas classificadas em normais ou patológicas. Esta estratégia do dispositivo da sexualidade tinha o objetivo de corrigir aquilo que foi considerado anomalia.

Devido à crescente preocupação com o sexo no século XIX, quatro figuras se tornaram centrais em relação ao saber sobre sua sexualidade: as mulheres históricas, as crianças que se masturbavam, o casal malthusiano e o adulto perverso. Assim, as estratégias de poder/saber se ocupavam da sexualidade de homens, mulheres e crianças.

Essas estratégias, que deram à sexualidade a modalidade de construção histórica, não têm o intuito de ocultar, reprimir ou se opor à sexualidade. Ao contrário, elas a produzem. Foucault (1988/2012, p.116) atenta para a produção da sexualidade, ao afirmar que:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea, que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação dos discursos, a formação dos conhecimentos, o esforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

A essas estratégias, também podemos associar a ideia de prazer e poder, o corpo percebido enquanto lócus da sexualidade, e esse não devendo ser ignorado, interpelava o saber da ciência a revelar todos os segredos biológicos e psíquicos que o envolviam. Assim, a

Medicina avançou em suas descobertas e estabeleceu um discurso sobre a sexualidade, na sua condição de especialista, exercendo o saber/poder que lhe foi destinado.

Considerar a sexualidade como um dispositivo histórico implica reconhecer a relação dos valores morais e sociais de uma época, capazes de moldar os discursos circulantes que compuseram a noção da experiência da sexualidade. Ao situar a sexualidade no corpo, algumas noções foram estabelecidas a partir da diferenciação do corpo do homem e da mulher e conduziram a padrões de comportamentos baseados nessa diferenciação.

Conforme os estudos realizados por Laqueur (2001), até por volta do século XVIII vigorava a ideia de um modelo do sexo único, sendo a mulher percebida como um homem invertido. Acreditava-se que ela possuía a mesma genitália do homem, só que a das mulheres estava localizada dentro do corpo. Seus órgãos não poderiam ser exteriorizados, sendo isso considerado como um defeito do corpo, e ainda havia a ausência de um calor vital, exclusivo aos homens.

Devido a essas condições, as mulheres eram tratadas como homens inferiores. Já o homem era dotado de um calor vital, que juntamente com a exteriorização dos órgãos genitais lhe outorgava a condição de superioridade. O modelo macho superior/macho invertido ou inferior foi superado pelo modelo dos dois sexos (macho e fêmea) e influenciou a construção das diferenças entre o corpo masculino e feminino.

O autor considera que a mudança na concepção do sexo único para os dois sexos só foi possível quando assumir esta diferenciação se tornou politicamente importante. A biologia, de um corpo estável, não histórico e sexuado, foi considerada, desde então, como o fundamento que marca a distinção entre os sexos e os modos de ser homem e mulher.

Ao analisar a noção de corpo e gênero, Laqueur (2001) defende que o sexo é situacional, independente do modelo anatômico no qual está inscrito e só pode ser explicado quando contextualizado à luta sobre o gênero e o poder. Com isso, não pretende negar as diferenças corporais, de ordem biológica e anatômica, marcadas na carne. Ao contrário, as toma como um meio para justificar que a mudança está no modo pelo qual se compreende esse corpo, compreensão esta contingencial.

Esta interpelação histórica serve para guiar a reflexão sobre a construção do gênero, através do determinismo corporal. O gênero passa a ser percebido pelo determinismo biológico; se nasce homem, há todo um encargo de comportamentos e expectativas que moldam o modo

de ser masculino, a partir da inscrição corporal. Embora esta concepção do gênero seja questionada, é inegável sua influência na constituição do ser homem e mulher.

É importante ressaltar que, de acordo, com os escritores identificados com o pós-estruturalismo, nossa referência, o conceito de gênero é ampliado e assume outro significado, com o qual partilhamos. A ideia do corpo como uma entidade biológica universal, responsável pelas diferenças entre os sexos, é afastada, e o gênero passa a ser teorizado como um constructo sociocultural e linguístico, produto e efeito das relações de poder (Meyer, 2003). Desse modo, o conceito de gênero abarca várias formas de construção que implicam o processo de diferenciação nos modos de ser homens e mulheres. Inclusive, nos processos que envolvem a produção, distinção e separação dos corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Para pensar sobre gênero, utilizaremos algumas ideias de Judith Butler, filósofa norte-americana que desenvolveu o conceito de performatividade. Ativista do movimento feminista, tece algumas críticas em relação ao posicionamento do grupo, dentre elas, critica a compreensão do gênero, a partir do referencial do binarismo feminino-masculino, que, a seu ver, classifica, determina, molda e institui as possibilidades de existência. Se, por um lado, o feminismo conferiu visibilidade à luta política da mulher, por outro, a enquadrou em uma categoria e excluiu, dessa forma, outras possibilidades de ser mulher.

Judith Butler compartilha do posicionamento de Foucault sobre a desnaturalização do sexo, entendendo que o sexo e a sexualidade são produções de determinados discursos, e embora concebidos como verdades não passariam de construções históricas. A autora problematiza os moldes nos quais foi constituída a ideia de gênero, baseada no determinismo biológico, inscrito a partir das diferenças anatômicas do corpo, bem como no binarismo em que se deve enquadrar o modo de ser e agir, a partir do referencial do sexo masculino.

Embora concorde com a ideia do gênero como construção social ou interpretação cultural do sexo, é contrária ao determinismo subentendido nesta perspectiva que aplaca a ideia de fixidez. Se sou mulher, devo agir e me posicionar de determinada maneira, tal qual foi convencionalizado para esta categoria.

Butler (2003) atenta para o fato de que a ideia de gênero construído sugere um certo determinismo do significado do gênero, inscrito nos corpos, e estes, por sua vez, compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural rígida. Quando a cultura está inserida nos termos dessa lei, tem-se a impressão de que o gênero é tão fixo quanto a ideia de biologia como destino. Neste caso, não é a biologia o destino, e sim, a cultura.

Guacira Lopes Louro (1997) alerta que ao direcionar o gênero para o caráter social não há a pretensão de negar a biologia ou a constituição do gênero em corpos sexuados, mas evidenciar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dito de outro modo, entende-se que é no corpo biológico que se situam as construções de classificações do gênero, e é no campo social, que estas construções devem ser discutidas.

O posicionamento de Butler defende uma desconstrução das identidades de gênero que oprimem as singularidades, que limitam as possibilidades de existência, sobretudo para aqueles/as que não se ajustam ao quadro regulatório que rege a lógica identitária.

A filósofa assinala que ao contrário da ideia de um gênero construído como uma identidade estável ou lócus de ação onde ocorrem vários atos, ele deve ser entendido como “uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo, por meio de uma repetição estilizada dos atos” (2003, p. 200). Entende que o gênero é dado por uma contínua estilização do corpo, por um conjunto de atos repetidos, regulamentados e rígidos, que se cristalizam ao longo do tempo, e das repetições, e assumem uma aparência de substância, de algo dado por natural.

Esta formulação desloca o conceito de gênero para além do terreno de um modelo substancial de identidade, para um modelo que requer um conceito de temporalidade social constituída (Butler, 1998). Deste modo, o gênero é dado sempre em performances, fluido, não cabem ideias estáticas de uma identidade substancial. Butler problematiza a identidade de gênero ao levar a cabo a ideia de que o gênero não é algo que somos, mas algo que fazemos, sendo, por isso, performativo.

Apoia-se na teoria de J. L. Austin e Jacques Derrida para desenvolver seu conceito de performatividade. Em Austin, apropria-se das ideias da teoria dos atos da fala, em que se concebe a linguagem como forma de ação. Austin (1990, p.22) propõe o questionamento de que “muitos proferimentos que parecem declarações não têm, ou têm, apenas em parte o propósito de registrar ou transmitir informação direta acerca dos fatos”,<sup>4</sup> em oposição aos proferimentos constatativos, que seriam aqueles cuja finalidade era de descrição. Butler se detém naqueles que Austin denominou como performativos, cujo caráter implica uma ação, o

---

<sup>4</sup> Atribui os seguintes significados aos termos: declaração e proferimento. “A declaração seria então o uso da sentença para afirmar ou negar algo, podendo ser falsa ou verdadeira. O proferimento é a emissão concreta e particular de uma sentença, em um momento determinado, por um falante determinado (Austin, 1990, p. 21)

que indica que ao emitir o proferimento, está se realizando uma ação. O autor ilustra sua teoria, dentre outros, com o seguinte exemplo:

Batizo este navio com o nome de Rainha Elizabeth – quando proferido ao se quebrar a garrafa contra o casco do navio. [...] Esses exemplos deixam claro que proferir uma dessas sentenças (nas circunstâncias apropriadas, evidentemente) não é descrever o ato que estaria praticando, ao dizer o que disse, nem declarar que o estou praticando: é fazê-lo (1990, p.24).

Os conceitos de reiteração e citacionalidade, propostos por Derrida, são incorporados ao de performatividade. A performatividade deve ser compreendida, não como um ato singular, mas como prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia (Butler, 2001). Dito de outro modo, o ato performativo deve ser considerado como elemento da constituição do gênero, do corpo e das normas em geral. Com o subsídio dessas teorias, a autora sugere um novo olhar para o gênero e amplia a compreensão da performatividade.

Ao defender o caráter performativo do gênero, Butler quebra paradigmas sobre os aspectos fundantes da identidade de gênero, que restringem as pessoas. A reflexão da autora propõe dar visibilidade às possibilidades de existência que já estão aí, mas que existem no interior de domínios culturais apontados como culturalmente ininteligíveis e impossíveis.

Com essa noção de gênero, concluímos a apresentação do eixo norteador da discussão acerca da triangulação escola/sexualidade/gênero. A partir das concepções expostas conduziremos, as problematizações sobre o contexto escolar e seus mecanismos de disciplinarização dos corpos, os sentidos atribuídos ao corpo, bem como os sentidos e significados atribuídos à sexualidade e as diferenças entre os gêneros e as relações com as práticas sexuais.

## 2. A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO

### 2.1 Considerações sobre a perspectiva do Pós-Estruturalismo e o Método em Foucault

Este estudo se apoia na perspectiva teórica do pós-estruturalismo ou “pensamento da diferença” tendo como principal referência as contribuições do filósofo Michel Foucault. A obra de Foucault provoca muita discussão sobre o fato de ser ou não considerada um método ou uma teoria. Em texto que discute a (im) possibilidade desta questão, Alfredo Veiga-Neto (2009) explica que aceitar ou não a obra de Foucault como método vai depender do referencial adotado para a compreensão do que vem a ser método e teoria.

Quando se entende a teoria do ponto de vista denominado pelo autor de *hard*, assume-se o conceito cartesiano de método, do sujeito fundante, núcleo e origem do cogito. Diante desse entendimento, é correta a negação dos termos teoria e método para a obra foucaultiana. Isso se dá pelo fato de Foucault romper com esta visão de método, uma vez que sua filosofia se aproxima do sentido mais *soft*, em que a arqueologia e a genealogia podem ser consideradas método e teoria.

O método cartesiano, tendo Descartes como um de seus principais representantes, é refutado por Foucault, que apresenta argumentos contrários a esta concepção de método. Para Descartes, através do método seria possível a busca pela certeza e a verdade na aquisição do conhecimento. A verdade era entendida como una e universal, capaz de ser alcançada pelo método lógico-matemático. Diante desta perspectiva, o método é concebido como um conjunto de procedimentos racionais, capazes de assegurar o acesso à verdade, que possibilita a qualquer sujeito a sua aplicação e a partir desta a garantia dos conhecimentos verdadeiros e a rejeição dos falsos (Ferreira Neto, 2008).

Foucault pontua duas dificuldades em relação à concepção cartesiana de método. A primeira se refere à ideia de sujeito do conhecimento, o sujeito do cogito, responsável pelo percurso metodológico em busca do verdadeiro conhecimento, apresentado como universal e alheio à história. Foucault pensa o sujeito em sua historicidade, sua existência marcada pelas contingências da época, sociedade e discursos circulantes, ou ainda, pode-se dizer, a ideia do sujeito de verdades, constituído a partir das verdades do seu tempo.

À medida que o homem passa a ser visto como histórico, nenhum conteúdo das ciências pode permanecer fixo, imutável; nenhum escapa ao devir. A história possibilita à ciência do homem um pano de fundo que a estabelece, determina seu campo cultural, mas que destrói as pretensões científicas de realizar afirmações válidas para qualquer tempo e lugar, isto é, universais (Diaz, 2012).

A segunda se refere à produção do conhecimento em que a ideia de método está voltada para um caminho *a priori*, que garante o acesso à verdade para qualquer sujeito que por ele caminhe. Neste sentido, Foucault propõe que a neutralidade aplicada à metodologia seja substituída por uma “ética da autoinvenção” (Ferreira Neto, 2008, p. 536), ou seja, em que o sujeito e o objeto se compõem no próprio processo de investigação.

Para Foucault, o método não é o caminho seguro, como queriam Descartes e Ramus, até porque nada é mais seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho e que é construído durante o ato de caminhar (Veiga-Neto, 2009, p. 89).

O ato de pesquisar, para Foucault, estava ligado a um movimento de desprender-se de si mesmo, numa tentativa de modificar o que se pensa ou o que se é. Assim, entende o ato de pesquisar como um processo não exclusivamente cognitivo, mas também ontológico (Ferreira Neto, 2008).

O pensamento de Foucault não foi elaborado de forma linear; embora sua obra seja dividida em três etapas, elas não se esgotam em si mesmas, nem são ultrapassadas como fases. Ao contrário, o que ocorre é uma incorporação, um agregar de novos conceitos.

O primeiro momento de sua obra, chamada de Arqueologia, marcava a preocupação do filósofo com o saber, a verdade e a episteme. Assim, procurou fazer uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade, que nos constitui como sujeitos de conhecimento.

O segundo momento, denominado Genealogia, incorporou a problemática do poder ao saber, e tentou a produção de uma ontologia histórica de nossos modos de sujeição em relação ao poder, por meio do qual nos constituímos em sujeitos que agem sobre os demais, nos jogos de submissão e subversão.

A Ética é considerada a terceira etapa e nela Foucault teve como pretensão elaborar uma ontologia histórica de nossas subjetividades em relação às questões pelas quais nos tornamos agentes morais, através das condições de saber e estratégias de poder que possibilitaram a emergência datada de certos modos de subjetivação (Díaz, 2012).

A busca pela suposta verdade acerca do método e teoria foi se tornando cada vez menos interessante e foi se dando ênfase à empregabilidade, como funciona um determinado método ou teoria, bem como se articulam entre si. Esses deslocamentos possibilitaram a compreensão do método, não só no seu sentido mais rígido, prescritivo e formal. O método pode ser mais flexível e isto não implica falta de rigor. É nesta perspectiva que este estudo se afina. Veiga-Neto (2009) esclarece que em qualquer atividade, pode-se ser rigoroso sem ser rígido e sempre é necessário seguir algumas regras ou normas preestabelecidas.

Esta flexibilidade apontada é percebida em todo o percurso da obra, que não teve a intenção de elaborar um manual explicativo de suas ideias que pudessem ser seguidas passo a passo. Ao contrário, Foucault criou sua obra, a partir das suas percepções da própria vida. Assim, podemos considerar, de acordo com Veiga-Neto (2009), que a chamada teoria foucaultiana do sujeito e suas correlatas metodologias se assemelham mais a ferramentas do que a máquinas inacabadas. Considera que estamos diante de uma metodologia permeada pelo envolvimento com a noção de problema, em que problematizar é o verbo característico da atitude crítica, tanto problematizando, quanto questionando por que algo se torna problemático para nós. “(...) mudando a maneira de problematizar e mudando os próprios problemas, pode-se dizer que a invariante metodológica e temática em Foucault é a própria variação...” (p. 92).

Nesta breve descrição da obra de Michel Foucault e da possível tensão em considerá-la uma teoria, não é nossa intenção estabelecer a precisão ou validade da obra enquanto método ou teoria, apenas nos cabe deixar claro que a proposta deste trabalho tem como aporte e inspiração a concepção foucaultiana.

## **2.2. Delineamento e ferramentas da pesquisa**

O delineamento da pesquisa, a maneira como deveria se constituir o *corpus* e os instrumentos necessários à investigação sobre sexualidade e gênero, com estudantes de uma

escola da rede particular de ensino, foram pensados de modo que pudessem favorecer o diálogo sobre a temática e com a intenção de reduzir possíveis entraves ou restrições que impedissem a fluidez dos discursos.

Ao definir o objeto de estudo como a problematização dos modos como adolescentes da cidade de João Pessoa se posicionam diante de questões relacionadas à sexualidade e gênero, através do universo das significações, valores, crenças, percepções e sentimentos, a pesquisa assume uma delimitação com contornos subjetivos. Minayo mostra que (1999, p. 28) “certamente, qualquer pesquisa social que pretenda um aprofundamento maior da realidade não pode ficar restrita ao referencial apenas quantitativo”.

O presente estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, diferentemente das pesquisas inscritas no universo quantitativo, que se apoiam no paradigma do positivismo e buscam a explicação do comportamento das coisas. A modalidade em questão tem como atitude científica a busca pela compreensão do objeto de estudo, para além dos dados estatísticos, visando o aprofundamento e o significado dos fenômenos.

Martins e Bicudo (1994) declaram que na abordagem qualitativa, a generalização é abandonada e o foco da atenção é centrado naquilo que é específico, peculiar, individual, com o propósito da compreensão e não da explicação. Turato (2008) adiciona ao debate a ideia a respeito do alvo do interesse do/da pesquisador/a qualitativo, como sendo “a significação que as coisas ganham, ou melhor, as significações que um indivíduo em particular ou um grupo determinado atribuem aos fenômenos da natureza que lhe dizem respeito” (p. 191).

A função desempenhada pelo/a pesquisador/a qualitativo é de fundamental importância no estudo, pois sua ação possibilita analisar sentidos atribuídos aos fenômenos. É na própria interação entre o/a investigador/a e o objeto de estudo que o significado é construído. Denzin e Lincoln (2006) pontuam que o/a pesquisador/a qualitativo tende a assumir posições múltiplas, que passam por diversos campos de atuação e fundamentam a pesquisa em lugares contingenciais, devido à multiplicidade de práticas metodológicas que envolvem o campo qualitativo. Por isso, fazem uma metáfora entre o/a pesquisador/a e o *bricoleur*, sendo aquela pessoa que confecciona colcha, que monta retalhos. Assim, o/a pesquisador/a qualitativo desempenha um posicionamento, que implica ação, interatividade, construção e contingência, ao criar a partir de sua óptica e perspectiva a concepção sobre o objeto da pesquisa.

Trabalhar com questões que englobam a sexualidade e o gênero nos direciona à realidade da abordagem qualitativa. Os autores acima mencionados apontam para a ideia de que

esta forma de pesquisa é mais indicada para estudos que tratam da temática da sexualidade, por ressaltar a experiência do/da participante, considerando o seu contexto social.

Dentro do leque de possibilidades encontradas na abordagem qualitativa de pesquisa, elegeu-se a modalidade realizada por meio da etnografia. Viégas (2007) define a etnografia como um método de pesquisa proveniente da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser de descrição cultural. E surge como a possibilidade de se estudar a sociedade e a cultura, valores e práticas, a partir de uma descrição densa, que deve ser compreendida, além do mero detalhamento dos fatos.

O/A etnógrafo/a em sua atividade encontra-se, de acordo com as palavras de André (1995), “diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor” (p.20).

O/A pesquisador/a deve estar atento para a compreensão do modo como as pessoas atribuem significados às experiências vividas. O/A etnógrafo/a não deve buscar uma realidade uníssona, mas a pluralidade de vozes, nas quais a do/da próprio/a pesquisador/a é considerada, mesmo que estas vozes sejam contraditórias entre si (Viégas, 2007).

É importante ressaltar que o/a etnógrafo/a, ao descrever suas percepções, imprime sua autoria; a descrição das observações é feita pelo/a observador/a, a partir de seu entendimento, de sua significação. O/A pesquisador/a não é neutro/a, na produção do seu texto. Como afirma Teresa Caldeira (1998, p.134), “o antropólogo nunca esteve ausente de seu texto e da exposição de seus dados. Ao contrário: produtor ele mesmo de seus dados, instrumento privilegiado de pesquisa (...)” A observação *in loco*, a experiência do “estive lá, vi e vivi” confere propriedade ao discurso do/da pesquisador/a.

A autora se apoia na perspectiva de Michel Foucault sobre a função de autor na Modernidade e mostra que não se dá sempre da mesma maneira em diferentes sociedades e em diferentes discursos. Assim, nos discursos científicos, ao autor cabia o anonimato, era a pertinência a um conjunto sistemático e não a referência ao indivíduo que produziu. Em contrapartida, por exemplo, do discurso literário, em que a função do autor era sempre reforçada. A Antropologia (disciplina na qual se originou a pesquisa etnográfica) se afasta da visão das ciências, ao incluir o/a pesquisador/a na produção de dados, ao certificar e mostrar o autor.

Foucault (2012, p.5), ao proferir a Aula Inaugural no Collège de France, iniciou seu discurso, afirmando: “Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo (...)”. A afirmativa traz uma reflexão sobre o fluxo de fala, que seria ao mesmo tempo historicamente determinado e não individualizado e que ditaria as condições de fala do próprio autor, no caso o próprio Foucault (Revel, 2005).

Ao colocar o/a autor/a em foco, é importante enfatizar que ainda assim ele/a é considerado/a como afetado/a pelo modo de existência da sociedade da instituição de onde fala, não há neutralidade. O discurso institucionalizado não implica necessariamente a negativa de um/a autor/a – produtor/a, que cria uma obra, mas para expor que ele/a serve de referência para esta construção, seja no caráter de submissão ou subversão.

(...) aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica (Foucault, 2012, p.27).

A pesquisa etnográfica tem como fundamento a inserção do/da pesquisador/a no campo diferente, do ponto de vista cultural, do seu próprio campo, durante certo período de tempo. A incursão do/da pesquisador/a no contexto natural permite uma aproximação da cultura do grupo estudado e o acesso às vivências, comportamentos e interações.

Embora o universo escolar seja inerente à prática profissional da pesquisadora, não havia um conhecimento prévio da unidade educacional em questão. A relação com aquele ambiente foi estabelecida a partir da pesquisa. Contudo, Santos (2005) aponta que mesmo quando a incursão é feita em um ambiente já conhecido, o olhar do/da pesquisador/a assume uma nova posição, diferente de outrora.

A relação entre a educação e a etnografia foi fortalecida pela condição favorável da análise, tanto no que se refere à profundidade, quanto à riqueza dos achados. Isto porque a imersão na realidade escolar possibilita a percepção mais apurada e detalhada dos processos que nela ocorrem. O estudo etnográfico amplia o olhar sobre as dinâmicas das relações e as interações que compõem o cotidiano escolar, apreendendo os sistemas de forças que as

impulsionam ou as retêm, sendo possível a identificação de estruturas de poder e modos de organização (Viégas, 2007; André, 1995).

Esse percurso metodológico fundamentado nos conceitos da etnografia e realizado através da observação participante nos pareceu coerente com a pretensão do estudo. Entendemos que observar os/as estudantes em seu ambiente escolar nos possibilitaria compreender os diversos tipos de relações que nele se constituem e perceber como ocorrem, se estabelecem e se organizam.

O olhar lançado para essa problemática tem a perspectiva pós-estruturalista, o que não vem a ser um problema para o instrumental etnográfico, pois este permite a adoção dos mais variados referenciais teóricos. Viégas (2007, p.108) assinala que “é o referencial teórico, pois, que introduz especificidades nesse instrumental, dirige o olhar, estrutura diferentes relações pesquisador-pesquisados”. Aliados aos aspectos metodológicos apresentados, seguem algumas considerações acerca do referencial teórico adotado e suas implicações na pesquisa científica.

A escolha dos instrumentos utilizados na pesquisa teve como princípio a tentativa de aproximação do universo do/da adolescente estudante de uma escola particular da cidade de João Pessoa. Para tanto, elegemos a Observação Participante com registros no Diário de Campo, realizada durante os momentos de intervalos com foco nos espaços de interação e descontração do cotidiano escolar; o Grupo Focal, como uma possibilidade de propiciar um momento de discussão sobre a temática proposta, mas que ao mesmo tempo possibilitasse uma experiência prazerosa e favorecesse a interação e o debate entre eles.

O Diário de Campo foi composto através da observação participante, da rotina dos/das estudantes nos momentos de intervalo de aula, em que foi dada ênfase à observação de comportamentos, interações entre grupos, conversas e demais aspectos relevantes ao estudo. Vale ressaltar que nos registros também foram incluídos as percepções, as inquietações e os sentimentos despertados na pesquisadora. A este respeito, Viégas (2007) enaltece que neste tipo de produção, a atenção deve ser voltada para o contexto multidimensional, na pluralidade de vozes e nessa a voz do/da próprio/a pesquisador/a deve ser incluída.

O Diário de Campo é definido como o “registro diário dos eventos e conversas ocorridas; das anotações em campo que podem incluir um diário, embora tendam a ser mais abrangentes analíticas e interpretativas do que uma simples enumeração das ocorrências” (Polit & Hunglert como citado em Roese, Gerhardt, Souza & Lopes, 2006).

Bogdan e Biklen (1994) fazem referência aos conteúdos das notas do Diário de Campo e os classificam em duas modalidades: descritivas, “em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” e reflexivas, que é “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.152).

Ressalte-se que esta pesquisa se apoia na perspectiva pós-estruturalista, entendendo-se que o/a pesquisador/a está implicado no processo, desse modo sendo considerado/a também produtor/a de dados. Neste sentido, o Diário foi constituído por elementos, além das descrições do que foi possível ser visualizado. Incluímos questionamentos, sensações e percepções. A intenção das observações registradas no Diário de Campo é captar, sob a ótica do/da pesquisador/a, uma fotografia daquele instante observado.

O Grupo Focal é descrito como “pessoas reunidas em uma série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada” (Krueger, como citado em Cruz, Moreira & Sucena, 2002, p.4). Esta técnica tem por característica trabalhar a reflexão, através do discurso dos/das participantes, possibilitando que eles/as apresentem suas ideias, valores, conceitos, impressões e opiniões sobre o tema em questão.

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 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 partilham algum traço em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2012, p.11).

No que se refere ao trabalho de grupo focal com adolescentes, pesquisa realizada por Gomes, Telles e Roballo (2009) evidenciou que esta técnica é eficaz quando aplicada em grupos adolescentes, pela interação que proporciona. Poderá incitar o diálogo, facilitar a verbalização de dúvidas, tabus e preconceitos, além de possibilitar o compartilhamento de opiniões e intervenções que promovam a reflexão.

A quantidade de participantes de cada grupo focal foi compreendida entre cinco e dez. Este número é consoante à característica de uma pesquisa qualitativa em que se visa o aprofundamento do tema, assim como um grupo mais reduzido facilita a fala de todos os participantes.

Na atuação no Grupo Focal, o/a pesquisador/a tem a função de mediador/a. Esta é uma função-chave para a técnica, sendo o/a mediador/a o/a responsável pelo início, motivação, desenvolvimento e conclusão dos debates, devendo intervir e interagir com os participantes (Cruz *et al.*, 2002).

O Grupo Focal, técnica eleita com o objetivo de produzir dados através da produção visual e debate acerca do tema proposto, obedeceu à seguinte configuração: inicialmente, os/as participantes confeccionaram um cartaz com imagens retiradas de revistas de conteúdos variados, a partir do seguinte comando: “Construam um cartaz a partir de imagens que remetam à adolescência, sexualidade e gênero”. Após esta construção coletiva, foi solicitado que falassem a respeito da construção, seguindo a questão disparadora “Vocês poderiam falar sobre as figuras ou fotos que escolheram e me dizer a razão das escolhas”. Algumas intervenções foram realizadas no decorrer das falas. O debate ocorreu de forma livre; no entanto, a pesquisadora fez uso de um roteiro para orientar os temas relacionados aos objetivos, pois, à medida que não surgissem espontaneamente nos debates, foram sendo introduzidos a partir de novas questões.

Os instrumentos eleitos para a realização da coleta de dados atuaram de modo complementar. A observação participante possibilitou a ampliação do olhar para a instituição escolar, enquanto espaço privilegiado da formação dos/das adolescentes. O grupo focal permitiu “dar voz” a estas pessoas que até então estavam sendo observadas. Integrar o “estar lá, ver e ouvir” foi determinante para uma coleta de dados que atendesse aos objetivos do estudo e ainda para confrontar ou confirmar ideias, percepções, discursos apresentados nos instrumentos.

### 2.3. Os que construíram a rede enunciativa

De acordo com a proposta metodológica da pesquisa, baseada no estudo etnográfico, tomamos por participantes da pesquisa todos/as aqueles/as personagens que foram alvo das observações durante a coleta de dados. A observação participante e o seu registro no Diário de Campo possibilitam à pesquisadora incluir novos/as personagens no estudo, pois as experiências, desde a chegada na unidade escolar, e as conversas com o corpo diretivo, com as coordenações e com os/as alunos/as são registradas e consideradas informações significativas na execução do estudo.

Viégas (2007) ressalta que é interessante reconhecer que embora uns/umas personagens sejam mais marcantes ao longo da permanência do/da pesquisador/a na escola, todos/as aqueles/as com quem convive são participantes da pesquisa, inclusive a própria pesquisadora.

O estudo foi realizado através dos procedimentos de observação participante, com registros no Diário de Campo, e dos encontros no grupo focal. Desse modo, tomamos todo o universo envolvido nos registros como a população da pesquisa. No entanto, faz-se necessária uma apresentação dos participantes que compuseram os dois Grupos Focal, indicando dados seus sociodemográficos.

Participaram dos Grupos Focal, adolescentes de ambos os sexos, de nível socioeconômico médio, na faixa etária entre 14 e 16 anos, estudantes do ensino médio de uma escola particular da cidade de João Pessoa.

A escolha desse segmento de ensino se deu por ter sido observado, na prática profissional da pesquisadora com adolescentes, que nestas séries há um predomínio do interesse voltado para as práticas sexuais. Isto se dá, sobretudo, pelo modo no qual a adolescência está construída em nossa sociedade. Os/As adolescentes, nessa realidade, são compelidos/as a agir em consonância com os discursos que os/as caracterizam, produzem e subjetivam.

Entendemos que a sexualidade permeia toda a vida do sujeito e, em nosso contexto social, a sexualidade do/da adolescente está atrelada ao período em que os relacionamentos afetivos são mais aceitos e incentivados e comumente acontece a iniciação sexual. As experiências que envolvem a sexualidade passam, então, a ter mais representatividade na vida dos jovens e por isso os/as tomamos como referência para este estudo.

Para caracterizar os participantes dos Grupos Focal, utilizamos um questionário sociodemográfico composto por questões, como: idade, sexo, cidade em que reside, religião, renda familiar, escolaridade do/da participante e dos pais, profissão dos pais e com quem reside.

Durante o preenchimento do questionário, um dado se mostrou significativo, alguns/mas estudantes tiveram dificuldade em responder sobre a renda familiar, alegando não fazer ideia dos valores referentes à renda de sua família. Conversaram entre si e falavam rendas bem inferiores, provavelmente incompatíveis com os seus estilos de vida, porém na discussão chegaram a uma ideia de média. Também se sentiram em dúvida quanto ao nível de escolaridade dos pais, recorreram a mim para explicar a profissão deles para que mais facilmente respondessem a questão.

Essas observações nos fizeram refletir sobre o estabelecimento do diálogo nessas famílias, o conhecimento por parte dos/das filhos/as da história de vida de seus pais e quais possíveis modos de educação financeira recebida por estes/as jovens. No entanto, mesmo reconhecendo a validade dessas inquietações e problematizações, nosso objetivo não estava pautado na análise dos dados gerados pelo questionário, e sim na caracterização do grupo em questão.

O primeiro Grupo Focal foi formado por sete alunos, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino: Carolina, Bruna, Renata, Nicole, Érica, Mariana e Lucas<sup>5</sup>. De acordo com os dados sociodemográficos colhidos através do questionário, este grupo se caracterizou por estudantes com idade entre 14 e 15 anos, com renda familiar média em torno de dez a vinte salários-mínimos. Os pais, em sua maioria, tinham nível de escolaridade superior e pós-graduação (uma participante informou não ter contato com o pai), já as mães possuíam a escolaridade em nível superior.

Quanto aos aspectos religiosos, o grupo teve a seguinte divisão: dos/das sete alunos/as, quatro se disseram católicos/as e três evangélicos/as. A configuração familiar, considerada a partir dos componentes da casa em que o/a aluno/a reside, foi distribuída da seguinte forma: três alunos/as apresentam a família nuclear (composta pelos pais e filhos); três com a família extensa (composta geralmente por um ou os dois pais, irmãos e algum outro parente que, em sua maioria, são os avós); e uma apresentou a configuração monoparental (composta por um dos genitores e o/os filho/os). No caso em questão, era composta por mãe e filhos.

---

<sup>5</sup> Os nomes dos participantes dos dois grupos foram alterados, com o objetivo de garantir o sigilo e anonimato em relação às suas identidades, portanto os nomes apresentados são fictícios.

O segundo Grupo Focal teve uma configuração exclusivamente feminina, com nove participantes: Alice, Marília, Vanessa, Lavínia, Talita, Eduarda, Beatriz, Daniela e Alana. As idades variaram entre 15 e 16 anos. A renda familiar obedeceu à seguinte distribuição: três alunas apresentaram média de até dez salários-mínimos, cinco com mais de dez e uma com mais de vinte. Sobre a escolaridade do pai: quatro com ensino médio completo, dois com superior completo, dois com nível de pós-graduação e uma aluna informou não ter contato com o pai; quanto à escolaridade das mães: cinco possuem nível superior, três de nível médio e uma de pós-graduação.

No aspecto religioso, cinco eram da Igreja Católica, duas da Igreja Evangélica e duas se classificaram como sem religião. Quanto à configuração familiar, cinco alunas descreveram a família como nuclear, duas como extensa e duas como monoparental, sendo composta pela mãe e filhos.

#### **2.4. O processo de construção da pesquisa**

O procedimento de produção de dados foi constituído das seguintes etapas: inicialmente, foi feito um levantamento das escolas que se mostraram adequadas ao perfil traçado, isto é, que atendessem a um público de ensino médio, de condição socioeconômica média e/ou alta e que não tivessem uma orientação religiosa, ou seja, que a instituição fosse laica. Essa ressalva se mostrou importante, pois sabemos que ao tratar do tema sexualidade e gênero numa comunidade religiosa, poderíamos incorrer no risco de ter um discurso fundamentado prioritariamente no aspecto religioso.

Após a seleção das escolas passíveis de participar do estudo, entramos em contato com as principais referências na cidade de João Pessoa. As recusas prévias e as dificuldades em conseguir autorização para entrar nos espaços, falar com os profissionais responsáveis por dar a permissão para o estudo na escola, conseguir disponibilidade de horários para apresentar o projeto, e, havendo acesso, esbarrar nas resistências à perspectiva da temática trabalhada, foram os principais entraves nesse processo de produção de dados. Enfatizar esse percurso se faz

necessário para expor a dificuldade que ainda existe em se realizar pesquisas em instituições privadas, sobretudo em escolas que atendam a um público considerado diferenciado.

A proposta do trabalho foi apresentada ao corpo gestor de duas escolas, sendo que uma permitiu que a pesquisa fosse realizada. Diante do consentimento da instituição e assinatura da Carta de Aceite, o projeto foi enviado à Plataforma Brasil, sob o número CAAE 23517213.2.0000.5206 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em 18/12/2013 (Anexo). Com o consentimento para iniciar a coleta, retornamos à escola para agendar o início das atividades, priorizando a disponibilidade do cronograma escolar.

Na etapa posterior, foi estabelecido contato com os/as coordenadores/as do ensino médio e com os/as alunos, realizado através de uma breve explanação acerca da pesquisa, do tema abordado, dos objetivos, da justificativa sobre a escolha do grupo a ser pesquisado e pertinência do estudo, enfatizando que a participação poderia contribuir significativamente para a realização do trabalho e os resultados do estudo poderiam trazer benefícios para todos, pais, educadores e adolescentes. Neste momento, também foram abordados os aspectos da garantia do anonimato e sigilo e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento (Anexo).

Aqueles que demonstraram interesse em participar, encaminharam para os pais ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste documento, disponibilizamos o contato telefônico da pesquisadora, para que, se houvesse interesse, pudessem entrar em contato para algum esclarecimento em relação ao trabalho. De posse da autorização dos pais, os alunos também assinaram o Termo de Assentimento, pois de acordo com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (2012), os menores de idade, após serem esclarecidos sobre a pesquisa e dispostos para a participação, devem explicitar a sua anuência, através deste documento.

É interessante registrar que durante as visitas nas salas de aula, embora demonstrassem interesse na pesquisa, alguns/mas alunos/as, sobretudo do sexo masculino, se posicionaram resistentes à temática. Muitos/as alunos/as levaram o TCLE para casa e não obtiveram a permissão dos pais para a participação. Justificaram a recusa por crer ser uma temática delicada, para, segundo eles/as, se expor em um grupo.

Mesmo tendo sido enfatizado o caráter do sigilo e anonimato e o fato de eu ter me colocado à disposição para eventuais esclarecimentos, não foi recebida nenhuma ligação, nem

e-mail dos pais. Esta situação reforça o quanto falar sobre as questões que envolvem gênero e sexualidade parece ser difícil para a população escolhida.

Os registros das observações que compuseram o Diário de Campo ocorreram concomitantemente às atividades realizadas na instituição, durante o período de um mês. Foram registrados, tanto as conversas com os profissionais, quanto as primeiras impressões do ambiente, o contato com os alunos em sala de aula e as observações durante os intervalos/recreio.

A experiência de participar do cotidiano escolar, a princípio causou certo estranhamento entre os/as alunos/as e funcionários/as que circulavam nos espaços observados. A minha presença provavelmente provocava curiosidade. À medida que realizava as visitas às salas de aulas, me apresentando, explicando sobre a pesquisa e convidando os/as alunos/as a participarem, fui, então, me tornando conhecida por todos/as. E logo, me integrei aos/as funcionários/as e com alguns/mas estudantes.

No entanto, por algumas vezes, tive a sensação de que a minha presença entre os/as estudantes poderia causar desconforto ou receio, principalmente quando ao me inserir no pátio central. Por exemplo, ao sentar nos bancos, onde geralmente os grupos se formavam, percebi que ninguém se aproximava, havia um isolamento do espaço que eu ocupava. Talvez, nem todos se sentissem à vontade com a sensação de estar sendo observados e analisados.

A técnica do Grupo Focal foi realizada de acordo com a conveniência dos/das participantes e disponibilidade da escola em ceder um horário e espaço. Os horários disponibilizados e a remarcação das datas, para a realização dos grupos, foram outros fatores complicadores para a adesão dos/das alunos/as ao trabalho do Grupo Focal. Embora a escola tenha apresentado uma postura de acolhimento, respeito, colaboração e empenho em favorecer o melhor suporte possível à pesquisa, as datas e horários disponibilizados pós-aula exigiam maior esforço dos/das alunos/as, reduzindo significativamente o quantitativo de interessados/as. Assim como o choque com atividades extras de algumas disciplinas acarretou a ausência total em um determinado encontro.

A realidade da escola particular, sobretudo a escola local da pesquisa, tem em sua característica uma dinamicidade muito grande, estruturada e organizada de modo a oferecer suporte pedagógico ao/à aluno/a. Isto implica um cronograma marcado por atividades programadas com bastante antecedência e inserir uma pesquisa nesse contexto exigiu da

pesquisadora/visitante flexibilidade para moldar e adaptar a condução do trabalho às possibilidades encontradas.

## **2.5. Estratégias de descrição e análise**

Os dados produzidos foram analisados sob a luz da Análise de Discurso numa perspectiva Foucaultiana, que se mostra em consonância com o viés teórico e metodológico da corrente pós-estruturalista adotada neste trabalho.

É preciso, no entanto, reconhecer o caráter atributivo conferido à linguagem, por Foucault, para que se possa compreender o tratamento dado ao discurso e às práticas discursivas, ideias fundamentais para a análise proposta. A linguagem não é vista como o instrumento que liga o pensamento à coisa pensada, ou seja, um instrumento de correspondência e formalização do pensar. Foucault enfatiza o aspecto da produtividade da linguagem e a toma como constitutiva do pensamento e por consequência do sentido que conferimos às coisas, à experiência e ao mundo (Veiga-Neto, 2014).

No trabalho de Foucault, o seu interesse estava voltado para uma analítica pragmática, que seria o ramo da linguística que propõe a compreensão da linguagem com foco no papel do usuário, assim como as situações em que são utilizadas, ou seja, dá a dimensão do sujeito ativo no processo, sendo produzido e ao mesmo tempo produtor do discurso, bem como da sua historicidade. Nessa concepção, quando se fala parte de si estará presente no discurso, não serão ditas apenas palavras, serão evocados também o modo de se ver o mundo, as convicções e as condições de possibilidades de emergência do discurso.

Aqui cabe um adendo sobre o desdobramento feito por Foucault acerca da linguagem, não a restringindo aos atos da fala. O filósofo introduziu em seu pensamento a noção de práticas discursivas, que vêm a ser as práticas que se constituem dentro do sistema de formação da qual fazem parte e se formam no e através do discurso. Considerando que essas não assumem o caráter de ação concreta e individual, ao contrário, as práticas discursivas são conexões que constituem nossa maneira de compreender e constituir o mundo e de falar sobre ele (Veiga-Neto, 2014). “Entende-se por práticas discursivas aquelas que se constituem no e pelo discurso,

ou seja, não se pode pensar em um discurso que se isole do sistema de formação que o constitui e o tem” (Lourenço, 2013, p. 62).

As práticas não discursivas estariam mais ligadas ao contexto que envolve os sistemas de formação e às definições de regras que possibilitam a instituição das práticas discursivas. Foucault faz referência também às práticas não discursivas, que vêm a ser o contexto que estabelece as condições para as práticas discursivas se constituírem, como as condições socioeconômicas.

Fischer (2001) acrescenta mais uma ideia para a compreensão e interdependência das práticas não discursivas e discursivas; faz menção à positividade dos discursos na história dos corpos. “O que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal” (p. 217).

Na análise de discurso proposta por Foucault, o enunciado é considerado tema central. No entanto, não há uma conceituação única, várias definições foram expostas em sua obra. Para nosso entendimento, tomaremos a ideia de enunciado enquanto função de existência, assim como propôs Foucault:

Não é preciso procurar no enunciado uma unidade longa ou breve, forte ou debilmente estruturada, mas tomada como as outras em um nexos lógico, gramatical ou locutório. Mais que um elemento entre outros, mais que um recorte demarcável em um certo nível de análise, trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não. O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo quais regras se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (2008, p. 98).

Desse modo, o enunciado constituiria uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem: ele está na ordem dos acontecimentos, que não podem ser esgotados pela língua, nem tampouco reduzidos a um único sentido. Trata-se de uma função que deriva do cruzamento de um domínio de estruturas e unidades possíveis que eclodem conteúdos contingenciais.

Veiga-Neto (2014) ilustra que o enunciado é considerado um tipo de ato discursivo, não como qualquer coisa dita ao acaso, ele é mais incomum, não é cotidiano, por isso há uma separação dos contextos locais e triviais para um espaço mais autônomo e raro de sentido que devem ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – tanto no que se refere aos conteúdos de verdade, ou em função daquele que praticou o enunciado, ou da instituição que o acolhe.

Neste sentido, o enunciado assume o caráter de verdade, sendo transmitido e repetido como tal. Podemos perceber a constituição do enunciado e o caráter de verdade assumido no discurso médico, por exemplo, ao afirmar que um corpo saudável é um corpo magro. Esse discurso é aceito e sancionado como verdade por aquele que o enunciou e a instituição que o resguardou.

Ao conceber o enunciado e as práticas discursivas como eixo central de sua análise, e no entendimento de que estas são instâncias contingenciais, o reconhecimento da *episteme* que norteia a época em estudo se faz crucial. Foucault usou o termo *episteme* para designar o conjunto básico de regras que governam a produção do discurso, “funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época” (Veiga-Neto, 2014, p. 96). Essas regras irão estabelecer o que assume o caráter de verdade naquele dado momento.

Para Foucault, “mais do que subjetivo, o discurso subjetiva.” Tal posicionamento confere ao discurso um atravessamento da historicidade que o constitui, do sujeito que fala e do campo discursivo de onde se fala. “Nesse sentido, aquele que enuncia um discurso é que traz em si uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso” (Veiga-Neto, 2014, p. 99).

Deste modo, as compreensões do discurso, segundo as ideias de Foucault, fazem referência ao suporte histórico e institucional, que funciona como base, e ao uso de determinado campo discursivo segundo os interesses de cada trama momentânea. O discurso então é considerado uma prática que constrói seu sentido nas relações e nos enunciados em pleno funcionamento (Giacomoni & Vargas, 2010).

A Análise do discurso numa perspectiva Foucaultiana, em termos metodológicos, não tem o propósito de organizar o discurso a ser analisado, ou de identificar a lógica interna e algum conteúdo de verdade que possa carregar, ou de uma essência original. A proposta está voltada para o tratamento do discurso nos jogos de suas possibilidades e concebido como acontecimento. Foucault (2012, p.48) se posiciona a respeito da sua análise do discurso sobre a necessidade de se questionar a busca incessante pela suposta verdade contida no discurso. E esclarece:

E se quisermos, não digo apagar este temor, mas analisá-lo em suas condições, seus jogos e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia, e que corresponde a três grupos de funções que acabo de evocar: questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento, suspender, enfim, a soberania do significante.

Foucault (2012) segue e pontua três princípios como exigências do método: 1) Princípio da Inversão – aponta para a necessidade de reconhecer o jogo negativo de um recorte ou rarefação do discurso; 2) Princípio da descontinuidade – “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (p.50); 3) Princípio da especificidade – não conferir ao discurso um jogo de significações prévias, percebê-lo como uma prática que impomos às coisas e nesta prática encontramos o princípio da sua regularidade.

Em sua teoria sobre o discurso, é proposto aos/as pesquisadores/as um modo de investigação, não daquilo que está por trás dos textos e documentos, tampouco do que queria se dizer com aquilo. Sua atenção seria descrever as condições de existência de um determinado discurso. Nisso implica compreender o discurso para além de um conjunto de signos e significantes que se referem a determinados conteúdos, que estariam vinculados a tal ou qual significado. Como se no próprio discurso pudesse se encontrar, intocada a verdade, então desperta pelo/a pesquisador/a (Fisher, 2001).

Na busca pelo conhecimento, não deve ser papel do/a pesquisador/a que se debruça sobre esta concepção a busca por uma verdade, pois não será descoberta nenhuma verdade una. A verdade é tomada como algo que criamos, a partir de nossa perspectiva. “A verdade é, sempre

e já interpretação (...). A interpretação é uma atividade produtiva. A interpretação é uma invenção. Quem interpreta não descobre a verdade; quem interpreta a produz” (Silva, 2002, p.38).

O que se objetiva com esta análise, diferentemente de uma interpretação causa-efeito, é atribuir sentido àquilo que é dito. O olhar do/da pesquisador/a e seus atravessamentos permitirão formular a sua análise, esta que também assume um caráter contingencial. Tanto o/a pesquisador/a quanto os/as participantes estão inseridos na concepção de sujeito social; “(...) os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos” (Pinto como citado em Fisher, 2001, p. 207).

A este respeito, Fisher (2001, p. 207) diz:

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele, os outros ditos se dizem.

Assim, podemos concluir que a análise do discurso numa perspectiva Foucaultiana parte de problematizações para a tentativa de uma compreensão dos discursos acerca das condições de possibilidades que emergiram, desde sua constituição a suas relações. Esta modalidade de análise não busca conclusões, pois crer que o que acontece é uma interpretação e essa por si só é considerada criação.

### **3. SEXUALIDADE E GÊNERO EM DISCURSO**

Nesta etapa do processo, tomamos para análise as observações registradas no Diário de Campo, em decorrência da pesquisa participante, e os discursos colhidos a partir dos grupos focais. A análise foi distribuída em quatro partes que vão se engendrando numa rede de sentidos. Iniciamos “Compondo o cenário”, a partir das descrições do espaço escolar e das dinâmicas disciplinares; no segundo momento, explanamos sobre o “Corpo e as aparências,” no sentido de compreender como o corpo do/da adolescente é constituído através das normatizações impostas pelos regimes de verdade e sua influência nos modos de ser adolescentes; em seguida, analisamos os “Sentidos e significados conferidos à sexualidade,” e, por fim, “A percepção acerca das diferenças de gênero.”

#### **3.1. Compondo o cenário**

Ao colocar a sexualidade e o gênero em discurso, a partir da perspectiva do/da adolescente estudante da rede particular de ensino, tomamos por referência os postulados de Foucault sobre os discursos, que propõem que na análise de um determinado discurso, deve-se levar em conta as condições históricas, econômicas, políticas do seu aparecimento e formação, ou seja, as contingências que fazem emergir este e não outro posicionamento.

Observamos e escutamos os/as jovens inseridos no contexto escolar, embora não tenha sido nossa intenção direcionar o olhar para a instituição em si, nem tampouco estabelecer uma relação de causa e efeito entre a atuação escolar e o posicionamento dos/das seus/suas alunos/as. Entendemos que a escola faz parte do universo circunstancial, sendo inegável sua implicação na constituição dos modos de ser adolescente.

Este estudo utilizou, como recurso metodológico, a pesquisa etnográfica. Essa modalidade supõe uma descrição detalhada, a partir da inserção do/da pesquisador/a no ambiente, na cultura a ser estudada. Deste modo, as observações realizadas durante as visitas à instituição nos forneceram elementos significativos, dignos de referência. As impressões acerca

do espaço físico, incluindo: a sua disposição, organização e divisão; e a forma como estes ambientes são utilizados foram alguns dos pontos observados, fundamentais para a construção da nossa percepção do cotidiano escolar, dos comportamentos e das vivências dos/das adolescentes inseridos nessa conjuntura.

A disposição do espaço físico favorece a reunião dos/das alunos/as, nos seus intervalos, em um pátio central. Em seu contorno, ficam situadas as salas de aula e as salas de alguns membros do corpo pedagógico. Nas nossas observações de campo, há um registro desta descrição sobre o espaço físico:

*Os corredores de sala de aula:*

*Ideia de margens, os corredores ficam localizados em três pisos e circundam o pátio principal. Nos corredores, parecem estar aqueles/as alunos/as com interesses diferentes daqueles/as que estão no pátio central, mesmo que seja um interesse momentâneo, o que se observa é que naquele espaço, naquele momento, eles/as estão voltados para outros interesses. Os/As alunos/as que estão nos corredores realizam atividades/trabalhos de alguma disciplina, tiram dúvidas de exercícios, é como uma extensão da sala de aula, os interesses ficam mais voltados para os estudos. Os grupos são mais mistos, tanto os meninos como as meninas participam das discussões sobre as atividades; há também espaço para os casais que procuram um canto mais reservado para namorar, como também há muitas paqueras, só que nos corredores parece não haver pressa, as conversas são mais demoradas, mais calmas.*

*O pátio central:*

*Costumo focar minhas observações no pátio central, local que reúne o maior número de alunos/as e de opções de divertimento (quadra, lanchonete, mesas de ping-pong, bancos, alto-falante). Percebi que muitos/as alunos/as se agrupam em ambientes distintos, com interesses diversos: jogar no telefone, ler, namorar, tocar violão. Tive a impressão de que o pátio principal é o local para “ver e ser visto.” Os/As alunos/as se olham, se cumprimentam, têm rápidas conversas entre os grupos. O pátio central me remete às entradas das festas e shows, é onde ocorrem as paqueras, brincadeiras e graças.*

*Nos intervalos, este ambiente se torna repleto de alunos/as, a circulação é intensa, o clima é festivo, informal, de descontração e lazer. Existe uma liberdade regulada; ainda que os/as jovens estejam em um momento de diversão, há um intenso controle de seus comportamentos. Alguns funcionários são designados para fiscalizar os comportamentos dos/das alunos/as durante este período. O acompanhamento é mais efetivo no pátio central do que nos outros espaços.*

*Há um dispositivo interessante de controle, ao mesmo tempo utilizado como mais um item para a diversão. Trata-se de uma caixa de som, cujo funcionário responsável a usa como recurso para parabenizar os aniversariantes do dia ali presentes, e entoar os “parabéns para você,” ou ler algum recado apaixonado. Este mesmo dispositivo também funciona como agente disciplinador.*

*Os auxiliares de coordenação estão espalhados por todos os espaços, acompanhando e orientando as ações dos/das alunos/as. Um deles fica com o microfone e chama a atenção dos/das alunos/as em alguns casos. É recorrente o uso da expressão “Postura, pessoal,” referindo-se aos comportamentos inadequados ou “desviantes” dos/das alunos/as. Após o toque, estimulam os/as alunos/as a retornarem para as salas de aula, lembrando o término do intervalo e informando que os atrasos são registrados no histórico do/da aluno/a.*

A disciplina é considerada um elemento fundamental para o êxito das práticas pedagógicas, inseridas no contexto educacional, sobretudo pelas ordens religiosas no período moderno. E assumiu novas formas e tecnologias com o passar do tempo. A laicização do Estado foi um divisor de águas no processo educacional. O paradigma do homem moderno, fruto da racionalidade, influenciou nos modos de constituição da escola atual e de seus processos disciplinares.

A referência para a estruturação da prática disciplinar se ampliou e absorveu ideias dos sistemas militares e provenientes do capitalismo, como, por exemplo, em relação ao melhor aproveitamento do tempo, com vistas a uma maior produção. Como também, foram significativas as influências de outros saberes, a exemplo da engenharia, no desenvolvimento de estruturas que visassem a manutenção do poder disciplinar, através da vigilância.

Esta configuração espacial nos remete à ideia do Panóptico de Bentham, apresentada por Foucault (1987), em sua obra *Vigiar e punir*, em que a arquitetura possibilita a visibilidade de toda a área. Há um jogo de luz e sombras, fazendo com que os observados não consigam identificar se há alguém os vigiando. Desta forma, Bentham pensou que o poder deveria ser exercido de modo visível e inverificável. Visível, pois os observados deveriam sempre pensar que poderia existir alguém de vigia e por isso se comportar de acordo com as normas; e inverificável, pelo fato de que o jogo de sombras não permitia a certeza de estar sendo observado naquele momento.

O princípio utilizado no sistema de vigilância panóptico é o da visibilidade constante. O efeito mais importante do panóptico “é induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (Foucault, 1987, p. 166). Esse poder disciplinar, através do recurso da visibilidade, da regulamentação minuciosa do tempo e da localização dos corpos no espaço, promoveu o controle sobre os corpos dos vigiados, de forma a torná-los dóceis e úteis à sociedade, instaurando, dessa forma, uma nova tecnologia do poder (Sousa & Meneses, 2010).

O Panóptico, segundo Foucault (1987), pode ser pensado como um laboratório do poder, devido ao mecanismo de observação, eficaz e capaz de penetrar no comportamento humano, um aumento de saber que vem se implantar em todas as formas de poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde estes se exerçam.

Este então é mais um dispositivo do poder disciplinar, que devido à eficiência em relação ao controle, é considerado referência, sendo adotado em algumas instituições. Nas escolas, embora não se reproduza o modelo arquitetônico tal qual desenvolvido por Bentham, o princípio que rege o sistema panóptico de vigilância constante é absorvido como técnica de controle disciplinar.

A forma pela qual se dá o exercício do controle está refletida na organização escolar, através de sua disposição espacial, na programação das atividades e controle do tempo, nas sanções corretivas, todo esse aparato de mecanismos disciplinares possui o propósito de controle, ordenamento e normalização, como também favorece um melhor rendimento e aproveitamento do aprendizado. A exemplo disso, tomamos a explicação do coordenador da instituição visitada sobre uma das técnicas disciplinares aplicadas, registrada no Diário de Campo, através de uma conversa informal:

*Diz que tentam controlar tudo com bastante rigor, há na escola um setor disciplinar e uma tabela que marca a quantidade de ocorrências de indisciplina dos alunos. Para cada ocorrência, há um registro e conforme as reincidências aconteçam, as ações da coordenação vão se intensificando, estas vão dos simples registros no caderno e comunicados para a família, aos casos de suspensão.*

O desenvolvimento do aparato disciplinar, exposto acima, revela o que Foucault identificou em sua análise do poder disciplinar nas instituições, acerca do mecanismo penal embutido nos sistemas disciplinares. Esse mecanismo é caracterizado em julgamentos, classificações, apreciações e diagnósticos relativos ao estabelecimento e cumprimento da norma (Menezes, 2011). Sobre as sanções normalizadoras, nas palavras de Foucault (1987, p.149):

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento (...). Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira) e da sexualidade (imodéstia, indecência).

Este mecanismo penal tem por objetivo, de acordo com o filósofo citado, cinco funcionalidades nas instituições disciplinares: comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir, ou seja, se resume a uma única palavra, normalizar. Na dinâmica escolar, este mecanismo é colocado em prática, através de ações, como o ranking dos/das alunos/as destaques, as turmas olímpicas (exclusiva para alunos/as com melhores rendimentos), o mapeamento dos/das alunos/as nas salas de aula pelo critério do comportamento, dentre outras.

Essa conduta mobiliza o modo como os/as alunos/as irão vivenciar a vida escolar e o próprio reconhecimento de si. A classificação dos/das melhores alunos/as atua de modo a

promover o enaltecimento de determinado grupo que, por sua vez, é tomado por modelo, exemplo de boa conduta. Já aqueles/as que não conseguem atingir um bom desempenho, possivelmente carregarão consigo o estigma de mau/má aluno/a.

O sistema escolar é apenas um dos dispositivos de controle e normatização que engendram o quadro regulatório disciplinar da sociedade. A sua atuação não é isolada do contexto no qual está inserida, ela incorpora em sua constituição as epistemes e os regimes de verdade existentes, seja no modo como lidam com o seu corpo discente, nos sistemas pedagógicos e disciplinares adotados, nos discursos de saber/poder. É toda uma engrenagem que compõe as contingências de sua existência. Desse modo, reconhecemos que ao pôr em discurso o posicionamento de jovens estudantes, estamos trazendo à tona esta multiplicidade de saberes que os atravessam e constituem.

### **3.2. O corpo e as aparências**

As questões que envolvem o corpo emergiram nos discursos dos/das adolescentes como um tema inquietante, ao expor a composição do que em suas concepções caracterizaria os modos de ser adolescente. O fato de existir um modelo de beleza corporal a ser alcançado, e isto acarretar uma busca constante de adequação, contribui para esta insegurança em relação ao corpo e à aparência. Vivemos na ditadura da beleza, da magreza como referencial, da “barriga chapada,” da valorização do esporte, da alimentação funcional, sob um regime de verdade, que prega essa modelagem em prol de uma vida saudável.

A partir do registro no Diário de Campo, sobre o momento da confecção do cartaz<sup>6</sup> realizado pelo Grupo Focal 1, temos as seguintes observações:

*Durante a escolha das imagens para a composição dos cartazes, os/as alunos conversam entre si, de modo desordenado, com falas atravessadas, cada um/uma*

---

<sup>6</sup> Comando para a confecção do cartaz: Construam um cartaz a partir de imagens que remetam à adolescência, sexualidade e gênero.

*buscando aquela imagem que lhes fizesse sentido. Ao decidirem que “Corpo” deveria fazer parte dos temas a serem discutidos, se preocuparam em selecionar imagens que apresentassem um corpo bonito e, associado à ideia do corpo, surgiram temas, como comida e academia. Elegeram algumas palavras relacionadas: competição e protótipo.*

O corpo foi mostrado a partir do referencial de beleza preponderante, indicado pelos/as participantes como um protótipo, ou seja, o modelo exato, perfeito e ideal de corpo. Esse foi representado por dois corpos femininos, magros, com a musculatura definida e trajando biquíni e lingerie, com expressões de sensualidade. No momento da apresentação do cartaz, segue o seguinte posicionamento:

*Primeiro, aqui tem a comida e tem a mulher malhada. E, assim, muitas adolescentes..., elas se acham gordas, tipo eu e Carolina. Aí, a gente vai fazer regime. Mas com acompanhamento nutricional, porque tem que ser assim. Não pode fazer à toa. Aí, a gente quer ficar com a barriga assim, ó. Zoom. Zoom (aponta para a imagem da mulher de biquíni). Porque ficar com um bucho desse tamanho, não dá certo. Porque a gente come muito isso aqui. Aí, ó (aponta para a imagem da comida) (Bruna).*

A declaração da participante nos indica alguns sentidos atribuídos ao corpo. Apresenta a contradição entre a comida e o corpo desejável. O que desperta interesse e prazer na alimentação não é compatível com os hábitos alimentares adequados para a obtenção do corpo ideal. O saber médico impera na forma saudável do emagrecimento, é colocado de tal modo que fica clara a ideia de naturalização da competência nutricional em relação ao corpo.

A dominação em relação ao corpo pelo saber dietético, vista no processo “correto” de emagrecimento, que visa a saúde da população, tão disseminado pela mídia, pelas políticas públicas e, sobretudo, pela Medicina, faz parte de um aparato de poder que Foucault denominou de biopoder. O filósofo utilizou este conceito para fundamentar o poder sobre a vida e sobre a morte, poder este que outrora cabia exclusivamente ao soberano e que passou a ser exercido pelo Estado. Há uma relação estreita entre o exercício do biopoder e o desenvolvimento do capitalismo, no que se refere ao controle dos corpos no aparelho de produção e ao ajustamento

dos fenômenos da população aos processos econômicos (Foucault, 1988; 1999). A intenção do biopoder, grosso modo, seria de manter a população saudável e produtiva.

O poder político absorveu o poder de gerir a vida, ele foi desenvolvido de duas formas principais: a primeira voltada para o corpo como máquina, com intenção de tornar os corpos dóceis, adestrados e submissos, caracterizando assim o poder disciplinar. A segunda forma centrou sua atuação no corpo – espécie, através de controles regulamentadores do corpo, dotados com mecanismos de vida: natalidade, mortalidade, longevidade, morbidade, entre outros. O biopoder não se opõe ao poder disciplinar, ao contrário, ele o integra, o absorve, mas é considerado de uma outra ordem de atuação; é um poder massificante, com a atenção voltada para a população.

Sua atuação possibilitou a proliferação das tecnologias políticas, que vão “investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo o espaço da existência” (Foucault, 1988, p. 156). Como também, na ampliação da importância dada à norma, devida, sobretudo, ao caráter de regulamentação inerente a este poder. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (Foucault, 1988, p.157). Desse modo, o corpo do homem-espécie é objeto de intervenção e manipulação. Cabe aos aparelhos reguladores, através de dispositivos de saber-poder, determinar as condutas, as diretrizes e o padrão que irão promover a vida (e a capacidade de produção) da população.

De acordo com Ory (2011), a modelagem do corpo contemporâneo, sobretudo do corpo feminino, está submetida a um triplice regime, de natureza cosmética, dietética e plástica. No que tange à cosmética, há uma modernização, através de constantes pesquisas, para o desenvolvimento de novas tecnologias de cuidado com o corpo, capazes de retardar o envelhecimento, ancoradas na evolução dos critérios de saúde e beleza.

A dietética moderna ressurge com um novo discurso sobre as vitaminas, concomitantemente às pesquisas sobre composição dos alimentos, práticas de consumo e avanços dos conhecimentos biológicos. A nutrição, recente saber dietético, ganhou popularidade com a inserção deste tema em revistas femininas de grande circulação, em que se concedia uma coluna aos especialistas, para que pudessem informar (e enformar) as leitoras. O referido autor atribui a propagação desse saber ao apogeu do modelo de magreza, consolidado por influências da moda, com as manequins tipo Twiggy e as bonecas Barbie, ambas ícones de beleza. O padrão de beleza esguio é reafirmado pelo discurso da Medicina, sob a égide da saúde plena.

A natureza plástica, referente às cirurgias plásticas estéticas, é considerada um desdobramento da dietética, uma forma de se alcançar o tão sonhado padrão de beleza. O progresso das intervenções estéticas se deu, sobretudo, pelo desnudamento dos corpos, principalmente os femininos. E através das cirurgias, dispõe-se de meios práticos para a realização de dois sonhos antigos de dominação: da conformidade com os referenciais de beleza e da luta contra o envelhecimento ou, ao menos, da aparência corporal (Ory, 2011).

Fica explícito, desse modo, que o corpo não é apenas a substância física que nos compõe, ele é tomado de significações. Goellner (2003) esmiúça a noção de corpo histórico, produzido culturalmente ao expor que não são as semelhanças físicas que o definem, mas, principalmente, os significados culturais e sociais a ele atribuídos. Incorpora a ideia de que o corpo é construído também pela linguagem, pelo que se diz dele. À linguagem é conferido o poder de nomear, classificar, definir padrões de normalidade, beleza e saúde. E esclarece:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por eles falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas a serem descobertas (Goellner, 2003, p. 29).

Podemos elucidar a constituição social do corpo com a representação dada a ele em duas culturas que o percebem de modo acentuadamente distinto. Se, por um lado, vivemos em uma cultura que valoriza o corpo magro, na Mauritânia, país do noroeste da África, localizado no meio do deserto do Saara, em uma das regiões mais pobres do mundo, a tradição de engordar meninas resiste. O corpo magro, nesta cultura, é uma vergonha para a família, a obesidade feminina é valorizada e incentivada, por representar beleza e status social.

O investimento feito no corpo, através das inúmeras intervenções, revela o significado e a importância conferidos a ele. Rodrigues (2003) atenta para um paradoxo relacionado ao corpo, sobretudo na contemporaneidade, pelo fato de que a maior dedicação dada ao corpo e às práticas relacionadas a ele reforça e solidifica o controle e a submissão. O poder influencia o

modo pelo qual se estabelece o corpo na cultura, através dos posicionamentos políticos, sociais, culturais e científicos. Até a própria noção da biologia é absorvida por esse contexto, pois a Medicina, ao longo de sua história, já apresentou vários modelos distintos do corpo humano. A essa constituição do corpo, atrelamos o caráter contingencial das verdades e a influência dos saberes, produtos e práticas que o produzem continuamente.

Em seu estudo genealógico, Foucault (1979) faz referência ao uso do poder incidindo no corpo. Justifica que o domínio e a consciência corporal só foram possíveis pelo efeito do investimento sobre o corpo (através da ginástica, exercícios, nudez, entre outros), e isto conduziu ao desejo de seu próprio corpo, por intermédio de um trabalho meticuloso que o poder exerceu sobre o corpo.

Foucault se interessou em analisar a atuação do poder na vida diária das pessoas, percebendo essa atividade como uma malha capilar de micropoderes, pulverizados e capazes de atingir todos os indivíduos, através de pequenas práticas repetitivas, e com capacidade de adestrar os corpos. Os micropoderes são exercidos diretamente sobre o corpo dos indivíduos, intervindo direta e materialmente sobre ele. Este poder se refere ao controle contínuo, repetitivo, sistemático e detalhado do comportamento do corpo de cada um (Rodrigues, 2003).

O poder exercido sobre o corpo é apoiado em saberes científicos que justificam o modo como devemos “cuidar do corpo.” É uma intervenção insistente e precisa, que faz com que a ação se torne espontânea. A relação do homem com a higiene do corpo é um retrato do quão penetrante é o poder, pois para a sociedade atual, o ato de banhar-se é algo óbvio, natural, responsável pela adoção de hábitos saudáveis, porém nem sempre foi assim. Na Idade Média, por exemplo, o banho não tinha relação com a higiene e sim com atividades festivas, prazeres corporais, excitação sexual e erotismo. A limpeza era feita apenas nas áreas visíveis (Goellner, 2003).

O poder, entendido como uma rede, pulverizado em micropoderes, como pontuou Foucault, não tem a função de coibir, reprimir e se sua ação fosse apenas por intermédio da censura e exclusão, através de uma atuação negativa, seria um poder enfraquecido. No entanto, ele é forte, justamente por produzir efeitos positivos nos níveis do desejo e do saber, por fazer com que o investimento no corpo, por exemplo, ocorra através da crença de uma vida plena, do cuidado de si. “O poder, longe de impedir o saber, o produz” (Foucault, 1979, p. 148). A produção do saber, como dito anteriormente, molda o comportamento pessoal e coletivo, tanto

no que se refere ao modo particular de se posicionar no mundo, quanto acerca do que se espera que a população faça.

No que se refere ao corpo, o poder atua de modo a fabricar gestos, comportamentos e sentimentos, por vias classificatórias, de normatização e adestramentos. Para o/a adolescente, atender essa demanda implica um empenho que muitas vezes gera ansiedade, insegurança e frustração. A busca por esta adequação pode ser observada na fala de Carolina:

*Assim, eu sofro muito com esse negócio de corpo (...). Então, tipo, em época de prova eu vomito todos os dias, praticamente. Porque quando eu tenho ansiedade, eu vomito. E também relacionado ao corpo, porque o meu sonho é ser magra. Então, tipo, eu já sofri começo de anorexia, porque minha mãe já teve anorexia e a gente tem transtorno bi... transtorno de alimentação. Porque a gente quer ser magra e, às vezes, acontece isso. Mas já estou bem, já superei. Deixa eu ver mais o quê (...) Porque a gente tá acostumada a atrelar a beleza a uma pessoa magra. A gente não tá acostumada a ver uma pessoa gordinha e achar assim bonita.*

A imagem corporal, compreendida como o modo que a pessoa conceitua seus atributos físicos, é um fator determinante na forma como o/a adolescente irá se relacionar com o seu corpo. A excessiva busca pelo ideal de magreza desperta inquietações, gera no corpo sintomas e essa condição transita no limite do referencial adotado como saudável. Esta situação foi registrada no Diário de Campo:

*Ao tema do corpo, também relacionaram a questão da magreza, saúde e doença, observada na frase colada no cartaz, que diz: A linha que separa a magreza da doença é tão fina quanto a cintura das moças que se submetem à ditadura da suposta elegância.*

A ideia de que sua aparência, o seu corpo, revela quem você é, fala de sua identidade, é reafirmada pelos ditames sociais que valorizam o espetáculo. Um exemplo disso se percebe ao julgar que se a pessoa está gorda indica que é despreocupada com a aparência, sugere que seja

desleixada, adepta de hábitos alimentares desregrados, estando fora do padrão julgado como normal, inclusive podendo caracterizar transtornos.

O apelo social da magreza é tão intenso que não é raro percebermos pessoas, dentro do que a Medicina estipula como normal, através do cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC), sentirem-se gordas. Outra consequência desse apelo é a popularização dos transtornos alimentares, como anorexia e bulimia, que envolvem questões com a imagem corporal. Uma pesquisa realizada com estudantes no Brasil apontou para uma alta incidência de alunos/as com insatisfação corporal e considerou que a referida população está sujeita a riscos, como os associados a transtornos alimentares (Ribeiro & Oliveira, 2011).

A excessiva preocupação com a autoimagem deriva dos apelos que constituem a sociedade do espetáculo e do culto ao corpo. A cultura visual, predominante e potencializada pela *tecnociência*, alimenta esse padrão de comportamento que cria e explora novas fragilidades (Soares, 2011).

O olhar do outro é uma grande preocupação na contemporaneidade, bastante estimulado pelas redes sociais, em que os usos de postagens com imagens pessoais são feitos frequentemente. Essa modalidade de imagem de si mesmo/a, tirada geralmente de um telefone celular e postada em alguma rede social, chamada *selfie*, é uma prática corriqueira, sobretudo entre os/as jovens. O seu uso foi tão intensamente popularizado que, no ano de 2012, o Dicionário Oxford a elegeu a palavra do ano, por ter a frequência de uso aumentada em 17 mil por cento. Este dado reitera a necessidade da exposição e a força que as aparências detêm neste modelo social.

Rodrigues (2003) pontua, de acordo com o pensamento foucaultiano, que não possuímos uma visão pura do nosso corpo. O que existe é uma interpretação, e isto funciona, tanto para a visão que se tem de si, quanto para a visão que se tem do/da outro/a. Esta interpretação não é dada por uma razão individual. Ao contrário, ela é elaborada através de uma estrutura complexa de relações mútuas entre pessoas e instituições. A sustentação dessa estrutura é formada pela rede de micropoderes, que atravessam os corpos e determinam desejos e sentimentos. “O sujeito não é, definitivamente, dono da sua própria casa” (p.122).

### 3.3. Sentidos e significados atribuídos à sexualidade

A provocação acerca dos sentidos e significados despertados em relação à sexualidade trouxe à tona uma variedade de discursos, com desdobramentos em várias outras temáticas interligadas. Os/As adolescentes foram incentivados a assumir posições, a emitir opiniões em relação à tônica em questão durante a realização dos grupos, em que foi possível visualizar várias perspectivas sobre o modo como lidam com as questões que envolvem a sexualidade, sobretudo em referência aos relacionamentos afetivo-sexuais.

A experiência do Grupo Focal também possibilitou a intervenção e a interação entre os/as participantes o que, sem dúvida, enriqueceu a produção de dados desse estudo. Por essa característica interventiva do trabalho grupal, alguns trechos aqui reproduzidos são parte de diálogos entre os/as participantes.

Falar sobre a sexualidade ainda desperta certo embaraço nas pessoas. Não foi à toa que nos defrontamos com a dificuldade de adesão à pesquisa pelos/as alunos/as. Entre os motivos alegados diante da recusa, destacamos a dificuldade em se conversar sobre o tema proposto e a negativa dos pais em autorizar a participação dos/das filhos/as.

Os discursos proferidos pelos/as participantes, na situação do grupo, em relação ao sexo, nos levam aos seguintes entendimentos: embora exista uma aparente naturalização da temática, tomar uma posição em relação ao sexo parece implicar assumir o risco de um possível julgamento. Por exemplo, ao tratar do assunto referente ao uso da camisinha, Carolina reconheceu que esse tema tem relação com a adolescência, mas fez a ressalva de que a camisinha não faz parte da sua vida. Podemos entender que a participante apresentou uma justificativa prévia ao seu posicionamento, para que não ocorresse nenhuma condenação moral. Do mesmo modo, observamos que ao tratar dos relacionamentos sexuais, Bruna, ao emitir sua opinião, teve a preocupação de afirmar sua virgindade.

O grupo apresentou algumas objeções para debater sobre o sexo, demonstrada na relutância inicial da inserção do assunto. A dificuldade em abordar claramente a temática referente à sexualidade foi observada nos seguintes diálogos:

Diante da sugestão de procurar uma imagem da camisinha para colar no cartaz:

Carolina: *Ei, não vai ter uma camisinha, não? Porque mesmo que não faça parte da nossa realidade, faz parte da realidade dos jovens.*

Lucas: *Quê?*

Nicole: *Lá vai o outro.*

Érica: *É verdade.*

Mariana: *Lá vai o outro, puro, que não sabe de nada.*

Carolina: *Vai, santo.*

E durante a apresentação do cartaz:

Carolina: *A gente esqueceu de falar de sexo, gente.*

Lucas: *Eita! (...) Empurra esse assunto pra lá.*

Carolina: *Oxe! Por que é que tu quer empurrar?*

Lucas: *Porque...*

Érica: *É porque Lucas tem cinco anos.*

Nicole: *Ele tem muita vergonha.*

Bruna: *Lucas, você não pode...*

Lucas: *Não, mas eu posso.*

Carolina: *Mas, uma hora ou outra vai chegar, Lucas.*

Bruna: *Não. Me escuta. Você não pode fugir disso porque isso vai chegar a você, um dia da sua vida.*

Carolina: *Ainda mais tu com namorada, Lucas.*

Bruna: *Pois é.*

Lucas: *Pode botar pra lá, isso.*

Érica: *Não. Vai não.*

Em outro momento da discussão no grupo, Lucas novamente demonstra dificuldade em falar abertamente sobre práticas sexuais e atribui à expressão “coisa feia”, aquilo que não conseguiu nomear.

*(...) a grande maioria dos amigos homens que eu tenho acha que ser homem é pegar geral e ver coisa feia na internet...*

Enquanto Lucas se envergonha com o tema, Bruna anseia por uma oportunidade de falar sobre sexo com a mãe, porém percebe que no relacionamento entre elas não há o acolhimento necessário. No entanto, ao se referir ao sexo, também não pronuncia o nome sexo, faz menção ao sexo através do termo “isso”. A utilização da fala codificada, quando se trata do sexo, nos permite pensar o quão embaraçoso pode ser para os/as adolescentes falar mais à vontade sobre esse tema.

*Eu acho assim, eu tô namorando há nove meses. Eu gostaria de conversar coisas com minha mãe que ela não conversa comigo. Eu tenho muito mais abertura pra falar sobre essas coisas com minha sogra do que com minha própria mãe. E, tipo, você precisa conversar sobre isso porque um dia isso vai acontecer, um dia isso vai chegar. Você precisa conversar sobre isso. Você precisa... Sei lá. Você precisa conversar. E minha mãe nunca... Eu acho que ela tem vergonha de falar isso comigo, sabe? E eu não vou chegar: “Mãe, ‘vamo’ conversar. Vamos sentar. Vamos conversar sobre isso.” Não vou. Acho que no quinto mês de namoro, minha sogra começou a conversar, naturalmente, sobre isso. E, tipo, muito... Não sei, mas foi uma coisa... natural (Bruna).*

Ao compor o estudo sobre a história da sexualidade, Foucault (1988/2012) trouxe à tona a incitação aos discursos, para situar os atravessamentos que constituíram a sexualidade. Demarcou o século XVII como o início de uma repressão dos discursos, advinda, prioritariamente, da sociedade burguesa. Sugeriu que, talvez, ainda estivéssemos corrompidos por este aprisionamento. Os princípios da referida sociedade pregavam o domínio do sexo no plano real, utilizando como mote sua redução no nível da linguagem, o controle de sua

circulação, a exclusão e abolição das palavras que o demarcassem. Ao pudor moderno, caberia não falar do sexo e, a partir de então, a censura foi estabelecida.

No entanto, ao analisar os séculos seguintes, verificou-se que, na verdade, houve uma grande explosão discursiva a respeito do sexo, mas fez uma observação sobre o controle das enunciações. Com isso, quis dizer que embora os discursos sobre sexo tivessem grande abrangência e circulação, havia um controle do que poderia ser dito, constatado em uma vigilância bastante rigorosa do vocabulário permitido, como também das restrições a determinadas relações, situações e a possíveis locutores. Assim, tomou por exemplo a relação entre pais e filhos/as, para explicar que, nesse caso, o assunto sobre sexo deveria ser de silêncio absoluto, ou que pelo menos fosse cercado de tato e discrição.

Ao determinar quem, onde e quando se poderia falar sobre sexo, apoiada nos regimes de verdade vigentes, a pastoral católica foi indicada como referência para o acolhimento dessa demanda, principalmente por fazer cumprir um sistema de penitências no qual visava, a partir da confissão e dos exames de si mesmo, uma prática monástica e ascética, de abandono de prazeres mundanos e de desenvolvimento espiritual. Dentro desse contexto, o sexo deveria ser minuciosamente explicado, sem ressalvas, até mesmo seus desejos e pensamentos íntimos, pois, aos especialistas, capazes de promover a pureza da alma, tudo deveria ser dito.

O sexo estava ligado, prioritariamente, à ideia da moral cristã. Ao período do século XVIII, Foucault atribuiu o surgimento de uma incitação política, econômica e técnica a falar de sexo e, junto a ela, a necessidade de formular um discurso que não estivesse centrado unicamente na moral cristã, mas que levasse em conta a racionalidade, ou seja, um discurso sobre sexo justificado pela razão. Os discursos sobre o sexo proliferaram em várias instâncias de poder, através de mecanismos na ordem da economia, pedagogia, medicina e justiça. E, como meio para o seu exercício, procuraram incitar as falas, elaboraram dispositivos de escutas e registros, bem como procedimentos para interrogar, formular e observar (Foucault, 1988/2012).

O autor analisou que apesar de terem se criado tantos mecanismos para provocar falar mais sobre sexo, os discursos são sempre velados, limitados e marcados por códigos. Indaga se isso não seria a prova de que tamanha restrição, imposta ao discurso, ocorreria para mantê-lo secreto. E conclui, ao afirmar que “O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar sempre dele, valorizando-o como o segredo” (Foucault, 1988/2012, p. 42).

Embora as colocações de Foucault tenham referência a um tempo pregresso, entendemos que os regimes de verdades que norteiam as sociedades são contingenciais, os seus apontamentos acerca do falar sobre sexo parecem bastante atuais, na medida em que dão sentido aos dados produzidos neste estudo, talvez pelo fato de ainda carregarmos o ranço da repressão instituída pela burguesia.

Os discursos acerca da sexualidade proferidos pelos/as adolescentes também demonstram atravessamentos dos sistemas de verdades ancorados nas tradições científicas, sobretudo na visão médico-higienista. As normas científicas e o seu discurso imparcial tornaram-se dominantes em nossa sociedade. Além disso, a expansão dos métodos científicos tornou o indivíduo um objeto de conhecimento para si mesmo e para os outros, objeto este que deve falar a verdade sobre si mesmo, para assim se conhecer e ser conhecido, e com isso obter domínio de mudar a si mesmo. Essas técnicas ligam o discurso científico às tecnologias do eu (Dreyfus & Rabinow, 2010).

A visão científica da sexualidade serve como fundamento para vários posicionamentos, reafirmada a todo instante pela gama de profissionais capacitados/as a tratar da sexualidade, nos consultórios, instituições, clínicas e na própria mídia, fortalecendo e reforçando este mecanismo de saber/poder, que impõe uma verdade sobre o sexo.

A escola também recorre à ciência para lidar com o sexo e compor o seu discurso sobre ele. No Brasil, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o propósito de padronizar a atuação escolar em relação às disciplinas e alguns temas transversais, dentre eles, a sexualidade. Este documento propõe que o viés do trabalho a ser desenvolvido pela escola tenha o caráter preventivo.

O fato é que mesmo com um discurso que não contemple questões que envolvam a sexualidade em seu sentido mais abrangente, como a diversidade sexual, e com o foco direcionado à saúde e prevenção, a escola é considerada um espaço aberto para o diálogo sobre sexo. Constatamos esse reconhecimento na fala de Nicole, ao afirmar que se aprende mais sobre sexo na escola:

*Eu acho que a gente aprende mais no colégio...*

O sistema de saber/poder adotado pelos colégios se faz presente nos discursos dos/das jovens, quando associam a experiência da sexualidade ao que pode ser aprendido e normatizado por procedimentos capazes de possibilitar uma vida sexual “saudável”. Na confecção do cartaz (anexo), o segundo grupo utilizou imagens relacionadas ao uso do preservativo, a gravidez indesejada e as consequências para a mulher, aos cuidados com bebês, como também recorreu a recortes de frases, com os seguintes dizeres: “Use e ame!”, “Agora é com ela”, “Vazou!”, e “A gente pensa antes de fazer.”

No que se refere aos posicionamentos sobre as relações sexuais, selecionamos alguns trechos nos quais surgem discursos impregnados por dicotomia e contradição:

*Eu acho assim que a idade da gente... digamos que é nova. Mas... Eu sou virgem, tá, só pra constar (risos). Mas, assim, vai chegar uma época que vai acontecer naturalmente. Não vai ser uma coisa “Ah...”, não. Mas vai acontecer. Até pelo tempo do relacionamento, você vai pegando, cada vez mais, intimidade com essa pessoa (...) Você se sente segura. Mas não é uma coisa que vai acontecer de uma hora pra outra. Não. É uma coisa que vai acontecer algum dia, naturalmente. Entendeu? (Bruna)*

*Pra mim, assim, eu fui ensinada que é só depois do casamento, né? (Nicole)*

*Por mim, também seria assim, mas a gente sabe que não vai acontecer assim (Bruna)*

*Tem gente que trata de jeito banal. Assim: “Ah, tsc”. É, tipo, sexo e beijar na boca é a mesma coisa. Como se fosse “Tô nem aí” (...) Eu vou pra igreja desde pequena e lá eu aprendi “Não. Sexo só depois do casamento”. Tipo, eu respeito. Eu tenho essa ideia dentro da minha cabeça. E, tipo assim, eu pretendo seguir isso, mas eu não sei da minha vida, do meu futuro. Minha ideia agora é essa. Meu futuro pode mudar. Você... Esse negócio de sexo, de perder a virgindade, tem relação meio que direta com religião, eu acho. É a minha opinião. Porque eu conheço um monte de gente lá da igreja que... Tem um casal, agora, que eles noivaram essa semana que ele tem vinte e três, eu acho, e a menina tem vinte e dois. E eles noivaram essa semana. E, tipo, eu tenho certeza que os*

*dois são virgens, porque eles dois, eles se namoram desde os quinze, eles têm vinte e poucos e eles noivaram agora, eles vão se casar. E, tipo, eu acho isso lindo (Renata)*

Se, por um lado, fazem alusão ao que é transmitido pela moral cristã, a respeito da virgindade e do sexo após o matrimônio, por outro, não dão garantia de que essa tradição será mantida. Ou seja, mesmo que reconheçam e de certo modo apreciem os valores cristãos, não demonstram fidelidade à tradição. Podemos pensar que esse comportamento se dá, sobretudo, pela diminuição das cobranças em relação à virgindade. Atualmente, outros discursos dominam o contexto da sexualidade, principalmente feminina, como a maturidade, o sentir-se preparada, a escolha do parceiro, os métodos contraceptivos e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Aos sentidos e significados atribuídos às questões que envolvem a sexualidade desses/as adolescentes, percebemos que há uma heterogeneidade, uma multiplicidade de fatores que os constituem (resistências, valores morais, discursos científicos, médicos, midiáticos) e atuam simultaneamente, formando o campo no qual emergem as condições de possibilidades de existência desses discursos.

### **3.4. Percepção acerca das diferenças de gênero**

Os padrões de comportamento impostos pelas normas de gênero demarcam, fixam limites e acentuam as diferenças nos modos pelos quais os/as adolescentes estabelecem suas relações, dentre elas, com as práticas sexuais. Formam, desse modo, um conjunto de ações possíveis e esperadas, determinadas e impostas a cada sexo, devendo ser cumpridas, sob pena de uma forte repressão àqueles que se desviem das normas.

Nesta seção, buscaremos trabalhar como estes/as jovens percebem as diferenças em relação aos gêneros. Entendemos que estas diferenças são construídas socialmente e sua análise deve ser determinada no tempo e no espaço. Por isso, não atrelamos ao gênero a noção de rigidez; ao contrário, o tomamos como algo passível de mudanças, performativo. De acordo

com Butler (2003), o gênero é *performativamente* produzido, dado através de atos estilizados, e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero.

Entre os vários eixos destacados pelos/as alunos/as, como reguladores das diferenças de gênero, a atuação da família esteve marcadamente presente em seus discursos. Através dos seguintes exemplos, podemos elucidar algumas questões sobre os modos como, na percepção dos/das nossos/as participantes, os pais lidam com as diferenças entre os sexos na educação dos filhos:

*Eu tava viajando, aí meu pai deixou – eu vou dar um exemplo, bem rapidinho – meu irmão ir a Pipa. Aí eu fui e perguntei a ele: “Pai, por que eu não posso ir a Pipa?” Ele olhou pra minha cara e disse: “Simples. Porque você é menina.” Aí eu: Mas pai, eu quero um porquê. E ele não disse por quê (Lavínia).*

*Lá em casa é assim. Meu irmão é mais novo que eu, a gente vai pra mesma festa, do mesmo jeito, minha mãe fala: “Alana, se cuide, viu?”, “Vinícius, passe o rodo.” (risos). Ela fala isso, na cara dura, assim (Alana).*

*Painho, lá em casa, é assim: “Prendam suas cabritas, que o meu bode tá solto, né?” Aí eu: Painho, como é que é isso? Mas é sério. Porque o homem tem isso. Porque isso é desde sempre (Daniela).*

*Hoje em dia, a gente fala da liberdade feminina (...) da mulher ter como se expressar mais, mas os homens, nem todo mundo, ainda é acostumado com isso. Porque, tipo, a gente aqui tá dizendo: “A menina tem que ser o quê? Ter sua opinião própria e tudo mais.” Mas, em casa, sua mãe diz a mesma coisa? Diz. Agora, quando é pra fazer com você, ela não faz. Porque, de acordo com a cultura, com a criação dela, ela já veio sendo criada assim. E isso não se muda de uma hora pra outra (Daniela)*

Os discursos apresentados estimulam e acentuam posicionamentos nos quais o adolescente é levado a experimentar diversas relações afetivo-sexuais, como forma de afirmar sua masculinidade, reforçado pelos pais, através de discursos que incentivam o padrão de

comportamento esperado. A ideia que esse comportamento é “desde sempre,” como anunciou Daniela, nos remonta à ideia dos padrões concebidos de maneira natural.

Essa tendência à naturalização é percebida também, por exemplo, quando o pai de Lavínia não permite que ela viaje. Neste caso, o pai utiliza como fundamento para a recusa sua condição feminina, ao dizer “*Simples. Porque você é menina.*” Supõe que este fato, por si só, é o bastante para justificar sua negativa, e que ele implica a compreensão de que à mulher cabe o recato, e aos pais a tarefa de sua manutenção e vigilância, ou seja, não “facilitar”, não permitir a possibilidade de um desvio.

Louro (1997) relembra que durante muito tempo as mulheres foram invisíveis para a sociedade, sobretudo pelos múltiplos discursos que as caracterizavam como pertencentes legítimas do mundo doméstico. O ambiente privado foi então atribuído, predominantemente, ao domínio feminino. Embora o reconhecimento de que esta visão venha sendo rompida há tempo, sobretudo pelas lutas feministas e por situações econômicas e políticas que levaram as mulheres aos espaços públicos, elas ainda se posicionam como detentoras legítimas dos domínios privados. Esses posicionamentos são observados, por exemplo, quando a mulher, embora exercendo atividade remunerada, fora do lar, tome para si as responsabilidades com a manutenção da casa, dos filhos e tudo o que se refere a este contexto.

Louro (1997) sugere que o gênero deve ser entendido como constituinte da identidade; assim, formula um conceito de identidade baseado na compreensão dos sujeitos, portadores de identidades plurais, múltiplas: “identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (p. 24). Deste modo, entende as identidades num contínuo processo de construção, devido à sua instabilidade e possibilidades de transformação.

A identidade de gênero é parte da composição da identidade do sujeito, por isso segue a mesma lógica em relação à sua dinâmica de construção e transformação continuadas, através das “(...) suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições e formas de ser e estar no mundo” (Louro, 1997, p. 28).

A característica de constante movimentação e transitoriedade que conduz as identidades de gênero é perceptível na flutuação dos discursos dos/das jovens, que ora se posicionam em conformidade com as regras impostas para a “adequação” do gênero, ora os subvertem como

quem deseja romper com a lógica do determinismo baseado nas polaridades sexuais, mesmo que tomem a norma como referência. No que tange à percepção que os/as adolescentes têm do masculino e feminino, em relação às práticas sexuais, tomamos as seguintes falas:

*Pra menino, pegar muitas é relacionado a ser machão (...) O menino chega no Face: “Peguei duas, hoje.” Isso é horrível! Isso é horrível! Isso dá nojo! (Carolina)*

*Porque eu vejo, tipo, noventa por cento dos meninos acham que ser homem é chegar e pegar todas e chegar batendo na bunda e dizer: “Olha que... que... que menina sexy” (risos). É assim. Ai, é lindo. Isso é ser macho. Entendeu?” (Lucas)*

*Com certeza, tem menino que acha que mulher é só isso. Mas tem menina que não se valoriza, né? (Nicole, em relação ao que Lucas disse)*

*E, assim, como eu tô acostumada, muito acostumada com festa, com churrasco, com show, eu vejo como as meninas, hoje, tão se rebaixando. Dá nojo! Dá nojo! Acha bonito... Diz que tem pegada se pegar na bunda, se pegar em peito, se pegar em não sei o quê. Acha bonito isso. (...) Eu já vi menina chegar numa festa e pegar dezessete, minha gente! Dezessete meninos. É, tipo, não conhece, chega e pronto. Tipo, só toca, pronto, parece que já conquistou uma vida inteira, assim. Dá nojo! Dá nojo! Eu só vivo mais em festa porque eu gosto de festa. Mas assim, eu tenho consciência (Carolina).*

*Tipo, as meninas, hoje em dia, elas, às vezes, abusam demais da... Tipo, se vestem com umas roupas de “piriguete” e tal. E depois (...) Elas se expõem demais. Não que seja proibido. Mas elas se expõem demais. Depois ficam falando que os meninos ficam se chegando, assim. Mas elas dão liberdade (...) Elas dão liberdade e reclamam das consequências (Vanessa)*

*Os meninos chamam de “as descartáveis” (Alice, complementando a fala de Vanessa).*

*Eu acho que independente desse negócio de ser estuprada e tal, a mulher tem que se dar ao respeito. Porque noventa por cento das mulheres que saem com short curto é pra se mostrar. Mostrar as pernas, mostrar a bunda (Talita).*

*Cara, você não tem nenhum direito sobre o corpo de ninguém. Entendeu? (Beatriz, após a fala de Talita)*

*Menino pode... Ó, porque, tipo, já é, já tem na cabeça: Menino vai pra festa, pega todas, bebe; menina não pode beber, não pode pegar todos, não pode... tem que ficar quieta (Alice).*

*A mulher não pode chegar. A mulher tem que esperar o homem chegar. E quando ela chega já é rotulada que é puta, que não pode (Alice).*

*E, muitas vezes, o homem fica com raiva quando a mulher chega e acaba desprezando (Lavínia, complementando a fala de Alice).*

*Tipo, se o homem ficar com todo mundo, o homem tem status... É o pegador. Tem status na roda de amigos, essas coisas. Se a mulher ficar, tipo... Às vezes, a mulher vai pra festa e nem fica com ninguém, mas se foi com uma roupa curta, “Ah, deve ter pego vários” (Alice).*

*Esse negócio de ir pra festa e pegar geral pra achar um menino. Não. Eu não acho certo, não. Não é pra achar. Às vezes, você vai... Eu não vou mentir, não. Eu já fui pra festa e já fiquei com mais de um. E, tipo, às vezes, você tá a fim mesmo e pronto. Mas tem dia que você fica: “Caramba”. Tipo... E eu não ligo pra isso (Balbúrdia). Beleza que, tipo, quando eu fiz isso, o povo fica: “Caramba, boy.” Os meninos ficam: “Tu é assim?” E, às vezes, tem amiga também que fica falando” (Alice).*

As falas registradas indicam que há uma divisão muito clara no padrão de comportamento esperado para homens e mulheres, organizados sob o binarismo sexual. O

gênero masculino, como mostrado anteriormente, é fortemente marcado pela expectativa em torno do desempenho sexual do adolescente. O comportamento masculino apresentado, no entanto, é aceito e valorizado, de acordo com os padrões. O menino pode e deve investir nas práticas sexuais e na submissão feminina. Ainda que, tal situação foi mostrada através de crítica por Carolina, ao classificar o posicionamento como horrível e que dá nojo.

Quando se trata de articular o posicionamento das meninas diante das práticas sexuais, surgem vários discursos, repreendendo veementemente as condutas femininas, sobretudo quando elas assumem uma postura classificada como masculina. Nos discursos, pudemos constatar que a elas é negado o direito de tomar a iniciativa em uma paquera sob o risco de serem rechaçadas pelo rapaz ou serem rotuladas de modo agressivo; se algum rapaz as tratam com indiferença, é por elas não se “valorizarem”; caso se permitam novas possibilidades de experiências sexuais, ficam suscetíveis ao desprezo alheio; e se vestem roupas sensuais que demarquem o corpo, fica subentendido que dá cabimento para liberdades.

Judith Butler (2001) assinala que a categoria do sexo é normativa e esclarece que o sexo não tem a função apenas normativa, mas é parte de uma prática regulatória que produz e governa os corpos, ou seja, “toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer circular, diferenciar – os corpos que ela controla” (p. 153).

Dessa forma, a prática regulatória do sexo institui os corpos em suas representações sociais, impondo-lhes a forma binária do masculino e feminino como norma. Swain (2011) explica que a complementaridade entre o masculino e o feminino é ilusória, não passa de um efeito do discurso representacional, que os diferencia em sua criação, valoração, atuação e finalidade. O que existe, em seu entendimento, é uma relação estabelecida de acordo com a constituição social baseada na divisão, posse e apoderamento do masculino em relação ao feminino.

A autora supracitada acrescenta que o dispositivo da sexualidade reitera a construção do binário, não só patologizando o corpo da mulher (como vimos nas estratégias do dispositivo da sexualidade defendidas por Foucault), mas, também, criando esferas distintas de pertencimento, de atuação e poder, em torno do feminino e do masculino, enfatizando esta relação de modo binário e hierárquico.

A polarização e a hierarquização dos gêneros podem ser tomadas como atravessamentos que compõem os discursos acerca do comportamento feminino, expostos e carregados de

significados representantes do modo inferiorizado do feminino em relação à supremacia masculina. Encontramos no cotidiano escolar a representação deste modelo de relação entre os gêneros que, reiterado através dos atos e regulamentado como brincadeira, nos momentos de descontração dos intervalos, consolida os sistemas de verdades que o regem. Estas observações foram registradas em meu Diário de Campo:

*Observo um grupo de quatro meninas, que circula no pátio central. Elas passam e abraçam alguns meninos, inclusive uma dá uma palmada no bumbum de um dos colegas para se fazer notar. Este grupo de meninas circula pelo pátio distribuindo abraços aos garotos. Agem de forma sensual na relação com eles. Eles, por sua vez, as carregam, dão beijos e cheiros. Um deles, abraçou, curvou a menina que caiu no chão e ele a deixou lá. Passou-me a impressão de falta de consideração e respeito. Ela, por sua vez, levantou-se, limpou a calça e seguiu.*

*No intervalo, havia um grupo de alunos (meninos e meninas); dois meninos carregavam duas meninas nas costas e apostavam corrida, depois as carregaram como noivos em lua de mel. Chamou-me a atenção um dos rapazes ter pego a menina que carregava e tê-la jogado na lixeira. Todos riram e aceitaram a ação como brincadeira.*

*Em outro dia, novamente, se repete a “brincadeira” de colocar garotas no lixeiro. Uma das garotas consegue se safar, o garoto tenta beijá-la na boca, ela resiste, mas acaba cedendo ao selinho. Esta “brincadeira” sempre me inquieta, pois me passa a sensação de menos valia feminina. Porém, as adolescentes que são jogadas no lixo parecem não se incomodar. Ao contrário, parecem sentir-se valorizadas por, de algum modo, deterem a atenção masculina.*

Fica evidente, nesta descrição, a submissão feminina que permeia a forma pela qual homens e mulheres são levados a estabelecer as relações. Nesse sentido, continuaremos nossa análise, levando em conta as expectativas que permeiam as relações afetivo-sexuais desses/as adolescentes, a partir dos seguintes discursos:

*Porque eu acho só que são em momentos diferentes. Porque eu acho que as meninas pensam mais em namoro agora. Os meninos não (...). Mas eu acho que menino pensa sim. Todos os meninos pensam sim em ter uma família, todos os meninos pensam sim em ter filho, todos os meninos pensam sim em ter uma esposa, em ter uma mulher que vai fazer comida pra ele (risos). Eu acho que isso é natural, já. Até porque homem não consegue viver sozinho (risos). (Carolina).*

*Mas eu acho que isso é muito questão de generalização também. Porque como tem muito menino que só quer ficar, como tem muita menina que só quer ficar. O negócio é a responsabilidade de namorar. Porque, como eu tava falando, eu digo que eu só fico porque eu tenho medo, além da reação da minha mãe, em como a minha vida vai mudar em relação a isso (Carolina).*

*Tipo, tem um grupo no “Whatsapp” das meninas da minha sala que é, tipo... Tem uma menina que tá namorando e o resto todinho é solteira (...) O “grupo das sozinhas” é o nome (risos). É meio que as meninas, eu acho, né, mais do que os meninos, elas (...) se lamentam porque queriam ter alguém. Porque você, na adolescência, tudo é você suprir sua, tipo assim, suas carências, suas necessidades (Renata).*

*Tem relacionamentos em que o que a menina espera e o que o menino espera são diferentes. Em geral, é a maioria. E, geralmente, o que as meninas esperam é ter o “romance” delas. É namorar, ser feliz e tal. E o que os meninos mais esperam é (...) aquele momento: sexo. Tanto que tem namoros, assim, que são (...) Que tanto menino como menina não querem só sexo, como o menino e a menina só querem sexo. Depende também do tipo de relacionamento e do tipo das pessoas (Alana).*

*Outra coisa, tipo, Alana tava falando que os meninos só pensam naquilo. Mas... Eu pensei no que ela disse. Quando, tipo, eles têm relações sexuais, o namoro fortalece. Sei lá. O menino fica encantado pela menina. Isso dura a vida toda. Aí, qual é o segredo do namoro deles durar? É porque eles têm relação sexual ativa. A maioria dos casais que eu vejo, sei lá, da nossa idade, todos já têm relações sexuais ativas (Marília, a partir da fala de Alana).*

Os discursos produzidos sobre as expectativas em torno dos relacionamentos afetivo-sexuais foram tomados a partir das perspectivas das diferenças e das aproximações entre os gêneros. De um modo geral, incluindo ambos os gêneros em suas afinidades, pontuaram que o que está em jogo é a disponibilidade do/da adolescente em assumir a responsabilidade e o compromisso que um relacionamento afetivo exige. Há também o entendimento de que a expectativa está mais voltada para o tipo de pessoa, ou seja, se vale a pena ou não o investimento no relacionamento. E o fundamento que estabelece o vínculo, se é baseado exclusivamente nas relações sexuais, ou não.

No que tange às diferenças entre os sexos, foram expressos os seguintes temas: a temporalidade (o momento ideal para se comprometer com alguém): para as adolescentes o desejo em assumir uma relação é imediato, já os adolescentes querem o relacionamento, mas em outra fase de sua vida; e, a finalidade, as mulheres esperam uma relação que lhes possibilite viver um romance, e os homens, o sexo.

Dentre as colocações destacadas acima, algumas falas são marcantes no sentido em que são fortemente conformadas às normas regulatórias que definem o que é ser homem e ser mulher, em um processo de naturalização. Assim, os posicionamentos atribuem, por exemplo, que a mulher deseja ter alguém, ter um relacionamento para suprir suas carências, pois ela é carente. E ao homem, o desejo de ter um relacionamento está pautado na constituição de uma família, ter filhos e ter uma mulher que faça comida para ele, pois não consegue viver sozinho. Esses posicionamentos configuram, representam e ilustram os sistemas de verdades que atribuem o padrão normativo baseado no patriarcado, na família nuclear, na heterossexualidade e na mulher carente e submissa.

Ainda em consonância com o exposto, observamos no comentário de Marília que fica implícita a ideia de que a mulher deve se submeter às investidas sexuais masculinas em nome do amor, ao afirmar que se o casal tem relações sexuais, o namoro se fortalece, o namorado ficará encantado e isso permanecerá por toda a vida.

Swain (2011) aponta, a partir do dispositivo da sexualidade, duas tecnologias políticas de construção do feminino: a heterossexualidade compulsória e o dispositivo amoroso, capazes de promover e investir os corpos femininos em assujeitamento e controle. A heterossexualidade compulsória é considerada o aparato que envolve a construção do feminino, a partir da categoria do sexo, da castração, da falta. Este dispositivo opera para que as mulheres tomem como obrigação social a sedução, com a finalidade de conquistar o matrimônio. Assim, a mulher deve

procurar seduzir e satisfazer o outro. Esse padrão de comportamento é reforçado pelos discursos de saber/poder que regulam este dispositivo, ao enunciar que tais “poderes” são legitimamente femininos.

O dispositivo amoroso, de acordo com a autora, atua no sentido de envolver em emoção toda imposição que é determinada socialmente como própria do feminino. Reforça, deste modo, que a mulher é destinada à maternidade, aos cuidados, à sensibilidade, sempre respaldada no amor. O amor define a mulher, assim como o sexo caracteriza os homens; as ações femininas devem ser pautadas na crença da mulher enquanto um ser amoroso e por isso capaz de suportar sacrifícios e submissões.

A estética da existência, para mulheres, é atravessada e constituída pelo dispositivo amoroso e pela heterossexualidade compulsória, pilares de seu projeto de subjetivação, ligadas à necessidade de renúncia e desprendimento. É a economia do dever e do amor que compõem a estética da existência dos corpos-em-mulher (Swain, 2011, p. 403).

É preciso considerar que as relações entre homens e mulheres são sobretudo históricas, não podem ser tomadas como dados da natureza. As representações acerca do entendimento dessa relação são contingenciais. Os discursos que surgiram neste trabalho são fruto dos atravessamentos e das condições de possibilidades de sua existência. Não devem, portanto, ser analisados de modo enrijecidos ou deterministas. Os discursos são marcados pelas contradições, oposições, mas sobretudo restritos aos regimes de verdades que os regulam.

Assim, podemos considerar que as percepções dos/das adolescentes, em relação às diferenças de gêneros e suas implicações nas relações sexuais, são baseadas nos binarismos sexuais que classificam os sexos e fixam padrões de comportamento aos quais todos/as devem se submeter. As contingências dessa constituição levam à valorização do masculino em detrimento do feminino, posicionando as mulheres em um patamar de inferioridade nas relações sociais e no modo como exercem a sua sexualidade. A mulher é altamente investida para uma conduta moral, no que tange às experiências sexuais, determinada a partir da referência do masculino. Se ao homem cabe a experimentação e a intensificação das práticas, à mulher cabe o recato e a cobrança moral de qualquer ação que a aproxime de uma conduta masculina. Os

sistemas de verdades indicam que as mulheres devem viver as práticas sexuais de forma romanceada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discorremos sobre os posicionamentos dos/das adolescentes, inseridos no contexto escolar, acerca das questões relativas à sexualidade e ao gênero. Enfatizamos os aspectos relativos ao contexto escolar e seus mecanismos de disciplinarização dos corpos, os sentidos atribuídos ao corpo por esses/as adolescentes e os regimes de verdades que os atravessam, os sentidos e os significados atribuídos à sexualidade e a percepção das diferenças entre os gêneros e suas relações com as práticas sexuais.

Iniciamos com a composição do espaço no qual voltamos o nosso olhar para os/as adolescentes: a escola. A partir dos mecanismos de disciplinarização que a integram, pudemos perceber que dentre as técnicas disciplinares aplicadas, a vigilância é realizada de forma intensa e constante. O controle em relação às condutas dos/das alunos/as tem a função de manter a ordem e a disciplina, como também de favorecer um melhor rendimento e aproveitamento do aprendizado.

Assim como em todo sistema disciplinar, a escola se faz valer de um mecanismo penal, no qual delibera sanções punitivas aos/às alunos/as, que vão desde o registro da ocorrência aos casos de suspensão. A escola, em sua dinâmica disciplinar, atua de modo a comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir os/as alunos/as. Estas condutas afetam a forma como os/as alunos/as irão experienciar sua vida escolar e o estabelecimento da autoimagem e reconhecimento de si.

Entendemos, desse modo, que a escola atua como um dispositivo disciplinar que compõe o quadro regulatório da sociedade. Assim, sua atuação não pode ser considerada isolada e independente, pois ela em sua constituição também é atravessada por regimes de verdade e discursos de saber/poder que a regulam e instituem.

O papel da escola, neste sentido, é pautado na estruturação dos processos pedagógicos e para isso impõe aos/as estudantes o enquadramento das normas que a constituem. No tocante à sexualidade, a escola é considerada, tanto um local privilegiado para a disciplinarização dos corpos, como também para a observação das manifestações da sexualidade.

Sendo assim, a escola é potencialmente um ambiente propício para a discussão e reflexão sobre a temática em questão e, a nosso ver, esta atuação deve ser fundamentada nos princípios em que também sejam valorizadas as questões que envolvam temas relativos à

diversidade sexual, identidades de gênero, heteronormatividade e respeito às diferenças. Sabemos que os discursos propagados na instituição escolar têm grande alcance na formação das pessoas. Eles integram os regimes de verdades vigentes, validam e corroboram novas possibilidades de pensar e agir.

Os dispositivos de poder atuam, não só nas instituições, mas também individualmente na vida de cada sujeito. O biopoder, definido como um sistema de poder de gerir a vida, atua diretamente sobre a vida da pessoa enquanto ser individual, com a intenção de torná-la dócil e submissa e, como ser social (população), exercendo o controle sobre os mecanismos de vida (nascimento, morte, epidemias, saúde/doença).

A ação do biopoder possibilitou uma gama de tecnologias que investiram no corpo, determinando o modo pelo qual nos relacionamos com ele. Ao corpo são atribuídos valores e significados culturais. O corpo é, então, objeto de intervenção e manipulação, regulado pelos regimes de verdade, através dos discursos de saber-poder. Assim, o corpo contemporâneo é normatizado pelo tríplice regime de natureza cosmética, dietética e plástica, que tem em sua essência a valorização dos produtos cosméticos, com fins de tratamento, rejuvenescimento e embelezamento da pele; a dietética, que orienta para a adequação alimentar em prol de um corpo magro e saudável; e a plástica, considerada um desdobramento da dietética, mas que se refere à manipulação do corpo através de intervenções cirúrgicas para fins estéticos. Esse tríplice regime é respaldado nos discursos de saber/poder, sobretudo, da ciência médica, que o difunde em nome da saúde e bem-estar pessoal.

O discurso das adolescentes, visto que este tema foi abordado exclusivamente pelas meninas participantes, foi pautado na busca de uma adequação do corpo ao modelo vigente (magro, definido, sensual, portanto, saudável), e subsidiado por uma equipe de especialistas. Foi possível perceber que nesta tentativa de se conformar às normas estabelecidas ao corpo, sobretudo ao corpo feminino, elas experimentam sentimentos de ansiedade, angústia, insegurança e inadequação. Concordamos com a ideia de que essas adolescentes vivem o paradoxo contemporâneo ao mostrar que quanto mais se investe no corpo e nas práticas a ele relacionadas, mais se fortalecem e consolidam o controle e a submissão.

Ao tema dos sentidos e significados atribuídos à sexualidade, os apontamentos indicaram uma visão mais restrita da sexualidade, associando-a com a prática sexual e com temas acerca da iniciação sexual e da prevenção, abordados através dos discursos sobre o uso do preservativo e a gravidez na adolescência e suas implicações. Mostraram-se também

divididos entre os valores da moral cristã, embora não garantam fidelidade a eles, e os discursos dominantes acerca da sexualidade que pregam uma vivência mais livre, sem maiores cobranças em relação à virgindade feminina, e com ênfase na escolha do parceiro ideal, na maturidade pessoal (sentir-se preparada), nos métodos contraceptivos e na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.

O gênero foi utilizado como um meio de análise sobre as diferenças entre os sexos. Os discursos nos mostraram que os/as adolescentes consideraram a família como um espaço que regula, reforça e acentua as diferenças entre os sexos, inscritas, principalmente, no modo como os pais educam seus filhos e filhas. A percepção acerca das diferenças existentes está pautada no binarismo sexual e revela uma valorização do masculino e um assujeitamento do feminino, como algo já dado, isto é, naturalizado. Foi possível perceber que existem uma rejeição acentuada e um julgamento moral, principalmente para aquelas meninas que não se conformam com os comportamentos normatizados e os subvertem, sobretudo, no tocante às práticas sexuais.

No que tange aos posicionamentos sobre os relacionamentos afetivo-sexuais, (abordamos a disponibilidade para assumir uma relação), percebemos que os/as adolescentes pontuaram aspectos, não só que os diferenciam por gênero, mas também que os aproximam. Assim, tomamos como pontos de encontro para ambos os sexos: responsabilidades e compromisso necessários para o estabelecimento da relação, como um fator que os/as afasta da possibilidade de estabelecer uma relação afetiva; avaliação do/da parceiro/a, se vale a pena o investimento naquela pessoa e o tipo de vínculo, se baseado exclusivamente nas relações sexuais ou não. Quanto às diferenças, dois aspectos foram ressaltados: a temporalidade, as adolescentes querem assumir uma relação de imediato e os adolescentes o fazem em outra fase da vida; e a finalidade, elas buscam uma relação afetiva, e eles, sexual.

Diante disso, podemos considerar que as diferenças entre os gêneros são marcadas pela polarização e hierarquização do masculino em detrimento do feminino, inferiorizado diante da supremacia masculina. As adolescentes assumiram posições, ora de conformação e reiteração dos padrões, ora subvertendo como quem deseja romper com o determinismo biológico e assujeitamento feminino, através de discursos que questionam e confrontam, bem como em atitudes de insubordinação.

Este trabalho nos possibilitou entrar no universo escolar e perceber como os/as adolescentes, de classe média/alta, se posicionam acerca de temas que envolvem a sexualidade

e o gênero. Contudo, não podemos tomar essas considerações por conclusivas, elas compõem as nossas próprias perspectivas, uma vez que este estudo nos posiciona também como produtora de dados. Assim, o que relatamos até então foram nossas significações a partir do que ouvimos, vimos e interpretamos.

Assim, pretendemos, a partir do que foi exposto e sem a intenção de esgotamento do tema, criar novas problematizações para abordar a temática da escola, gênero e sexualidade, a partir de questionamentos sobre os direitos sexuais e reprodutivos de estudantes de escolas particulares. Como vivenciam a iniciação sexual? E a gravidez na adolescência? Quais os posicionamentos das famílias desses estudantes acerca da sexualidade?

E ainda, podemos ampliar a discussão e voltar o olhar para esta instituição, a escola particular, a partir de tais questionamentos: Como a escola lida com a diversidade sexual? Como o corpo gestor e pedagógico lidam com os/as alunos/as homossexuais? Como recebem os/as filhos/as e suas famílias homorientadas? Como lidam com as crianças e adolescentes transgêneros?

Esperamos que “Entre os muros da escola: posicionamentos de estudantes sobre sexualidade e gênero” possam contribuir para a compreensão da percepção dos/das adolescentes e que, a partir deles, possam surgir novos estudos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altmann, H. (2001). Orientação Sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, 9 (2), 575-585.

Altmann, H. (2013). Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana*,. Abril/2013(13), 69-82.

André, M.E.D.A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=diKQ9ff20oQC&pg=PA44&lpg=PA44&dq=etnografia+da+pr%C3%A1tica+escolar&source=bl&ots=N211OBV72b&sig=78AqbFVFXGEEPVLtUNn9JIM8YXY&hl=pt-BR&sa=X&ei=LwTiU66xIMrMsQTzn4C4Dg&ved=0CC0Q6AEwAg#v=onepage&q=etnografia%20da%20pr%C3%A1tica%20escolar&f=false>. Capturado em 28/07/2014.

Ariès, P. (2011). *História social da criança e da família*. (2a ed.) Reimpressão. (D. Flaksman, Trad). Rio de Janeiro, LTC. (Obra original publicada em 1975)

Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. (D. M. Souza, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Bock, A.M.M. (2007) Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76.

Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1994) Notas de Campo. In: Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (150-175) Porto, PT: Porto Editora.

Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (2012). Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 196/96 versão 2012*. Disponível em [http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23\\_out\\_versao\\_final\\_196\\_ENCEP2012.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf) Capturado em 07 de fevereiro de 2014.

Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: um ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 9,(18), 296 – 314.

Butler, J. (2001). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: Louro, G. L. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (151-172). (T. T. Silva, Trad.). Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Caldeira, T. P. R. (1988). A presença do autor e a pós modernidade em antropologia. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, 21, 133-157. Disponível em <http://novosestudios.uol.com.br/v1/contents/view/311>. Capturado em 28/07/2014.

Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. (I. M. Xavier, Trad.). Belo Horizonte: Editora Autentica.

César, M. R. A. (2010). Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. *Revista Instrumento*. Juiz de Fora, 12 (2), 68-73.

Cruz, O. Neto, Moreira, M.R. & Sucena, L.F.M. (2002). *Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. Disponível em [WWW.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_JUV\\_PO27\\_Neto\\_texto.pdf](http://WWW.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf). Capturado em 27.09.2013.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (org.), (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Diaz, E. (2012). *A Filosofia de Michel Foucault*. (C. Candiotto, Trad.). São Paulo: Editora Unesp.

Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (2010). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. (V. Portocarreiro & G. Carneiro, Trads.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Ferreira Neto, J. L. (2008). A experiência da pesquisa e da orientação: uma análise genealógica. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20 (2), 533-546.

Fisher, R. M. B. (1996). *A adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.

Fisher, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 197-223. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=pt&tlng=pt). 10.1590/S0100-15742001000300009. Capturado em 20/02/2015.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. (R. Ramalhete, Trad.). Petrópolis: Editora Vozes

Foucault, M. (1990). *Tecnologias del yo – Y otros textos afines*. (M. Allendesalazar, Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.

Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. (M. E. Galvão, Trad.). São Paulo: Editora Martins Fontes.

Foucault, M. (2006). *Microfísica do Poder*. (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal. (Obra original publicada em 1979).

Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. (L. Neves, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2010). O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. (273-295). (V. Portocarreiro & G. Carneiro, Trads.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2012). *História da sexualidade: a vontade de saber*. (M. Albuquerque & J. A. Guilhon Albuquerque, Trads.). Rio de Janeiro: Edições Graal. (Obra original publicada em 1988).

Foucault, M. (2012). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em Dois de dezembro de 1970*. (L. Fraga, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.

Furlani, J. (2007). Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. (46), 269-285.

Gatti, B. A. (2012). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livros Editora.

Giacomoni, M. P. & Vargas A. Z. (2010). Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. *Veredas on line*, 2/2010, 119-129.

Goellner, S. V. (2003). A produção cultural do corpo. In: Louro, G. L.; Neckel, J. F. & Goellner, S. V. (orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (28-40). Petrópolis: Editora Vozes.

Gomes, V. L. O., Telles, K. S. & Roballo, E. C. (2009). Grupo focal e discurso do sujeito coletivo: produção de conhecimento em saúde de adolescentes. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 13(4), 856-862.

Gore, J. M. (1994). Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: Silva, T. T. (org.). *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. (9-20). Petrópolis: Editora Vozes.

Grossman, E. (2010). A construção do conceito de adolescência no Ocidente. *Revista Adolescência e Saúde*. 7 (3), 47-51.

Hall, S. (2004). Quem precisa de identidade? In: Silva, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (103-133). Petrópolis RJ: Editora Vozes.

Laqueur, T. W. (2001). *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos à Freud*. (V. Whately, Trad.). Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Lourenço, G. O. (2013). *Filhos/as de casais do mesmo sexo: como representam a si mesmo e suas famílias*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes.

Louro, G. L. (2001). Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, GL. (org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (7-34). Belo Horizonte: Editora Autentica.

Louro, G. L. (2007). Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, (46), 201-218.

Maia, A. C. B.; Eidt, N. M., Terra, B. M. & Maia, G. L. (2012) Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 17 (1), 151-156.

Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (1994). *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Editora Moraes.

Menezes, A.B.N.T. (2011). Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: Albuquerque Jr. D.M.; Veiga – Neto, A. & Sousa Filho, A. (orgs.). *Cartografias de Foucault*. (27-40). Belo Horizonte: Editora Autêntica. Coleção Estudos Foucaultianos.

Meyer, D. E. (2003). Gênero e Educação: teoria e política. In: Louro, G. L.; Neckel, J. F. & Goellner, S. V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (9-27). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Minayo, M. C. (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.

Ory, P. (2011). O corpo ordinário. In: Corbin,A.; Courtine, J. J. & Vigarello, G. (coords.). *História do corpo: as mutações do olhar. O século XX*. (155-195). (E. F. Alves, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In: Contini, M.L.F (coord.) & Koller, S.H. (org.). *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. (pp. 16-24). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.

Revel, J. (2005). *Michel Foucault: conceitos essenciais*. (M. R. Gregolin, Trad.). São Carlos: Editora Claraluz.

Ribeiro, P. C. R. & Oliveira, P. B. R. (2011). Culto ao corpo: beleza ou doença? *Revista Adolescência & Saúde*, Rio de Janeiro, 8 (3), 63-69.

Rodrigues, S. M. (2003). A relação entre o corpo e o poder em Michel Foucault. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 9 (13), 109-124.

Roese, A., Gerhardt, T., de Souza, A., & Lopes, M. (2006). Field Diary: construction and utilization in scientific researches. Bibliographic analysis. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 5 (3). Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/598/141>. Capturado em 28/09/2013.

Santos, L. H. S. (2005). Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: Costa, M, V. & Bujes, M. I. E. (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. (9-22). Rio de Janeiro: DP&A.

Seffner, F. (2011). Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19 (2),561-572.

Silva, T. T. (2002). Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: Moreira, A. F. B. & Macedo, E. F. (orgs.) *Currículo, Práticas pedagógicas e Identidades*. (35-52). Porto: Editora Porto.

Soares, C. L. (2011). A educação dos corpos e o trabalho as aparências: o predomínio do olhar. In: Albuquerque Jr. D.M.; Veiga – Neto, A. & Sousa Filho, A. (orgs.). *Cartografias de Foucault*. (69-82). Belo Horizonte: Editora Autentica. Coleção estudos Foucaultianos.

Sousa, N. C. & Meneses, A. B. N. T. (2010). O poder disciplinar em leitura em Vigiar e Punir. *Saberes*, Natal, v. 1, n.4. Disponível em < <http://www.cchla.ufrn.br/saberes>>

Swain, T. N. (2011). Para além do sexo, por uma estética da liberação. In: Albuquerque Jr. D.M.; Veiga – Neto, A. & Sousa Filho, A. (orgs.). *Cartografias de Foucault*. (393-406). Belo Horizonte: Editora Autêntica. Coleção Estudos Foucaultianos.

Teixeira-Filho, F. S., Longo, N.L., Souza, J.C. (2013). Gênero e suas expressões em contexto educacional e de atendimento à infância e à adolescência em uma cidade do interior paulista.

In: Teixeira-Filho, F. S. [et. al.] (orgs.). *Queering: problematizações e insurgências na Psicologia contemporânea*. (101-113). Cuiabá: Editora UFMT.

Turato, E. R. (2008). *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Uberti, L. (2006). Estudos pós- estruturalistas: entre aporias e contra-sensos? *Revista Educação & Realidade*. 31 (2), 95 – 116.

Veiga – Neto, A. (2009). Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. *Cadernos de Educação*, 34, 83-94.

Veiga- Neto (2014). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Viégas, L.S. (2007). Reflexões sobre pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. *Diálogos Possíveis*, Jan/Jun, 103-123. Disponível em <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/10/09.pdf>. Capturado em 16/07/2014.

Woodward, K. (2004). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (7-72). Petrópolis RJ: Editora Vozes.

## ANEXO A

## TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: POSIÇÕES DE SUJEITO ADOLESCENTE: SEXUALIDADE E GÊNERO.		2. Número de Participantes da Pesquisa: 18	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PEQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas			
6. CPF: 126.433.274-20		7. Endereço (Rua, n.º): DO ENCANAMENTO 475/1244 CASA FORTE ap 1301 RECIFE PERNAMBUCO 52070000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO.		9. Telefone: (81) 3034-6030	10. Outro Telefone:
		11. Email: crisamaz@gmail.com	
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>16</u> / <u>10</u> / <u>2013</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
13. Nome: Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE		14. CNPJ: 10.847.721/0001-95	15. Unidade/Órgão:
16. Telefone: (81) 1119-4375		17. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Profª Drª Aline Maria Grego Lins</u>		CPF: <u>243.565.224-00</u>	
Cargo/Função: <u>Pró-reitora Acadêmica</u>			
Data: <u>17</u> / <u>10</u> / <u>2013</u>		 Assinatura Profª Drª Aline Maria Grego Lins Pró-reitora Acadêmica Mat. 3324-4	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE 

Continuação do Parecer: 499.663

cartas de anuência que não foram assinadas. No objetivo deve constar "Problematizar os modos como adolescentes na ( em lugar de da) cidade de João Pessoa se posicionam diante de questões relacionadas à sexualidade e gênero, através do universo das significações, valores, crenças, percepções e sentimentos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências foram rerepresentadas de acordo com o que foi solicitado, incluindo a mudança no objetivo "...da cidade de João Pessoa" para "...na cidade de João Pessoa". Não foi solicitado o TCLE com o nome de assentimento conforme determina a Resolução 466/12.

Nesse caso não podemos cobrar o que não foi solicitado.

Constam ainda: a carta de aceite assinada pela instituição onde será realizada a pesquisa, as cartas de anuência assinadas pelas pesquisadoras e o TCLE dirigido aos responsáveis pelos menores de 18 anos.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP acompanha o parecer do relator.

RECIFE, 18 de Dezembro de 2013

Assinado por:  
**EDILENE FREIRE-DE QUEIROZ**  
(Coordenador)

Endereço: Rua Almeida Cunha, 245 - BlocoG4 - 8ºAndar  
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.050-480  
UF: PE Município: RECIFE  
Telefone: (81)2119-4375 Fax: (81)2119-4004 E-mail: pesquisa\_prac@unicap.br

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho/a está sendo convidado(a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “Posições de sujeito adolescentes: sexualidade e gênero<sup>7</sup>”, sob a responsabilidade da pesquisadora Roberta Caldas Domingues de Meneses, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco, orientada pela professora Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas.

O objetivo desta pesquisa é problematizar como adolescentes na cidade de João Pessoa se posicionam diante das questões relacionadas à sexualidade e gênero e tentar analisar a importância que atribuem às experiências afetivo-sexuais para suas vidas, identificando o sentido que dão a elas; a percepção das diferenças entre os gêneros e suas relações com as práticas sexuais e quais as expectativas que apresentam em relação às performances de gênero dos parceiros. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de proporcionar maior visibilidade para a vivência da sexualidade do jovem, tornando mais adequada a atenção dada a este público do ponto de vista da saúde e educação.

Caso você permita a participação de seu/sua filho/a na pesquisa, ele/a deverá participar de um Grupo Focal que consiste em um debate dirigido que será filmado. O risco ou desconforto a que ele/a estará exposto (a) é sentir-se constrangido (a) com algumas questões, no entanto, poderá desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo.

Ao permitir a participação de seu/sua filho/a, você estará contribuindo para uma melhor compreensão e conhecimentos das experiências afetivo-sexuais do jovem contemporâneo. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, de ensino e pesquisa, podendo

---

<sup>7</sup> Na conclusão desta pesquisa decidimos alterar o título para “Entre os muros da escola: posicionamentos de estudantes sobre sexualidade e gênero”. Os documentos que seguem referentes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Carta de Anuência e Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética, embora contenham um título diferente se referem ao mesmo estudo.

ser utilizado em congressos e na literatura especializada sem, no entanto, de nenhum modo permitir a identificação do participante, **garantindo desse modo o sigilo e anonimato.**

Ao assinar este Termo de Consentimento, **estou ciente de que a participação do/a meu/minha filho/a se restringirá ao preenchimento do questionário sociodemográfico e a participação no grupo focal.** E, além disso, afirmo que:

1. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação de meu/minha filho/a nessa pesquisa.
2. Autorizo a utilização e divulgação dos dados coletados durante o desenvolvimento do projeto, apenas com finalidade de ensino e pesquisa, incluindo publicação na literatura científica especializada. Estou ciente de que o sigilo e o anonimato protegem meu/minha filho/a de qualquer exposição do seu nome e imagem e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho exposto acima.
3. Poderei contatar o Comitê de Ética da UNICAP para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa, se o achar necessário, o qual encaminhará o procedimento adequado.

Telefone do Comitê de Ética da UNICAP: (81) 21194376 e (81) 21194375.

E-mail para contato: [betacaldas@hotmail.com](mailto:betacaldas@hotmail.com)

**João Pessoa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.**

---

**Nome do Participante**

---

**Assinatura do Responsável**

## ANEXO C

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “Posições de sujeito adolescentes: sexualidade e gênero”, sob a responsabilidade da pesquisadora Roberta Caldas Domingues de Meneses, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco, orientada pela professora Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas.

O objetivo desta pesquisa é problematizar como adolescentes da cidade de João Pessoa se posicionam diante das questões relacionadas à sexualidade e gênero e tentar analisar a importância que atribuem às experiências afetivo-sexuais para suas vidas, identificando o sentido que dão a elas; a percepção das diferenças entre os gêneros e suas relações com as práticas sexuais e quais as expectativas que apresentam em relação às performances de gênero dos parceiros. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de proporcionar maior visibilidade para a vivência da sexualidade do jovem, tornando mais adequada a atenção dada a este público do ponto de vista da saúde e educação.

Caso aceite, você deverá participar de um Grupo Focal que consiste em um debate dirigido e será filmado. O risco ou desconforto a que você estará exposto (a) é sentir-se constrangido (a) com algumas questões, no entanto, poderá desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo.

Ao aceitar participar, você estará contribuindo para uma melhor compreensão e conhecimentos das experiências afetivo-sexuais do jovem contemporâneo. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, de ensino e pesquisa, podendo ser utilizado em congressos e na literatura especializada sem, no entanto, de nenhum modo permitir a identificação do participante, **garantindo desse modo o sigilo e anonimato.**

Ao assinar este Termo de Consentimento, **estou ciente de que minha atuação se restringirá ao preenchimento do questionário sociodemográfico e na participação no grupo focal.** E, além disso, afirmo que:

4. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação nessa pesquisa.

5. Autorizo a utilização e divulgação dos dados coletados durante o desenvolvimento do projeto, apenas com finalidade de ensino e pesquisa, incluindo publicação na literatura científica especializada. Estou ciente de que o sigilo e o anonimato me protegem de qualquer exposição do meu nome e imagem e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho exposto acima.
6. Poderei contatar o Comitê de Ética da UNICAP para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa, se o achar necessário, o qual encaminhará o procedimento adequado.

Telefone do Comitê de Ética da UNICAP: (81) 21194376 e (81) 21194375.

E-mail para contato: [betacaldas@hotmail.com](mailto:betacaldas@hotmail.com)

**João Pessoa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.**

---

**Nome do Participante**

---

**Assinatura do Participante**



# ANEXO E

## CARTAZ CONFECCIONADO PELO GRUPO 2

