

APAGUEM AS LUZES, O FILME JÁ VAI COMEÇAR! O USO DE FILMES COMO
FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE GÊNERO E
SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Cristiane Mendes Thomaz

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador:

Marcelo Borges Rocha

APAGUEM AS LUZES, O FILME JÁ VAI COMEÇAR! O USO DE FILMES COMO
FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE GÊNERO E
SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso
Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de Mestre.

Cristiane Mendes Thomaz

Aprovada por:

Presidente, Prof. Marcelo Borges Rocha, Doutor. (orientador)

Prof. Alvaro Chrispino, D.Ed.

Carlos Henrique dos Santos Martins, Doutor. (CEFET/PPRER)

Rio de Janeiro
Abril de 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

T465 Thomaz, Cristiane Mendes
Apaguem as luzes, o filme já vai começar! O uso de filmes como ferramenta para construção de uma visão crítica sobre gênero e sexualidade no ensino de ciências / Cristiane Mendes Thomaz.— 2014.

xii, 103f. + apêndice : il.color. , graf. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2014.

Bibliografia : f. 98-103

Orientador : Marcelo Borges Rocha

1. Cinema na educação. 2. Identidade de gênero no cinema. 3. Sexo. 4. Ciências (Ensino médio) – Estudo e ensino. 5. Inovações educacionais. I. Rocha, Marcelo Borges (Orient.). II. Título.

CDD 371.33523

Dedicatória

Dedico ao meu irmão Guilherme fonte de minha inspiração e motivo pelo qual iniciei essa empreitada.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, sem o qual não teria coragem de me levantar todos os dias.

Ao professor Marcelo Borges Rocha pela compreensão, pelo carinho e pelo estímulo.

À professora Glória Queiroz, pois sem a sua compreensão não teria a oportunidade de traçar essas linhas.

À professora Renilda Barreto que me encantou com suas aulas.

Aos colegas de turma Marcella, Abgail, Regina, Cristiane, Raquel, Fabiano, Carlos e Roberto pelo imenso prazer de desfrutar da companhia de todos.

À minha família pelo carinho e apoio.

RESUMO

APAGUEM AS LUZES, O FILME JÁ VAI COMEÇAR! O USO DE FILMES COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Cristiane Mendes Thomaz

Orientador:

Marcelo Borges Rocha

Resumo da dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Este trabalho tem por objetivo investigar o potencial pedagógico de filmes não apenas como fonte de informação ou entretenimento, mas como um recurso para gerar uma discussão crítica dos temas gênero e sexualidade com alunos do Ensino Médio. A escola apesar de apresentar uma organização e cultura próprias, se configura num espaço plural, onde polula a diversidade. Porém, as posturas educativas tradicionais insistem em enxergar o espaço escolar como um todo homogêneo perpetrando a formatação dos estudantes como se a escola fosse uma linha de montagem, demonstrando também essa prática ao que concerne às expectativas de comportamento de meninos e meninas. Ao introduzir a discussão a partir da abordagem de gênero, ou seja, admitir a relevância cultural na construção do que se designa por universos feminino e masculino, amplia o olhar em relação a esses papéis sociais empoderando os sujeitos de maneira a torná-los protagonistas nas construções relacionadas ao gênero e à sexualidade. A proposta do presente trabalho foi realizar a articulação dessa discussão com o suporte da película cinematográfica. O cinema tem o poder de fazer o telespectador vivenciar experiências, sensações e emoções adormecidas e com as quais não dialoga por não ter essas vivências em seu cotidiano. O filme funciona como essa quebra de dormência que suscita ao sujeito pensar em situações que estão inseridas na sociedade e não são diretamente vivenciadas por ele, mas que fazem parte de sua realidade ao admitirmos que vivemos numa sociedade onde todos são afetados reciprocamente por escolhas e ações. Neste trabalho, foram selecionados três filmes que foram exibidos para alunos do 3º ano do ensino médio. Estes alunos responderam a questionários semiestruturados antes e após a exibição dos filmes. Utilizou-se a análise de conteúdo para investigar a eficácia dos filmes como recursos pedagógicos na discussão crítica da temática gênero e sexualidade. Ao finalizar a análise dos dados e realizar a discussão dos resultados obtidos com alguns referenciais teóricos existentes na comunidade acadêmica, concluímos que os filmes utilizados como recurso didático apresentam potencial relevante para a discussão crítica sobre gênero e sexualidade em turmas de ensino médio. A metodologia utilizada mostrou-se eficiente para fomentar discussões entre os estudantes que ultrapassem crenças que são fruto do conhecimento empírico a muito arraigadas em nossa sociedade.

Palavras-chave:

Gênero; Ensino de Ciências; Filme na Educação

Rio de Janeiro
Abril de 2014

ABSTRACT

LIGHTS OUT, THE FILM WILL ALREADY STARTED! USE OF MOVIES AS A TOOL FOR CONSTRUCTION OF A CRITICAL VIEW ON GENDER AND SEXUALITY IN TEACHING SCIENCE

Cristiane Mendes Thomaz

Advisor:

Marcelo Borges Rocha

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ as partial fulfillment of the requirements for the degree of Master in Science, Technology and Education.

This study aims to investigate the pedagogical potential of movies not only as a source of information or entertainment, but as a resource to generate a critical discussion of the gender and sexuality issues with high school students. Although the school presents its own organization and culture, an heterogeneous space is configured, where diversity reigns. However, the traditional educational attitudes persist in seeing the school space as a homogeneous whole perpetrating the formatting of the students like the school were an assembly line, demonstrating also that the practice regarding the expectations of boys and girls behaviour. By introducing the discussion about the gender approach, in other words, to admit the cultural relevance in the construction of what is known as female and male universes, extends the look regarding these social roles empowering the subjects in such a way as to make them protagonists of the construction related to gender and sexuality. The purpose of this study was to conduct this discussion with the joint support of the motion picture film. The cinema has the power to make the viewer live experiences, sensations and asleep emotions with which he does not dialogue for the fact of not possessing these experiences in their daily lives. The film works like this dormancy brake which raises the subject to think about situations that are embedded in society and are not directly experienced by him, but that part of his reality to admit that we live in a society where everybody is reciprocally affected by choices and actions. In this work, we selected three films that were shown to students of the 3rd year of high school. These students responded to semi-structured questionnaires before and after the films. We used content analysis to investigate the effectiveness of such films as teaching resources in critical discussion of the genre and sexuality thematic. When finalizing the data analysis and conduct the discussion of the results obtained with some existing theoretical frameworks in the academic community, we concluded that the films used as a teaching resource present relevant potential for critical discussion about gender and sexuality in high school grades. The methodology showed efficiency to foster discussions among students who exceed beliefs which are the result of empirical knowledge ingrained in our society.

Keywords:

Gender; Science Education; Film in Education

Rio de Janeiro
2014, April

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I – Gênero e escola	4
I.1. Refletindo sobre Gênero.....	5
I.2. Possíveis origens da preponderância do masculino sobre o feminino na História Ocidental.....	8
I.2.1. Origens Filosóficas.....	9
I.2.2 Origens Biológicas.....	11
I.3. Uma escola “masculina”? Um breve histórico do processo de Escolarização.....	12
I.4. Um olhar sobre a diversidade na escola.....	16
I.5. Por uma Pedagogia problematizadora no espaço escolar.....	18
Capítulo II – Cinema e Escola	24
II.1. A incorporação do discurso audiovisual na escola.....	24
II.2. Filmes sobre sexualidade e questões de gênero como recurso Pedagógico.....	26
II.3. Seleção dos Filmes.....	28
II.4. Breve descrição dos Filmes.....	29
Capítulo III – Desenho Metodológico	36
III.1. Tipo de pesquisa.....	36
III.2. Coleta de dados.....	37
Capítulo IV – Análise dos dados	39
IV.1. Dados quantitativos do questionário.....	40
IV.1.1. Questões referentes a informações Socioeconômicas.....	40
IV.1.2. Questões referentes à opinião sobre gênero e sexualidade.....	45
IV. 2. Dados qualitativos.....	64

IV.2.1. Questões referentes à opinião sobre gênero e sexualidade.....	64
Conclusão.....	96
Referências Bibliográficas.....	98
Apêndice.....	104
Modelo de questionário aplicado na pesquisa.....	104

Lista de Figuras

Figura II.1	Aprendizagem pelos sentidos.....	25
Figura II.2	Pôster do filme Os Acusados.....	29
Figura II.3	Pôster do filme Billy Elliot.....	31
Figura II.4	Pôster do filme Uma família bem diferente.....	34
Figura IV.1	Distribuição percentual de respostas dadas à pergunta “Qual o seu sexo?”	40
Figura IV.2	Distribuição percentual de respostas dadas à pergunta “Com relação à sua cor/raça, como você se considera?”	41
Figura IV.3	Distribuição percentual respostas dadas à pergunta “Qual a sua idade?”	42
Figura IV.4	Distribuição percentual de respostas dadas à pergunta “Qual a sua idade?”	42
Figura IV.5	Distribuição percentual de respostas dadas às perguntas “ Como é composta sua família?”	43
Figura IV.6	Distribuição percentual de respostas dadas à pergunta “Quem é o responsável pela manutenção econômica da família?”	44
Figura IV.7	Distribuição percentual de respostas dadas à pergunta “Qual é a sua renda familiar mensa?”	45
Figura IV.8	Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.0 coletadas nos questionários pré/pós.....	46
Figura IV.9	Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.0 coletadas nos questionários pré/pós.....	46
Figura IV.10	Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.1 coletadas nos questionários pré/pós.	47
Figura IV.11	Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.1 coletadas nos questionários pré/pós.	48
Figura IV.12	Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.2 coletadas nos questionários pré/pós.	49
Figura IV.13	Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.2 coletadas nos questionários pré/pós.	50
Figura IV.14	Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.3 coletadas nos questionários pré/pós.	52
Figura IV.15	Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.3 coletadas nos questionários pré/pós.	53
Figura IV.16	Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.4 coletadas nos questionários pré/pós.	54
Figura IV.17	Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.4 coletadas nos questionários pré/pós.	54
Figura IV.18	Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.5 coletadas nos questionários pré/pós.	55
Figura IV.19	Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.5 coletadas nos questionários pré/pós.	56
Figura IV.20	Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.6 coletadas nos questionários pré/pós.	57
Figura IV.21	Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.6 coletadas nos questionários pré/pós.	58
Figura IV.22	Resultado percentual das respostas prévias à questão 2.7	59
Figura IV.23	Resultado percentual das respostas coletadas após a exibição dos Filmes.....	59

Figura IV.24 Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.7 coletadas nos questionários pré/pós.	60
Figura IV.25 Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.7 coletadas nos questionários pré/pós.	60
Figura IV.26 Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.8 coletadas nos questionários pré/pós.	62
Figura IV.27 Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.8 coletadas nos questionários pré/pós.	63
Figura IV.28 Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens	65
Figura IV.29 Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens	67
Figura IV.30 Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens	71
Figura IV.31 Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens	73
Figura IV.32 Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens	77
Figura IV.33 Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens	80
Figura IV.34 Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens	84
Figura IV.35 Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens	86
Figura IV.36 Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens	90
Figura IV.37 Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens	92

LISTA DE ABREVIATURAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SEPLAN - Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento Econômico

Introdução

Há uma década e meia, batendo às portas do século XXI, tive a oportunidade de ouvir na faculdade de Ciências Biológicas um professor contando em uma de suas aulas a seguinte história: contam que em certo local do oriente, após a morte, os homens são submetidos a um “juízo” que tem por objetivo qualificá-los para uma nova vida, tendo em vista que eles são reencarnacionistas. É interessante ressaltar que para eles o mundo é masculino, ou seja, a existência da mulher é um acidente. No juízo do qual falávamos, o homem que tivesse sido bom e atendido aos preceitos morais de sua religião teria a recompensa de reencarnar homem. Aquele que tivesse transcorrido em algumas falhas não mereceria um destino muito cruel, reencarnaria como um animal. Mas, aquele homem que tivesse sido mau, cometido muitos erros, um perverso, degenerado, voltaria como mulher, o destino mais cruel possível.

Esse tipo de fato, narrado durante uma aula do curso de graduação, é mais comum do que se possa imaginar. Atualmente, atuando como professora de ciências/biologia da rede pública de ensino no Estado do Rio de Janeiro, com certa recorrência, ouço jovens (rapazes) narrarem que ser mulher é muito bom, pois “o trabalho delas na vida é gastar o dinheiro suado dos maridos no shopping”.

De certo modo, deveria causar estranheza deparar com tais narrativas em ambientes eminentemente educacionais, tendo em vista que um dos pressupostos da educação nacional é formar cidadãos críticos, conscientes dos princípios de isonomia que são um dos corolários da Constituição Federal de nosso país. A grande verdade é que essa desigualdade entre homens e mulheres existe, e o pior, foi naturalizada. Está tão arraigada em nossas práticas cotidianas que até nós, educadores (as), temos dificuldade para visualizá-la de tão “natural” em nosso dia a dia.

Não é com surpresa que escutamos as jovens de nossas turmas de ensino fundamental e médio reclamar das aulas de ciências: física, matemática, química, biologia argumentando que as mesmas são “coisas de menino”. É claro que essa queixa não parte de toda a nossa clientela feminina, mas expressa a opinião de mais da metade dela, fato comprovado pela prática de anos em sala de aula. Selecionados e filtrados pela ideologia do determinismo biológico ainda na escola, alunos e alunas que conseguem chegar aos cursos de graduação, estes que já são divididos por área de conhecimento, vão ocupar seus “devidos espaços”. Os meninos, em sua maioria, procuram pelos cursos das chamadas ciências “duras” e as meninas, também, numa maioria quase que absoluta, preenchem as vagas dos cursos das chamadas ciências “moles”. Uma realidade flagrante das

desigualdades apoiadas nas diferenças sexuais, mas que é veiculada historicamente como um movimento “natural”, expressa nas chamadas aptidões masculinas e femininas (SILVA, 2008).

A partir dessa realidade desigual que permeou minha vida acadêmica, profissional e mesmo pessoal até os dias atuais, surgiu a motivação para minha dissertação. Um apelo íntimo para a discussão dentro do ambiente educacional sobre o papel da mulher em nossa sociedade.

Atuando como professora de Ciências e Biologia na rede pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, senti-me instigada a levar essa discussão para o ambiente da sala de aula. Porém, utilizando como plataformas motivadoras para a reflexão as películas cinematográficas verificando a capacidade das mesmas de fomentarem reflexões sobre masculinidades e feminilidades dentro de nossa sociedade e, desse modo, as possibilidades dessa abordagem de propiciar discussões críticas sobre as representações do feminino e do masculino. Concordo com MURRAY (2003) ao dizer que as narrativas presentes nos filmes são reforçadas como mecanismos cognitivos primários para a compreensão do mundo, ou seja, ao assistir a um filme o estudante tem a possibilidade de se transportar emocionalmente, interagir com o mesmo, criando maiores possibilidades de reflexão sobre aquele contexto com o qual está se relacionando. Portanto, a minha pergunta é se o uso de filmes como ferramenta pedagógica contribui para a discussão sobre questões de gênero e sexualidade no contexto escolar?

Como toda ação é transbordada por intencionalidades, as discussões foram mediadas a partir da incorporação do conceito de gênero. É sabido, há tempos, que a escola, apesar de apresentar uma organização e cultura próprias, se configura num espaço plural, onde polula a diversidade. Porém, as posturas educativas tradicionais insistem em enxergar o espaço escolar como um todo homogêneo perpetrando a formatação dos estudantes como se a escola fosse uma linha de montagem, demonstrando também essa prática ao que concerne às expectativas de comportamento de meninos e meninas. Ao introduzir a discussão a partir da abordagem de gênero, ou seja, admitir a relevância cultural na construção do que se designa por universos feminino e masculino, ampliamos o olhar dos estudantes em relação a esses papéis sociais empoderando os sujeitos de maneira a torná-los protagonistas nas construções relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Com este breve relato, justifico a minha escolha por este objeto e por esta área temática. O objetivo desse trabalho é investigar o potencial pedagógico de filmes não apenas como fonte de informação ou entretenimento, mas como um recurso para gerar uma discussão crítica dos temas gênero e sexualidade com alunos do Ensino Médio.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de educação básica da Rede Estadual de Ensino localizada no município de Nova Iguaçu.

O público-alvo da pesquisa foram estudantes de ambos os sexos regularmente matriculados no 3º ano do ensino médio nos turnos da manhã e da tarde, uma turma em cada turno.

A coleta de dados foi realizada em etapas, sendo a primeira, uma fase de sondagem; levantamento de conceitos prévios dos alunos em relação ao tema pesquisado através de questionário auto-administrado. Após o questionário foram realizadas as exibições dos filmes selecionados com posterior mediação. Tendo concluído a exibição dos filmes foi realizada uma nova aplicação de questionários. A análise dos dados foi realizada a partir do referencial qualitativo utilizando o conjunto de técnicas da análise de conteúdo, conforme modelo de BARDIN (2009).

Esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos. Dedico o capítulo I às reflexões sobre o gênero e a escola, analisando os objetivos da educação nacional e sua articulação com o projeto civilizador que procura atender a uma expectativa de “ser social” formatando os estudantes através das escolhas e práticas veiculadas na escola. Também me dedico ao desafio de refletir sobre o conceito de gênero, bem como analisar as possíveis origens da subalternidade feminina através da história ocidental estendendo essa análise para o campo da história da educação. Apresento um breve histórico do processo de escolarização para refletir sobre o papel ocupado pela mulher ao longo desse histórico; lanço um breve olhar sobre a diversidade no ambiente escolar; e, finalizando o capítulo, discuto algumas possibilidades metodológicas, segundo a literatura da área, que assumem o compromisso de problematizar o objeto de aprendizagem possibilitando a construção de um conhecimento significativo.

No capítulo II analiso a incorporação do discurso audiovisual na escola e a potencialidade da utilização de filmes sobre sexualidade e gênero como recurso pedagógico; e apresento a seleção e breve descrição dos filmes que foram utilizados na pesquisa.

No capítulo III está o Desenho Metodológico desta pesquisa. Descrevo as questões norteadoras deste trabalho, os seus objetivos, a forma de coleta dos dados.

No capítulo IV apresento as análises realizadas. Ainda no mesmo capítulo, apresento os resultados e, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, busco discuti-los à medida que os exponho. Por fim, faço a conclusão, um fechamento para este trabalho com possíveis desdobramentos para trabalhos futuros.

Capítulo I - Gênero e escola

A educação, do ponto de vista social, é a interferência que a sociedade, com o objetivo de se manter e se reproduzir, exerce no desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos por meio de um conjunto de estruturas, influências, processos e ações. Embora a educação tenha como função manter e reproduzir a sociedade, ela colabora com a sua transformação, pois contribui com o desenvolvimento da capacidade de pensar dos indivíduos e estes, individualmente e em grupos, passam a ter possibilidades de refletir sobre a realidade que os cerca e de transformar essa realidade. Um dos pilares da educação nacional é a preparação para a prática da cidadania, que se consubstancia no exercício pleno da democracia. Portanto, a educação só cumpre o seu fim quando proporciona uma visão crítica do mundo, a possibilidade do indivíduo “ler o mundo”, ou seja, interpretá-lo, interrogá-lo.

Esse processo educativo acontece no interior da sociedade em diferentes espaços, de maneira formal, informal e não formal, sistemática e assistemáticamente. Boa parte da demanda educacional em uma sociedade é assumida pela educação formal no interior das instituições de ensino. Portanto, tendo em vista como fim almejado por essa educação a formação de um cidadão crítico e consciente de sua atuação e responsabilidade dentro das engrenagens da sociedade na qual está inserido, faz-se necessário que o currículo, as metodologias, os métodos e a corrente pedagógica eleita pelo sistema de ensino sejam propiciadores dessa realidade. Para atingir essa meta o currículo apresenta-se como o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, ele é o elemento nuclear de um projeto pedagógico (SCHMIDT, 2003).

Porém, definir currículo não é fácil e também não é a tarefa à qual nos propomos. A realidade é que existem mais de 50 definições para o termo (SCHMIDT, 2003). Mas, como nos diz LOPES & MACEDO (2011), há, certamente, um aspecto comum a tudo o que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/ situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo.

Segundo CASTANHO (1995) o currículo é o canal pelo qual a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar; é a corporificação dos interesses sociais e da luta cultural que se processa na sociedade. Desse modo, podemos concluir que a elaboração de um currículo não está de maneira nenhuma livre de intencionalidades, portanto não há currículo neutro. Ele traz no seu escopo não só objetivos cognitivos, mas também inclinações políticas e culturais. Portanto, como nos diz PEDRA (1993), currículo pode ser entendido como uma seleção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de vida, presentes na

cultura de uma determinada sociedade, considerados importantes para serem transmitidos às gerações sucessoras.

Ao constatarmos que o currículo se traduz numa rede de intencionalidades, utilizando em nossas reflexões o recorte da história ocidental, podemos verificar que a construção curricular das instituições educacionais é perpassada e legitimada pelas pressões e demandas sociais. Nesse particular, é patente a relevância cultural nas questões relacionadas aos direitos conferidos (ou negados) às mulheres na história ocidental e seus reflexos na educação formal, ou não formal e informal, delegada ao sexo feminino.

É certo afirmarmos que muitas conquistas foram realizadas ao longo da história ocidental relativas às conquistas femininas e à escolarização da mulher. Porém, ainda é visível a discriminação sofrida pelas mulheres em nossa sociedade. E a realidade é que as mulheres ainda se encontram em uma posição de desvantagem na sociedade, e se a escola reproduz a cultura dominante é de se esperar que os currículos escolares contemplem essa desigualdade mesmo que de forma velada.

Embora a educação tenha como função manter e reproduzir a sociedade, ela colabora com a sua transformação, contribuindo com o desenvolvimento da capacidade de pensar dos indivíduos possibilitando a reflexão sobre a realidade que os cerca podendo propiciar a transformação dessa realidade. Desse modo, a abordagem crítica de temas como gênero e sexualidade no ambiente escolar deve contribuir para a superação de visões distorcidas e reducionistas sobre essa temática proporcionando a construção de uma sociedade mais justa. A concepção vigente na sociedade acerca do tema circunscreve a natureza feminina e masculina como uma atribuição puramente biológica, porém o gênero deve ser entendido como constituinte da identidade dos sujeitos. Desse modo pode ser interpretado como uma construção social. Uma educação crítica deve dar conta dessa demanda construindo uma sociedade mais justa e isonômica onde a diferença no sexo biológico não fundamente as desigualdades sociais.

I.1. Refletindo sobre Gênero

Ao analisarmos a trajetória da mulher ocidental sob uma perspectiva histórica perceberemos que durante muitos séculos ela se manteve à margem e relegada a segundo plano nos feitos que corroboraram para a constituição e consolidação da civilização moderna. Sua atuação era privada e conseqüentemente a sua invisibilidade nos templos domésticos era tida como natural, ao contrário do homem, que sempre foi admitido como figura pública e era exatamente no espaço público em que ocorriam os fatos importantes para a história. Dessa forma, a história da civilização ocidental desenvolveu-se através

desse modelo, no qual o homem é o sujeito histórico, o agente da história (FOLLADOR, 2009).

Diante desse panorama, no final do século XIX, há uma convergência dos movimentos a favor da inserção da História da Mulher no cenário da história da humanidade contabilizando a contribuição feminina na formação da sociedade, com os movimentos feministas, como o “sufragismo”, de cunho político e social, a favor da concessão de direitos às mulheres, somente as brancas e de classe média e alta, originalmente ofertados somente aos homens (LOURO 1997).

Essa primeira onda de movimentos ditos feministas tinha como fundamento a concessão de direitos negados às mulheres, bem como a sua visibilidade no cenário histórico. Somente nas décadas de sessenta e setenta do século passado que o movimento feminista assume uma nova estrutura tendo início as primeiras teorizações sobre os estudos femininos.

Na formulação dessa nova roupagem dos estudos feministas surge o termo “gênero”, que como nos diz LOURO (1997, p. 21):

“Visando rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, elas(as feministas) desejam acentuar, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Ao dirigir o foco para o caráter fundamentalmente social, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatiza, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.”

A definição acima é a que utilizaremos como balizadora dessa dissertação.

A partir da formulação do termo “gênero” que garante o aspecto relacional e, portanto, cultural às construções realizadas sob a alcunha de masculinas e femininas, começam a ser questionadas e abolidas as justificativas para a prevalência e ratificação das desigualdades entre homens e mulheres baseadas apenas na constituição biológica.

O termo gênero, hoje aceito e utilizado largamente, foi apropriado e interpretado, ao longo da história dos estudos feministas, a partir das convicções próprias de cada corrente do movimento. Desse modo, o termo foi elaborado a partir de tensões, uma peculiaridade própria da ciência, não havendo uma única conceituação para o mesmo e, sim, várias abordagens construídas a partir do paradigma científico adotado pela corrente que o teoriza. Atualmente, numa perspectiva histórico-crítica, encontramos três ramos de teorizações: teóricos (as) do patriarcado, a elaborada pelas feministas marxistas e as teorias psicanalíticas de matriz pós-estruturalista e anglo-saxônica (DA CONCEIÇÃO, 2009). Por esse motivo reforçamos que dentre um universo de conceituações e correntes que teorizam sobre o tema escolhemos a que, a nosso ver, atende aos objetivos do presente trabalho que

não se debruça sobre teorizações a cerca do termo gênero, e, sim, o utiliza como possível ferramenta para a interpretação de uma escola mais plural e isonômica.

Porém, para uma melhor compreensão do termo nos propomos a analisar brevemente o panorama no qual o mesmo se inscreve. Temos, na atualidade, numa perspectiva histórico-crítica, basicamente três ramos de teorizações sobre gênero: a dos (as) teóricos (as) do patriarcado, a elaborada pelas feministas marxistas e as teorias psicanalíticas de matriz pós-estruturalista e anglo-saxônica (DA CONCEIÇÃO, 2009). O conceito que adotamos pertence a uma perspectiva pós-estruturalista.

SAFFIOTI (2009) analisa a formulação e a apropriação do termo gênero pelas principais correntes de teorização do movimento feminista refletindo sobre seus limites e suas contribuições na formulação de uma base analítica para o gênero. Segundo a pesquisadora as correntes de teorizações atuais sobre o referido gênero trazem contribuições apreciáveis para se pensar nas causalidades e arranjos que ocasionaram a realidade histórica e ainda atual das desigualdades entre homens e mulheres, com o evidente desprestígio das segundas. Porém, sozinhas, essas teorizações não são capazes de responder plenamente enquanto pressupostos teóricos às contingências envolvidas no tema.

O que fica claro é que ultrapassando os esforços das teorizações sobre gênero, um aspecto prevalece e se mantém em todas elas, que é o seu caráter relacional, quando procura abarcar questões históricas e contemporâneas no que se refere às relações desiguais entre os homens e mulheres.

Sempre que pensamos em gênero, quase que automaticamente somos remetidos ao conceito de sexualidade, e quando assumimos como balizador de nossa pesquisa um conceito que não permite a separação entre o biológico e o social, somos impulsionados a esclarecer que gênero e sexualidade são conceitos distintos, porém participantes de uma mesma dinâmica. Da mesma forma que gênero é uma construção social, não é dada, não é estanque, a sexualidade também assume essa característica. Ela é construção que se substancia por toda a vida de um indivíduo podendo ser vivenciada de formas diversas ao longo da vida. Segundo LOURO (2000, p. 08 - 09)

“... sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política... a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. Portanto, é no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe et.)”

I.2. Possíveis origens da preponderância do masculino sobre o feminino na História Ocidental

Segundo CHASSOT (2003), em nossa civilização há uma preponderância do masculino sobre o feminino, já há alguns milênios. Usando um recorte focalizado nas raízes europeias ele defende que este fato encontra como legitimadora: a religião, baseada numa tríplice ancestralidade (grego/judaica/cristã).

Como muito de nossa cultura (ocidental) encontra ancestralidade na tradição grega, nela buscamos referência à origem da mulher. Conta a história que o titã Prometeu e seu irmão Epimeteu criaram os animais e os homens. Deram a cada animal um poder, como voar, caçar, coragem, garras, dentes afiados. O homem, criado por Prometeu a partir da argila, ficou sem nada por ser o último a ser feito. Prometeu deu um pouco de cada animal para o homem, mas faltava alguma coisa especial. Prometeu ensinou diversas coisas ao homem. Porém, enfureceu Zeus ao roubar o fogo dos deuses e dá-lo aos homens. Zeus decidiu, então, vingar-se de Prometeu e dos homens. Prometeu foi acorrentado a uma montanha. Sua condenação foi passar a eternidade preso a uma rocha, aonde uma ave viria comer seu fígado. Toda noite seu fígado se regeneraria e a ave voltaria no dia seguinte pra lhe comer o fígado novamente. Para castigar os homens, Zeus ordenou que o Deus das Artes, Hefesto, fizesse uma mulher parecida com as deusas. Assim, a mulher recebeu o nome de Pandora (aquela que tem todos os dons). Pandora foi enviada para Epimeteu, que já tinha sido alertado por seu irmão a não aceitar nada dos deuses. Ele, por “ver sempre depois”, agiu de forma precipitada e ficou encantado com a bela Pandora. Ela chegou trazendo uma caixa fechada, um presente de casamento para Epimeteu. Ele pediu para Pandora não abrir a caixa, mas, tomada pela curiosidade, não resistiu. Ao abrir a caixa na frente de seu marido, Pandora liberou todos os males que até hoje afligem a humanidade, como os desentendimentos, as guerras e as doenças. Ela ainda tentou fechar a caixa, mas só conseguiu prender a esperança. Desde então a história de Pandora está associada com fazer o mal que não pode ser desfeito. Nesse mito também está o nascimento do pensamento sobre o bem e o mal que a mulher pode causar (NOGUEIRA, 2001).

Não é somente no mito grego que a mulher encontra-se em posição de subalternidade. Também segundo CHASSOT (2003), Aristóteles, influente filósofo grego, entendia que um gênero compreendia os dois sexos, o papel da mulher na geração de uma nova vida era apenas o de proporcionar o ventre para o seu desenvolvimento. Era do homem a partir de seu esperma, que viriam todas as características do novo ser. Desse modo, se uma mulher parisse uma criança imperfeita seria responsabilizada por não nutrir o novo ser devidamente em seu ventre, uma vez que a semente masculina obrigatoriamente

só daria bons frutos. Se o fruto fosse uma mulher, era pelo fato de seu pai ser considerado impotente, portanto o nascimento de uma mulher era um defeito.

Continuando nossa reflexão sobre a preponderância de nossas raízes ancestrais como fundadoras da subalternidade feminina, nos reportamos à nossa tradição judaica que foi incorporada pelo cristianismo.

“Há ainda no mito cristão uma desvalorização do ato de parir, o homem é quem dá à luz a primeira mulher que é retirada de suas costelas. A grandeza, neste caso, passa a ser do homem, que trabalha e domina a natureza, sendo que a mulher, retirada de suas costelas, jamais poderia ser reta. Embora deus seja considerado um ser assexuado, este foi historicamente e psicologicamente identificado com uma figura masculina, portanto as religiões monoteístas como o cristianismo, islamismo e judaísmo se desenvolveram dando prioridade ao masculino.” (FARINHA, 2009, p. 337)

Ainda falando do mito cristão, encontramos a figura de Eva.

“A narrativa de Gênesis também sublinha a curiosidade feminina que segundo a Bíblia cristã, a primeira mulher, Eva, levada pela curiosidade de conhecer o bem e o mal cai na armadilha da serpente comendo o fruto proibido, e oferece a Adão que também o come, sendo que a partir deste ato rompe-se o elo entre o Deus e o ser humano. O ato de Eva é condenado, uma vez que com o seu erro a humanidade é condenada, pois os seres humanos expulsos do paraíso foram obrigados a viverem do fruto do seu trabalho.” (FARINHA, 2009, p. 338)

Alguns teólogos afirmam que Eva, por ter sido criada a partir da costela de Adão, não foi feita à imagem e semelhança de Deus, mas, apenas uma projeção da criação divina, o que explica sua inferioridade natural (NOGUEIRA, 2001).

Por esse breve histórico é perceptível que o lugar social da mulher em nossa sociedade é uma questão milenar muito provavelmente fundada nas diferenças físicas existentes entre os sexos. Essas diferenças eram invocadas, e, ainda são, em muitos casos, para interditar a mulher em muitas funções sociais.

I.2.1. Origens Filosóficas

A Ciência Moderna, representada nas disciplinas acadêmicas especializadas, se estabelece, de fato, no século XIX, e surge como a grande conquista da humanidade, aquela que haveria de intervir no mundo para explicar os fenômenos e solucionar os problemas existentes (SILVA, 2008 apud HARDING, 1996). O modelo de racionalidade herdado da revolução científica do século XVI é aplicado às ciências sociais, e marca a ruptura entre as ciências e o senso comum, e entre as ciências e os estudos históricos, filológicos, jurídicos, filosóficos, etc. Este paradigma científico está presente nas obras de Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, Bacon ou Descartes. As distinções entre conhecimento

científico e conhecimento vulgar, e entre natureza e pessoa são traços essenciais da ciência moderna, que questiona sistematicamente as evidências da experiência imediata. A razão é o princípio que deve seguir as regras lógicas do raciocínio, para dominar os fenômenos da natureza e realizar a grande tarefa de reordenar e controlar o mundo, através de um método universal e válido para construir o conhecimento. Vale ressaltar que, neste caso, as mulheres não foram consideradas indivíduos dotados de razão, mas de emoção; as mulheres possuíam o contraponto da razão – o coração (SILVA, 2008). Portanto, se a base da ciência é a razão e a mulher não dispõe da mesma, pela lógica ela está impedida de fazer parte do universo científico.

Segundo DE LOURDES BORGES (2005), mediante estudos da obra do filósofo Kant,

“o esforço na ciência é sublime, pesado, portanto é masculino; o sexo feminino é belo, leve, ele apraz imediatamente. O enorme esforço para entender Descartes, Leibniz, as equações de Newton, desperta o sentimento do sublime, não do belo, por isso é contrário à natureza feminina. As mulheres poderiam se deixar levar por essa dura empreitada, contudo perderiam o que nelas agrada imediatamente, sua beleza e leveza.” (p. 667 e 668)

A partir desse pensamento institui-se que a mulher que se embrenha no universo da ciência perde o que lhe confere poder diante do masculino, a sua beleza. Uma mulher inteligente pode gerar admiração masculina, mas não o desejo, a base do poder sobre o sexo oposto.

O poder e a inteligência são atributos eróticos masculinos. Já na mulher, muitas vezes são erotizados exatamente a ausência desses atributos, confundidos com inocência, desejo de ser cuidada. Saber e inteligência impressionam não só as mulheres como os próprios homens, que se deleitam com seu próprio poder. Uma mulher inteligente compete com os atributos masculinos tornando a experiência antierótica (DE LOURDES BORGES, 2005).

Porém, existem razões para o impedimento da mulher ao universo científico que parecem transcender às meras questões de um determinismo biológico no qual se apoia a filosofia, esse impedimento parece ter mais apoio em receios culturais. Eurípedes, poeta grego que viveu entre 480 e 406 a. C., criou a peça intitulada Medeia, a qual detém poderes da magia e da ciência. A peça narra o drama de uma mulher que deixou tudo para trás, sua pátria e família para seguir ao lado de um grande amor, até ser traída por ele. Jasão, líder dos argonautas, parte para Cólquida em busca do Velocino de ouro, missão que lhe é imposta para que consiga retomar o trono de Iolco. No caminho conhece e se apaixona por Medeia que, embora filha de rei, ela usa seus poderes de feiticeira para ajudar Jasão a vencer os obstáculos impostos por seu pai. Saem vitoriosos, porém Medeia é traída pelo marido que a abandona para se casar com a filha do rei Creonte. Injustiçada e furiosa a

feiticeira não poupa esforços para vingar-se de Jasão. Mata os filhos que teve com o marido e lança sobre ele terrível maldição. Em toda a peça Eurípedes deixa claro que Medeia utilizava seus poderes de magia e ciência para o mal, mostrando que existia uma relação entre a mulher e a obscuridade. A partir desse pensamento o poder da ciência é deslocado, pelos gregos, para as mãos masculinas, pois não seria prudente deixar ciência e magia em mãos tão imprudentes (DE LOURDES BORGES, 2005).

Desse modo, percebemos que a interdição da mulher para a ciência perpassa filosoficamente por matrizes biológicas, mas apresenta um referencial muito pertinente na cultura que aprendeu a olhar a mulher como o “outro”, o desconhecido; e o desconhecido sempre causa medo e receio.

I.2.2. Origens Biológicas

O Determinismo Biológico constitui um importante tema no meio acadêmico em função de suas implicações na sociedade, especialmente no que se refere às diferenças entre indivíduos e populações humanas de um modo geral. O termo determinismo designa uma doutrina que pretende que todos os objetos ou acontecimentos devam ser como são, em virtude de certas leis e forças. Por determinismo biológico, entendemos a influência, o condicionamento genético ou biológico na produção da cultura (GONÇALVES, 2007).

“Os grupamentos humanos teriam capacidades inatas que explicariam a diversidade cultural. Como exemplo, temos a famosa frase “mulher no volante, perigo constante”, que já ouvimos muitas vezes. Como se a capacidade de uma boa direção automotiva estivesse relacionada ao sexo masculino. Hoje é comum encontrarmos mulheres na direção de ônibus e táxis e muita gente ainda guarda algum preconceito. Neste caso, apontamos que a divisão sexual é construída culturalmente, e não geneticamente como acreditavam os deterministas biológicos.”(GONÇALVES, 2007, p.13)

Neste contexto, esta discussão também se caracteriza como fundamental no que tange às questões de gênero (ANDRADE, 2011).

Segundo LEWONTIN (2000, p.29) é possível identificar três ideias que configuram a ideologia do determinismo biológico: os indivíduos são distinguidos em suas habilidades fundamentais por causa das diferenças inatas; tais diferenças inatas são biologicamente herdadas; a natureza humana, biológica, é suficiente para garantir a formação de uma sociedade hierárquica.

De acordo com esse pensamento, predominante no século XIX e início do século XX, a constituição biológica de cada indivíduo seria determinante de suas possibilidades dentro da sociedade, reservando a cada ser um *lócus* social condicionado pelos determinantes biológicos. Dentro desse paradigma, a mobilidade social não se justifica.

Essa teoria legitima um sistema de divisão da sociedade em camadas ao assumir que as habilidades inatas são herdadas, portanto “filho de peixe – peixinho é”. Assim estaria ratificada a ideia de que as classes dominantes nasceram para dominar e as trabalhadoras para obedecer. Pensando no determinismo biológico em relações às mulheres, que já sofriam por serem consideradas inferiores, foi um golpe fatal, do qual se valia a ciência (a verdade absoluta à época) para corroborar a subalternidade feminina.

Na antiguidade clássica, Aristóteles já se referia à inferioridade feminina ao comparar seu corpo ao do homem: ausência de pênis, músculos peitorais flácidos, sangue menstrual, menos voz, todos os atributos de um ser mutilado, ou seja, o fato de ser diferente fisicamente do homem era suficiente para tratá-la como uma aberração ou um defeito.

Logo, a partir dessas ideias, era possível interpretar que as diferenças entre mulheres e homens no domínio cognitivo e comportamental, bem como as desigualdades sociais, poderiam decorrer de diferenças sexuais localizadas no cérebro, nos genes ou provocadas por hormônios.

Numa interpretação mais moderna do determinismo biológico, CITELI (2001), em seu artigo intitulado *Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento*, esclarece que muitas pesquisadoras reagem aos preceitos deterministas assumindo dois caminhos: negar o potencial das ciências biológicas pra explicar arranjos sociais, ou, reinterpretam estudos da Biologia sobre diferenças sexuais, admitindo que estes possam explicar comportamentos humanos e desigualdades sociais. O segundo pensamento citado anteriormente condiz com uma matriz de pensamento pós-estruturalista que não separa o biológico do cultural para explicar os fenômenos sociais como é o caso do gênero.

I.3. Uma escola “masculina”? Um breve histórico do processo de escolarização

Ao contemplarmos o mundo atual, facilmente perdemos de vista que as relações humanas e as instituições que hoje existem em nossa cultura foram fruto de uma construção contínua perpetrada pela humanidade ao longo de milênios.

Na minha geração, e até mesmo na de meus pais, não seria apropriado prover aos filhos uma boa educação sem a passagem dos mesmos pela instituição escolar. Porém, não foi sempre assim. A institucionalização da instrução intelectual surgiu como uma demanda da sociedade, portanto, a escola teve início para atender a uma necessidade social.

Segundo SAVIANI (2007, p. 154):

“A essência humana não é,[..] dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é

um processo histórico. É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem” (idem, ibidem). Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.”

Esse processo de autoeducação humana, segundo nos diz SAVIANI (2007), se processa através do desenvolvimento da dinâmica laboral. A subsistência dependia do domínio da natureza. Nos primórdios da história do homem o processo de sedentarização foi fundamental para o desenvolvimento da humanidade. Através desse fenômeno ele foi capaz de desenvolver a agricultura, a pecuária etc. Portanto, a educação guarda uma relação muito íntima, e, de certo modo dependente do processo civilizador (RODRIGUES, 2009).

A fixação do homem (sedentarização) da Idade da Pedra Polida, garantida pelo cultivo da terra e pela manutenção de manadas, provocou o aumento rápido da população e o desenvolvimento das primeiras instituições, como a família e a divisão do trabalho. Nesse período, ocorreu também, a divisão do trabalho por gênero, nas comunidades. O homem tornou-se responsável pela proteção e sustento da família, enquanto a mulher ficou encarregada de criar os filhos e cuidar da habitação (ARAÚJO, 2009).

O crescente desenvolvimento da produção conduziu a uma divisão do trabalho. Os mais aptos promoveram a apropriação de terras e conseqüentemente a divisão dos homens em classes. Essa divisão dos homens em classes produziu outro fenômeno que foi a divisão entre a educação ministrada aos que precisavam trabalhar para sobreviver e aquela ministrada aos que detinham as terras e não careciam do trabalho físico para a sobrevivência. A educação dos trabalhadores era a própria capacitação para o trabalho, enquanto os que tinham o privilégio do ócio começaram a investir na educação intelectual. Foi exatamente essa modalidade de educação que deu origem à instituição escolar (SAVIANI, 2007).

Obviamente as primeiras instituições escolares não eram destinadas às mulheres, somente aos homens que não careciam da necessidade do trabalho físico, portanto, era uma realidade somente para os abastados.

Diz-nos FOLLADOR (2009, p. 09) que o ditado popular menciona que a mulher ideal era aquela que “sabia pouco ou sabia nada”.

Desse modo, a educação feminina institucionalizada é um fenômeno recente na história da humanidade.

A mulher esteve interdita do processo de educação formal ou institucionalizada por longo período. Elas estavam encarceradas em suas casas e sua instrução, desse modo era privada. As mulheres recebiam instruções de suas mães, escravas, avós, governantas e tias, e essas instruções eram destinadas ao trabalho doméstico como: cozinhar, bordar, costurar etc.

Essa era a única instrução ministrada às mulheres. Em famílias com prole mista os meninos frequentavam a escola, as meninas não (ARIÈS, 1981). Essa realidade persistiu até o século XVIII.

No Brasil o processo não foi diferente. Tomando como ponto de partida o Brasil colônia, a responsabilidade da educação estava sob a égide dos jesuítas. Essa educação era ministrada nas missões através da catequese (para os naturais da terra), e nas escolas fundadas pelos padres com a intenção de levar instrução intelectual e cultural à elite branca e masculina.

No período colonial brasileiro a mulher também esteve afastada da instrução escolar, sua função social era casar, procriar e cuidar; para aquelas que não conseguiam casar na idade apropriada foram criados os conventos para os quais eram encaminhadas com o objetivo de não mancharem a honra da família (STAMATTO, 2002).

Somente a partir das reformas implementadas por Marquês de Pombal (1759) as mulheres passam a ter acesso à escola, com aulas ministradas por professoras também do sexo feminino. As reformas pombalinas marcam a inserção da mulher não só no ambiente escolar para serem educadas, mas também como educadoras.

Com a chegada da Família Real ao Brasil (1808) houve um maior investimento em educação, inclusive a feminina, sem, contudo, retirar a mulher de sua condição de subalternidade. Foram inaugurados vários cursos de formação superior, somente para homens, e várias escolas de ler e escrever tanto para meninos como para meninas. Foi também com a chegada da Família Real ao Brasil que houve a inauguração do primeiro curso normal no Brasil (1823), destinado à formação de professores do sexo masculino, em sua maioria com o objetivo de atender à instrução de escolas militares do exército (STAMATTO, 2002). A primeira escola normal brasileira a aceitar a presença de mulheres nos seus quadros situava-se na Bahia (1843), mas em seu contingente de alunos, a maior parte era de homens (FREIRE, 1989). Entre 1808 e 1870, houve a criação de escolas primárias, conventos, escolas normais, asilos, escolas particulares, todos com a função de instrução feminina, seja para instrução básica, amparo às órfãs ou formação para o magistério. Porém, para exercer a profissão de professora, por exemplo, a mulher carecia:

“Além da boa conduta, normalmente atestada pelo pároco, a professora deveria ter uma certa idade, solicitar autorização do pai, ou do marido se fosse casada, apresentar a certidão de óbito se viúva, e, se separada, justificar sua separação comprovando comportamento honrado.” (STAMATTO, 2002, p. 6)

“As meninas continuaram sentando-se separadas dos meninos, e na prática escolar da época, a imaginação correu solta para mantê-las afastadas dos garotos. Assim, as aulas funcionavam em horários diferentes para um e outro sexo, em dias alternados, em prédios separados, mesmo sendo o mesmo curso, até em salas separadas por muros, ou construção feita com a ala masculina independente da ala feminina... Mas, elas frequentavam aulas, eram professoras cada vez em maior número”. (STAMATTO, 2002, p. 7)

No final do século XIX, o cenário nacional em prol da educação feminina havia evoluído, apesar dos vários mecanismos desenvolvidos pelas instituições e pela própria sociedade para separar os lugares sociais destinados às mulheres e aos homens. Houve um aumento significativo do acesso das meninas às escolas públicas. No final do Império foram criadas as escolas mistas regidas por professoras. O cenário havia se alterado, e as escolas normais eram frequentadas, quase em sua totalidade, por mulheres que agora eram responsáveis pela educação de base enquanto os homens dedicavam-se à docência no ensino médio e superior. Percebe-se que apesar da inserção da mulher no magistério, ela passa a ocupar a função mais elementar, ficando a instrução especializada a cargo de homens. Por essa época a composição dos bancos escolares era igualmente representada por meninos e meninas. No século XX, o sexo feminino passa a ser maioria nos bancos escolares, e já está institucionalizada a feminização do magistério como fazer feminino, ou seja, as mulheres gozariam de competências naturais mais adequadas ao ensino de crianças.

Até que chegamos aos dias atuais, que temos o direito à educação garantido na Carta Magna de nosso país, sendo um direito e dever da sociedade prover a todas as crianças e jovens ao acesso à instrução. Porém um questionamento nos assalta: como equalizar séculos de preconceitos e interdições conferidos às mulheres por séculos no que concerne ao direito à igualdade. Muita coisa mudou, mas ainda estamos distante do ideal, e ainda podemos dizer em pleno século XXI que a escola foi criada para o homem e até hoje muitas práticas vivenciadas em nossa sociedade ratificam essa realidade.

Porém, existiram fatos que se opuseram a essa realidade flagrante. Na civilização grega Platão afirmava que a educação da mulher deveria ser a mesma educação aplicada aos homens (ARAÚJO, 2009).

No Brasil colonial os índios reivindicaram a entrada de suas filhas nas escolas de saber ler e escrever alegando que como as mesmas eram maioria nos cursos de catecismo também deveriam aprender a ler e escrever (STAMATTO, 2002).

Utilizando um recorte mais atual, segundo BARRETO (2011), que abordou a ciência do parto através da obra de um renomado cirurgião português, Joaquim da Rocha Mazarém, fica claro que o mesmo andou na contramão da história ao produzir um manual específico para parteiras onde defendia que as mesmas deveriam ser instruídas cientificamente em igualdade com os homens, legitimando seu pensamento de que as mulheres não são inferiores intelectualmente e, são capazes de aprender desde que se criem condições para sua aprendizagem.

Os manuais produzidos para a instrução de parteiras, em países como França e Inglaterra, por exemplo, reforçavam a ideia de limitação das parteiras e os seus variados graus de ignorância. A eloquência dos médicos na desqualificação das parteiras, caracterizando-as como mulheres de pouco saber, repletas de credices que punham em risco a vida da mãe e do bebê, ajudou os cirurgiões-parteiros na sedimentação e legitimidade da própria profissão, rompendo, assim, a autoridade das comadres, há muito existente na assistência ao nascimento.

I.4. Um olhar sobre a diversidade na escola

A educação apresenta como uma de suas finalidades servir à sociedade, essa função se realiza quando a escola se apropria das demandas culturais de nossa sociedade e as reproduz em seu ambiente. Porém, devemos considerar que o espaço social é multicultural, ou seja, existem vários grupos culturais representados dentro de uma sociedade. Mas, a educação escolar, longe de abarcar essa diversidade, reelabora os conteúdos da cultura vigente e cria uma cultura escolar nacional que deve ser compartilhada por todo seu sistema de ensino.

Na dinâmica social torna-se evidente uma relação de poder onde alguns grupos mais expressivos dentro de uma sociedade garantem a hegemonia cultural que os representa. Enquanto alguns outros grupos ocupam lugares marginais.

Essa estrutura social desigual é compartilhada pelo ambiente escolar que como reprodução da própria sociedade é também um ambiente plural e multicultural, mesmo que essa pluralidade seja velada e não admitida.

Assim, a escola cria sua própria cultura, a chamada cultura escolar, subsidiária da cultura hegemônica nacional vigente; são comportamentos, vestimentas, atitudes, horários, todos próprios do ambiente escolar.

Atualmente, muito se fala sobre o currículo oculto, termo usado para denominar “as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas,

atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar” (JESUS, 2008, p. 2640). O currículo oculto apresenta-se no espaço escolar como legitimador das desigualdades perpetradas pela sociedade, pois garante que o preconceito engendrado nas relações de poder tenham lugar na escola. Assim se corporificam pensamentos como os de que pobres estarão sempre fadados ao fracasso escolar, mulheres não têm cabeça para cálculo e daí para frente. A diversidade é vista como chaga. Ser diferente do estereótipo admitido pela cultura vigente é estar fadado ao fracasso e ao preconceito.

A diversidade na escola pode assumir várias roupagens (raça, gênero, sexualidade, classe,) e a interseção de mais de uma dessas características é fator preponderante de exclusão. Uma mulher pode ser discriminada somente pelo fato de ser mulher, mas, se além de ser mulher ela for negra, pobre e funkeira, pode tornar a rejeição social muito mais flagrante.

A escola deve ser vista como uma arena cultural

“O que significa entendê-la como um espaço em que entram em confronto e em diálogo diferentes sujeitos e diferentes modos de significação do mundo, o que inclui modos diversos de criar sentido para a sexualidade, para o gênero, para si mesmo e para o outro. Significações atravessadas pelas intencionalidades de diferentes sujeitos. Padrões que dizem quem é feio quem é bonito, qual o cabelo bom, qual o cabelo ruim, que roupas são de meninos, que roupas são de meninas, quais os jeitos e trejeitos que ele ou ela, eu ou você podemos ter. Normas que são construídas e desconstruídas, num jogo que envolve desigualdades, opressões, contradições e enfrentamentos.” (BORTOLINI, 2011, p. 31)

Desse modo, entendemos que o ambiente escolar se produz a partir dessas muitas interseções de subjetividades que devem ser, não somente aceitas e admitidas, mas, principalmente, promotoras de um espaço e de relações propiciadoras de sentidos, de modo que os sujeitos se percebam em alguns aspectos semelhantes e em outros desiguais, mas, acima de tudo, tenham a percepção de que a alteridade não é danosa, ao contrário, é benéfica para nosso crescimento enquanto indivíduos e cidadãos.

Um dos grandes desafios da educação na atualidade, e para o futuro, é reconhecer a diversidade dentro do ambiente escolar. Comprometendo-se por reconhecer, não somente que a diferença existe, mas, sim, legitimá-la.

Nesse trabalho abordamos o recorte das relações de gênero, ou seja, as construções e vivências das feminilidades e masculinidades e nos debruçamos sobre a patente subalternidade feminina na história da humanidade e esse olhar nos leva à conclusão de que se ser mulher já é um desvio, então qual será o tratamento ofertado àqueles que não são considerados homens, nem mulheres e, sim os desviantes do desvio?

Para superar esse estado de opressão, desigualdade, desrespeito o primeiro passo é o reconhecimento da diferença, movimento que se contrapõe à negação. Para posteriormente trabalhar a aceitação.

1.5 - Por uma Pedagogia problematizadora no espaço escolar

Segundo BEANE (2003), com algumas exceções, o currículo das escolas organiza-se de acordo com áreas disciplinares distintas. Na sequência da abordagem utilizada por estudiosos nas universidades para organizar o seu trabalho, os jovens são induzidos no mundo acadêmico do mesmo modo que são persuadidos a encontrar, acumular e gerir informação rudimentar proveniente das disciplinas de conhecimento. Desse modo, o mundo da escola começa e termina com as disciplinas do conhecimento e a elevada cultura acadêmica que as produz, as mantém e as sanciona. Esta visão está tão firmemente e profundamente estruturada que o currículo parece menos um produto de decisões humanas, que na verdade é, e mais o pronúncio de alguma força sobrenatural. Outras abordagens parecem impossíveis de imaginar.

Já MORIN (2002, p.68), em seu texto intitulado *O conhecimento pertinente*, estabelece alguns critérios para o conhecimento propiciador de sentidos, e afirma que:

“O segundo buraco negro é o que não ensinamos as condições de um conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mutila o seu objeto. Nós seguimos, em primeiro lugar, um mundo formado pelo ensino disciplinar. É evidente que as disciplinas de toda ordem ajudaram o avanço do conhecimento e são insubstituíveis. O que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis. Mas isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade. É preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação (...) que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto.”

Outro educador que se debruçou sobre a necessidade do conhecimento ser pertinente, foi Rubem Alves (2008). Ao propor a *Escola do Espanto* preconiza o que MORIN (2002) ressaltou anteriormente, o conhecimento e a aprendizagem devem ser contextualizados e repletos de sentidos.

RUBEM ALVES (2008) diz que:

“Inteligência não é saber as coisas. Para saber as coisas, basta você ter boa memória. Há idiotas de memória perfeita e guardam todas as coisas. Há um neurologista famoso, que escreveu livros fantásticos, chamado Oliver Sacks. Ele conta a história de pessoas débeis mentais que eram capazes de fazer as operações matemáticas mais fantásticas instantaneamente. por exemplo: qual é a raiz quadrada de 728.00 multiplicado por 327? Instantaneamente eles produzem a resposta, mas perguntavam para elas: “Como é que você fez a operação?” Ela não sabia como é que aquilo tinha acontecido, porque a cabeça dela funcionava

como uma calculadora. Produzia o resultado, mas como é que a coisa tinha sido produzida, ela não sabia. Então a questão da inteligência não é saber as respostas. A questão da inteligência é saber fazer as perguntas e as perguntas surgem deste espanto diante das coisas.

Estou com a ideia de que é preciso criar um novo tipo de professor: professor de espanto. O que é o professor de espanto? É o professor que não sabe nada, ele não precisa saber nada, ele não precisa saber as respostas, mas ele fica espantado. A missão do professor seria pegar os alunos e mostrar os espantos para eles. Por exemplo: o espanto da mosca azul, o espanto dos caramujos, fazer as crianças pensarem. Ou quem sabe não professor de espanto, cada professor devia ser um professor de espantos, antes de serem professores que dão as respostas.”

Para conduzir os educandos ao conhecimento pertinente, impregnado de sentido é importante defender a utilização de metodologias que diminuam os espaços entre as áreas de conhecimento e aumentem a compreensão do todo, que instiguem a curiosidade, que favoreçam a autonomia, que não seja estanque, contribuindo para a formação de cidadãos críticos.

Segundo LOPES & MACEDO (2011) existem duas propostas de integração curricular em três modalidades diversas organizadas em função dos princípios utilizados como base da integração: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas. Ao levarmos em consideração o currículo utilizado em nosso sistema de ensino, pensamos a integração curricular baseada na lógica das disciplinas acadêmicas e, a forma de integração curricular mais utilizada é a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade surge no contexto educacional da modernidade, quando se iniciam as críticas ao modelo de ensino fragmentado e desconectado do cotidiano das pessoas, no qual os conhecimentos passam a ser questionados em sua utilidade prática. No Brasil, em meados de 1970, Hilton Japiassú publica o livro *“Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”* (1976). Posteriormente também vão abordar este tema em seus livros autoras do porte de Ivani Fazenda (1991) e Heloísa Luck (1994).

O currículo integrado muitas vezes incorpora perspectivas epistemológicas, pedagógicas e mesmo políticas extremamente distintas e, em alguns casos, antagônicas. Diferentes perspectivas de integração curricular vêm sendo defendidas em contraposição à compartimentação e à fragmentação do conhecimento. Essa dicotomização entre a fragmentação e a integração inclui-se entre os aspectos mais criticados por pesquisadores ao longo da história do currículo, seja nas concepções tradicionais, *“a teoria tradicional procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral*

acadêmica, à população” (HORNBERG, 2007 p. 61); seja nas críticas, *“preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz. No desenvolvimento desses conceitos, existiu uma ligação entre educação e ideologia”* (HORNBERG, 2007 p. 62); e pós-críticas, *“destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo”* (HORNBERG, 2007 p. 64). Dentro desse pensamento, a forma de conceber a interdisciplinaridade também varia. Alguns pesquisadores como HIRST e PETERS (1972) são críticos da interdisciplinaridade e a defendem somente quando uma dada disciplina escolar incorpora objetivos de formas de conhecimento diversas, genuinamente articulados. Mas, de um modo geral, defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência (LOPES & MACEDO, 2011).

Porém, o arcabouço do currículo disciplinar nacional estabelece a transversalidade como forma de integração de conteúdos. O Ministério da Educação e da Cultura produziu os Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam os chamados Temas Transversais que propõem que algumas questões sociais sejam discutidas de forma transversal.

Os PCNs (1998) foram elaborados a partir da abordagem de áreas de conhecimento (matemática, língua portuguesa, ciências naturais, história, artes, educação física, língua estrangeira e geografia etc.) que devem ser desenvolvidas de forma atrelada às questões sociais vigentes. Essa integração foi concebida através dos chamados temas transversais. São temas que se propõe a discutir questões sociais urgentes, são eles: ética, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural.

As orientações dos PCNs (1998, p. 65) esclarecem que os temas transversais

“Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.”

Portanto, a proposta dos PCNs com os temas transversais não é criar novas áreas de conhecimento, e sim, tornar o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade mais palatável e compreensível nas suas várias vertentes. Esse é um grande desafio que se apresenta ao sistema educacional, conseguir apresentar e discutir temas sociais de relevância acionando como balizadores dessas discussões as várias áreas de conhecimento humano, desenvolvendo nos educandos a percepção de que um fenômeno social, e o

próprio conhecimento é multifacetado, e, para ser melhor compreendido deve ser analisado de forma difusa.

A partir da proposta dos PCNs através do tema transversal “Orientação Sexual” o sistema de ensino é orientado a discutir questões relacionadas a esse universo propondo a integração disciplinar e principalmente a relevância e urgência social.

Como nos diz BARROS (2012, p. 168)

“A escola vem desempenhando um papel de destaque no engendramento dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. Sendo assim, compreendemos que essas instituições de ensino vêm contribuindo na formação de identidades - sexuais, de gêneros, de raça, entre outras - sendo um importante espaço para as discussões das questões vinculadas à sexualidade(...)”

Alcançar o objetivo de integração proposto pelos PCNs é tarefa no mínimo trabalhosa que exige compromisso dos profissionais de educação.

Porém, as escolhas metodológicas podem ser decisivas para o desenvolvimento de uma proposta que propicie o envolvimento do estudante e sua e sua participação crítica na apreciação do conteúdo.

Nesse particular, algumas práticas estão se tornando cada vez mais aceitas na educação exatamente por exaltarem em suas técnicas a participação mais crítica e consciente do estudante e conseqüentemente seu engajamento em questões sociais de relevância. Apresentaremos algumas dessas metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula para tornar o ensino acerca de gênero e sexualidade mais tangível, a partir do momento que se aproxima da realidade propondo práticas inseridas no contexto social.

Dentro dessa perspectiva temos a chamada controvérsia controlada, controvérsia simulada ou simulação que é um exercício de construção de consenso a partir de debate planejado baseado em posições conflitantes. Aprender a debater ideias discordantes é uma tecnologia social importante para a formação do cidadão (CHRISPINO, 2011).

A controvérsia controlada pode ser definida como um método didático de construção de consenso (pelo menos no processo de debate) minuciosamente preparado a partir de regras previamente definidas visando o exercício de (1) identificação de problemas comuns para fomentar a controvérsia; (2) o exercício de estabelecer padrões mutuamente aceitáveis para sustentar um debate; (3) a busca organizada de informações pertinentes ao tema definido; (4) a preparação da exposição em defesa da posição; (5) a capacidade de escutar a posição controversa apresentada racionalmente pelos demais participantes; (6) o exercício de contra-argumentar a partir do conhecimento dos argumentos utilizados pelos demais debatedores e (7) reavaliar as posições – a sua e as demais – a partir de novas informações (CHRISPINO, 2011).

Para FLECHSIG E SCHIEFELBEIN (2003), a técnica de controvérsia apresenta características importantes visto que permite desenvolver metas de aprendizagens e competências específicas: se as demais técnicas em geral pretendem consolidar a chamada “verdade objetiva”, que tanto caracterizam o ensino clássico, a técnica de controvérsia busca realçar a argumentação, a apreciação de situações conflitantes, conhecimentos controvertidos, posições diferentes frente e a formação de juízo de valor frente a um tema. As tarefas de aprendizagens para os que desenvolvem a técnica podem ser: elaboração de uma “tese”; a apresentação da “tese”; a identificação de “tese” diferente da sua; a crítica da “tese” diferente a partir de informações e o exercício de síntese.

Para que se cumpram todas as etapas didáticas, o tema a ser utilizado na controvérsia deve “combinar a interdependência social com o conflito intelectual, visto que quanto maior for o número de elementos potencialmente cooperativos e menor o número de elementos competitivos, mais construtivo será o conflito e a controvérsia. Importante perceber que não é somente o componente cooperativo que contribui para uma controvérsia mas, também, o componente conflito, visto que é este que permitirá a chance de ouvir outras posições e refletir sobre elas (CHRISPINO, 2011).

Outra possibilidade para trabalhar a integração curricular se apresenta possível com a Pedagogia de Projetos. SANTOS, (2010 p. 02) interpreta

“A Pedagogia de Projetos como uma visão de re-significação do espaço escolar, aberto à realidade presente e as múltiplas dimensões.(...) Projetos apresentam também uma postura que todo o conhecimento é construído em estreitas relações com os contextos presentes na escola. Onde os aspectos cognitivos, emocionais e sociais estão inclusos nesse processo.(...) Podemos definir a Pedagogia de Projetos como uma atividade intencional que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido as várias atividades passando para o aluno a responsabilidade e autonomia. Tornando co-responsáveis pelo trabalho de Projetos. Apresenta também uma característica de autenticidade, pois o problema a resolver é relevante e tem o caráter real para os alunos em que não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos.”

O trabalho com projetos também pressupõe uma aproximação com a realidade social. Uma vez que se fundamenta na resolução de problemas patentes no espaço escolar, devendo para seu êxito reunir na solução da demanda vários conhecimentos legitimados pela humanidade.

Na atualidade, a tecnologia já é uma realidade em nossas vidas, e na educação não poderia ser diferente. As tecnologias, principalmente as de informação, foram incorporadas pelo espaço escolar com a justificativa de transformar o processo educativo numa experiência mais dinâmica, eficiente, criativa e diversificada para os educandos.

Com esse objetivo a escola incorporou em sua dinâmica pedagógica a utilização dos recursos audiovisuais, mais uma possibilidade para garantir uma aprendizagem integrada e comprometida com as necessidades sociais vigentes. A linguagem audiovisual apresenta

vantagens em relação à linguagem oral, tradicionalmente utilizada nas aulas, por propiciar uma aprendizagem e assimilação de conhecimento muito mais significativa.

Essas são algumas possibilidades de trabalhar os temas transversais na educação formal, e principalmente o tema transversal orientação sexual promovendo os objetivos de discutir esse assunto de forma mais relevante para os alunos se contrapondo às posturas tradicionais de analisar esse tema apenas pelo verniz biológico.

No próximo capítulo discutiremos mais a respeito da incorporação do recurso audiovisual pela educação por ser a tecnologia escolhida na metodologia da presente pesquisa.

Capítulo II – Cinema e Escola

II.1. A incorporação do discurso audiovisual na escola

“A imagem na televisão, cinema e vídeo é sensorial, sensacional e tem um grande componente subliminar, isto é, passa muitas informações que não captamos claramente. O olho nunca consegue captar toda a informação. Então escolhe um nível que dê conta do essencial, do suficiente para dar um sentido ao caos, de organizar a multiplicidade de sensações e dados. Foca a atenção, em alguns aspectos analógicos, nas figuras destacadas, nas que se movem e com isso conseguimos acompanhar uma estória. Mas deixamos de lado, inúmeras informações visuais e sensoriais, que não são percebidas conscientemente. A força da linguagem audiovisual está em que consegue dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e encontra dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. É uma comunicação poderosa, como nunca antes a tivemos na história da humanidade e as novas tecnologias de multimídia e realidade virtual só estão tornando esse processo de simulação muito mais exacerbado, explorando-o até limites inimagináveis.”
MORAN (1999)

É de conhecimento corrente que a interação do homem com o meio se processa através dos seus sentidos (audição, olfato, paladar, tato e visão). Porém, a visão, conhecido como o mais importante sentido humano, também o mais complexo do ponto de vista fisiológico (DURÃO, 2006), quando atrelado ao sentido da audição é promotor de experiências de percepção e aprendizagem para além dos estados de consciência. A percepção envolve mais que registrar uma informação, essa informação é filtrada e a percepção inferida, de modo que, faça sentido para o indivíduo (DURÃO 2006). Desse modo informações registradas através desses dois sentidos são promotoras de aprendizados e experiências que extrapolam o registro momentâneo e factual.



Figura II.1: Aprendizagem pelos sentidos.

Fonte: <http://senhorinhaqlb.blogspot.com.br>. Acesso em: set. 2013.

Como nos mostra o quadro acima, aprendemos muito mais com a visão do que com os outros sentidos. Desse modo, é compreensível a defesa da incorporação de materiais audiovisuais por parte da educação, quando do seu interesse de promover uma aprendizagem mais significativa.

O conceito de audiovisual no ensino remonta ao século XVII baseado em novas concepções relacionadas ao ensino e aprendizagem.

Segundo BELLONI, (2002) Comênio (1592-1670) defendia que aprender era uma experiência sensorial, direta, realista e intuitiva. Em outras palavras, a aprendizagem apresenta como ponto de partida os sentidos. Acredita-se na ideia de que o conhecimento é decorrente de experiências concretas e diretas que apelam para os sentidos. Portanto, a primeira experiência de aprendizagem é mediada pelos sentidos. Exercitando-se os sentidos, posteriormente, temos exercitada a memória, a inteligência e o juízo, ou conhecimento crítico. Por essa teoria, Comênio é considerado o precursor do que hoje se conhece como ensino audiovisual.

Desse modo, a vivência empírica e a vivência com materiais concretos e audiovisuais seriam a condição essencial para a aquisição de conceitos por parte do aluno levando-o à abstração.

“O termo audiovisual apesar de reconhecer e utilizar a exposição oral, os livros e outros materiais verbais, é usado de modo especial para indicar aqueles materiais de instrução e experiência que não dependem, basicamente, da leitura para transmitir mensagens e que apelam, inicialmente, para os diversos sentidos.” (PARRA & PARRA 1970, p.16 apud BELLONI, 2002, p. 53)

Parece-nos natural que em um mundo que incorporou em seu cotidiano as tecnologias de comunicação, a escola também torne cotidianas essas práticas em sua estrutura pedagógica. Nossos jovens vivem imersos nas chamadas TICs (Tecnologias da informação e comunicação) estando familiarizados com as mesmas, portanto, elas apresentam a seu favor o fato de promoverem maior motivação e interação professor-aluno-conteúdo.

Pensando especificamente no ensino de Ciências, alguns autores acreditam que o aprendizado significativo dessa ciência carece dos recursos audiovisuais. Para MARTINS (2003), a educação em Ciências torna-se defasada se não estiver sortida de imagens, desde que está inserida em uma sociedade cada vez mais visual.

Um dos recursos, elencado entre os classificados como audiovisuais que tem se tornado cada vez mais presente nas salas de aula é o filme.

O filme se apresenta como ferramenta pedagógica que se presta a vários fins dependendo de como é utilizado, pode contribuir apenas como exemplificação de conteúdo ministrado anteriormente, pode oferecer imagens que ilustrem um dado conhecimento ou, preferencialmente

“Pode contribuir para que o educando tenha uma experiência não apenas cognitiva, mas também sensitiva. Ao assistir um filme, além da transmissão de conteúdos, ocorrem vivências de todos os tipos: emoções, sensações, atitudes, ações, conhecimentos etc. Filmes criam tendências e têm maior impacto em gerações mais jovens do que qualquer outra mídia.” (SANTOS, 2010, p. 25)

Os filmes além de contribuir enriquecendo com as imagens visuais, também podem contribuir para o aprendizado de valores.

Portanto, a educação do futuro e para o futuro não prescinde das novas tecnologias quando assume o compromisso de educar para um mundo globalizado, para a criticidade e para a cidadania.

II.2. Filmes sobre sexualidade e questões de gênero como recurso pedagógico

Para discutir gênero e sexualidade na escola ultrapassando os limites impostos pelo engessamento curricular, encarando a necessidade dessa discussão como fomentadora de mudanças não somente no espaço escolar como na sociedade, devemos superar o verbalismo tradicional. É necessária uma imersão no universo das representações sociais existentes sobre gênero e sexualidade em nossa sociedade. Participar desse universo para daí criar significados e construir uma visão mais embasada sobre o assunto, quando muitas vezes as várias realidades impostas pelo tema estão distantes de nós, requer um poder imaginativo que nos é suprido através da película cinematográfica. O cinema tem o poder de

fazer o telespectador vivenciar experiências, sensações e emoções adormecidas e com as quais não dialoga por não ter essas vivências em seu cotidiano. O filme funciona como essa quebra de dormência que suscita ao sujeito pensar em situações que estão inseridas na sociedade e não são diretamente vivenciadas por ele, mas que fazem parte de sua realidade ao admitirmos que vivemos numa sociedade onde todos são afetados reciprocamente por escolhas e ações. Portanto, não existe nada que não nos diga respeito e ter condições de se posicionar ajuizadamente, criticamente sobre gênero e sexualidade é uma necessidade que a todos é sugerida, e, à escola, imposta. “O cinema através de suas produções apresenta diversos aspectos sobre nossa cultura e sociedade, criando imagens que têm a intenção de explicar o nosso mundo.” (SANTOS, 2012, p. 8).

“Em sociedades audiovisuais narrativas em imagem-som, comportam o que se convencionou chamar de currículo cultural, ou seja, um conjunto mais ou menos organizado de informações, valores e saberes que, via produtos culturais (nesse caso, audiovisuais), atravessa o cotidiano de milhões de pessoas e interferem em suas opiniões e em sua forma de aprender de ver e de pensar. As relações dos indivíduos com esse tipo de produção constroem imaginários e ajudam a produzir identidades éticas, sexuais, sociais etc.” (DUARTE, 2004, p. 37)

Cultura pode ser entendida como tudo aquilo que resulta da criação humana, desse modo, cada povo cria seus hábitos, suas posturas, sua forma peculiar de ser. A criação cultural é o fator que convencionou o que é “certo” e o que é “errado”; o que é “feio” e o que é “bonito”; “coisa de homem” e “coisa de mulher”. Em sociedades audiovisuais, grande parte dessas “regras”, é transmitida através de filmes, novelas, seriados etc; e os jovens são os mais vulneráveis à essa influência, seja ela positiva ou negativa. Rotineiramente, vemos produtos esgotarem nas prateleiras das lojas após serem usados por uma personagem num programa televisivo. Ter consciência do papel preponderante dos recursos audiovisuais como ferramentas de apropriação cultural é essencial para os educadores que se comprometem com uma educação mais crítica, e saber utilizá-los faz toda a diferença.

O filme, por exemplo, por si só não está investido de um poder mágico que faz com que sua exibição torne a educação um processo mais significativo, ele é uma tecnologia e como todas as outras, precisa ser habilmente utilizado para se converter em propiciador das experiências que almejamos. Desse modo, é necessária técnica para desfrutar de todas as vantagens do filme. Com esse pensamento, é perceptível que a mediação docente é indispensável quando o mesmo se apresenta como o agente que sugere reflexões, aponta episódios úteis para serem analisados, convida à interpretação dos fatos.

Ao trabalhar filmes com a temática de gênero e sexualidade é de responsabilidade do professor facilitar os caminhos para que os alunos construam suas reflexões direcionando o olhar do aluno para situações cotidianas dramatizadas nos filmes que demonstram os aspectos históricos, culturais e sociais envolvidos no tema. É a mediação do

professor através de um trabalho previamente planejado que vai possibilitar a discussão de situações envolvendo relações de gênero; desigualdade de gênero; preconceito de gênero; papéis sociais e a construção social do gênero.

II.3. Seleção dos filmes

FERREIRA (2009) afirma que o cinema não deve ser usado apenas como um entretenimento ou simples ilustração de conteúdos. Sendo assim, não perder o foco da disciplina ao utilizar filmes é fundamental para melhor aproveitamento e aprendizado dos estudantes. Além da conexão, que é muito importante haver, entre o filme selecionado e o assunto a ser abordado, é importante também observar o tempo de duração do filme para que não seja muito extenso e não desvie a atenção dos espectadores, o que é possível conciliar, transmitir conhecimentos por meio da película cinematográfica sem deixar de atender os objetivos definidos pelo professor para com a disciplina. Entretanto, isso pode ocorrer mais facilmente se houver interesse expressivo por parte dos alunos pelo filme selecionado e uma correlação deste com a disciplina ministrada.

Portanto, ao selecionar os filmes para a pesquisa foi levado em consideração a adequação dos mesmos aos objetivos e à realidade dos alunos. Após a análise de uma lista contendo um grande número de possibilidades, escolheram-se três filmes que atenderiam aos questionamentos que seriam necessários levantar no momento da mediação e sobre os quais era esperado que os alunos refletissem. Desse modo, os filmes escolhidos foram Os Acusados, Billy Elliot e Uma família bem diferente.

II.4. Breve descrição dos filmes

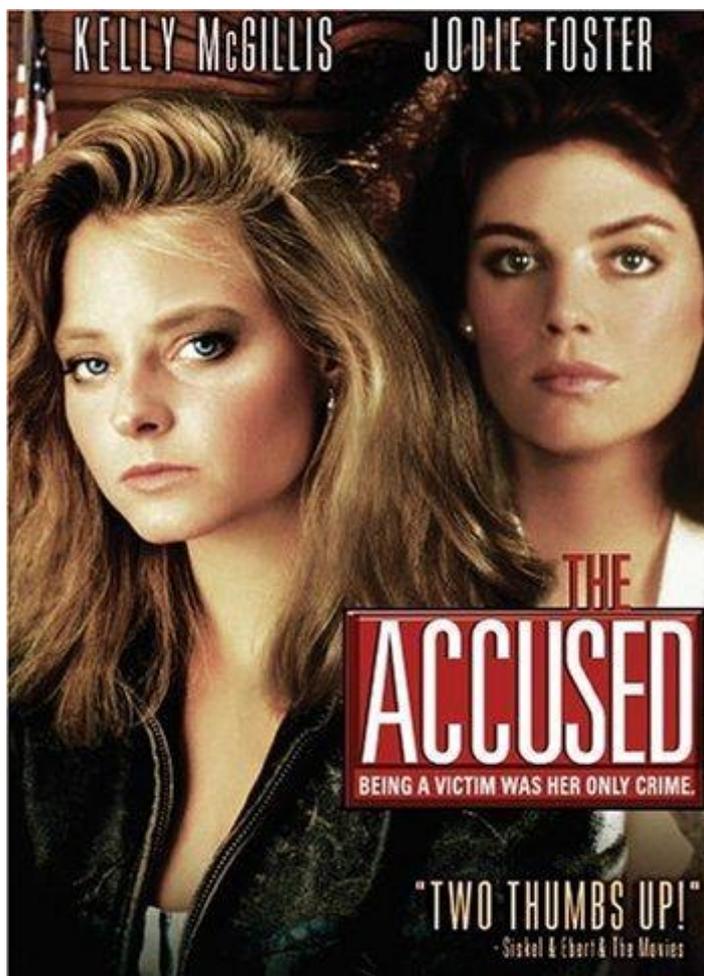


Figura II.1:Pôster do filme Acusados.

Fonte:

<http://cinefilosnd.blogspot.com.br/2012/03/acusados.html>. Acesso em mar. 2013.

Nota: Acusados (KAPLAN, 1988)

Lançamento: 1988 (Estados Unidos / Canadá)

Direção: Jonathan Kaplan

Atores: Jodie Foster, Kelly McGillis, Bernie Coulson, Leo Rossi.

Duração: 111 min

Gênero: Drama

Sinopse

Sarah Tobias é uma mulher de classe baixa e nada na sua vida tinha sido fácil. Todas as noites frequentava um bar de má reputação. Numa noite que parecia ser como todas as outras, Sarah à vontade e provocadora, vai para as traseiras do bar e começa a

dançar ao som da música com todos os homens em volta a vibrar com a sua sensual atuação.

Sara é empurrada para cima de uma mesa de jogo e é brutalmente violada, não só por um homem, mas por vários que ali se encontravam e faziam fila à espera que chegasse a sua vez. Enquanto que outros só assistiam e incentivavam o ato. Sarah vê-se disposta a lutar contra o sistema, pois não quer só punir os violadores, mas também todos os que incentivaram e encorajaram para que a violação fosse consumada.

Vai encontrar uma advogada que prontamente aceita o caso e faz de tudo em tribunal para que o tentame da sua cliente seja severamente cumprido pela lei .

Por outro lado, temos os acusados em tribunal, a dizer que não houve uma violação e sim sexo consentido por parte de Sarah. Afinal ela tinha feito por isso! “Ninguém espera dançar de maneira sensual, insinuar-se e ir para casa sem ter resposta”, dizem eles!

A lei começava a pender para o lado dos acusados e tornava-se cada vez mais difícil convencer o sistema jurídico do contrário. Até que vai aparecer uma testemunha da violação, que ao assistir, aflito ligou para a polícia e que por sua vez socorreu Sarah. Essa mesma testemunha é o irmão de um dos violadores e vai testemunhar contra o seu irmão para defender Sarah.

A dor de Sarah não é negociável e os violadores vão ser acusados pelo crime.

O filme permite discutir:

- Relações de gênero;
- Desigualdade entre gêneros;
- Preconceito de gênero;
- Violência de gênero.

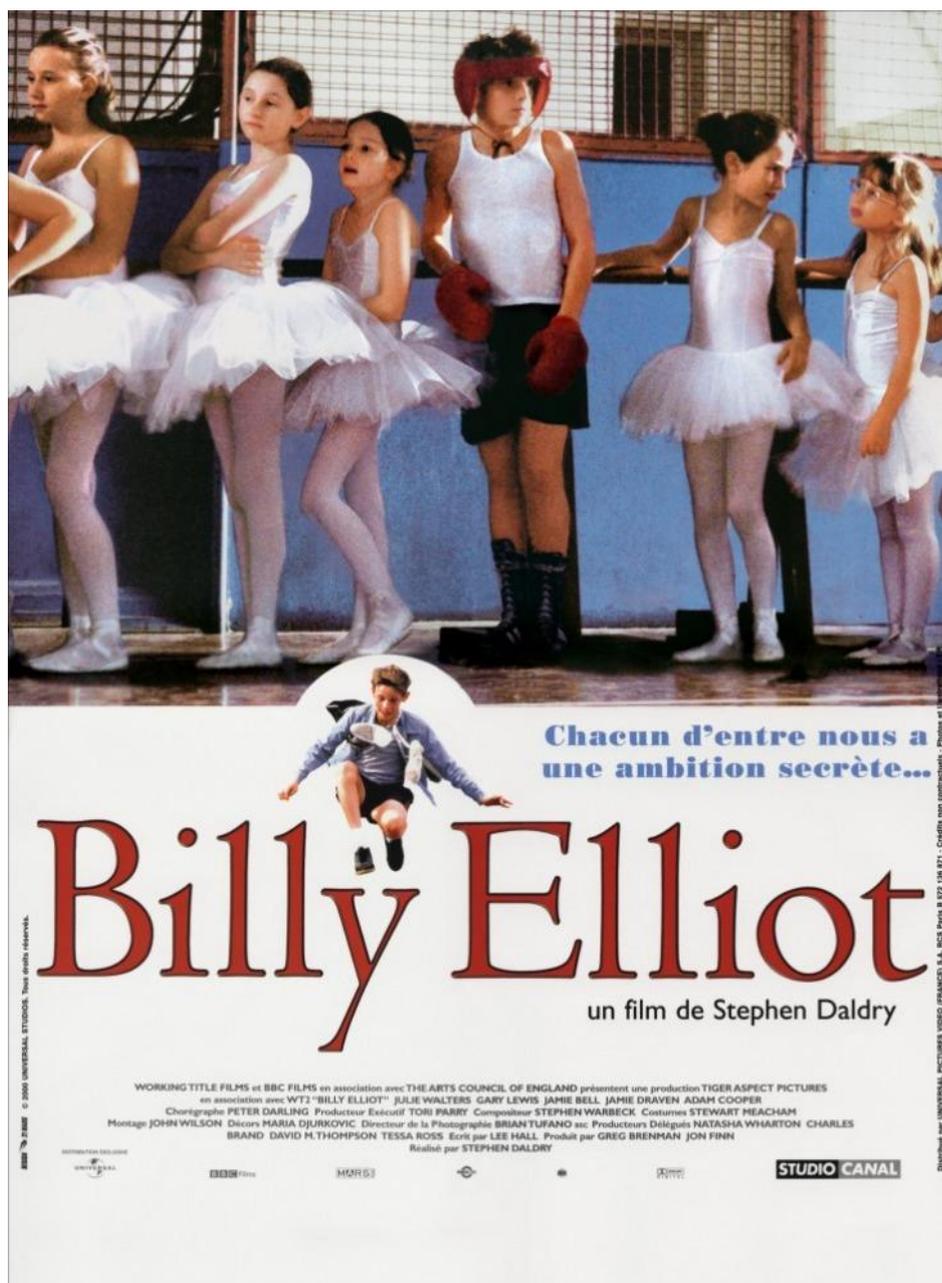


Figura II.2: Pôster do filme Billy Elliot

Fonte: <http://infanciasde0a10.blogspot.com.br/>. Acesso em mar. 2013

Nota: Billy Elliot (DALDRY, 2000)

Lançamento: 2000 (Inglaterra)

Direção: Stephen Daldry

Atores: Julie Walters, Jamie Bell, Jamie Draven, Gary Lewis.

Duração: 111 min

Gênero: Drama

Sinopse

O filme Billy Elliot se passa na década de 80, na região de Durham, que fica no nordeste da Inglaterra. No início, o filme mostra duas realidades: uma é das greves nas minas de carvão e a outra do machismo, em que meninos só lutam boxe e meninas dançam

ballet (que por sinal é um paradigma ainda muito visto na nossa sociedade). Billy é um menino com um talento inato para as artes, e um fracasso no boxe. Seu pai, um dos líderes da greve, fazia questão que ele treinasse sempre mesmo com toda dificuldade pela qual passavam.

Porém um dia o acaso interviu, e o espaço de balé precisou ser alocado para que os grevistas se reunissem, então as aulas passaram a ser depois do treino de *boxe*. Após perder uma disputa em um dos treinos, Billy fica responsável por entregar a chave para a Sra. Wilquison, professora do *ballet*, mas ele, meio que por encantamento, ficou na aula e participou. A professora ao perceber aquele talento, convida-o para fazer aulas de balé. Contudo, como se sabe, homens fazendo balé eram associados a homossexuais, e Billy tinha essa consciência, e por isso resistiu em trocar o boxe pelo balé, pelo menos inicialmente.

O filme também mostra a luta dos mineradores pelos seus direitos, principalmente Tony, que era irmão de Billy e um dos líderes com seu pai. Sendo até preso uma vez. Mas em uma das passeatas dos grevistas o professor de boxe vê o pai de Billy e o informa que Billy não está mais indo para as aulas de boxe. Ele vai procurar por Billy e vê fazendo balé, então começa todo um discurso conservador, e o proíbe de praticar tal arte, assim como tocar o piano.

Mas já era tarde demais e Billy já estava totalmente envolvido pela dança, furtara até um livro, para aprimorar seus movimentos. Ele continua as aulas com a professora que se torna sua grande incentivadora, ela acreditava que Billy teria a capacidade para entrar no *Royal Ballet School*. Nesse ínterim o melhor amigo de Billy se declara para ele, mas Billy é muito sincero quando diz ao amigo que não é porque gosta de balé que ele é homossexual. Mas ele não fica chateado e no Natal o leva até a academia de *ballet* e é quando o pai de Billy os vê, quando o menino percebe que o pai o está observando, começa a dançar e o pai então percebe o talento e amor do filho pela dança.

O pai então resolve abandonar a greve e voltar ao trabalho. O filho mais velho não entende, mas o pai explica que é para o futuro de Billy. Esta é uma das cenas mais fortes do filme, a qual mudará toda a história de Billy. Então, todos começam a colaborar para ajudar na compra da passagem para Billy fazer o teste do *Royal Ballet School*. E o seu pai, com grande pesar, penhora as jóias da sua esposa falecida para completar o valor. Eles vão para Londres e ao chegar à escola, Billy fica assustado/deslumbrado com a grandiosidade do local e com os testes preliminares, mas seu pai não o deixa desistir. Billy fez uma apresentação surpreendente. No entanto, seu nervosismo faz com que ele agrida um dos concorrentes, mas tal atitude é superada pela sua genialidade e por seu amor pela dança, como demonstra suas palavras ao ser questionado, por um dos jurados, sobre seu sentimento quando estava dançando: "*Não sei. Eu me sinto bem. No começo é difícil, mas*

depois que começo, eu esqueço de tudo. E... desapareço. Parece que eu desapareço. Eu sinto uma mudança no meu corpo todo. Como se tivesse um fogo. E eu fico ali. Voando. Como um pássaro. Como a eletricidade.

Depois de muita espera e expectativa de todos da família e da cidade, Billy recebe uma carta informando sua aprovação pra integrar o *Royal Ballet School*. A greve acaba no mesmo dia que Billy vai embora. E tudo volta a ser como antes, menos pra Billy que depois de uma longa passagem de tempo, vê sua família chegar ao teatro para assistir sua grande estreia, no Lago dos Cisnes. O voo do príncipe é uma das cenas mais belas e emocionantes do filme, que mostra que a perseverança, o talento e a esperança podem sim mudar a mentalidade e a expectativa das pessoas.

O filme permite discutir:

- instituições sociais;
- instituição familiar;
- relações de gênero;
- desigualdade de gênero;
- preconceito de gênero;
- papéis sociais e
- a construção social do gênero.



Figura II.3: Pôster do filme Uma família bem diferente.

Fonte: <http://psicovia.blogspot.com.br/>. Acesso em mar. 2013.

Nota: Uma Família Bem Diferente (LYND, 2008)

Elenco: Cameron Ansell, Benz Antonie, Noah Bennett, Robin Brûlé, Thomas Cavanagh.

Direção: Laurie Lynd

Gênero: Comédia

Duração: 94 min.

Lançamento: 2008

Sinopse

Eric vive para o hóquei. Agora, na faixa dos trinta, devido a um acidente em treino, deixou sua carreira de jogador profissional para se tornar comentarista de esportes na TV. É

uma vida de sonho! Mas quando o namorado de Eric, Sam, avisa que eles terão que cuidar temporariamente de um menino, o confortável mundo de Eric desmonta. Chega Scot, recém-órfão de mãe, um menino de 11 anos e o oposto exato de Eric. Assustados com a alegria de viver de Scot, Eric e Sam gentilmente afastam Scot dos perfumados cremes das mãos e de tudo o que for cor-de-rosa, buscando um passatempo mais "aceitável": o hóquei. Por vontade própria o garoto se sujeita a essa condição com intuito de agradar Eric que, por sua vez, ao longo do filme, entende o que acontece e se põe a questionar a aceitação de identidades passando a aceitar Scot como realmente é. Ao final, o pai do menino volta para reivindicar sua tutela cabendo a Scot resolver se vai com o pai irresponsável ou mora com Eric e Sam.

A escolha do presente filme se justifica, pois a partir dele várias reflexões podem ser propostas como:

- Crianças adotadas por casais do mesmo sexo se tornam, necessariamente, homossexuais?
- Meninos podem constituir uma identidade sensível, imposta apenas a meninas?
- Existem brincadeiras próprias para meninos e outras diferentes para meninas?
- Meninos podem se beijar como forma carinhosa de cumprimento?
- Homossexualidade e feminilidade andam sempre pareadas? Um garoto que se veste diferente do padrão para meninos é um garoto homossexual?
- Até que ponto as pessoas se escondem para serem socialmente aceitas?
- Scot recusa suas preferências, para jogar hóquei, com medo de decepcionar Eric. O que leva o menino a ter esse comportamento?

Capítulo III- Desenho Metodológico

Esta dissertação apresenta como principal problema para o seu desenvolvimento: o uso de filmes como ferramenta pedagógica contribui para a discussão sobre questões de gênero e sexualidade no contexto escolar?

Portanto, seu objetivo geral é investigar o potencial pedagógico de filmes não apenas como fonte de informação ou entretenimento, mas como um recurso para gerar uma análise crítica dos temas gênero e sexualidade com alunos do Ensino Médio.

Como objetivos específicos podemos ressaltar:

- Diferenciar corpo biológico de identidade de gênero a partir do desenvolvimento da metodologia proposta na pesquisa;
- Analisar os papéis e funções de homens e mulheres no contexto social;
- Analisar as situações vivenciadas na película cinematográfica criando um paralelo com situações da vida real.

III.1. Tipo de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada a partir da abordagem qualitativa. Segundo MINAYO (1994), esse tipo de abordagem metodológica busca um aprofundamento no mundo dos significados das ações e das relações. De acordo com ANDRÉ e LUDKE (1986) a abordagem qualitativa se caracteriza tanto pela obtenção de dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, quanto por dar maior ênfase no processo que no produto e por se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes.

Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994) a expressão *investigação qualitativa* é utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. A abordagem qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa explora características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente, sendo os dados de análise de natureza verbal, coletados por observação, descrição e gravação (COSTA, 2009), acreditamos que essa abordagem é a mais indicada para o trabalho em questão já

que busca por meio deste levantar opiniões, impressões, ideias, pensamentos dos estudantes no que se refere a gênero e sexualidade.

III.2. Coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de educação básica da Rede Estadual de Ensino localizada no município de Nova Iguaçu. A escolha da escola levou em consideração facilidade de acesso ao local e facilidade de acesso aos alunos por parte da direção da instituição.

O público-alvo da pesquisa foram estudantes de ambos os sexos regularmente matriculados no 3º ano do ensino médio nos turnos da manhã e da tarde, uma turma em cada turno. A escolha de turmas nos turnos da tarde e da manhã é justificada pelo fato de serem estes os turnos em que há maior estabilidade na frequência dos alunos. A escolha de turmas de 3º ano se justifica pelo fato de serem estes alunos concluintes da educação básica tendo, teoricamente, apreendido todo o cabedal de habilidades e competências referentes à educação básica, portanto sujeitos ideais para a análise de como o tema gênero e sexualidade tem sido administrado pela escola. A pesquisa, em todas as suas etapas, contou com a participação de oitenta e sete (87) estudantes. Porém, só foram utilizados os dados dos estudantes que participaram das três etapas contempladas pela pesquisa (questionário prévio, exibição dos filmes com mediação, questionário posterior). Contabilizando apenas aqueles que realizaram as três etapas, participaram da pesquisa sessenta e oito (68) estudantes.

A coleta de dados foi realizada em etapas, sendo a primeira, uma fase de sondagem; levantamento de conceitos prévios dos alunos em relação ao tema pesquisado através de questionário auto-administrado (quando as questões são administradas pelo próprio respondente) e anônimo na presença da pesquisadora. Os questionários foram realizados no mês de maio de 2013.

Após o questionário foram realizadas as exibições dos filmes selecionados. Houve um intervalo de aproximadamente dois meses entre o questionário e a exibição dos filmes. Tendo concluído a exibição dos filmes foi realizada uma nova aplicação de questionários. O questionário utilizado após a exibição dos filmes foi o mesmo utilizado na sondagem.

Segundo AMARO et al (2005, p. 04) :

“Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, por exemplo, de alunos, é possível recolher informações que permitam conhecer melhor as suas lacunas, bem como melhorar as metodologias de ensino podendo, deste modo, individualizar o ensino quando necessário.”

A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

Estes podem ser de natureza social, econômica, familiar, profissional, relativos às suas opiniões, à atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, etc.”

O questionário continha uma primeira parte com questões referentes a dados socioeconômicos (total de oito questões), e uma segunda parte com nove questões referentes a opiniões e conceitos prévios sobre gênero e sexualidade. O instrumento formulado era do tipo semi-estruturado e auto-administrado.

Os alunos participantes da pesquisa foram convidados a realizar o questionário prévio sendo apenas esclarecidos que seriam voluntários em uma pesquisa que buscava conhecer suas opiniões sobre gênero e sexualidade sem que os mesmos participassem de nenhuma atividade anterior específica sobre o tema. Os participantes foram informados que a pesquisa compreendia outras etapas.

Os filmes foram exibidos semanalmente, um a cada semana completando o total de três filmes. Os filmes foram exibidos na escola e os alunos foram convidados a anotar questões e observações que julgassem interessantes sobre as películas para posterior discussão. Encerrada a etapa de exibição de filmes foi realizada uma atividade de reflexão sobre os mesmos na qual os alunos tiveram a oportunidade de colocar as suas impressões sobre todo o conteúdo disponibilizado e vivenciado durante os filmes.

A última etapa da pesquisa ocorreu vinte dias após a atividade de mediação. O questionário aplicado nesta fase foi o mesmo da fase anterior. Somente foram considerados os questionários dos alunos que participaram de todas as etapas da pesquisa, perfazendo um total de sessenta e oito (68) respondentes.

Capítulo IV - Análise dos dados

A análise tem como objetivo organizar os dados coletados de forma que fique possível o fornecimento de respostas para a questão pesquisada. Os dados de pesquisa podem ser analisados tanto dentro de uma perspectiva quantitativa quanto qualitativa, isso vai depender do tipo de pesquisa, dos objetivos do pesquisador e das ferramentas selecionadas para a coleta dos dados.

Na presente pesquisa escolhemos analisar os dados coletados primeiramente através do suporte estatístico e posteriormente através da análise de conteúdo.

A pesquisa quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos e tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis (PAULILO, 1999 p. 135). Neste trabalho os resultados serão apresentados por meio de cálculos percentuais.

Segundo MINAYO, 2010 p. 35

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes. Desta forma, a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica.”

“A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.” (PAULILO, 1999 p. 135).

As informações coletadas na presente pesquisa foram analisadas a partir do referencial qualitativo utilizando o conjunto de técnicas da análise de conteúdo, conforme modelo de BARDIN (2009). Para o autor, a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. BARDIN considera três etapas para o desenvolvimento desta técnica: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise equivale à organização do material de pesquisa. Ela tem início na própria elaboração do projeto, desde o levantamento de material bibliográfico sobre o objeto de estudo até a determinação do corpus a ser analisado (DE CASTRO ROCHA, 2008).

Após a conclusão da pré-análise inicia-se a descrição analítica que consiste num estudo aprofundado do material produzido pela etapa anterior. Na fase de descrição analítica são implementadas as ações de codificação, classificação e categorização. No presente trabalho a categorização foi criada a partir das mensagens contidas nos questionários, ou seja, não será criada a priori.

Na última etapa, interpretação inferencial, são atribuídos significados aos resultados finais.

IV.1. Dados quantitativos do questionário prévio

Os dados coletados através do questionário são dados absolutos, geralmente traduzem um resultado exato e fiel, porém não apresentam a virtude de ressaltar de imediato as suas conclusões numéricas. Portanto, faz-se necessário recorrer à análise dos dados relativos. Dados relativos são o resultado de comparações por quocientes (razões) que se estabelecem entre dados absolutos e têm por finalidade realçar ou facilitar as comparações entre quantidades. Traduzem-se os dados relativos, em geral, por meio de percentagens, índices, coeficientes e taxas (SEPLAN, 2010).

IV1.1. Questões referentes a informações Socioeconômicas

O questionário de análise foi elaborado objetivando, em sua primeira parte, obter informações sobre a realidade socioeconômica dos estudantes participantes da pesquisa. Apresentamos a seguir o resultado da análise dos dados coletados.

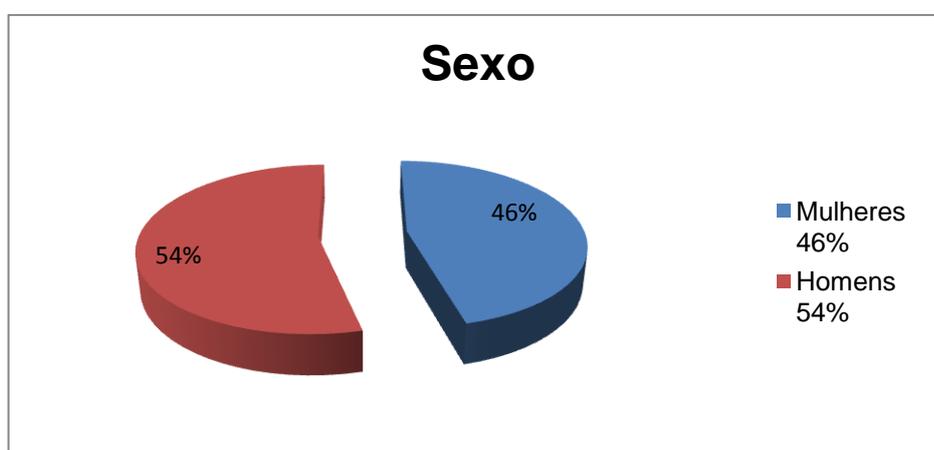


Figura IV.1: Distribuição percentual de respostas dadas à pergunta "Qual o seu sexo?"
Fonte: Pesquisa de campo.

A amostra apresentou uma distribuição quase similar entre o grupo de respondentes do sexo masculino e do sexo feminino, perfazendo um total de 32 mulheres e 36 homens.

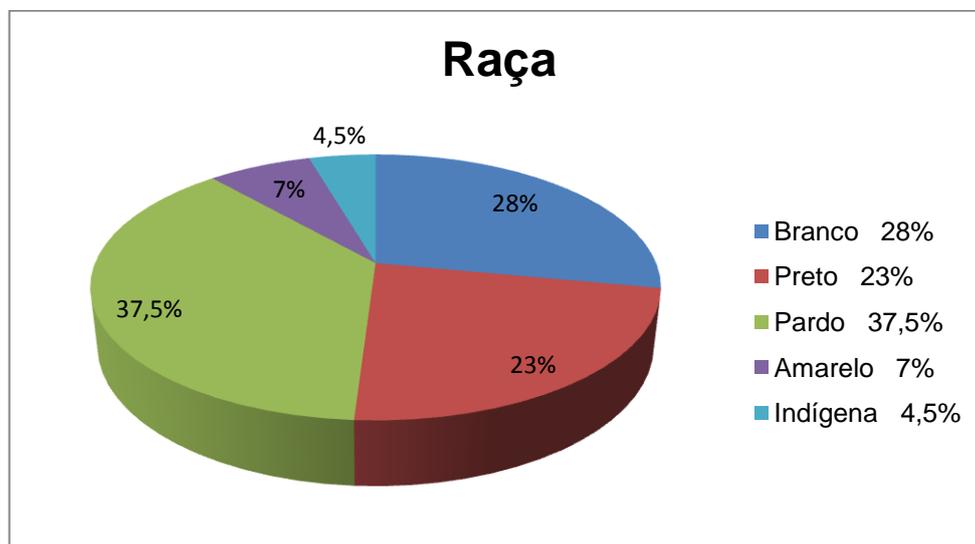


Figura IV.2: Distribuição percentual de respostas dadas à pergunta “Com relação à sua cor/raça, como você se considera?”
Fonte: Pesquisa de campo.

A classificação utilizada para raça/cor é a usada pelo IBGE (2010) que classifica a população brasileira em cinco categorias de raças: brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas. Essa classificação é muito criticada pelo fato de considerar como sinônimos, raça e cor, o que gera uma distorção na análise das amostras uma vez que a resposta é semiestruturada e dirigida ao sujeito, e o emissor da resposta não somente leva em consideração a cor da pele.

Isso fica claro no resultado da presente pesquisa. Mesmo sendo orientados durante o preenchimento do questionário 7% da amostra se auto-declarou da raça amarela, sendo que visualmente não era possível identificar nenhum asiático ou descendente, mesmo assumindo que o conceito de raça não é objetivo.

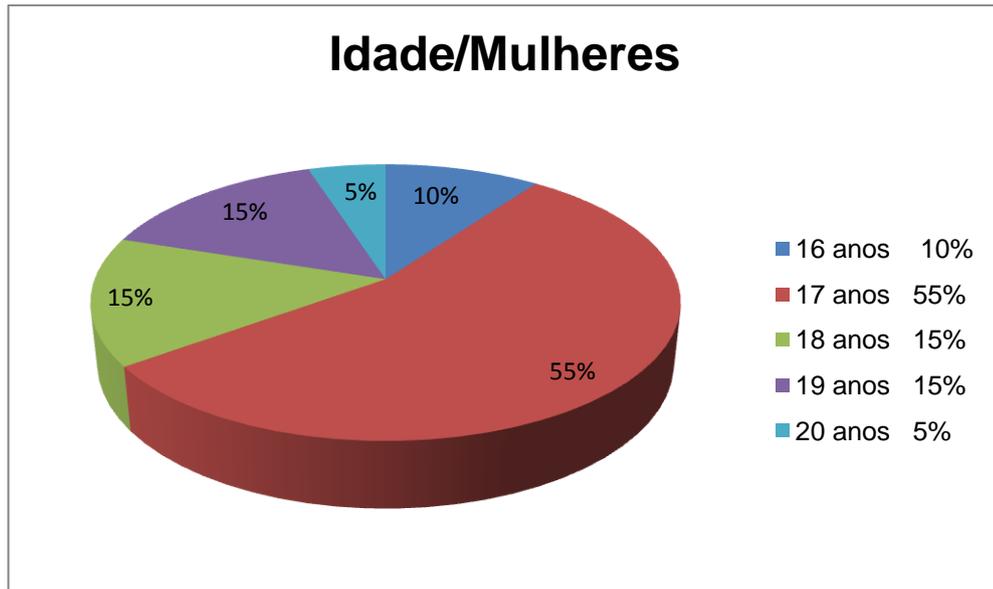


Figura IV.3: Distribuição percentual respostas dadas à pergunta “ Qual a sua idade?”
Fonte: Pesquisa de campo.

Em relação à faixa etária do grupo das mulheres a maior representatividade está na faixa etária dos 17 anos com maioria absoluta. Porém a amostra apresenta respondentes entre 16 e 20 anos.

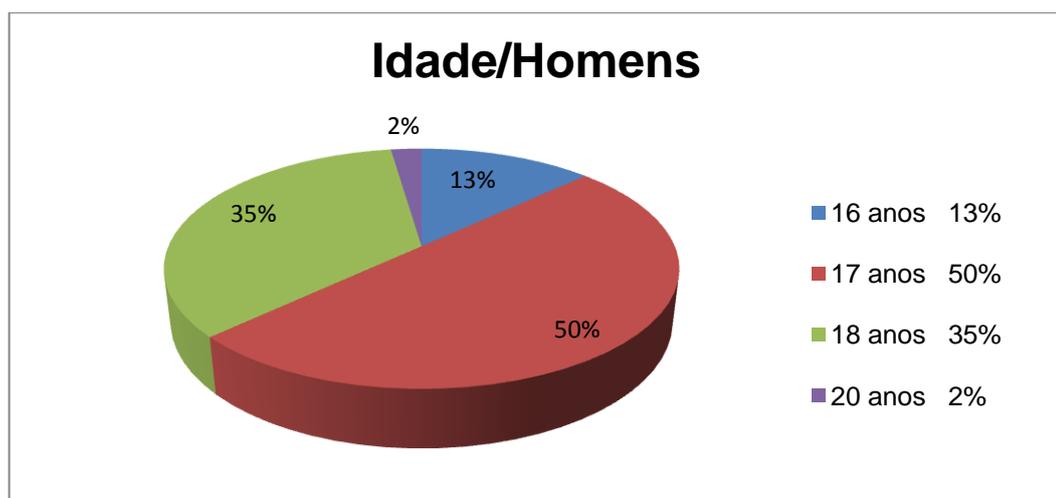


Figura IV.4: Distribuição percentual de respostas dadas à pergunta “ Qual a sua idade?”
Fonte: Pesquisa de campo.

Em relação à faixa etária dos homens, o grupo de maior prevalência é dos que apresentam 17 anos com maioria absoluta, tendo representantes também entre 16 e 20 anos, excetuando-se representantes de 19 anos.

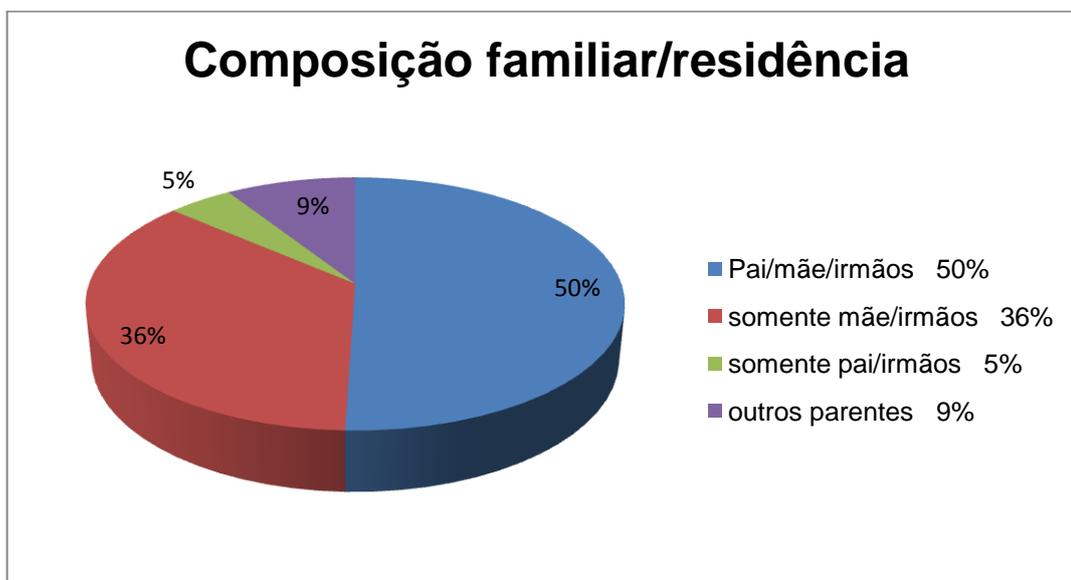


Figura IV.5: Distribuição percentual de respostas dadas às perguntas “ Como é composta sua família, Quantas pessoas moram em sua casa e Você reside com seus pais?”
Fonte: Pesquisa de campo.

A questão apresentava por finalidade conhecer a composição familiar dos respondentes tendo em vista que existem vários tipos de composições familiares além da tradicional composta por pai, mãe e filhos. A partir do levantamento dos dados identificamos que a maioria absoluta dos respondentes apresenta uma composição familiar tradicional, ou seja, 50% dos respondentes residem com pai, mãe e irmãos. Com uma representação não menos significativa aparecem as famílias que são comandadas pelas mães e na ausência de um companheiro (36% dos respondentes). Um número bem menor (9%) reside com outro parente (avós e tios), e na ausência dos genitores. E ainda houve 5% casos de famílias chefiadas pelos pais e com ausência de uma companheira.

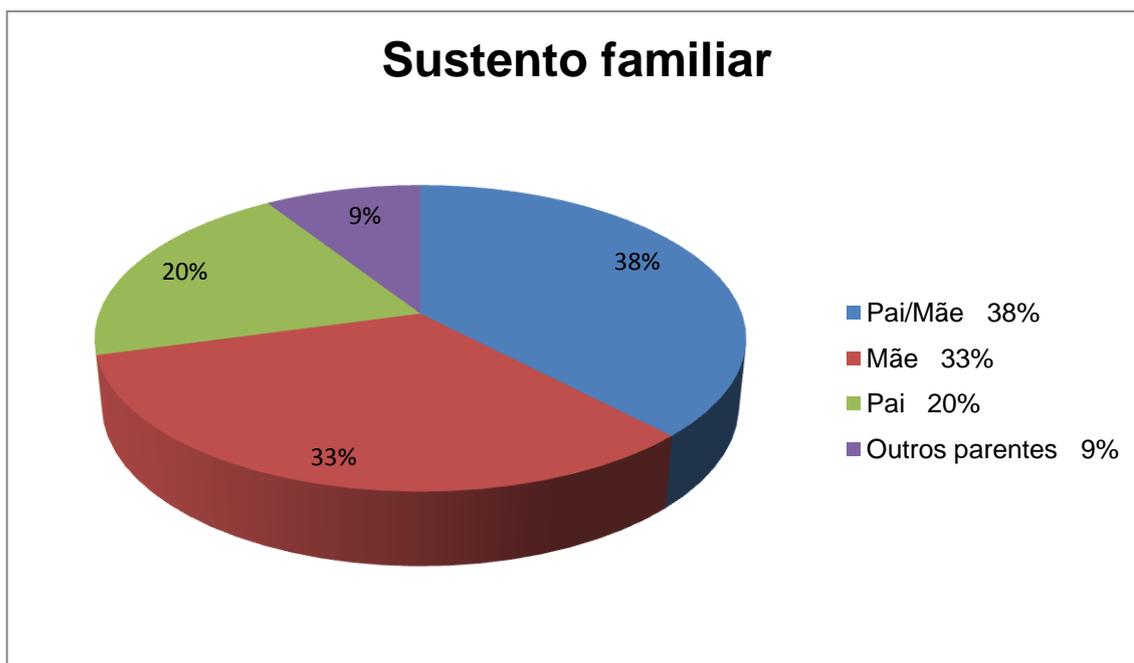


Figura IV.6: Distribuição percentual de respostas dadas à pergunta “Quem é o responsável pela manutenção econômica da família?”

Fonte: Pesquisa de campo.

Essa questão tem por objetivo identificar quem são os responsáveis por suprir as necessidades financeiras da família, de maneira geral questiona quem trabalha ou recebe algum benefício com o qual mantém o sustento familiar. Dos 68 respondentes, 26 (38%) disseram ser pai e mãe os responsáveis pela manutenção familiar, seguidos com grande proximidade por cerca de 22 famílias (33%) mantidas somente pelas mães. Um percentual menor das famílias (20%) tem como único responsável o pai. E uma pequena parte é mantida por tios e avós (9%), realidade em que entra como principal ou única fonte de renda o benefício recebido pelo idoso.

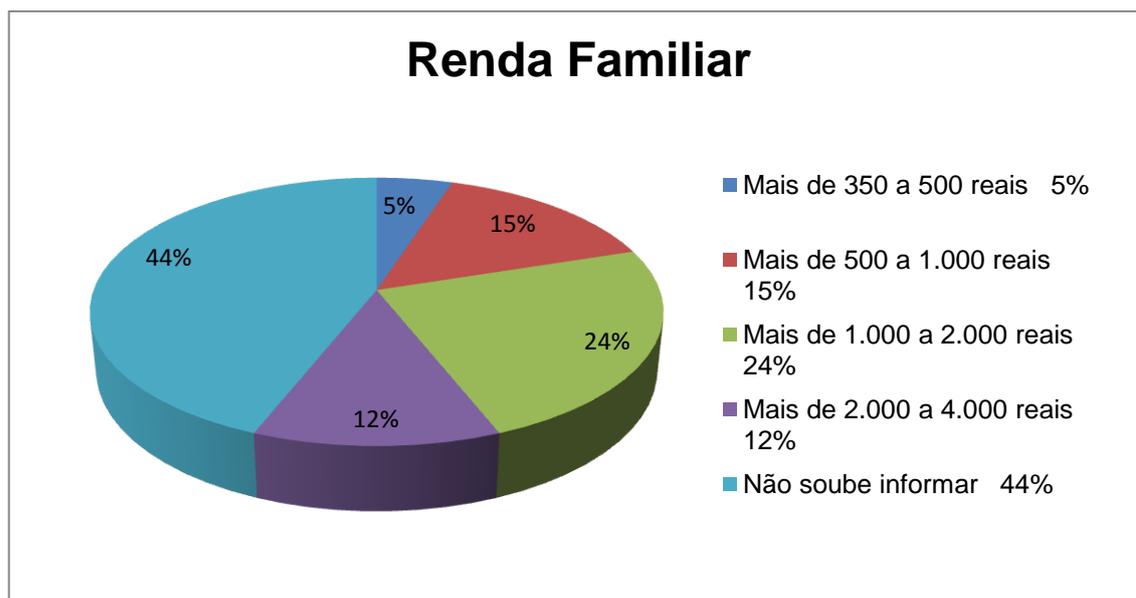


Figura IV.7: Distribuição percentual de respostas dadas à pergunta “Qual é a sua renda domiciliar mensal?”

Fonte: Pesquisa de campo.

Ao serem questionados em relação à renda familiar, 44% dos respondentes não soube informar. Dos que informaram a renda familiar, 24% declararam encontrar-se a mesma na faixa entre mais de 1.000 a 2.000 reais. 15% informaram que a renda familiar média perfaz mais de 500 a 1.000 reais mensais. Um percentual menor, apenas 12%, informou que a renda média familiar gira entre mais de 2.000 a 4.000 reais. Três respondentes informaram ter renda familiar entre 350 a 500 reais. Nenhum respondente informou ter renda familiar acima de 4.000 reais.

IV.1.2. Questões referentes à opinião sobre gênero e sexualidade

Nesta seção apresentamos a análise dos dados quantitativos coletados em dois momentos. No primeiro momento os estudantes responderam às questões propostas sem que tivessem sido submetidos a nenhuma mediação prévia. Portanto, foram coletadas as impressões inatas e de censo comum desses jovens sobre o assunto. No segundo momento, os estudantes responderam ao mesmo questionário, porém, depois de terem assistido aos três filmes selecionados com subsequente discussão e mediação dos mesmos. Ao final da sessão apresentamos gráficos comparativos com os resultados percentuais dos questionários pré e pós.

Questão 2.0 Você acredita que existem profissões que devem ser exercidas somente por mulheres ou por homens?

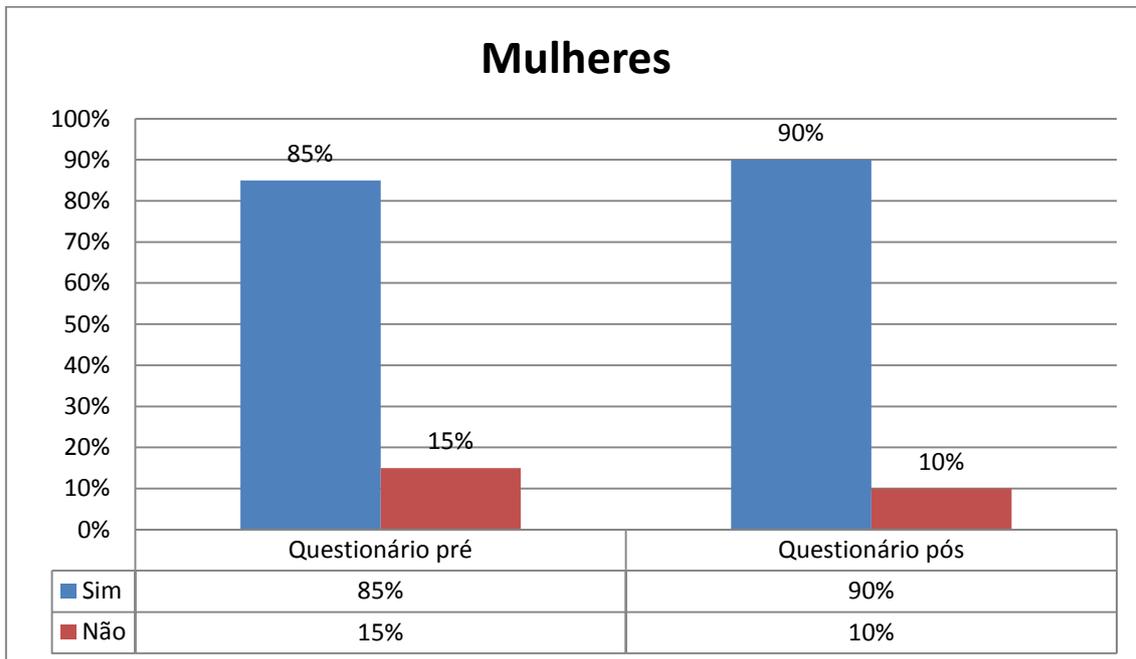


Figura IV.8: Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.0 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

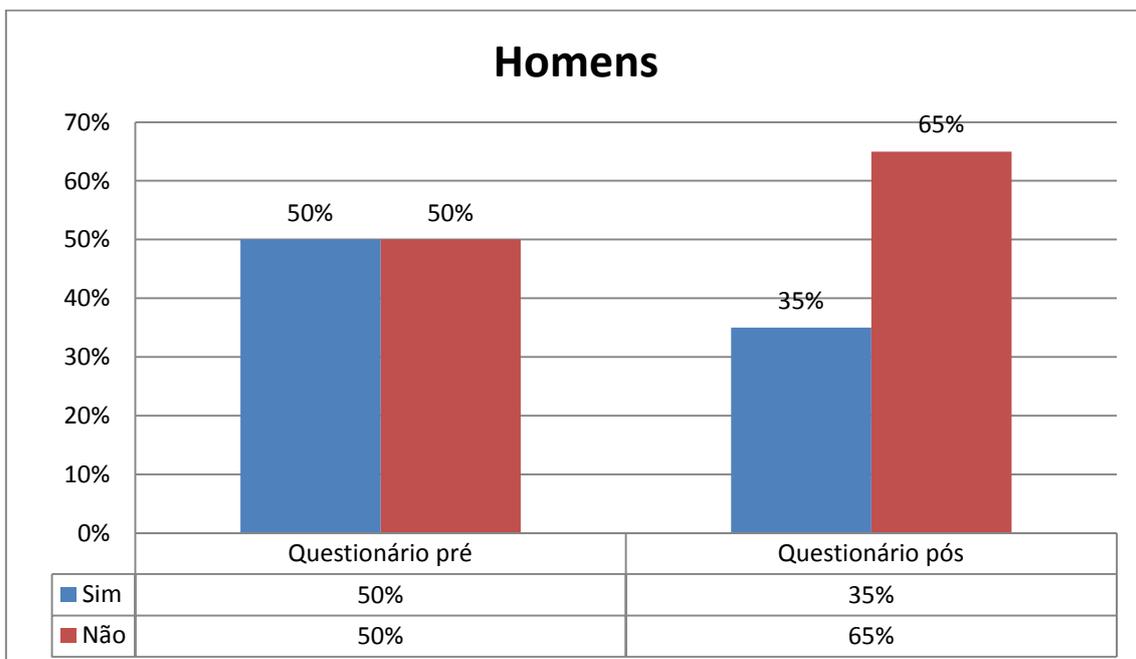


Figura IV.9: Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.0 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

A análise dos dados quantitativos aponta que houve uma alteração percentual pouco significativa nas respostas das mulheres. A maioria absoluta respondeu não acreditar na existência de profissões primordialmente femininas ou masculinas (85% no questionário prévio e 90% no questionário posterior). A presente questão será analisada qualitativamente em seção posterior.

A análise dos dados das respostas dos homens demonstrou que possivelmente a exibição dos filmes e a mediação tiveram maior impacto percentual em sua opinião do que no grupo das mulheres. Desse modo, em análise posterior, consideramos que apesar desse resultado percentual ser tão distinto, os homens parecem ter ideias mais claras a respeito do questionamento que as mulheres. No questionário prévio a amostra ficou dividida de forma igualitária entre as respostas dos que concordam e discordam do questionamento realizado (50/50). Porém, no questionário posterior o percentual dos que discordam cresceu 15% passando para um total de 65%. Essa mudança é considerável dentro da amostra, já que corresponde a aproximadamente nove estudantes. A presente questão será analisada qualitativamente em seção posterior.

Questão 2.1 Em sua opinião o que diferencia os homens das mulheres?

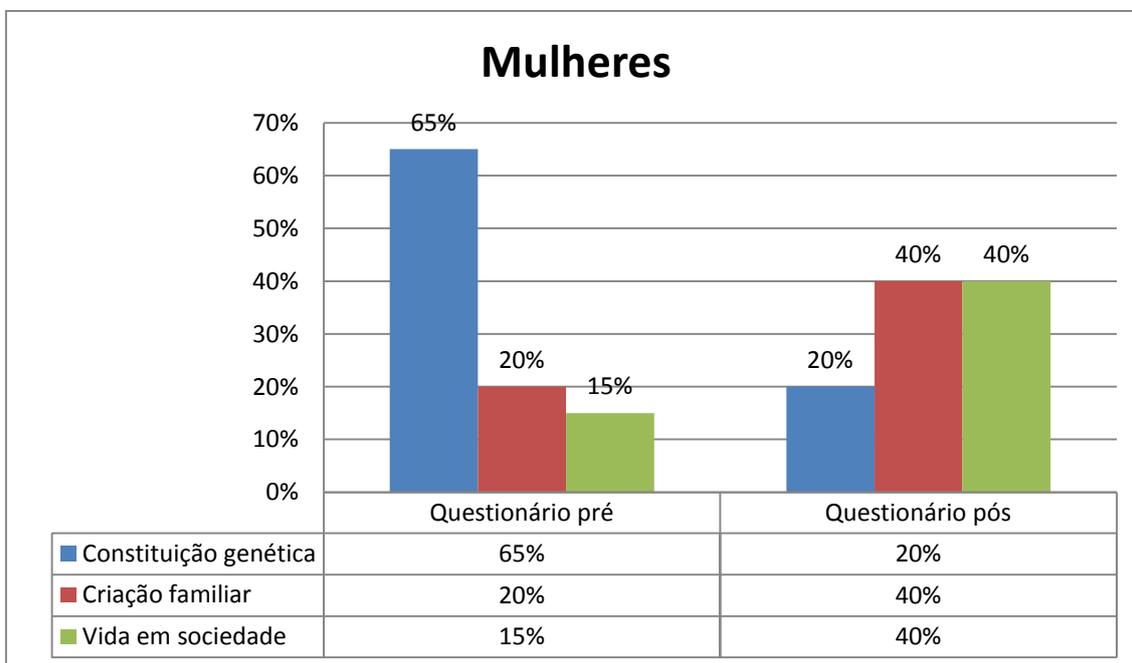


Figura IV.10: Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.1 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

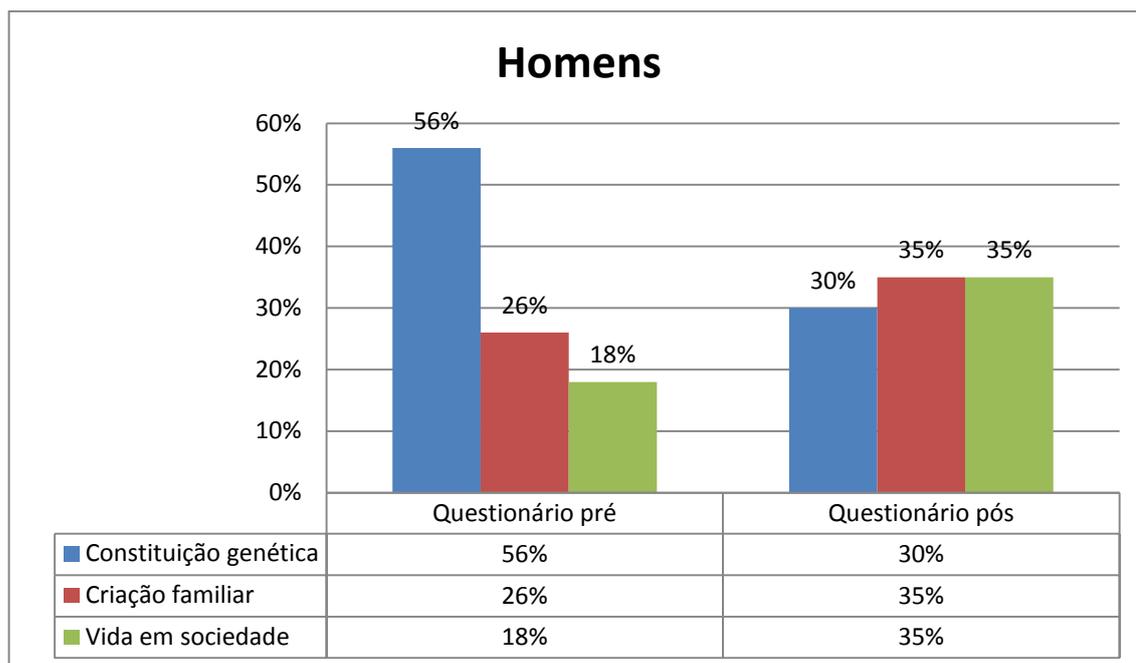


Figura IV.11: Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.1 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

Nessa questão é passível de verificação o efeito da metodologia proposta pela pesquisa na compreensão dos estudantes a respeito da construção dos papéis masculino e feminino dentro de nossa cultura. A partir do presente estudo foi possível identificar o completo desconhecimento dos mesmos do referencial de gênero e sua visão de construção dos papéis sociais de homens e mulheres por um viés relacional. Os dados coletados a partir das respostas das mulheres indicam que a maioria das mesmas (65%) considerou a carga genética como a única responsável pela diferenciação entre homens e mulheres, ou, em outras palavras, que ser mulher ou ser homem é apenas uma determinação biológica. Para efeito de análise consideramos as opções *criação familiar* e *vida em sociedade* como uma única categoria perfazendo 35% das escolhas. A mudança percentual entre o primeiro questionário e o segundo é flagrante, a constituição genética, antes com 65% das escolhas, passou a um percentual de 20%, e a combinação das duas outras alternativas somou 80% das escolhas. Podemos inferir que essa mudança drástica de posicionamento de opiniões ocorreu como resultado de um processo de alteração cognitiva, quando um conhecimento que já está acomodado é desestruturado com uma nova informação que leva a um desconforto que impulsiona o indivíduo na busca de subsídios para se sentir confortável novamente acomodando o novo (FERRACIOLLI, 2001).

Não é possível através do presente dispositivo saber se as informações discutidas e levantadas serão promotoras de mudanças no comportamento dos estudantes, porém mostro-se pertinente para responder ao questionamento central do estudo.

As reflexões pertinentes ao grupo das mulheres encontraram similaridade no grupo dos homens. Porém, no questionário prévio as respostas dos mesmos se mostraram mais equilibradas. No questionário prévio 56% dos estudantes opinaram que o que os diferenciava das mulheres era a constituição genética em detrimento da criação familiar e vida em sociedade, que juntas somaram 44% das respostas. No questionário posterior a alternativa referente à constituição genética passou para 30% contra 70% das outras duas alternativas.

As considerações feitas para o grupo das mulheres se aplicam também ao grupo masculino.

Questão 2.2 Você foi convidado (a) para ir a um aniversário de cinco anos de uma vizinha sua e será bem adequado comprar um presente para a menina. O que você acha mais adequado comprar?

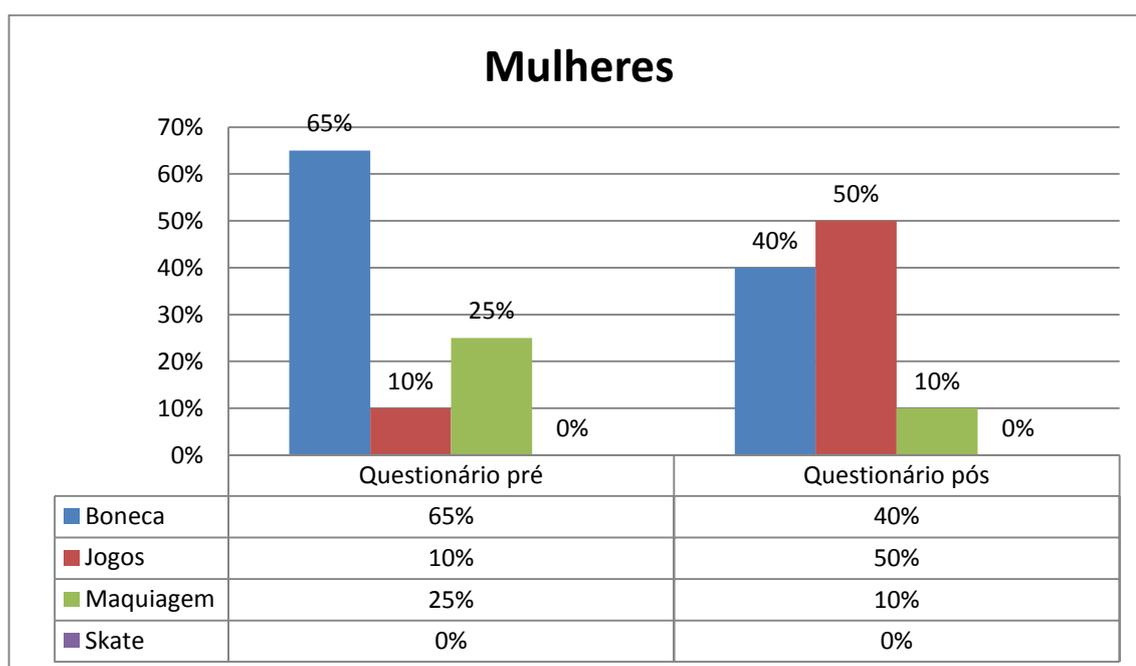


Figura IV.12: Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.2 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

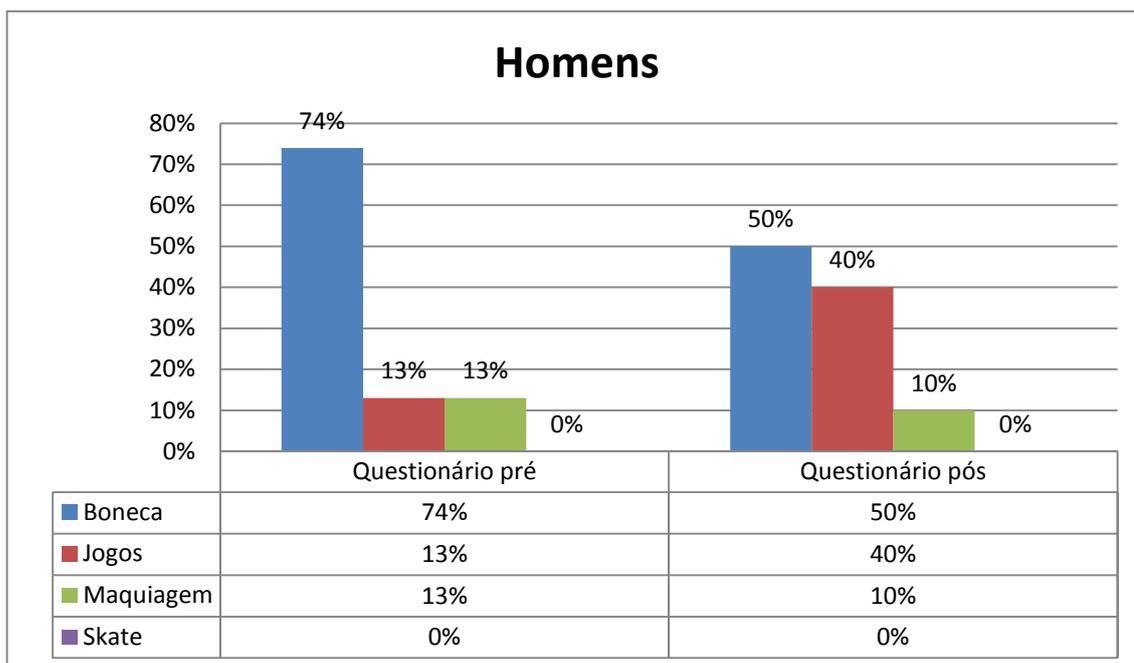


Figura IV.13: Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.2 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

Os dados analisados demonstraram que no questionário prévio a maioria das mulheres acreditava ser a boneca o melhor presente para uma menina de cinco anos (65%). No questionário pós esse percentual caiu para 40%. Uma queda percentual considerável.

A criança desde o seu nascimento e posterior desenvolvimento aprende a brincar, portanto, ela vai brincar com o que estiver disponível para ela, o que for ofertado pelos adultos. Desse modo, se os adultos acreditam que bonecas são mais apropriadas para meninas, elas se desenvolverão acreditando nisso (KISHIMOTO & ONO, 2008). Portanto, as respondentes da pesquisa espelham essa realidade em sua escolha. É dessa maneira que os estereótipos são criados e cultivados, por esse motivo essa discussão deve ser instigada para desconstruir essa ideia e posteriormente superá-la.

KISHIMOTO & ONO (2008), publicaram os resultados de uma pesquisa realizada numa brinquedoteca no estado de São Paulo, reconhecida como espaço livre de brincadeiras, com crianças de 2 a 10 anos. Em seus relatos apontam que crianças de ambos os sexos se aventuram em brincadeiras tipificadas como pertencentes a um ou outro gênero, e, algumas vezes, sofrem preconceito dos próprios colegas de brincadeira.

No questionário prévio, 10% das estudantes optaram pelos jogos, enquanto no questionário posterior 50% delas optaram por eles. Fica evidente o desprestígio dos jogos como possíveis objetos de brincadeira, lazer e diversão para as mulheres.

Porém,

“O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive. Por meio do jogo, a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que ela manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Apenas sendo criativa é que a criança descobre seu próprio eu.” (TEZANI, 2006 p.01)

De modo geral, não só na escola, os jogos cumprem um papel relevante no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ser privada dessa possibilidade interdita a criança a um leque enorme de possibilidades de construções no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A escolha pela maquiagem foi a opção de 25% delas no questionário prévio e 10% no questionário posterior. Parte das respondentes identificou na maquiagem o presente mais apropriado para as meninas. Mais uma vez vemos aqui o resultado da construção dos estereótipos. No filme *“Uma família bem diferente”*, o personagem Scot, um pré-adolescente que perdeu a mãe a pouco tempo, vai morar com um casal de homossexuais. Scot tem por hábito utilizar os pertences da mãe como maquiagens e adornos. Refletindo que a brincadeira é uma forma de elaborar de forma criativa o real dentro do imaginário, Scot cria uma aproximação com a mãe ausente e elabora a nova realidade.

Nenhuma mulher optou pelo skate em nenhum dos dois questionários. Esse fato é bem curioso. No artigo de KISHIMOTO & ONO (2008), brincar de skate é uma brincadeira compartilhada por meninos e meninas na brinquedoteca em São Paulo, porém, ressaltam que no estado do Rio de Janeiro, o mesmo não se verifica, pois, neste estado, brincar com skate é visto como brincadeira de menino. Essa observação pode trazer alguma elucidação para o fato do skate não ter sido escolhido em dos questionários.

O resultado dos dados dos homens guarda bastante similaridade com os obtidos para as mulheres. No questionário prévio, 74% dos estudantes opinaram que a boneca seria o melhor presente para uma menina de cinco anos; no questionário posterior essa certeza caiu e ficou representada por 50% das respostas. É bem verdade, que um percentual de 50% é bem alto, porém uma mudança em 24% nas opiniões também é bastante significativa.

Confirmando o acontecido com o grupo feminino, os jogos que no questionário prévio foram a escolha de 13%; no posterior subiu para 40%. Um resultado que deve ser relacionado à mediação.

Em relação à alternativa maquiagem pouca alteração houve, de 13% para 10%. Repetindo o fenômeno do grupo feminino nenhum estudante escolheu a opção skate em nenhum dos dois questionários.

Questão 2.3 Hoje em dia muitas coisas mudaram em relação à vivência da sexualidade, mas você acredita que a virgindade ainda é importante e deve ser preservada pelas mulheres?

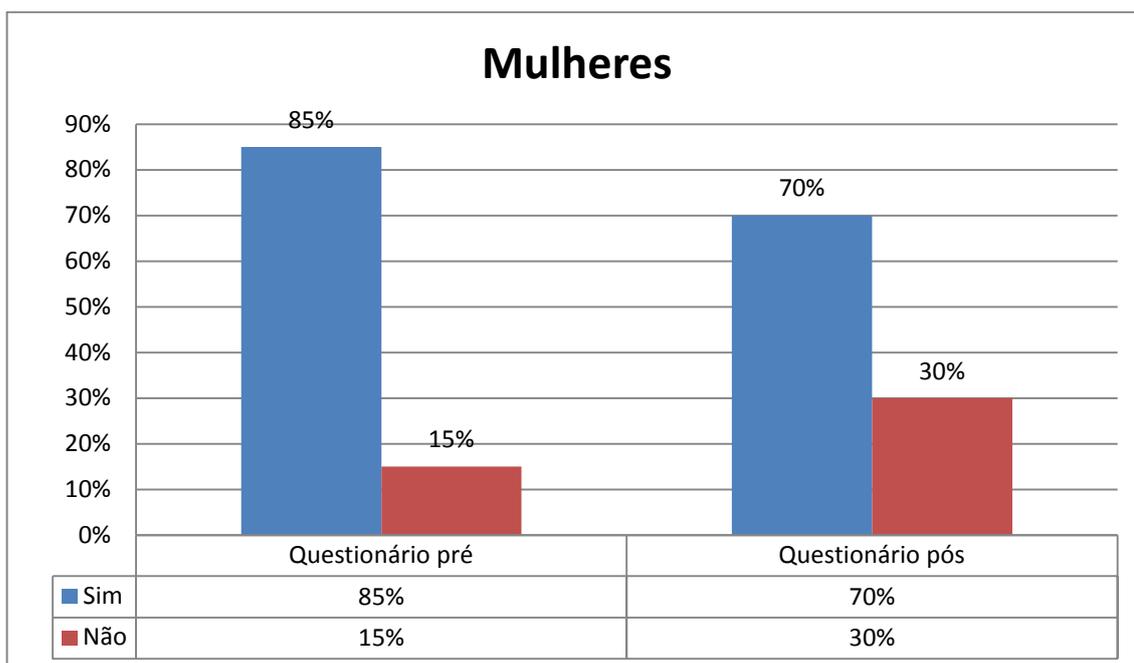


Figura IV.14: Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.3 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

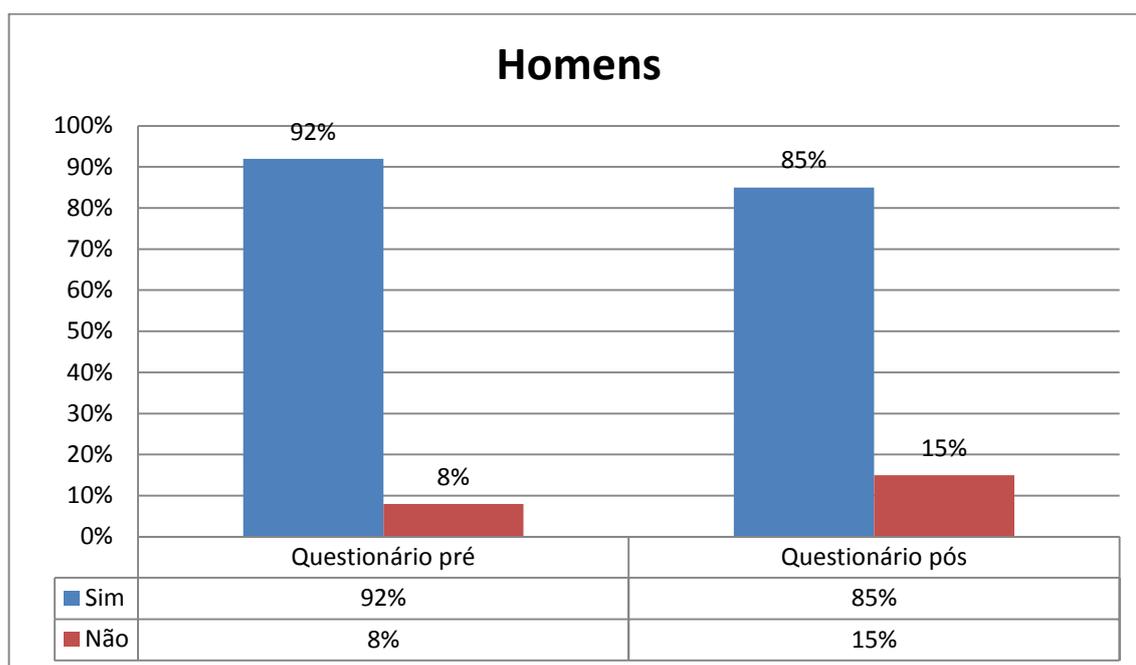


Figura IV.15: Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.3 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

A questão 2.3 toca numa questão um pouco delicada para alguns jovens e isso fica claro nos resultados. Questionadas sobre a importância da manutenção da virgindade 85% das respondentes concordarem com essa postura. No questionário posterior esse valor caiu para 70%. Os resultados contrários à importância dada à virgindade somaram 15% no questionário prévio e 30% no questionário posterior.

O resultado do grupo masculino reflete a realidade de uma cultura ainda marcada pelo machismo. Não menos do que 92% dos estudantes opinaram que a mulher deve se manter casta até o casamento, no resultado posterior esse percentual variou para 85%. Os que se colocaram contrários a essa postura contavam 8% no resultado prévio e 15% no posterior. A presente questão será analisada qualitativamente em seção posterior.

Questão 2.4 Vocês acabaram de participar da primeira etapa da Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas, em sua opinião quem tem maiores chances de passar para novas etapas?

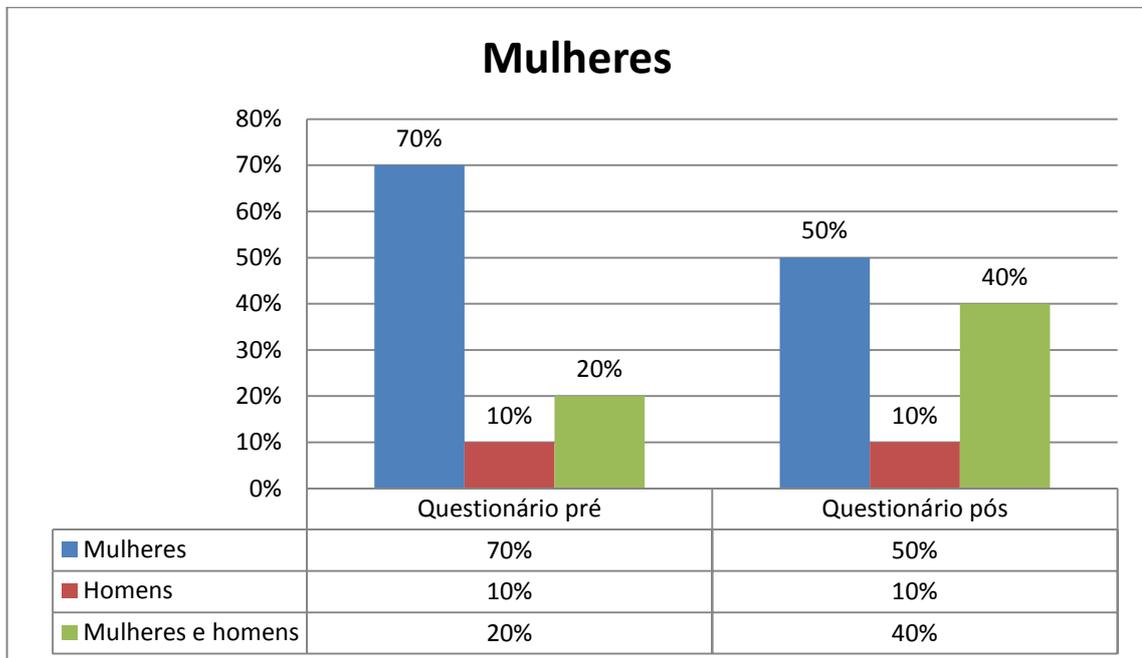


Figura IV.16: Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.4 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

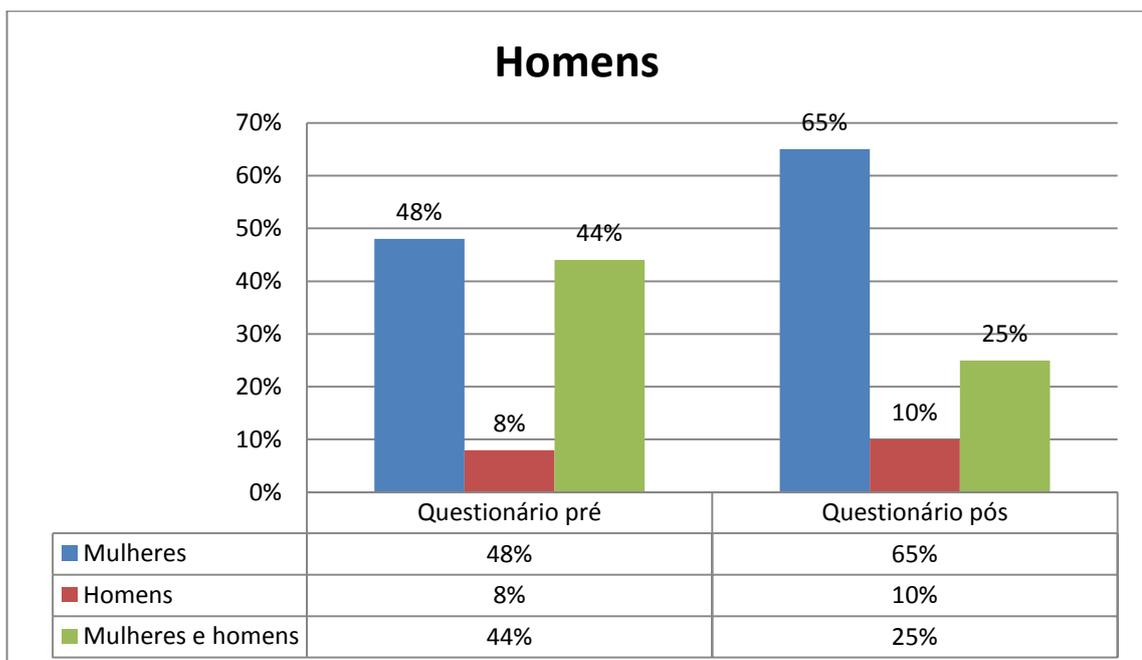


Figura IV.17: Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.4 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

Na questão 2.4 as opiniões de homens e mulheres coincidiram. Os dois grupos opinaram que as mulheres teriam maiores chances de passar para novas etapas da Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas.

Entre as mulheres, no questionário prévio, 70% declararam que as mulheres seriam as prováveis candidatas ao prosseguimento; no questionário posterior esse valor caiu para 50%. Com os homens aconteceu o inverso, o percentual passou de 48% para 65%. As apostas nos homens foram bem tímicas. As mulheres responderam que somente 10% dos mesmos teriam chances e mantiveram essa opinião no questionário posterior. No grupo dos homens 8% apostaram em si próprios num primeiro momento, passando para 10% no questionário posterior.

Na alternativa que apontava chances iguais para ambos os sexos houve uma inversão nas opiniões de homens e mulheres. As mulheres passando de 20 para 40%; e os homens de 44 para 25%. As mulheres passaram a apostar mais em ambos os sexos, e os homens apostaram mais nas mulheres.

A presente questão será analisada qualitativamente em seção posterior.

Questão 2.5. Douglas e Alice são os pais de Lucas e Natália e desde que os dois filhos eram muito pequenos sempre foram tratados e estimulados a realizar as mesmas tarefas, sempre tiveram as mesmas responsabilidades e principalmente os mesmos direitos. Você acredita que os pais de Lucas e Natália agem corretamente ao tratá-los dessa forma?

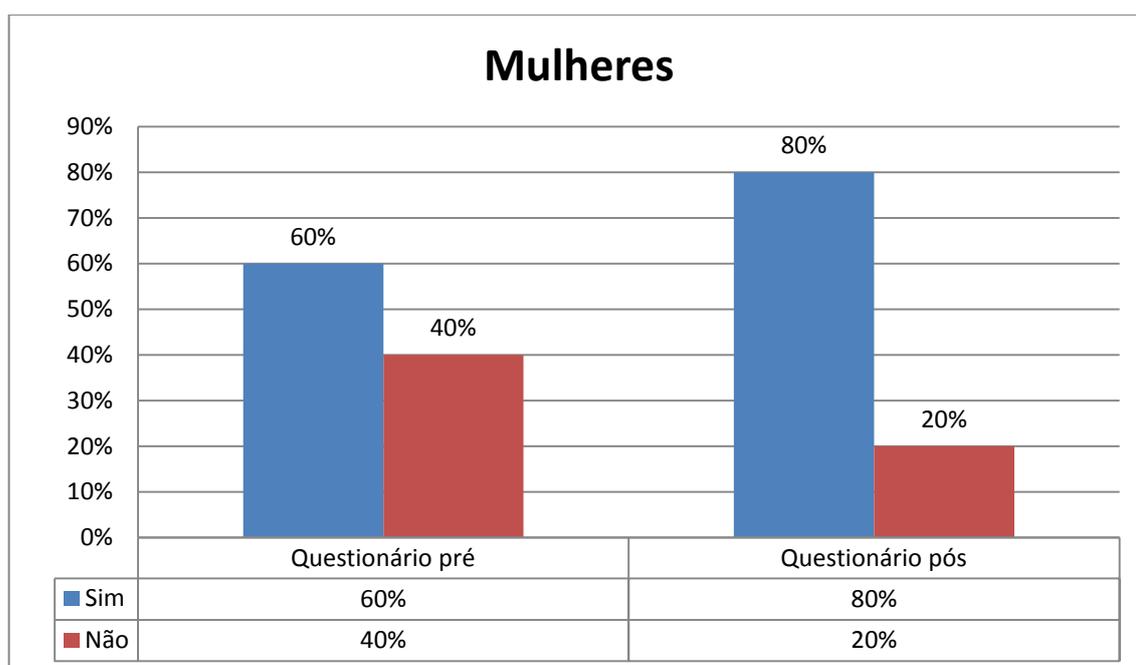


Figura IV.18: Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.5 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

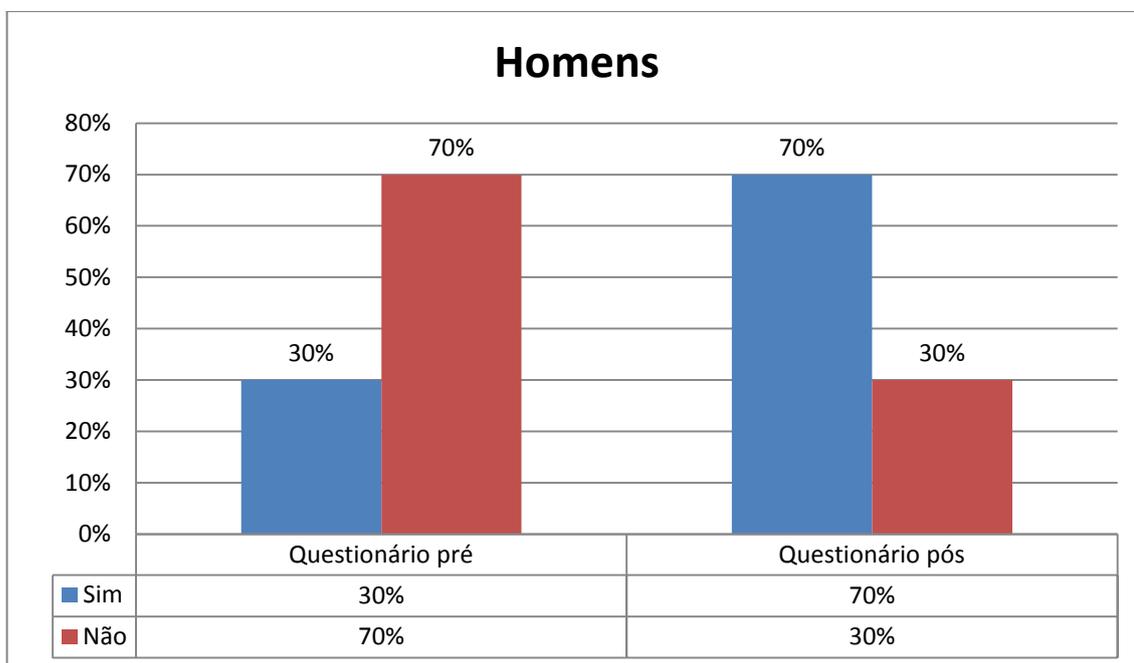


Figura IV.19: Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.5 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

Na presente questão a opinião das mulheres se ratificou e a dos homens se inverteu. Questionadas sobre a igualdade de tratamento dado pelos pais aos filhos de sexos diferentes 60% delas concordaram com essa postura na primeira vez que foi questionada; e 80% concordaram da segunda vez. No grupo dos homens 30% concordaram no primeiro momento e 70% no segundo. Os respondentes que discordaram da postura igualitária por parte dos pais ficaram distribuídos da seguinte forma: no grupo das mulheres foram 40% no questionário prévio passando a 20% no questionário posterior; já os homens passaram de 70% no questionário prévio para 30% no questionário posterior. A opinião dos os se inverteu.

A presente questão será analisada qualitativamente em seção posterior.

Questão 2.6. Anita tem um filho de dez anos que desde muito pequeno sempre gostou de brincar com bonecas. Anita não vê nada de errado nessa atitude, mas seus parentes vivem dizendo que ela não deveria permitir tal atitude, pois isso estaria incentivando o menino a uma futura homossexualidade. Você concorda com os familiares de Anita?

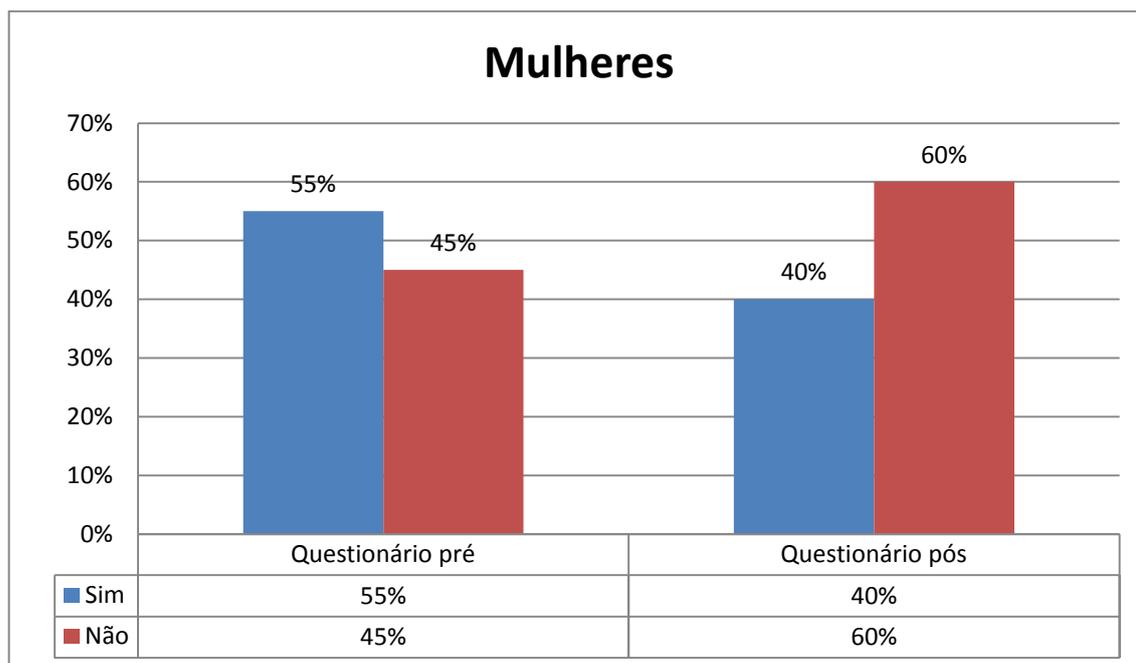


Figura IV.20: Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.6 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

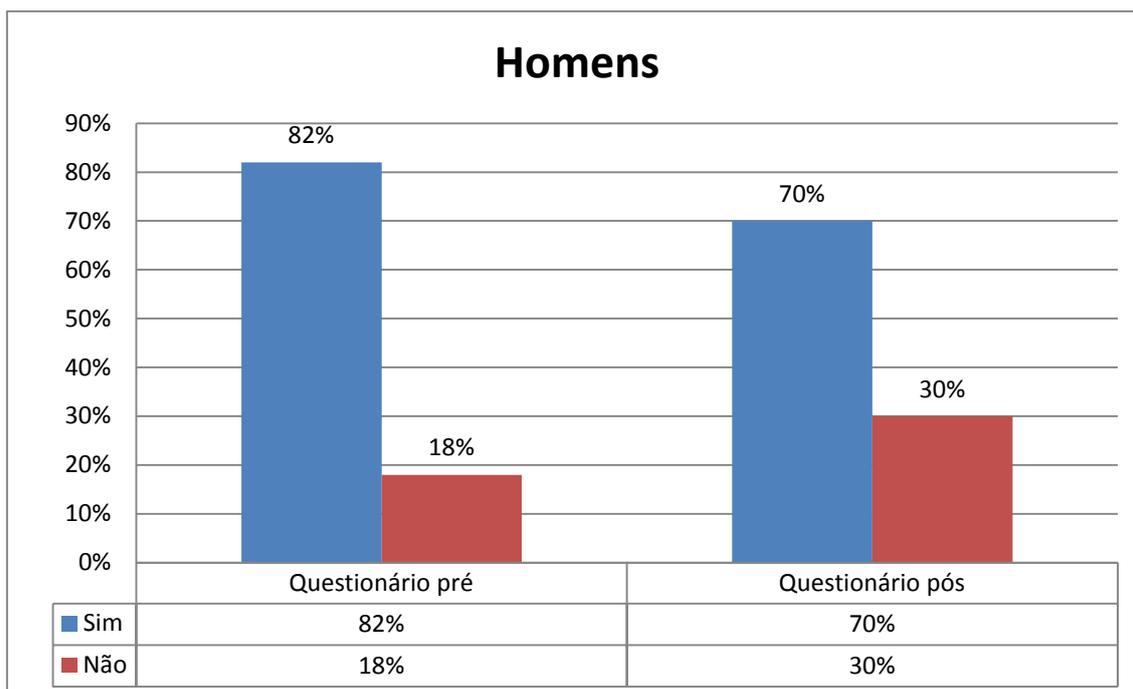


Figura IV.21: Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.6 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

Os resultados da análise referente à questão 2.6 demonstraram que a homossexualidade continua a ser assunto de difícil trato mesmo entre jovens. Num primeiro momento, ao serem questionados se concordavam com a repreensão sofrida por uma mãe por deixar o filho brincar de boneca, 55% das mulheres concordaram e 82% dos homens. Após a exibição e mediação dos filmes esses percentuais passaram para 40% entre as mulheres e 70% entre os homens.

Os que discordaram dessa postura, ou seja, não acreditam que o fato de brincar com boneca levará a uma homossexualidade futura, somaram 45% e posteriormente 60% entre as mulheres; e, 18% e depois 30% entre os homens.

Questão 2.7 Você vai fazer sua primeira viagem de avião e está com certa apreensão em relação ao que pode acontecer na viagem. Após acomodar-se no seu assento ouve uma voz feminina no autofalante e descobre que o comandante do voo é uma mulher. Isso causa insegurança em você?

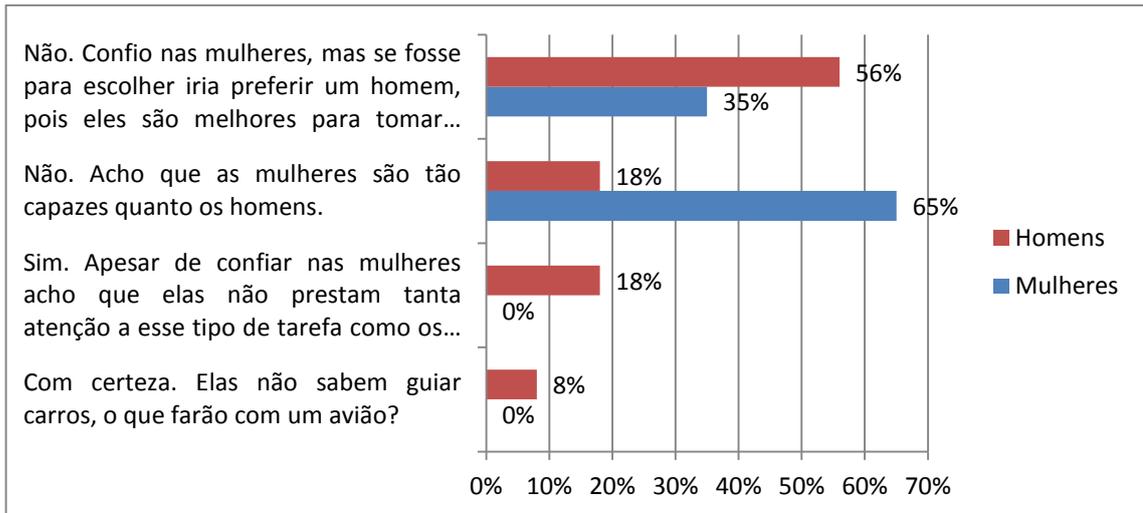


Figura IV.22: Resultado percentual das respostas prévias à questão 2.7
Fonte: Pesquisa de campo.

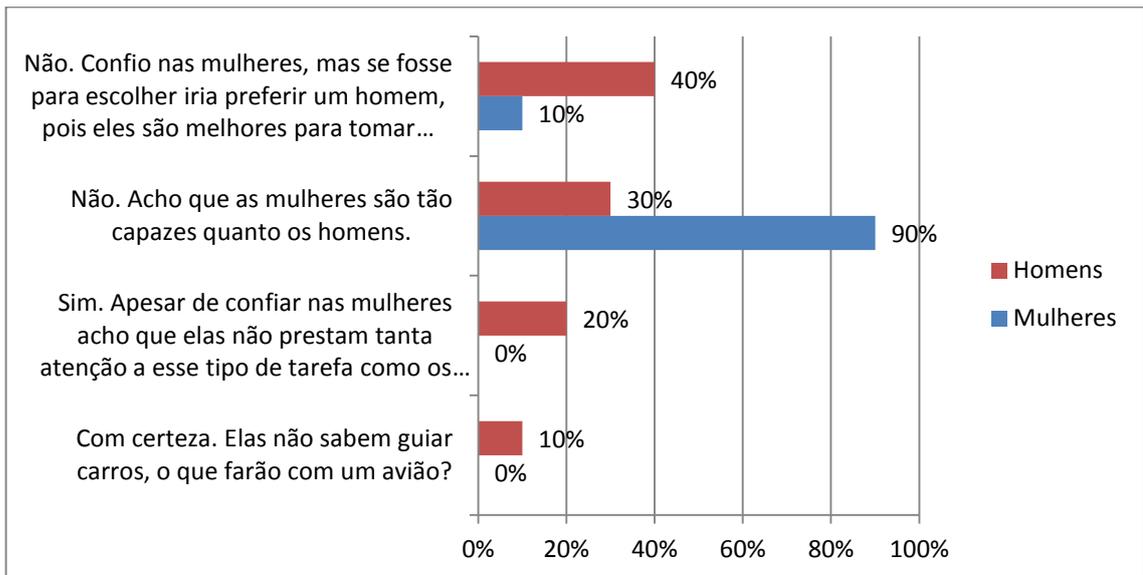


Figura IV.23: Resultado percentual das respostas coletadas após a exibição dos filmes à questão 2.7
Fonte: Pesquisa de campo.

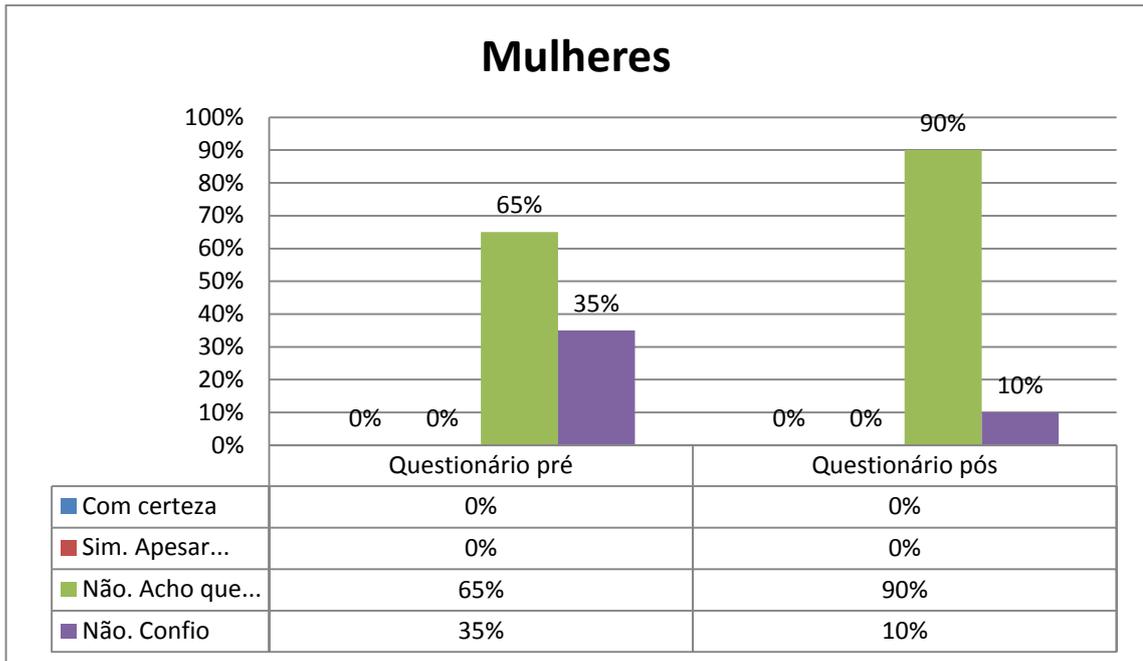


Figura IV.24: Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.7 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

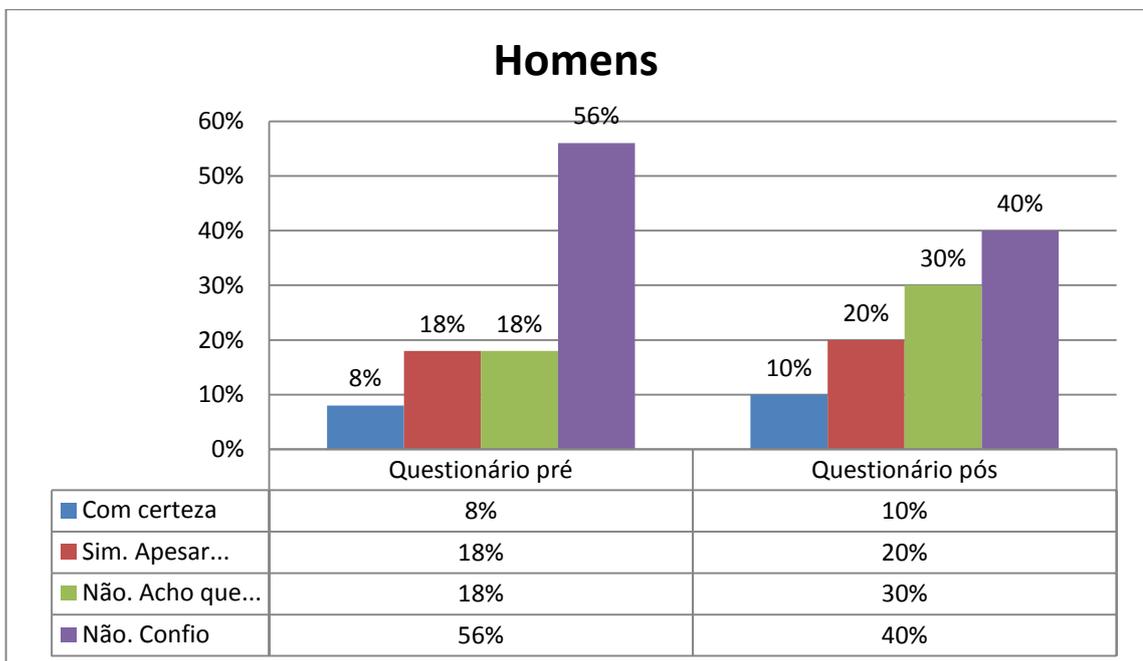


Figura IV.25: Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.7 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

Os resultados da presente questão revelaram que num primeiro momento 65% das mulheres acham que as mulheres são tão capazes quanto os homens. No questionário posterior esse percentual subiu consideravelmente para 90%. 35% das mulheres optaram

pela alternativa que afirmava acreditar na competência da mulher, mas estariam mais seguras na presença de um homem. No questionário posterior esse percentual caiu para 10%. As alternativas que desqualificavam a mulher como motorista não foram escolhidas pelas mulheres.

SOUZA (2011), em pesquisa realizada no estado de Minas Gerais com 89 condutoras de automóveis descreveu que 68% delas afirmam já terem passado por situações de preconceito. Questionadas sobre o tipo de discriminação sofrida elas exemplificaram com expressões como: “Tinha que ser mulher!”; “Vá pilotar fogão!”; “Mulher no volante, perigo constante!”; “Acelera tartaruga!” etc. A pesquisadora também aponta os relatos de prejulgamento sofrido pelas mulheres em caso de acidente quando são culpabilizadas pela opinião pública mesmo não tendo sido as responsáveis pelo acidente. Questionadas sobre a relação gênero X volante, 47% disseram que as mulheres são melhores motoristas, 47% opinaram que homens e mulheres são iguais e 6% acreditam que homens são melhores. Resultado bastante diverso do encontrado no presente trabalho, apesar do questionamento não ter sido o mesmo. Na atual pesquisa a maioria esmagadora das estudantes acredita que mulheres são tão hábeis quanto os homens.

Quando as mulheres são questionadas do motivo de se considerarem melhores motoristas elas elencam uma lista de características consideradas próprias do universo feminino como: tolerância, paciência, educação, delicadeza etc. Essa é uma visão estereotipada da mulher, é a forma como ela se vê, e, o que a sociedade espera dela. Portanto, percebe-se que no trânsito as relações de gênero perpassam as situações para além do preconceito, elas formatam o que se espera do comportamento de homens e de mulheres.

“A discriminação da mulher no trânsito reporta à distinção historicamente construída que submete a mulher ao espaço da casa, do lar, cumprindo seu papel reprodutor e destina o homem ao mundo público, a rua, cumprindo seu papel provedor. Embora a apropriação do espaço pela mulher venha se modificando através dos tempos, o discurso social que rege as condutas de gênero continua propagando relações hegemônicas de poder, dizendo que “lugar de mulher é na cozinha, pilotando fogão”. Este discurso é sustentado por uma ideologia que atribui as diferenças entre homens e mulheres a fatores unicamente genéticos, desconsiderando as aprendizagens socioculturais aprendidas desde a infância. Esta forma de pensar naturaliza as diferenças, aumentando o preconceito e a discriminação.” (SOUZA, 2001, p.09)

O resultado da análise dos dados dos homens foi mais diversificado que o das mulheres havendo representatividade em todas as alternativas. A alternativa que desqualifica completamente as mulheres como motoristas atingiu 8% das escolhas dos homens no questionário prévio e 10% no questionário posterior. Dado interessante, já que representa um aumento, mesmo que pouco significativo, no número de respondentes que desqualificam completamente as mulheres como motoristas. Outro grupo de estudantes

representado por 18% das opções acredita que as mulheres não são tão boas como motoristas, no questionário posterior esse índice subiu para 20%. A alternativa em que afirmam a competência feminina, porém depositam mais confiança nos homens atingiu um percentual de 56% num primeiro momento e posteriormente 40%. A opção que afirmava plena confiança nas mulheres como motoristas atingiu 18% no questionário prévio e 30% no questionário posterior.

Questão 2.8 Seu filho acabou de nascer e foi dado a você o dom de escolher a profissão do menino. Qual das opções abaixo você escolheria?

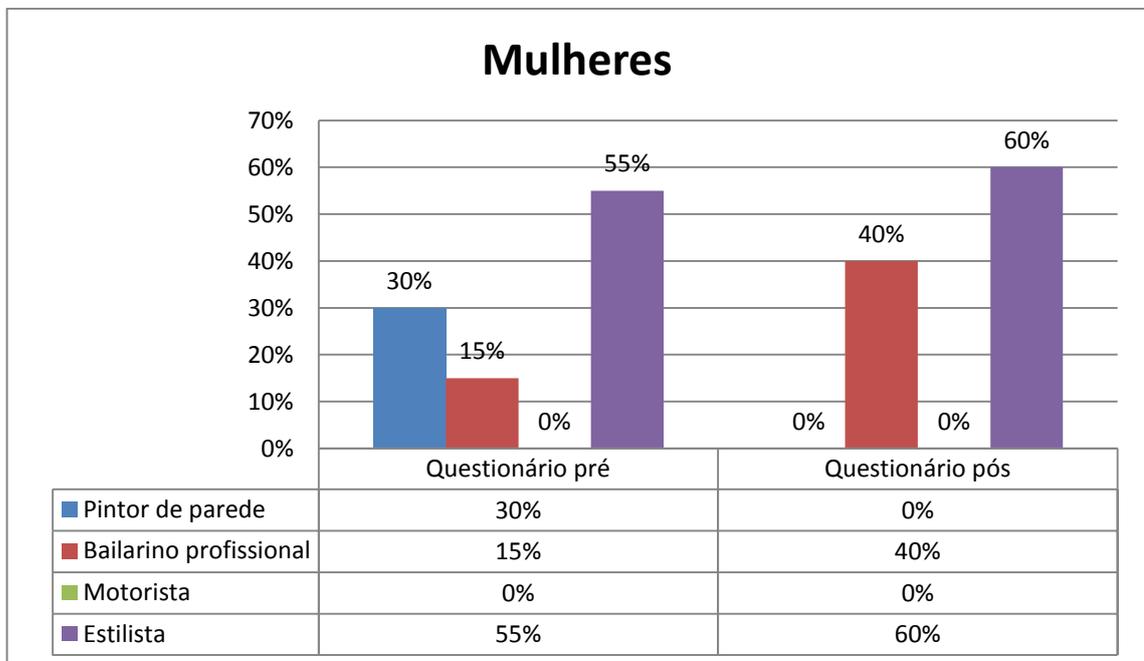


Figura IV.26: Resultado comparativo das respostas das mulheres à questão 2.8 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

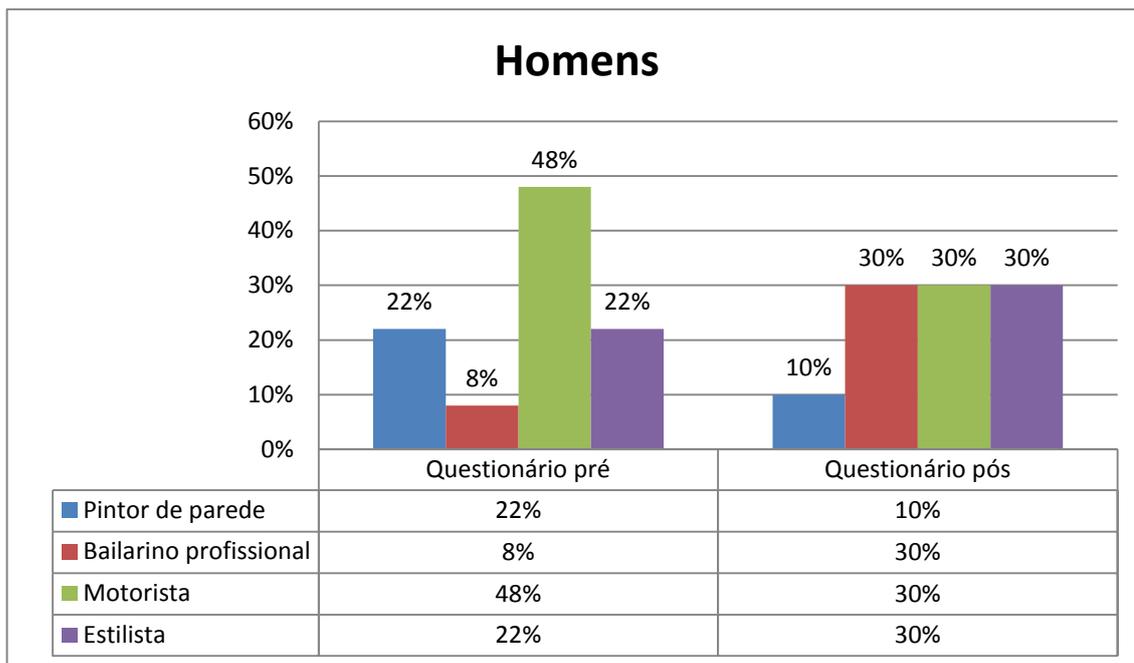


Figura IV.27: Resultado comparativo das respostas dos homens à questão 2.8 coletadas nos questionários pré/pós.
Fonte: Pesquisa de campo.

Ao analisar essa questão observamos diretamente o impacto da exibição dos filmes na mudança de opinião principalmente dos homens. Eles partem de uma posição, numa primeira análise bastante machista e estereotipada, para uma postura de opiniões muito mais harmônica percentualmente.

De posse dos dados foi possível detectar que as mulheres, ao opinarem sobre a profissão do filho, em maioria absoluta, escolheram a alternativa estilista com 55%; seguida pela alternativa pintor de parede 30%; bailarino 15%, nenhuma mulher escolheu a profissão de motorista. No questionário posterior obtivemos a seguinte distribuição: alternativa estilista com 60%; bailarino 40%; sem representatividade para as outras alternativas. Durante a mediação dos filmes ficou claro que as mulheres escolhem a profissão dos filhos muito mais preocupadas com a questão econômica que propriamente de gênero, enquanto os homens levam em consideração as duas coordenadas. Elas escolheram as profissões que são estereotipadas como femininas em detrimento das pertencentes ao estereótipo masculino, movidas pela possibilidade de um futuro mais promissor para os filhos.

O resultado dos homens demonstrou que no questionário prévio 22% gostariam que o filho fosse pintor de parede; 8% bailarino; 48% motorista e 22% estilista. No questionário posterior as escolhas foram 10% pintor de parede; 30% bailarino; 30% motorista e 30% estilista. Verificamos pelos resultados que os homens continuam escolhendo profissões culturalmente masculinas para seus filhos, porém, apresentam uma boa abertura para as profissões consideradas culturalmente femininas ou de homossexuais.

Durante a pesquisa, um dos filmes apresentado (Billy Elliot) trazia como temática o conflito enfrentado por um adolescente que queria e tinha vocação para a dança clássica, mas era de uma família com tradição no trabalho na mineração. A partir do filme o tema foi exaustivamente debatido pelos jovens que chegaram à conclusão que o preconceito que rotula de homossexual todo bailarino era infundado.

SOARES (2005) empreendeu uma pesquisa que comparava através de um questionário as respostas de jogadores de futebol e bailarinos para descobrir o quanto os mesmos traziam em sua personalidade de padrões femininos, masculinos, e androgênicos (equilíbrio entre os dois anteriores). Os resultados demonstraram que em relação à coordenada racionalismo os bailarinos apresentam características mais representativas do universo masculino. Na coordenada ousadia os bailarinos também se sobrepõem aos jogadores de futebol, sendo esta também considerada uma característica masculina. Com relação à coordenada feminilidade bailarinos e jogadores de futebol estão empatados. Esses dados corroboram a ideia já há muito disseminada de que a escolha da profissão não irá determinar as escolhas sexuais do indivíduo. No filme *“Uma família bem diferente”* o personagem Erick demonstra bem essas particularidades que compõem a personalidade de um indivíduo e sua escolha sexual. Ele é homossexual, ex-jogador de hóquei e conhecido pela extrema violência. Portanto, é um homossexual com características fortemente masculinas.

Percebemos que os mesmos preconceitos sofridos pelas mulheres ao serem consideradas inaptas para determinadas profissões, é encarado por homens que escolhem profissões que culturalmente fazem parte do “universo feminino”.

IV.2. Dados qualitativos

O questionário completo com questões referentes a opiniões sobre gênero e sexualidade é composto por nove questões, porém, apenas cinco das nove serão analisadas qualitativamente através da análise de conteúdo, 2.0, 2.3, 2.4, 2.5 e 2.6, pois foram elaboradas possibilitando respostas discursivas que pudessem ser analisadas através do referido método.

Questões referentes à opinião sobre gênero e sexualidade

Questão 2.0 Você acredita que existem profissões que devem ser exercidas somente por mulheres ou por homens?

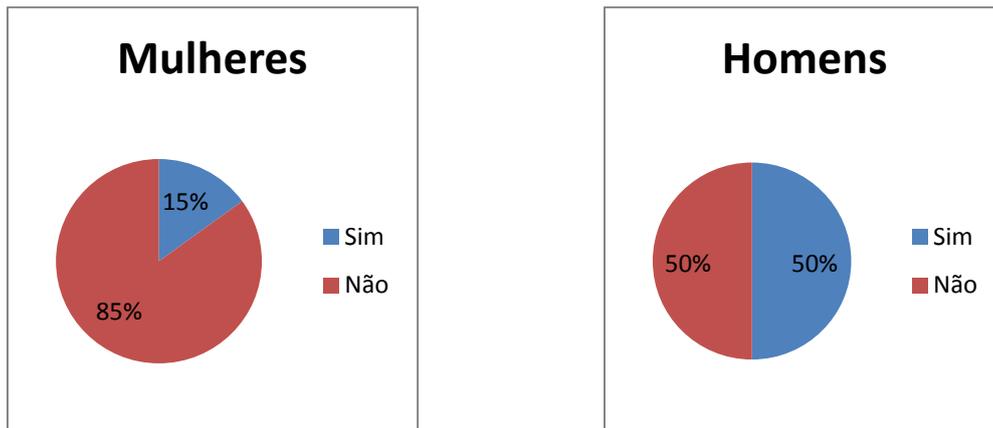


Figura IV.28: Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens.
Fonte: Pesquisa de campo.

Questionário prévio

Mulheres

Categoria I – resposta sim

As respondentes que optaram pela opção sim não souberam justificar o motivo pelo qual acreditam que existem profissões prioritariamente masculinas ou femininas. Essa postura evidencia falta de convicção na escolha, pois não apresentam argumentos para apoiar a tese na qual se apoiam.

Categoria II – resposta não

Subcategoria 1 : Igualdade de direitos (54%)

“Porque todos somos iguais e temos os mesmos direitos. Então, todos podem fazer o que quiserem independente de sexo.”

Jovem de 16 anos.

Subcategoria 2 : Igualdade de capacidade (31%)

“Todos têm a mesma capacidade.”

Jovem de 17 anos.

“Todos somos capazes de fazer qualquer trabalho independentemente do sexo.”

Jovem de 18 anos.

Subcategoria 3 : Valorização da mulher no mercado de trabalho (5%)

“Hoje em dia, as mulheres estão ganhando espaço no mercado de trabalho. Hoje, tanto mulheres quanto homens podem ser pedreiros, ou podem ser donos de casa.”

Jovem de 16 anos.

Subcategoria 4 : Por serem todos filhos de Deus (5%)

“Deus fez o homem e a mulher e todos tem que ter a liberdade para exercer a profissão que quiserem.”

Jovem de 17 anos.

Subcategoria 5 : Modernidade (5%)

“Nos tempos modernos de hoje não tem mais isso.”

Jovem de 19 anos.

Homens**Categoria I - resposta sim**

Subcategoria I: Existe um universo de profissões masculinas e outro de profissões femininas. (100%)

“Mulheres não conseguem trabalhar numa obra (bater uma laje), já o homem sim.”

Jovem de 18 anos

“Algumas profissões não são ideais para mulheres, não são recomendáveis.”

Jovem de 17 anos

Categoria II - resposta não

Subcategoria 1: Igualdade de capacidade (61%)

“Todo tipo de trabalho pode ser aprendido por mulheres e homens.”

Jovem de 20 anos.

“Todos somos capazes de exercer qualquer tipo de profissão.”

Jovem de 18 anos.

Subcategoria 2: Igualdade de direitos (39%)

“No mundo de hoje somos tratados de forma igual e o sexo não interfere na qualidade das profissões.”

Jovem de 17 anos

Questionário pós

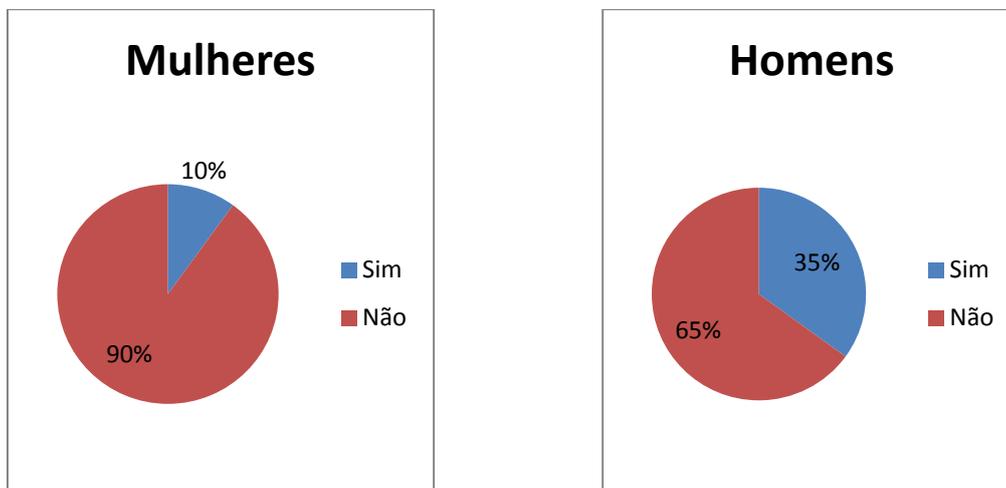


Figura IV.29: Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens
 Fonte: Pesquisa de campo.

Mulheres

Categoria I - resposta sim

Subcategoria I: Existem profissões mais adequadas para os sexos (100%)

“Existem profissões que são mais adequadas para mulheres, e profissões que são mais adequadas para homens. Não quer dizer que uns são melhores que os outros, é apenas uma questão de estar mais adaptado pra umas coisas que pra outras.”

Jovem de 18 anos

Categoria II - resposta não

Subcategoria 1 : Igualdade de direitos (70%)

“Homens e mulheres devem ser vistos como iguais e devem também ser tratados com igualdade de direitos. Nós vivemos no Brasil, um país livre e democrático e devemos todos ter os mesmos direitos.”

Jovem de 20 anos

Subcategoria 2 : Igualdade de capacidade (30%)

“Os dois apresentam as mesmas capacidades. Um não é mais inteligente que o outro, nem mais profissional, tanto homens quanto mulheres podem fazer as mesmas coisas.”

Jovem de 17 anos

Homens

Categoria I - resposta sim

Subcategoria I: Capacidades diferenciadas (100%)

“Os homens são melhores em umas coisas e as mulheres em outras. Não dá pra misturar, cada um deve fazer aquilo no que é melhor. Homem é melhor pedreiro e mulher melhor manicure.”

Jovem de 16 anos

Categoria II - resposta não

Subcategoria 1: Igualdade de capacidade (58%)

“Acredito que homens e mulheres são iguais. Não vejo diferença nenhuma entre ambos. Tenho esse exemplo na própria escola.”

Jovem de 18 anos

Subcategoria 2: Igualdade de direitos (42%)

“Os homens e as mulheres devem ter acesso aos mesmos direitos, não só no mundo do trabalho.”

Jovem de 17 anos

Segundo os dados coletados no questionário prévio, 15% das mulheres acreditavam que existem profissões que só devem ser exercidas por homens ou só por mulheres, porém, não foi possível fazer a análise do conteúdo, pois nenhuma das respondentes soube justificar a sua opinião. Esse fato sugere que as mesmas não têm plena convicção na escolha que fizeram. Já no questionário pós, houve uma leve alteração no percentual de escolhas diminuindo para 10%. No questionário pós as respondentes que optaram por essa categoria (sim, existem profissões que devem ser exercidas por apenas um sexo) conseguiram justificar sua escolha proporcionando a criação de uma subcategoria: existem profissões mais adequadas para os sexos (100%). Através da análise das mensagens das jovens ficou claro que ao se posicionarem favoráveis à separação de profissões por sexo não o faziam simplesmente por acreditarem que uns são mais capazes que outros, e, sim que existem profissões que são mais confortáveis para serem executadas por homens e outras por mulheres, sem excluir a possibilidade de incursões nas profissões consideradas “menos favoráveis”. Podemos inferir que essa postura mais crítica e reflexiva sobre o universo das profissões sob o viés de gênero tenha sido favorecida a partir da exibição dos filmes e da mediação posterior aos mesmos.

No caso dos homens, 50% responderam concordar que existem profissões exclusivamente femininas ou masculinas, e motivaram a escolha por acreditarem que existe um universo de profissões masculinas e um universo de profissões femininas. Analisando a mensagem dos mesmos devemos ressaltar que muitos assinalam a fragilidade do corpo feminino como impeditivo para a prática de funções profissionais como a de pedreiro, por

exemplo. Geralmente a diferença visualizada por eles não é intelectual, mas na estrutura física. No questionário pós o percentual de respostas cai de 50% para 35%, ou seja, um número menor de respondentes do sexo masculino acredita na exclusividade de profissões determinada pelo sexo. Identificamos uma subcategoria: Capacidades diferenciadas (100%), por acreditarem ainda que homens, por exemplo, não conseguiriam ser tão bons manicures quanto as mulheres.

Esse pensamento de que existem profissões apenas para homens ou para mulheres faz parte da construção de nosso referencial antropológico. NADAI (1991), reflete que culturalmente, em nosso país foram estabelecidas profissões consideradas adequadas à “natureza feminina”, entre elas o magistério e a enfermagem. Porém, existe uma história feminina pouco conhecida que é a da inserção da mulher no mundo produtivo do Brasil. No início do processo de industrialização do país, devido à escassez de mão de obra masculina, as mulheres (e crianças) foram admitidas na produção fabril. Num sistema capitalista tal atitude era extremamente vantajosa, pois as mulheres teriam que trabalhar tanto quanto um homem, mas recebendo muito menos (NOGUEIRA, 2008). Portanto, fica claro que de acordo com interesses econômicos e políticos a mulher, pode sim, deixar de ser vista como criatura frágil e desqualificada para algumas profissões, e, no momento que certos interesses falam mais alto nesse jogo de poderes elas rapidamente se tornam aptas. Encontramos em SAFFIOTI, 1976: 235 *apud* NOGUEIRA, 2008 a seguinte afirmação

“O engajamento de certo número de mulheres em ocupações remuneradas e desempenhadas fora do lar constitui suficiente evidência da ampla aceitação de que supostamente goza o trabalho feminino e da liberdade que a sociedade de classes deixa à mulher para, numa pretensa determinação pessoal e voluntária de sua existência, escolher uma carreira profissional ou o casamento ou ainda a conjunção de ambos”.

Diante das respostas ao questionário prévio fica evidente maior resistência dos homens à igualdade profissional por acreditarem que mulheres não estariam aptas a algumas funções, pensamento que já foi demonstrado no parágrafo anterior, contradiz nossa própria história. Porém, é substancial a diminuição no percentual de homens que mantêm esse pensamento após a exibição dos filmes e a mediação.

A segunda categoria é representada pelos respondentes que não acreditam na divisão de aptidões profissionais a partir do sexo biológico. No questionário prévio 85% das respondentes, acreditam não existir profissões que sejam exclusivas para um ou outro sexo. Para justificar a escolha dessa categoria identificamos cinco subcategorias: Igualdade de direitos (54%), Igualdade de capacidade (31%), Valorização da mulher no mercado de trabalho (5%), Por serem todos filhos de Deus (5%) e Modernidade (5%). No questionário pós o percentual subiu para 90% e prevaleceram apenas duas subcategorias: igualdade de direitos (70%) e igualdade de capacidades (30%).

Em relação aos homens, 50% optaram por essa categoria no questionário prévio justificando a escolha com duas subcategorias: igualdade de capacidades (61%) e igualdade de direitos (39%). Salientamos que o resultado prévio dos homens é similar em subcategorias ao resultado pós das mulheres, havendo apenas uma inversão na representatividade de cada uma delas em cada grupo. O resultado dos questionários pós demonstrou que um percentual maior de homens aderiu a essa categoria passando de 50 a 65% dos respondentes. Permanecendo a mesma a distribuição das subcategorias: igualdade de capacidades (58%) e igualdade de direitos (42%).

Parece-nos, através dos dados coletados nos dois questionários, que os homens apresentam uma visão mais clara do papel e inserção da mulher no mercado de trabalho. Talvez isso se deva ao fato deles serem os mais atingidos nessa luta travada pelas mulheres por igualdade de direitos que tem como um de seus principais cenários o ambiente profissional. Por exemplo, na área contábil, de 1950 até o ano de 2009, a atuação feminina na profissão saltou de 4,3% para 37% em todo Brasil (SILVA, 2009), o que confere maior concorrência entre homens e mulheres por postos de trabalho.

Podemos inferir que a exibição dos filmes e a mediação foram eficientes em elucidar algumas posturas sociais referentes ao universo feminino e masculino e causaram certo impacto nas escolhas dos jovens. Um dos filmes escolhidos (Billy Elliot) reflete sobre essa construção cultural de que algumas profissões são moldadas para mulheres ou para homens, mas vai além ao discutir o preconceito presente no pensamento de muitos de que o fato de um homem exercer uma profissão culturalmente pertencente ao universo feminino automaticamente faz dele um homossexual. Também foram travadas várias discussões sobre um dos personagens do filme Uma Família bem diferente que era um ex-jogador de hóquei no gelo, esporte considerado violento e no qual é flagrante a exibição da masculinidade, sendo o mesmo homossexual.

Apesar de a diferença percentual ter sido maior entre os homens, as maiores alterações em nível de conteúdo de mensagens foi no grupo das mulheres, sugerindo que o impacto da metodologia utilizada foi mais expressivo entre elas, nessa questão específica.

Questão 2.3 Hoje em dia, muitas coisas mudaram em relação à vivência da sexualidade, mas você acredita que a virgindade ainda é importante e deve ser preservada pelas mulheres?

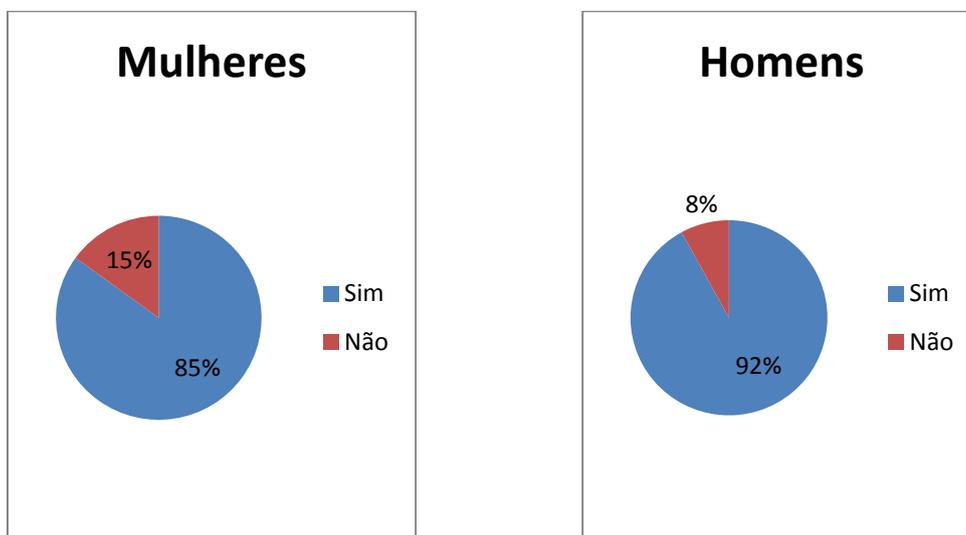


Figura IV.30: Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens
Fonte: Pesquisa de campo.

Mulheres

Categoria I - resposta sim

Subcategoria 1 : Tem que ser especial (12%)

“As mulheres só devem se entregar para um homem que seja especial.”
Jovem de 20 anos.

Subcategoria 2 : Religiosidade (17%)

“Sexo só deve ser praticado depois do casamento, pois é o que minha religião ensina.”
Jovem de 18 anos.

Subcategoria 3 : Preservar para o momento certo, a pessoa amada (41%)

“É bom que as mulheres se guardem para a pessoa amada.”
Jovem de 17 anos.

Subcategoria 4 : Para se valorizar (30%)

“A mulher precisa se valorizar. Quando dizem que a mulher é vista como um objeto, é simplesmente um reflexo das atitudes dela.”
Jovem de 16 anos.

Categoria II - resposta não**Subcategoria 1** : Cada um decide o seu momento (50%)

“Cada um sabe o momento que quer que as coisas aconteçam então quem decide é a pessoa.”

Jovem de 17 anos.

Subcategoria 2 : Cada um faz o que acha melhor (50%)

“Cada um deve fazer o que acha melhor para sua vida.”

Jovem de 19 anos.

Homens**Categoria I - resposta sim****Subcategoria 1** : Preservar para o momento certo, a pessoa amada (57%)

“A virgindade é uma coisa que só deve ser entregue a pessoa que você ama, com quem pretende se casar.”

Jovem de 17 anos

“Devemos esperar a pessoa certa, que Deus está preparando para cada um de nós.”

Jovem de 16 anos

Subcategoria 2 : Respeito por si mesma (19%)

“A mulher tem que ter respeito por si mesma. Mulher que transa antes do casamento não se respeita e não merece respeito.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 3 : Para se valorizar (24%)

“As mulheres perdem totalmente o seu valor em uma sociedade após perder sua virgindade antes do casamento.”

Jovem de 17 anos

“As mulheres são mais valorizadas pelos homens enquanto ainda são virgens.”

Jovem de 18 anos

“A virgindade é como uma espécie de selo de garantia, quando esse selo se perde muito cedo, o produto é duvidoso.”

Jovem de 17 anos

Categoria II - resposta não**Subcategoria 1**: Mulheres são todas fáceis (50%)

“Atualmente as garotas são umas mais piranhas do que as outras.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2: A sociedade não se preocupa com a questão (50%)

“Na sociedade de hoje não é mais comum vermos virgens, a sociedade não se preocupa mais com isso.”

Jovem de 18 anos

Questionário pós

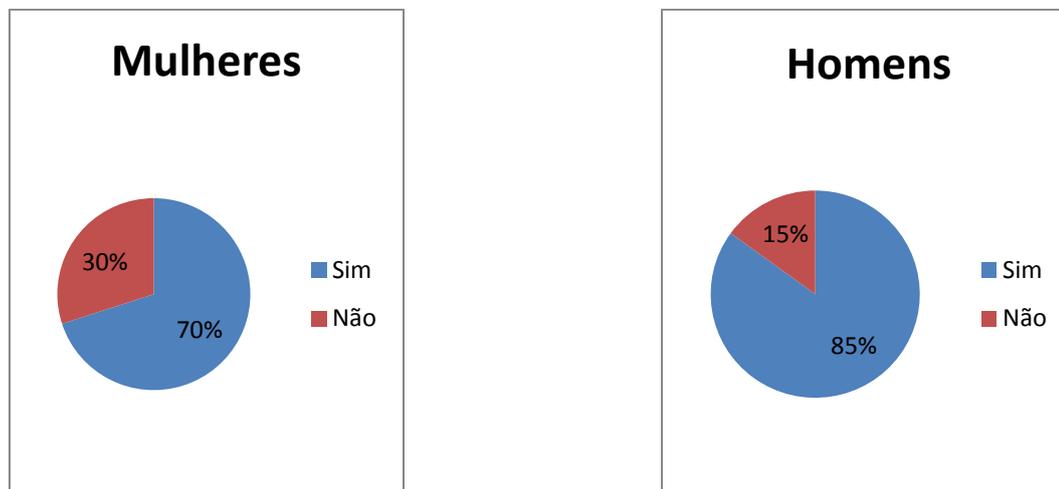


Figura IV.31: Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens.
Fonte: Pesquisa de campo.

Mulheres

Categoria I – resposta sim

Subcategoria 1 : Tem que ser especial, com a pessoa certa (60%)

“Esse momento é muito importante na vida de uma mulher e tem que ser com uma pessoa por quem se sente amor, tem que ser uma pessoa especial.”

Jovem de 19 anos

Subcategoria 2 : Para se valorizar (40%)

“As meninas devem se preservar mais. Mulheres que transam com qualquer um ou que começam cedo demais perdem seu valor perante a sociedade.”

Jovem de 17anos

Categoria II – resposta não

Subcategoria 1 : Cada um decide o seu momento (68%)

“Transar ou não é uma decisão individual que vai depender de cada um. Cada pessoa vai saber decidir qual é o momento certo e a pessoa certa.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2 : Cada um faz o que acha melhor (32%)

“Ninguém deve se meter na vida de ninguém. Cada um deve fazer o que acha certo e o que acha melhor.”

Jovem de 17 anos

Homens**Categoria I - resposta sim****Subcategoria 1 : Preservar para o momento certo, a pessoa amada (75%)**

“Mulher só deve transar no momento certo. Não pode ser jovem demais, também não precisa esperar o casamento, mas não pode ser com qualquer cara.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2 : Para se valorizar (25%)**Categoria II - resposta não****Subcategoria 1: Mulheres são todas fáceis (50%)**

“As mulheres não estão nem ligando pra virgindade, elas querem mais é curtir a vida. Cada dia com um cara diferente.”

Jovem de 18 anos

Subcategoria 2: A Sociedade não valoriza mais a virgindade (50%)

“As pessoas não ligam mais pra isso”.

Jovem de 17 anos

Analisando a questão referente à sexualidade/virgindade obtivemos como resultado do grupo feminino a opinião de 85% delas de que a virgindade deve ser preservada pela mulher. Identificamos, dentro dessa categoria, a partir das mensagens das respondentes, quatro subcategorias que justificam suas opiniões: Tem que ser especial 12%, Religiosidade 17%, Preservar para o momento certo, a pessoa amada 41%, Para se valorizar 30%. No questionário pós, o percentual para essa categoria diminuiu para 70% sendo prevalentes as subcategorias: Tem que ser especial, com a pessoa certa 60% e Para se valorizar 40%.

No grupo masculino 92% dos respondentes opinaram que as mulheres devem se preservar e foi possível identificar três subcategorias: Preservar para o momento certo, a pessoa amada 57%, Respeito por si mesma 19% e Para se valorizar 24%. Comparando os dados do questionário prévio com o pós tivemos uma leve redução nessa categoria atingindo o percentual de 85%. Como justificativas temos: Preservar para o momento certo, a pessoa amada 65% e Para se valorizar 35%.

Essa questão denuncia a realidade flagrante em nossa sociedade, não conferindo à mulher o direito à liberdade para viver e expressar sua sexualidade. Percebemos nos

dizeres de homens e mulheres a dificuldade de lidar com tal questão. Mesmo após a mediação e as discussões realizadas refletindo sobre a temática dos filmes percebemos certa resistência dos jovens, de ambos os sexos para encarar assuntos relacionados à vivência da sexualidade.

LOURO (2001), citando Foucault, nos fala da sexualidade como dispositivo histórico, afirmando que a sexualidade é construída a partir de vários discursos que a regulam, a normatizam e produzem verdades sobre a mesma.

Ao longo da história da humanidade, a responsabilidade de retratar e propagar a história feminina esteve sob a égide masculina que enxergava a mulher através de uma dicotomia onde, em alguns momentos, ela era perigosa e temível a exemplo da própria Eva; e, em outros era frágil e imaculada, como a Virgem Maria, ideal de toda mulher honrada. Na Idade Média o culto à Maria toma vulto e confere à mulher a redenção ao possibilitar que a mesma procrie sem exercer o desejo carnal, já que o pecado original era facultado a Eva (FOLLADOR, 2009).

A representação social da sexualidade feminina ainda está muito alicerçada nessas questões atávicas que são de difícil superação. No filme “Acusados” é discutida a condição da personagem principal que é estuprada por um grupo de homens “por estar dançando de forma sensual e com roupas provocativas” num bar onde a maioria era masculina. Portanto, seu comportamento teria fugido à normalidade tida como aceita pela sociedade para uma mulher honrada, o que justificaria e legitimaria a violência sofrida pela personagem. No código Penal Brasileiro no ano de 1940 destacavam-se duas categorias de crime por violação da liberdade sexual: por estupro ou por sedução. Ao se defender num tribunal por crime de sedução não bastava à mulher provar que perdera a virgindade era preciso provar ser moça honesta.

“(...) acentue-se que a virgindade que a lei protege, não é apenas anatômica, mas sim e sobretudo moral (...) Seduzir moça depravada e moralmente corrompida, embora anatomicamente virgem, é crime impossível (...)”

(DUARTE,2000 p. 160 *apud* Gomes, 1945 p.422)

A emergência de identidades sexuais consideradas transviantes, por não estarem em conformidade com o padrão heterossexual e hegemônico, surge como fenômeno desestabilizador e perigoso. O emergir dessas identidades traz para os padrões conservadores de nossa sociedade a ideia da subversão (LOURO, 2001). Como pudemos notar na análise dos questionários, a sociedade cumpre seu papel ao moldar nossos jovens dentro de suas expectativas de “certo” e “errado”, aceitável ou não. Dentro do espaço escolar, mesmo que de forma velada os corpos são educados e a sexualidade “normal” produzida.

Uma ideia recorrente e bastante expressiva nas opiniões de homens e mulheres nos dois questionários foi a de valorização pessoal relacionada à virgindade. Mesmo admitindo que a virgindade, em tese, é um estado compartilhado por homens e mulheres, a sua valorização se volta apenas para a mulher. BARRETO et al (2008 apud FURLANI, 2003 p.143) nos diz que embora tanto homens quanto mulheres possam ser virgens, a ideia da virgindade como tabu está relacionada com a proibição social da relação sexual da mulher antes do casamento. Esse tabu não tem aceitação universal, porém o mito da virgindade feminina, que coloca que a virgindade é um modelo de virtude, símbolo de pureza e prosperidade do matrimônio ainda tem muita força nas sociedades ocidentais.

CASTRO et al (2004), em pesquisa realizada em treze capitais brasileiras e no Distrito Federal obteve resultado bem parecido com o presente referente às opiniões de jovens de ambos os sexos sobre a virgindade. Na pesquisa realizada pelas autoras um jovem relatou que o hímen seria como “o INMETRO, o selo do lacre”. Tivemos declaração similar de um jovem de 17 anos *“A virgindade é como uma espécie de selo de garantia, quando esse selo se perde muito cedo, o produto é duvidoso.”*

Apesar da similaridade do dado apresentado acima com o da pesquisa de CASTRO, num aspecto geral a respeito da virgindade os resultados são opostos. Enquanto nossos dados corroboram a ideia de uma valorização e importância da preservação da virgindade feminina, aqueles relatam a pouca importância conferida à virgindade pelos jovens daquela pesquisa.

A segunda categoria de respostas ao questionário é referente às opiniões contrárias à importância dada à virgindade. Das respondentes do sexo feminino 15% escolheram essa opção sendo destacadas as seguintes categorias: Cada um decide o seu momento (50%) e Cada um faz o que acha melhor (50%). No questionário pós 30% delas escolheram essa opção e as justificativas se mantiveram: Cada um decide o seu momento (68%) e Cada um faz o que acha melhor (32%). Os homens, no primeiro questionário, somaram 8% de respostas nessa categoria e justificaram suas respostas em duas subcategorias: Mulheres são todas fáceis (50%) e A sociedade não se preocupa com a questão (50%). No questionário pós eles somaram 15% com as seguintes subcategorias: Mulheres são todas fáceis (50%) e A Sociedade não valoriza mais a virgindade (50%).

Refletindo sobre a grande representatividade da subcategoria “Cada um decide o seu momento” criada pelas mulheres, encontramos no trabalho de BOZON & HEILBORN (2001), que relata as experiências afetivas de homens e mulheres no Rio de Janeiro e em Paris, revelações sobre as primeiras experiências sexuais de homens e mulheres nessas duas cidades. De modo geral, as mulheres apresentam uma interpretação sentimental do amor. A experiência sexual não é para elas o fato principal, e, sim, uma consolidação do vínculo amoroso. Já os homens consideram a dimensão sexual e amorosa como coisas

distintas. Portanto, quando mulheres se referem a essa “decisão” estão levando em consideração uma coordenada sentimental.

Também recorrente, porém nas mensagens masculinas foi a caracterização das mulheres como fáceis. Para o psicólogo BRESSAM (2014) os homens classificam as mulheres como fáceis quando as mesmas fomentam a certeza masculina. Eles seriam conquistadores inatos e a facilidade e certeza do êxito na empreitada sexual os leva à acomodação e, conseqüentemente, ao desinteresse. Não descartamos uma possível verdade nessa explicação, porém é muito mais marcante e patente a discriminação sofrida pela mulher como um ato perpetrado e instaurado racionalmente através de séculos pela sociedade.

Questão 2.4 Vocês acabaram de participar da primeira etapa da Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas, em sua opinião quem tem maiores chances de passar para novas etapas?

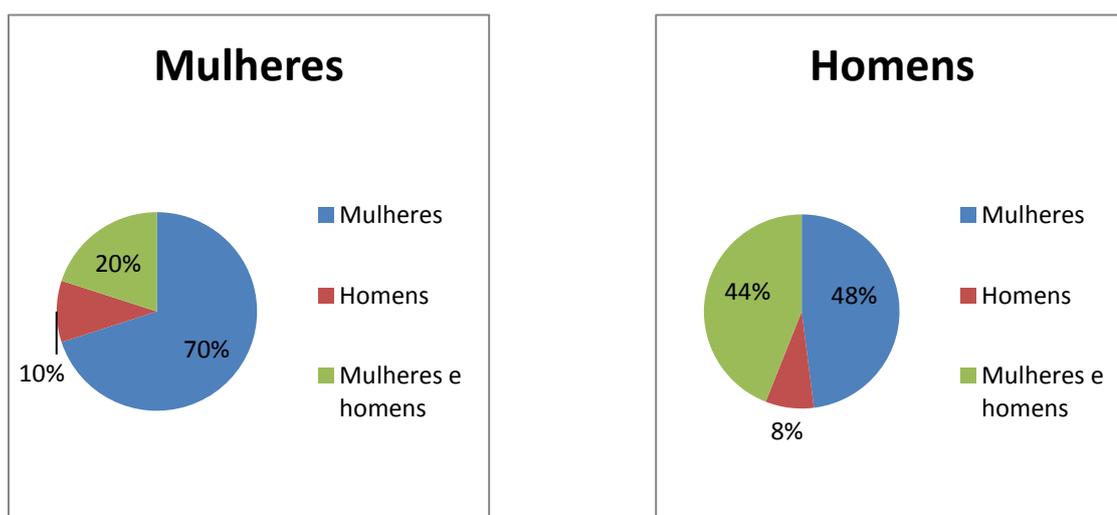


Figura IV.32: Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens.
Fonte: Pesquisa de campo.

Mulheres

Categoria I - resposta Mulheres

Subcategoria 1 : Mais inteligentes (21 %)

“Meninas são mais inteligentes e prestam mais atenção.”

Jovem de 19 anos.

Subcategoria 2 : Mais estudiosas (50%)

“As mulheres são mais dedicadas aos estudos.”

Jovem de 17 anos.

Subcategoria 3 : Mais esforçadas (20%)

“Meninas são mais responsáveis e se esforçam mais.”

Jovem de 17 anos.

Subcategoria 4: Mais maduras (9%)

“As meninas se concentram mais e levam mais a sério, os meninos levam tudo na brincadeira. Mulheres são mais maduras.”

Jovem de 17 anos.

Categoria II - resposta Homens**Subcategoria 1 : Raciocínio lógico (50%)**

“Eu acho que o raciocínio deles é mais lógico.”

Jovem de 17 anos.

Subcategoria 2: Raciocínio mais rápido (50%)

“Os meninos são capazes de resolver as questões matemáticas muito mais rápido que as meninas.”

Jovem de 17 anos.

Categoria III - resposta Mulheres e homens**Subcategoria 1: Capacidades iguais. (100%)**

“Os meninos e as meninas podem passar para a próxima fase com as mesmas chances, pois apresentam a mesma capacidade.”

Jovem de 18 anos.

Homens**Categoria I - resposta Mulheres****Subcategoria 1: Maior interesse (18%)**

“Elas sempre estão mais interessadas nos estudos e na vida que vem pela frente.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2: Maior maturidade (9%)

“Elas tem mais seriedade nos estudos.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 3 : Valorizam as avaliações (9%)

“Elas sempre se saem melhor nessas provas. Eu acho que elas dão mais valor a essas avaliações.”

Jovem de 16 anos

Subcategoria 4 : Mais estudiosas (55%)

“As mulheres são mais estudiosas.”

Jovem de 18 anos

“Na grande maioria as meninas se dedicam mais aos estudos.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 5 : Traçam metas para o futuro (9%)

“Elas estudam mais hoje pensando nos planos que tem para o futuro, nos objetivos mais pra frente.”

Jovem de 17 anos

Categoria II - resposta Homens

Subcategoria 1 : Mais inteligentes (50%)

“Os homens mostram que são mais inteligentes na sala de aula.”

Jovem de 18 anos

Subcategoria 2 : Mais esforçados (50%)

“Os homens são muito mais esforçados que as mulheres.”

Jovem de 17 anos

Categoria III - resposta Mulheres e homens

Subcategoria 1: Capacidades iguais (50%)

“Tanto homens quanto mulheres possuem as mesmas capacidades.”

Jovem de 16 anos

Subcategoria 2: Inteligência independe do sexo (20%)

“Os dois podem se sair bem, pois o sexo não influi na questão intelectual.”

Jovem de 17 anos

“Não importa se é homem ou mulher, o que importa é a inteligência da pessoa.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 3: Desempenho depende do esforço pessoal (30%)

“O desempenho depende de quanto cada um estudou.”

Jovem de 16 anos

Questionário pós

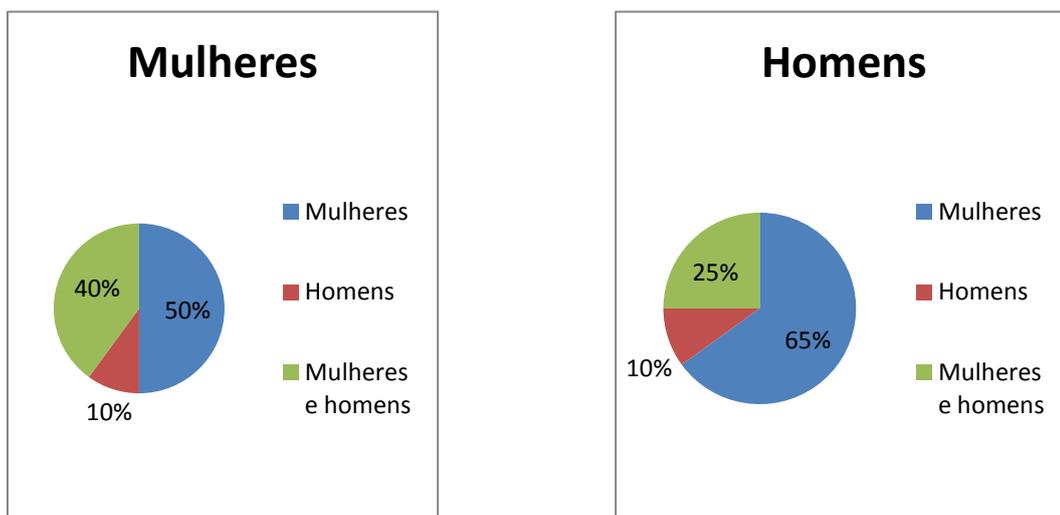


Figura IV.33: Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens.
Fonte: Pesquisa de campo.

Mulheres

Categoria I - resposta Mulheres

Subcategoria 1: Maior interesse (30%)

“As mulheres são mais interessadas nas aulas, fazem os trabalhos, os exercícios, tiram mais dúvidas”.

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2 : Mais estudiosas (60%)

“As garotas são mais comprometidas com a escola, elas estudam mais que os garotos.”

Jovem de 18 anos

Subcategoria 3: Mais maduras (10%)

“As mulheres têm mais planos, objetivos para o futuro, pensam nos estudos em longo prazo. Acho que nós amadurecemos antes deles.”

Jovem de 17 anos

Categoria II - resposta Homens

Subcategoria 1 : Raciocínio lógico (100%)

“Os homens têm mais facilidade pra fazer contas, para entender algumas coisas nas aulas de matemática e física. Eles conseguem pensar nessas coisas com mais facilidade.”

Jovem de 19 anos

Categoria III - resposta Mulheres e homens

Subcategoria 1: Capacidades iguais (100%)

“Acho que homens e mulheres apresentam as mesmas capacidades. O resultado em uma avaliação vai depender do esforço de cada um.”

Jovem de 17 anos

Homens

Categoria I - resposta Mulheres

Subcategoria 1: Maior interesse (20%)

“As meninas são mais interessadas, elas estão sempre atentas em tudo na escola, sabem as datas das provas, dos trabalhos.”

Jovem de 20 anos

Subcategoria 2: Mais estudiosas (50%)

“Sem dúvida nenhuma as meninas têm mais chance nas Olimpíadas, elas estudam mais, passam mais tempo em casa. Acho que tudo isso contribui.”

Jovem de 18 anos

Subcategoria 3: Mais esforçadas (30%)

“As mulheres gostam de fazer os exercícios, os trabalhos, elas são mais pacientes se esforçam mais”.

Jovem de 17 anos

Categoria II - resposta Homens

Subcategoria 1 : Mais competentes para a Matemática (100%)

“Os homens têm muito mais facilidade com as contas, para elas parece até bicho de sete cabeças.”

Jovem de 17 anos

Categoria III - resposta Mulheres e homens

Subcategoria 1: Inteligência independe do sexo (60%)

“A gente não pode dizer que alguém é mais inteligente que outro só por conta de ser homem ou mulher.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2: Desempenho depende do esforço pessoal (40%)

“Tanto faz se é homem ou mulher, se for estudioso ou esforçado isso é que importa”.

Jovem de 17 anos

Analisando os resultados das respostas das mulheres percebemos que no questionário prévio 70% delas responderam ser as mulheres a ter maiores possibilidades para seguir na Olimpíada de Matemática. Ao realizar a análise das mensagens desse grupo conseguimos detectar quatro subcategorias que expressam as justificativas para essa escolha: mais inteligentes 21 %, mais estudiosas 50%, mais esforçadas 20%, mais maduras 9%. De modo geral, a opinião das mulheres é a de que obtém resultados melhores por serem mais estudiosas. Ao comparar a mesma categoria com as respostas do questionário pós, percebemos uma mudança percentual nas respostas para a mesma categoria. Elas

declaram ser as mulheres a obter melhor desempenho em 50% das respostas, 20% a menos que no questionário prévio. Há também uma mudança nas subcategorias prevalecendo apenas três: maior interesse (30%), mais estudiosas (60%) e mais maduras (10%). Prevaleceu a opinião de que as mulheres conseguem melhores resultados por serem mais estudiosas.

Já no caso dos homens, ao responderem que as mulheres provavelmente terão os melhores resultados, 48% deles, propiciaram a criação de cinco subcategorias: maior maturidade 9% valorizam as avaliações 9%, traçam metas para o futuro 9%, maior interesse 18% e mais estudiosas 55%. As respostas para a mesma categoria no questionário pós mostram que há um aumento considerável no percentual de respostas, atingindo 65%. Em relação às subcategorias, a exemplo do que aconteceu com as mulheres, há uma redução no número, caindo para um total de três: maior interesse 20%, mais estudiosas 50% e mais esforçadas 30%. Comparando os resultados, a opinião dos homens é a de que as mulheres obtêm melhores resultados por serem mais estudiosas. As opiniões de homens e mulheres coincidem ao justificarem que o melhor desempenho das mulheres se deve ao fato das mesmas estudarem mais. É interessante ressaltar que após a exibição dos filmes e a mediação dos mesmos a subcategoria *mais inteligentes*, que apareceu como uma das justificativas para um melhor desempenho das mulheres nos questionários respondidos por elas, foi extinta. É bem plausível considerar que ao apresentar aos alunos a perspectiva de gênero, os mesmos tenham ultrapassado a visão dominante e biologicista de que a competência intelectual está relacionada ao sexo biológico.

Ao analisar a categoria II, opção dos respondentes que acreditam que os homens têm maiores chances na Olimpíada de matemática, diagnosticamos que no questionário prévio, 10% das mulheres acreditavam num melhor desempenho dos homens. Como justificativas ressaltamos duas subcategorias: raciocínio lógico 50% e raciocínio mais rápido 50%. Nos resultados do questionário pós não há uma mudança percentual na categoria permanecendo os mesmos 10%. Porém, há uma redução no número de subcategorias passando a uma subcategoria única: raciocínio lógico 100%. Portanto, as respondentes do sexo feminino acreditam que os homens podem apresentar melhores resultados em Matemática por possuírem um raciocínio mais lógico. Já os homens acreditavam que apenas 8% deles teriam chances de prosseguir nas Olimpíadas. As subcategorias para essa escolha foram duas: mais inteligentes 50% e mais esforçados 50%. No questionário pós, 10% dos homens acreditavam em maiores chances do sexo masculino. Com relação às subcategorias prevaleceu uma subcategoria que não havia surgido no questionário prévio: mais competentes para a matemática 100%.

A comparação entre os resultados das mulheres e dos homens mostra uma regularidade percentual entre os dois grupos em relação à categoria II. Tanto um quanto o outro não acreditam muito nas chances dos homens. É digno de nota que também, nesse caso, a subcategoria mais inteligentes foi extinta no grupo dos homens como subcategoria que explicasse um possível melhor desempenho por parte dos mesmos.

TOLENTINO-NETO (2008), analisou a relação de alguns alunos mato-grossenses com as aulas de ciências e com a teoria da evolução biológica, através dos resultados encontrados por meio do instrumento ROSE (Relevance of Science Education - projeto internacional que tem como objetivo identificar a importância do aprendizado de ciência e tecnologia conforme as opiniões e atitudes de estudantes com faixa etária de 15 anos). Segundo seus dados, em média, as meninas se interessaram mais por questões envolvendo primeiros socorros, doenças sexualmente transmissíveis e o tratamento do câncer. Enquanto isso houve maior interesse médio entre os meninos brasileiros pelo funcionamento dos computadores, a bomba atômica e buracos negros. As meninas, geralmente, têm mais familiaridade com atividades relativas ao cuidado com as pessoas e à manutenção da vida.

Em uma revisão de literatura realizada por OSTERMANN et al (2008) sobre gênero em educação científica é enfatizado que, além da preferência pelos temas das ciências que dizem respeito ao bem-estar das pessoas e dos animais, os artigos revisados indicam que as meninas estão mais sujeitas que os meninos aos efeitos negativos de uma apresentação excessivamente abstrata do conteúdo. De uma forma geral, elas apresentam maior necessidade de entrar em contato com o conteúdo e sentir que os temas em estudo dizem respeito às suas vidas. Quando essa necessidade é satisfeita, as meninas tendem a apresentar maior sucesso e melhor atitude frente às disciplinas de ciências.

Segundo ZOHAR e BRONSHTEIN (2005), as meninas apresentam maior facilidade para assimilar conhecimentos que podem ser compreendidos numa perspectiva mais ampla, enquanto os meninos conseguem perceber a relevância do conhecimento fragmentado. Os dados desses pesquisadores ratificam a opinião expressa por ambos ao acreditarem que os homens são mais competentes para a matemática ou para o raciocínio lógico. Mas, esses dados também vão de encontro ao relatório da Fundação Carlos Chagas (2008) que diz que existe uma maior prevalência das mulheres entre os mais escolarizados. O que corrobora a ideia das mesmas serem mais estudiosas.

A categoria III corresponde às opiniões dos respondentes que acreditam que homens e mulheres têm as mesmas chances de prosseguirem na Olimpíada. Para 20% das mulheres que responderam ao questionário prévio as chances são iguais para ambos os sexos. Aparece nas mensagens das mesmas apenas uma subcategoria: capacidades iguais

100%. No questionário pós, o padrão se repete com a mesma subcategoria única. No caso dos homens, no questionário prévio, 44% deles acreditavam em desempenhos iguais para os dois sexos e puderam ser identificadas três subcategorias: capacidades iguais 50%, inteligência independe do sexo 20% e desempenho depende do esforço pessoal 30%. No questionário pós, 25% dos respondentes escolheram essa categoria, uma queda de 19% em relação ao questionário prévio. Esse resultado deve-se ao fato de 2% dos respondentes mudarem de opinião no questionário pós escolhendo a categoria II; e 17% mudarem para a categoria I.

Questão 2.5. Douglas e Alice são os pais de Lucas e Natália e desde que os dois filhos eram muito pequenos sempre foram tratados e estimulados a realizar as mesmas tarefas, sempre tiveram as mesmas responsabilidades e principalmente os mesmos direitos. Você acredita que os pais de Lucas e Natália agem corretamente ao tratá-los dessa forma?

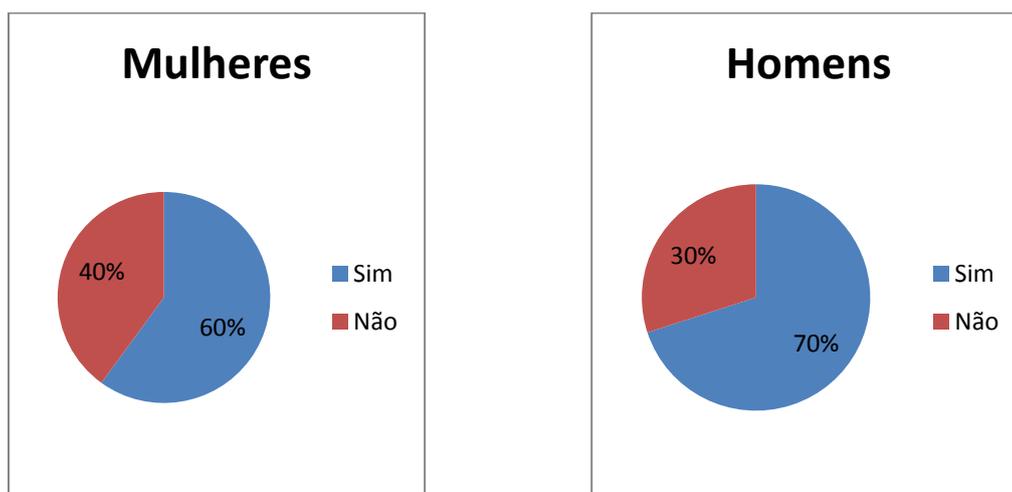


Figura IV.34: Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens.
Fonte: Pesquisa de campo.

Mulheres

Categoria I - resposta sim

Subcategoria 1 : Igualdade de direitos (100%)

“Como são irmãos tem que ter os mesmos direitos, senão vai parecer que um é favorecido.”

Jovem de 17 anos.

“Os pais devem tratar os filhos de forma igual. Todos devem ter os mesmos direitos.”

Jovem de 18 anos.

Categoria II - resposta não

Subcategoria 1 : Homens são diferentes de mulheres (70%)

“Ele deve ser tratado como homem e ela como mulher.”

Jovem de 17 anos

“Eles não devem ser tratados da mesma forma porque menina é diferente de menino.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2: Fragilidade feminina (30%)

“Hoje o mundo é muito perigoso e existem lugares que não devem ser frequentados por garotas, pois não saberiam se defender.”

Jovem de 18 anos

Homens

Subcategoria I - resposta sim

Subcategoria 1 : Igualdade de direitos (67%)

“Os direitos e deveres devem ser iguais independente do sexo.”

Jovem de 17 anos

“Os filhos são iguais, os direitos também têm que ser.”

Jovem de 17 anos

“Todos os filhos devem ter os mesmos direitos.”

Jovem de 16 anos

Subcategoria 2 : Evita traumas emocionais (8%)

“Os dois irão crescer sem sofrer sentimentalmente.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 3 : Justiça (25%)

“A criação igual para meninos e meninas é uma questão de justiça. Tratar diferente é discriminação e injustiça.”

Jovem de 16 anos

Categoria II - resposta não

Subcategoria 1: Homens são diferentes de mulheres (100%)

“A menina deve ser educada de forma diferente.”

Jovem de 18 anos

“Existem coisas que os meninos podem fazer e as meninas não.”

Jovem de 18 anos

Questionário pós

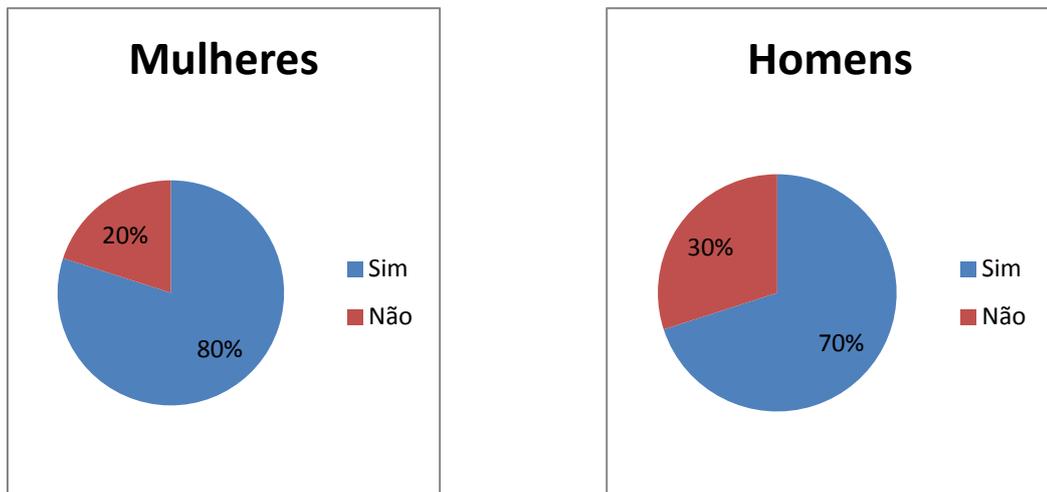


Figura IV.35: Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens.
Fonte: Pesquisa de campo.

Mulheres

Subcategoria I - resposta sim

Subcategoria 1 : Igualdade de direitos (90%)

“Os pais devem entender que os filhos devem ter os mesmos direitos, devem ser tratados de maneira igual.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2 : Educação deve libertar (10%)

“Os pais têm o dever de criar os filhos para o mundo. Evitando que a menina, por exemplo, conheça o mundo dificulta a sua vida futura. Sua liberdade de escolha, de viver a vida.”

Jovem de 18 anos

Categoria II - resposta não

Subcategoria 1 : Violência (25%)

“Existe muita violência no mundo, muito estupro e tudo mais. Os pais devem estar atentos a isso.”

Jovem de 18 anos

Subcategoria 2 : Homens são diferentes de mulheres (75%)

“Os pais não podem tratar meninos e meninas da mesma forma. Eles devem ser tratados de maneiras diferentes.”

Jovem de 16 anos

Homens

Subcategoria I - resposta sim

Subcategoria 1 : Igualdade de direitos (100%)

“Ninguém gosta de ser tratado com diferença, principalmente irmãos. Eles devem ter os mesmos direitos por parte dos pais.”

Jovem de 20 anos

Categoria II - resposta não

Subcategoria 1: Homens são diferentes de mulheres (70%)

“Os homens são diferentes das mulheres, não dá pra tratar da mesma maneira, mesmo que os pais sejam muito bons devem existir diferenças sim.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2: Violência (30%)

“Muitas vezes os pais devem pensar pelos filhos, se antecipar. Com tanta violência não dá para deixar meninas frequentarem os lugares que bem quiserem.”

Jovem de 18 anos

Ao questionar sobre a igualdade ou não de tratamento dispensado pelos pais aos filhos obtivemos a resposta afirmativa para 60% das estudantes que se mostraram favoráveis ao tratamento igualitário dos pais em relação aos filhos de ambos os sexos. Como subcategoria para justificar sua opinião, destacamos a igualdade de direitos em 100% das mensagens. No questionário pós, 80% das estudantes concordaram com o tratamento igualitário, um aumento considerável. E foram elencadas duas subcategorias: igualdade de direitos 90% e educação deve libertar 10%. A análise dos questionários dos estudantes revelou que 70% deles opinaram que o tratamento deve ser igual justificando suas respostas através de mensagens das quais ficaram evidentes três subcategorias: igualdade de direitos 67%, evita traumas futuros 8% e justiça 25%. No questionário pós, o percentual se manteve o mesmo de 70%, porém as subcategorias foram alteradas permanecendo apenas uma: igualdade de direitos 100%. Os resultados mostram que num primeiro momento as mulheres se apresentam mais resistentes que os homens à igualdade de tratamento.

“Na sociedade ocidental, as adolescentes tendem a ser mais protegidas e preservadas do mundo exterior que os rapazes. Essa característica reflete e, ao mesmo tempo reforça estereótipos veiculados pela cultura que valoriza e estimula a imagem de mulher frágil e desamparada, reiterando que sua esfera natural e segura é o lócus familiar.” (ROMANELLI, 2002 p. 61)

Segundo CHODOROW (1979) *apud* ROMANELLI (2002), a formação da identidade de gênero feminina está relacionada à ligação que a menina tem com a mãe. Essa ligação faz com que a filha se identifique com a figura feminina da mãe favorecendo a reprodução de comportamentos aprendidos pela mãe e transmitidos consciente e inconscientemente para a filha. Podemos inferir na possibilidade de uma maior resistência das jovens ao tratamento igualitário devido a essa identificação das mesmas com as mães. Em pesquisa realizada por ROMANELLI em 2002, foi possível identificar que adolescentes do sexo feminino de classe média tendem a se distanciar do estereótipo da mulher frágil e desprotegida por terem sido criadas por mulheres mais esclarecidas e emancipadas. Já as estudantes da presente pesquisa não compartilham da mesma realidade, tendo em vista que na questão referente à renda familiar, a maioria de nossa amostra apresenta renda familiar entre 1.000 e 2.000 reais, portanto não fazendo parte da categoria amostral contemplada por aquele pesquisador. Essa realidade pode também sinalizar uma possível explicação para o fenômeno.

Fato interessante ocorrido durante a mediação dos filmes foi a observação por parte de alguns alunos ao fato do personagem Scot (pré-adolescente) apresentar um comportamento extremamente ajustado aos moldes femininos utilizando inclusive maquiagem. Esses alunos observaram que provavelmente a convivência muito próxima e exclusiva com a mãe teria causado uma identificação acima do normal com a mesma, resultando nesse comportamento que não teria uma ligação direta ou incentivadora a uma futura homossexualidade.

Os estudantes, de ambos os sexos, ressaltaram a igualdade de direitos como devendo ser um dos corolários da família na atualidade. E, de fato, hoje, a família moderna assumiu uma nova conjuntura, na qual é cada vez mais patente a simetria entre os papéis exercidos por pais e mães na dinâmica familiar. No tocante às relações de pais e filhos a família moderna também se modificou deixando de lado a imposição da autoridade e valorizando o relacionamento baseado no diálogo (PRATTA & SANTOS, 2007).

“Os adultos têm um papel central na adolescência, pois oferecem a base inicial aos mais jovens, bem como atuam como modelos introjetados, geralmente como ideais, cujas atitudes e comportamentos serão transmitidos às gerações que os sucedem.” (BIASOLI – ALVES, 2001 *apud* PRATTA & SANTOS, 2007)

Essa mudança na dinâmica familiar pode ter produzido, em parte, uma ruptura com os comportamentos familiares tradicionais propiciando aos estudantes uma maior flexibilidade nessa estrutura. Cabe aqui ressaltar que de acordo com as respostas dos mesmos à questão socioeconômica referente à manutenção familiar, parte significativa das famílias (33%) é sustentada exclusivamente pelas mães na ausência de um companheiro.

Essa constatação provavelmente possibilita um novo olhar dos estudantes em relação à igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Vale ressaltar que

“O termo igualdade indica semelhança de termos correspondentes a coisas ou pessoas. Dizer que coisas ou pessoas são iguais é o mesmo que dizer que possuem características comuns ou semelhanças sobre vários aspectos. Tais vários aspectos não correspondem a todos os aspectos componentes do ente comparados. Bastam alguns aspectos coincidentes para que seja detectada a igualdade. Isto porque igualdade não significa identidade, já que tomar coisas ou pessoas como iguais não é tomá-las como sendo as mesmas coisas ou pessoas. Ser igual não é ser o mesmo.” (GUERRA, 2001, p. 12)

De acordo com os dados analisados também pudemos constatar que 40 % das estudantes discordam do tratamento igualitário entre filhos de sexos diferentes. Motivando suas respostas temos as subcategorias: homens são diferentes de mulheres 70% e fragilidade feminina 30%. Os resultados do questionário pós demonstraram que houve uma alteração no percentual da categoria em 20% passando para 80% do total. Os questionários dos homens demonstraram que o percentual de respostas a essa categoria se manteve o mesmo 30% nos dois questionários. As subcategorias é que se alteraram. Num primeiro momento era apenas uma: homens são diferentes de mulheres; e no segundo momento duas: homens são diferentes de mulheres 70% e violência 30%.

O resultado dos dois grupos demonstrou que a justificativa com maior prevalência para a aceitação de um tratamento desigual entre irmãos de sexos diferentes foi o fato dos jovens considerarem homens diferentes de mulheres. Essa postura sugere que mesmo inconscientemente muitos jovens apoiam a diferença pautados no determinismo biológico.

Questão 2.6. Anita tem um filho de dez anos que desde muito pequeno sempre gostou de brincar com bonecas. Anita não vê nada de errado nessa atitude, mas seus parentes vivem dizendo que ela não deveria permitir tal atitude, pois isso estaria incentivando o menino a uma futura homossexualidade. Você concorda com os familiares de Anita?

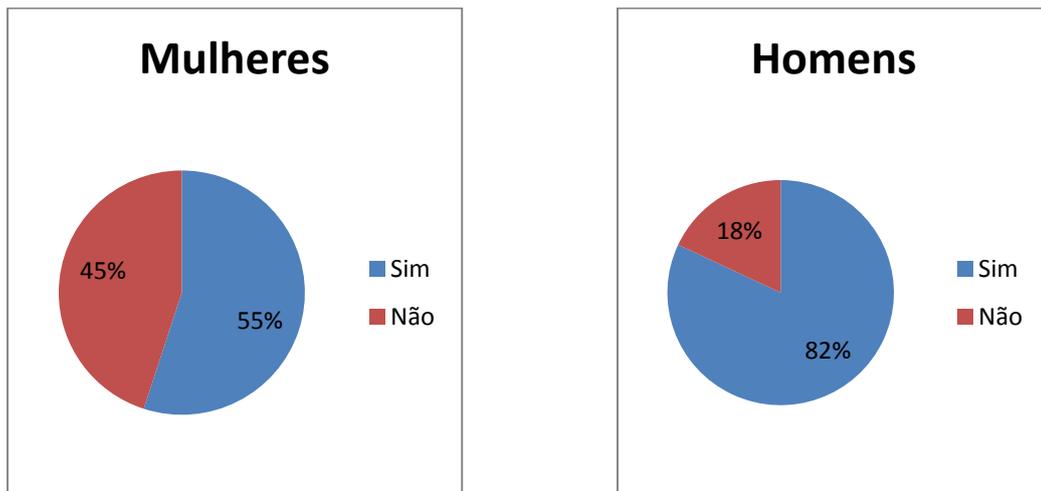


Figura IV.36: Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens.
Fonte: Pesquisa de campo.

Mulheres

Categoria I - resposta sim

Subcategoria 1 : Incentiva a homossexualidade (55%)

“É assim que começa, depois vai quer passar maquiagem e querer mais bonecas”.

Jovem de 17 anos

“Esse tipo de coisa estimula a usar e gostar de coisas de menina, para virar menina é um pulo.”

Jovem de 16 anos

“Depois ele pode virar homossexual”

Jovem de 20 anos

“Acho que vai estimular a criança a virar homossexual no futuro.”

Jovem de 19 anos

Subcategoria 2 : Deve ser criado como homem utilizando brinquedos apropriados para homens (36%)

“Meninos devem brincar com brinquedos de meninos, não de meninas.”

Jovem de 17 anos

“Ele nasceu homem e deve ser criado como homem.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 3 : Mãe deve estar mais atenta (9 %)

“Uma coisa puxa a outra. O complicado é que os pais não estão vendo essas coisas.”

Jovem de 17 anos

Categoria II - resposta não

Subcategoria 1 : Não interfere nas escolhas futuras (78%)

“Tem meninas que gostam de brincar de carrinhos ou skate, vídeo game e nem por isso viram homossexuais.”

Jovem de 17 anos

“Não tem nada a ver, isso não define a opção que a pessoa futuramente vai ter.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2 : Capacita para se tornar melhor pai (11 %)

“Eu acho que ele pode até se tornar um pai melhor no futuro.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 3 : Comportamentos são impostos pela sociedade (11%)

“Esse modo de educação em que meninos devem brincar com carrinhos e meninas com bonecas são uma imposição da sociedade.”

Jovem de 18 anos

Homens

Subcategoria I - resposta sim

Subcategoria 1 : Incentiva a homossexualidade (80%)

“Já é um viadinho”

Jovem de 17 anos

“Esse comportamento induz o menino a virar homossexual.”

Jovem de 18 anos

Subcategoria 2 : Deve ser criado como homem utilizando brinquedos apropriados para homens (20%)

“Homem ter que ser tratado como homem, nada de misturar as coisas.”

Jovem de 17 anos

“Homem tem que brincar com brinquedo de homem e mulher brinca com brinquedo de mulher.”

Jovem de 17 anos

Categoria II - resposta não

Subcategoria 1: Não interfere nas escolhas futuras (100%)

“Não influencia, pois ele é muito jovem e ainda não despertou para essas coisas.”

Jovem de 16 anos

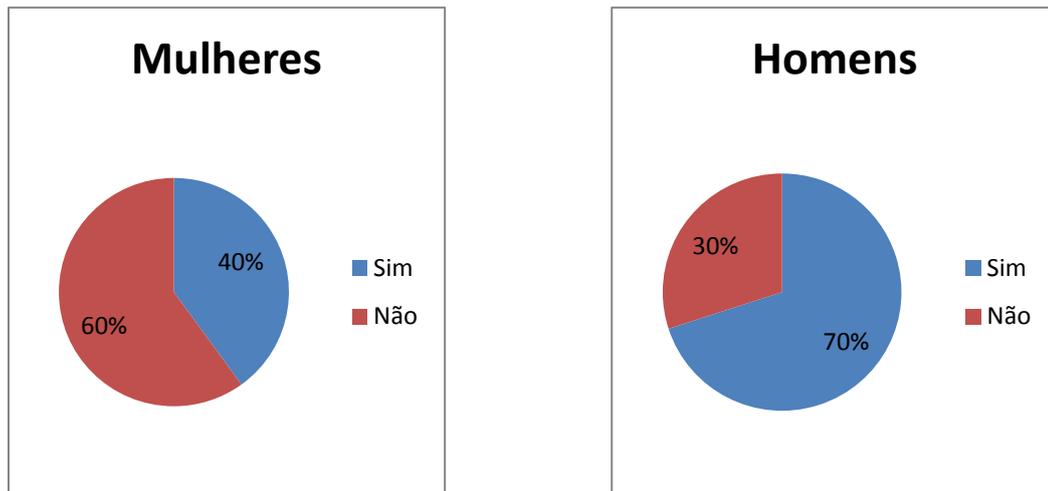
Questionário pós

Figura IV.37: Comparativo do resultado percentual de mulheres e homens.
Fonte: Pesquisa de campo.

Mulheres**Subcategoria I - resposta sim****Subcategoria 1 : Incentiva a homossexualidade (60%)**

“Acho que não é legal. Pode incentivar o menino a querer coisas que nem despertaria se não fosse a brincadeira com boneca.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2 : Deve ser criado como homem utilizando brinquedos apropriados para homens (40%)

“Existe uma quantidade enorme de brinquedos para meninos. Pra que dar brinquedo de menina?”

Jovem de 16 anos

Categoria II - resposta não**Subcategoria 2 : Não interfere nas escolhas futuras (85%)**

“Não acho que isso vai fazer diferença. Tem tanto homem que se veste de mulher pra brincar carnaval e não deixa de ser homem.”

Jovem de 20 anos

Subcategoria 5 : Rótulos são impostos pela sociedade (15%)

“Isso tudo é fruto de puro preconceito, as pessoas inventam essas histórias e muita gente acredita. Se um homem for cabeleireiro ou bailarino tem que ser gay. Isso é tudo preconceito.”

Jovem de 17 anos

Homens

Subcategoria I - resposta sim

Subcategoria 1 : Incentiva a homossexualidade (60%)

“Quer ter filho homem tem que tratar como homem. Tem muito pai e mãe que é assim, trata igual menina depois que vira, reclama.”

Jovem de 17 anos

Subcategoria 2 : Deve ser criado como homem utilizando brinquedos apropriados para homens (40%)

“Ficar dando boneca pra menino não é certo, depois o garoto fica delicado demais, sofre bullying na escola, e às vezes nem é viado”.

Jovem de 17 anos

Categoria II - resposta não

Subcategoria 1: Não interfere nas escolhas futuras (100%)

“Tem gente que pensa de tudo, que beijo na boca engravida, que aperto de mão pega AIDS e assim por diante. Brincar de boneca e virar gay é a mesma coisa, pura fantasia.”

Jovem de 18 anos

Ao analisar a presente questão ficou patente a dificuldade que alguns jovens têm em lidar com a questão das diferenças, mais particularmente com a homossexualidade masculina. Termos de baixo calão que não haviam sido usados em suas mensagens em nenhuma das outras questões ocorreram nesta demonstrando uma naturalidade preocupante.

A análise dos questionários revelou que 55% das estudantes acreditavam que brincar com boneca incentiva a homossexualidade. As justificativas formaram três subcategorias: incentiva a homossexualidade 55%; deve ser criado como homem 36% e mãe deve estar mais atenta 9%. No questionário pós o percentual de respostas afirmativas caiu para 40% revelando as seguintes subcategorias: incentiva a homossexualidade 60%; deve ser criado como homem 40%.

O resultado dos dados dos estudantes revelou que 82 % deles acreditavam na possibilidade da brincadeira com bonecas incentivar a homossexualidade em meninos. Justificando suas respostas identificamos as seguintes subcategorias: incentiva a homossexualidade 80% e deve ser criado como homem 20%. Os dados do questionário pós revelaram que o percentual de estudantes que optaram por essa alternativa caiu para 70% após a mediação. Porém as subcategorias permaneceram as mesmas.

O direito ao brinquedo e à brincadeira deve ser encarado como uma ação livre da criança (KISHIMOTO & ONO, 2008). O ato de brincar, para além de ser apenas lazer, é uma importante atividade em que a criança a partir do lúdico se apropria da realidade social e cultural que a cerca. É através da brincadeira e de todo o mundo imaginário que a envolve que é elaborada a compreensão do mundo, das pessoas e de si mesmo. Podemos perceber a brincadeira como uma leitura particular do mundo para conseqüente interpretação e acomodação na construção da subjetividade. Portanto, ao pensar em estereótipos masculinos e femininos presentes em brincadeiras infantis é necessário ressaltar que esses estereótipos são a reprodução do ambiente em que a criança vive, dos adultos com os quais convive. A dicotomia entre o que é brinquedo feminino e o que é brinquedo masculino é aprendida socialmente e contribui para a formação identitária do indivíduo, muitas vezes, perpetrando intolerâncias e discriminações futuras. Grande parte dos jovens de nosso estudo acredita que meninos que brincam com bonecas estão sendo incentivados a uma futura homossexualidade. Essa crença contradiz pesquisadores da área de educação e psicologia (BROUGÈRE, 2004; SCOTT, 1995; KISHIMOTO, 2001), para os quais essa diferenciação entre o que é de menino e o que é de menina é construído pela família, e, uma educação mais livre desprovida dessa dicotomia propiciaria uma construção da individualidade muito mais saudável e igualitária com a ausência dos estereótipos.

Após a exibição dos filmes os percentuais de respostas afirmativas a essa questão diminuiu nos dois grupos, porém, o que ficou mais evidente foi a mudança nas mensagens produzidas por esses jovens através dos questionários que se tornaram menos agressivas, mesmo externando suas opiniões.

Com opiniões opostas ao grupo que acabamos de apresentar, ou seja, os estudantes que acreditam que brincar com boneca não incentiva a homossexualidade masculina, tivemos no grupo das mulheres 45% delas apoiando essa tese justificando a escolha com as seguintes subcategorias: não interfere nas escolhas futuras 78%, capacita para ser melhor pai 11% e comportamentos são impostos pela sociedade 11%. No questionário posterior o percentual de respostas a essa categoria aumentou para 60% e as subcategorias foram: não interfere nas escolhas futuras 85% e rótulos são impostos pela sociedade 15%.

As respostas dos homens a essa categoria, num primeiro momento, somaram 18% e identificamos uma única subcategoria: não interfere nas escolhas futuras. No questionário posterior esse percentual subiu para 30% e a subcategoria permaneceu a mesma do questionário prévio.

Analisando as subcategorias criadas por esse grupo, ressaltamos que nas respostas femininas identificamos uma justificativa que diz que brincar com bonecas pode ajudar o menino a se tornar um pai melhor. Segundo KISHIMOTO & ONO (2008), quando um menino brinca com boneca ou uma menina brinca de futebol de botão estão desconstruindo

estereótipos. Brincar com boneca pode ajudar o menino com benefícios nas esferas do simbolismo, da afetividade e da linguagem.

A subcategoria mais prevalente tanto no grupo dos homens quanto no das mulheres foi a de que brincar de boneca não interfere nas escolhas futuras.

As análises tanto quantitativas quanto qualitativas demonstraram que houve mudança em nível de quantidade de respondentes que optaram por essa categoria, e, principalmente nas mensagens produzidas pelos jovens que se tornaram mais tolerantes, sugerindo que a exibição dos filmes e a mediação proposta tiveram uma posição considerável nessa mudança de posturas.

Conclusão

Ao finalizar a análise dos dados e realizar a discussão dos resultados obtidos com alguns referenciais teóricos existentes na comunidade acadêmica, concluímos que os filmes utilizados como recurso didático apresentam potencial relevante para a discussão crítica sobre gênero e sexualidade em turmas de ensino médio. Constatamos que ao longo das exibições dos filmes e das mediações subsequentes, os estudantes tornaram-se capazes de articular considerações, inferir situações, contextualizar fenômenos e problematizá-los. Os filmes funcionaram como motivadores de reflexões, que apesar de fazerem parte do dia a dia de grande parte dos alunos assumiam um lugar de invisibilidade em seus cotidianos. Pudemos extrair da fala de alguns estudantes durante as mediações, que nunca haviam pensado que as posturas que assumimos como femininas ou masculinas em nossa sociedade, são fruto de nossa cultura, ou seja, criação humana.

É bem verdade que a presente pesquisa não tinha a intenção de mudar posturas ou comportamentos dos estudantes e, tão só, identificar se os filmes seriam capazes de fomentar discussões entre os estudantes que ultrapassassem as crenças do conhecimento empírico a muito arraigadas em nossa sociedade e, como consequência natural, também presentes no ambiente escolar. Nesse particular, e, a partir das mensagens contidas nas opiniões dos estudantes podemos afirmar que houve empoderamento nas discussões travadas e sustentadas pelos jovens a partir da imersão na realidade paralela possibilitada pela exibição dos filmes.

Podemos inferir que muitas das posturas estereotipadas assumidas por estes jovens traduziam-se por completa falta de conhecimento, fato comprovado nas mediações. No tocante à perspectiva de gênero, 100% deles desconheciam sua existência e relevância (informação relatada pelos pesquisados durante a mediação) para compreender como são engendrados os papéis masculinos e femininos assumidos em nossa sociedade. Portanto, podemos afirmar que a pesquisa forneceu dados que comprovam que a partir da metodologia utilizada há uma superação da visão fundada no determinismo biológico como justificativa para as diferenças entre os sexos. A metodologia também foi eficiente em problematizar os papéis sociais de homens e mulheres, e na faixa etária do público pesquisado, teve grande relevância em fomentar uma discussão entre a supremacia das aptidões em detrimento dos estereótipos de gênero, ao discutir a escolha profissional: fazer o que se gosta e tem talento, ou o que socialmente aceito para homens ou mulheres?

Nos pressupostos teóricos do presente trabalho, ressaltamos a importância de contextualizar o ensino, aproximá-lo da realidade, torná-lo relevante. A partir da exibição e

discussão dos filmes, alunos e alunas levantaram vários questionamentos transportando as experiências do filme para seus cotidianos: seria lícito estuprar uma mulher baseado na sua vestimenta e gestos; baseado em que argumentos podemos afirmar que um bailarino é por extensão homossexual; em que dados podemos nos apoiar para dizer que filhos de casais homossexuais também serão homossexuais. Essas reflexões tornaram-se vivas para os alunos pesquisados, e, com certeza, ocuparam, e torcemos que ocupem muitos de seus pensamentos futuros.

A análise quantitativa realizada por meio da comparação de percentuais de frequência às respostas demonstrou que na maior parte das questões sugeridas, as mudanças de opinião, depois da exibição e mediação dos filmes, foram significativas. Ao afirmar que as opiniões mudaram, estamos querendo reforçar que os estudantes ficaram mais desenvolvidos para se expressar, formulando melhor os argumentos para justificar suas escolhas.

Outro fenômeno digno de relato foi a mudança apresentada nas mensagens emitidas pelos jovens em seus textos de justificativa para a escolha das alternativas do questionário. Em algumas questões essas mensagens cresceram muito nos atributos de coerência e conteúdo.

Porém, diante de todos esses fatos que corroboram a hipótese de serem os filmes ferramentas com grande potencial para discussão de gênero e sexualidade, uma questão que surgiu durante a análise dos resultados ficou sem resposta. Porque, em alguns aspectos realçados no trabalho, as mulheres apresentam mais dificuldade em aceitar um tratamento igualitário que os homens? Talvez essa seja uma questão a ser estudada em trabalhos futuros.

Referências Bibliográficas

- ALVES, R. **Os Quatro Pilares**. São Paulo: Paulus, 2008. DVD, 4 v
- AMARO, A.; PÓVOA, A.; MACEDO, L. **A arte de fazer questionário**. Relatório de pesquisa. Porto (Pt):Faculdade de Ciências, Departamento de Química da Universidade do Porto, 2005.
- ANDRÉ, M. E.D.A. ; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- ARAÚJO, D. S. M. S. de. Fundamentos pedagógicos e da psicomotricidade para as primeiras séries do Ensino Fundamental. In:____. **Corpo e movimento na educação**. v. 1: Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARRETO, M. I.; ARAÚJO, M. I. O.; SANTOS C. M. "**Fazendo Gênero 8-Corpo, Violência e Poder**."2008
- BARROS, S.; RIBEIRO, P. **Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 164-187, 2012.
- BEANE, J. A. Integração Curricular: A Essência de uma Escola Democrática. **Currículo sem Fronteiras**. V.3. N.2, Pg 91-110, Jul/Dez 2003.
- BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, Portugal, 1994.
- BORTOLINI, A.S. Diversidade sexual e de gênero na escola - Uma perspectiva Intercultural e Interrelacional. **Revista Espaço Acadêmico (UEM)**. , v.11, p.27 - 37, 2011.
- BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensão da Ação Pedagógica. **Revista Urutagua (Online)**, v. 7, p. 1-12, 2004.
- BOZON, M.; HEILBORN, M. L. As carícias e as palavras: iniciação sexual no Rio de Janeiro e em Paris. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 59, p. 111-35, 2001.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em dez de 2013.
- BRASIL. Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/ES em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de Conteúdo**. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (MEC/SEMTEC, Brasília 1999).

- BRASIL, PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (MEC-SEMTEC, Brasília, 2002).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CASTANHO, M. E. Paradigmas de currículo diante da nova ordem mundial. In: Seminário sobre currículo. **Serie Ideias**, n. Campinas, SP: PUCCAMP, 1995.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; DA SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. [s.l.:sn.], 2004.
- CHAMPANGNATTE, D. M. O.; NUNES, L. C. "The entrance of audiovisual medias in the school context." **Educação em Revista**. 27.3 (2011): 15-38.
- CHASSOT, A. I. A Ciência é masculina? É sim senhora! São Leopoldo: UNISINOS, 2003.
- CHRISPINO, A. ; SANTOS, T.C. Política de ensino para a prevenção da violência: Técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 57-80, jan./mar. 2011
- CITELI, M. T. Fazendo diferenças: Teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista de Estudos Feministas**. 9 (1), (2001).
- COSTA, A. F. **Museu de ciência: instrumentos científicos do passado para a educação em ciências hoje**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em educação) – Escola de Educação, Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2009.
- DA CONCEIÇÃO, A. C. L. Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero. [s.l.:s.n.], 2009.
- DALDRY, S. BILLY ELLIOT. Produção: Greg Brenmam e Jonathan Finn. Inglaterra. 2000. 1 DVD (111 min). son., color.
- DE LOURDES BORGES, Maria. Gênero e desejo: a inteligência estraga a mulher?. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, p. 667-676, 2005.
- DOS SANTOS, C. A. M. Pedagogia de Projetos: Teoria e Prática. [s.l.:sn.], 2010.
- DE CASTRO ROCHA, F. E.et al. Aplicação da Análise de Conteúdo na Perspectiva de Bardin em uma Aproximação Avaliativa do Pronaf-PB. [s.l.:sn.], 2008.
- DUARTE, L. C. "Representações da virgindade." **Cadernos Pagu** 14 (2000).
- DUARTE, R. et al. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: **A cultura da mídia na escola: ensaio sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume. USP, 2004. 176p.; 14x21 cm.

- DURÃO, M. J. Funções Peceptuais para o Design de Espaço. **Caleidoscópio-Revista de Comunicação e Cultura**, n. 7, 2006.
- FARINHA, A. C. A mulher na ética religiosa. **Caminhos**. Goiânia, v. 7, n. 2, 2009.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. **Práticas interdisciplinares na escola**, v. 10, p. 15-18, 1991.
- FERRACIOLI, L. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 80(194), 5-18, (2001).
- FERREIRA, C. (2010). 'O cinema e a sala: apreciação e leitura fílmica'. Disponível em <<http://www.artenaescola.org.br>> Acesso em 20 out. 2013.
- FLECHSIG, K.H.; SCHIEFELBEIN, E. (Edit.). 20 Modelos didáticos para América Latina. **O E A -Organização dos Estados Americanos**, 2003.
- FOLLADOR, K. J. A mulher na visão do patriarcado brasileiro: uma herança Ocidental. **Revista fato & versões**. nº 2, v. 1, p. 3-16, 2009. Disponível em: www.catolicaonline.com.br/fatoeversoes. Acessado em: jul/2013.
- FREIRE, A. M. A.. **Analfabetismo no Brasil (...)** São Paulo: Cortez / Brasília: INEP, 1989.
- FREITAS, D. S., NEUENFELDT, A. E. *Interdisciplinaridade na escola: Limites e Possibilidades*. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na sua Escola. UNIVATES. Rio Grande do Sul, 2005.
- GABRIEL, C. T. Escola e Cultura: uma Articulação Inevitável e Conflituosa in CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis. Vozes, 2000.
- GONÇALVES, M. A. R. ; RIBEIRO, A. P. P. G. A. **Questões Étnicas e de Gênero**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj - Consórcio Cederj, 2007. v. 1. 300p .
- GUERRA, R. D. "Mulher e discriminação." Belo Horizonte: **Fórum** (2011).
- HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1996.
- HIRST, P. H.; PETERS, R. S. **A lógica da educação**. Zahar, 1972.
- HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, 2007.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago Editora, 1976.
- JESUS, A. R. de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: **Anais do VIII congresso nacional de educação–PUCPR**. 2008.
- KAPLAN, J. Acusados (The Accused). Produção: Richard Stanley Jaffe e Sherry Lansing. EUA: Paramount Pictures Corporation, 105 min, cor, 1988.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001

- KISHIMOTO, T. M., & Ono, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Proposições**. *Campinas*, 19(3), 209-223, (2008).
- LOPES, A.C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2008.
- LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LÜCK, Heloisa. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia interdisciplinar. **Petrópolis: Vozes**, 1994.
- LYND, Laurie. **Breakfast with Scot**. [Filme-Video]. Direção de Laurie Lynd. Paramount Video, 2008. 94 min. Color. Son.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARTINS, I.; GOUVÊA, G. Práticas de leitura de imagens em livros didáticos de ciências. **Atas do I Encontro Redes de Conhecimento e Tecnologia**, Rio de Janeiro, RJ, 2003. (em CD-ROM)
- MILLER, P. H.; BLESSING, J. S.; SCHWARTZ, S. Gender differences in high-school students' views about science. **International Journal of Science Education**, v. 28, n. 4, p. 363-381, 2006.
- MINAYO M.C.S. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa qualitativa*. In: Minayo M.C.S., organizadora. **Pesquisa Social: teoria, método, criatividade**. 21ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 1994.
- MINAYO, M. C. S. et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Vozes; 2002.
- MORAN, J. M. "O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios." Palestra proferida no evento "**Programa TV Escola-Capacitação Gerentes**". *Belo Horizonte* (1999).
- _____. Como utilizar as tecnologias na escola. In: **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2007.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo:Cortez,2002.
- MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural/Unesp, 2003.
- NADAI, E. "A educação de elite e a profissionalização da mulher brasileira na primeira república: discriminação ou emancipação?". **Revista da Faculdade de Educação**, v. 17, n. 1/2, 1991.
- NOGUEIRA, C. M. O trabalho feminino e as desigualdades no mundo produtivo do Brasil.. In: Maria Ozanira da Silva e Silva; Maria Carmelita Yazbek. (Org.). **Políticas**

- Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo.** 02 ed.São Paulo: Cortez Editora, 2008, v. , p. 52-72.
- NOGUEIRA, C. R. F. As Companheiras de Satã: o processo de diabolização da mulher. **Espacio, Tiempo y Forma**; 1991, série IV, t.IV, p. 9-24.
- OSTERMANN, F.; REZENDE, F.; JÚNIOR, P.L. Gênero e Educação Científica: uma Revisão da Literatura: **VII Enpec**. Florianópolis, novembro de 2009. ISSN 21766940
- PAULILO, M. A. S. (1999). A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço social em revista**, 2(1), 135-145.
- PEDRA, J.A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção de conteúdos. **Em Aberto**. (Brasília), ano 12, nº58, abr/jun, 1993.
- PRATTA, E. M. M.; SANTOS M. A. dos. "Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros." **Psicologia em estudo**. 12.2 (2007): 247-256.
- RODRIGUES, J. M.; MARQUES, E. C. D. R. **O civilizar da mulher na história da educação** (2009).
- ROMANELLI, G.; PRIETO D. I. C. "Adolescentes do sexo feminino: família, grupo de pares e relações afetivas." **Paidéia** 12.22 (2002): 57-68.
- ROSE. *What ROSE is?* 2005. Disponível em: <<http://www.ils.uio.no/english/rose/index.html>>. Acesso em: 15 abril. 2013
- SAFFIOTI, H. I. B. Ontogênese e Filogênese do Gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **Série Estudos/Ciências Sociais/FLASCO - Brasil**- junho/2009.
- SANTOS, P. C. **A utilização de recursos audiovisuais no ensino de ciências: tendências entre 1997 e 2007**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007, p. 152-165.
- SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publicatio Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, v. 11, n. 1, p. 59-69, 2003.
- SEPLAN. Estatística básica, 2010. Disponível em:
http://www.seplan.am.gov.br/arquivos/download/argeditor/apostila_estatistica.pdf.
Acesso em: 20 de setembro de 2013.
- SILVA, E. R. A (in) visibilidade das mulheres no campo científico. In: **Democratizar**.vol. 02, nº 1. Jan/abr 2008.
- SILVA, N. F. . A mulher e a contabilidade. Mar. 2009. Disponível em
<http://www.diariodasulanca.com/2009/03/mulher-e-contabilidade.html>. Acesso em
20/09/2013

- SOARES, J. P.; ASSIS, Y.; SOUSA, F. Estudo comparativo quanto ao gênero e auto conceito de bailarinos e jogadores de futebol amadores do vale do aço. **Revista Movimentum**, 2005.
- SOUZA, M. A. A. A. Discutindo a relação gênero/trânsito na escola. **Revista Triângulo**, 3(1). (2011).
- STAMATTO, M. I. S. . Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549-1910). In: História e Memória da educação Brasileira, 2002, Natal. **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>> Acesso em: 20 de out de 2013.
- SUBTIL, M. J.; BELLONI, M. L. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola. In: BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. SP: Edições Loyola, 2002.
- TEIXEIRA, E.B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafio em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**. Editora Unijuí, ano 1, n. 2, Jul./Dez., 2003, p. 177-201.
- TEZANI, T. C. R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: Aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 1-16.
- TOLENTINO-NETO, L. C. B. **Os interesses e as posturas de jovens alunos frente à ciência: resultados do projeto ROSE aplicado no Brasil**. São Paulo, 2008. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2008.
- ZABALZA, M. A. A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. In Sousa, Ó. & Ricardo, M. M. C. (org.). *Uma Escola com Sentido: o currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas*. Lisboa: **Edições Universitárias Lusófonas**, 2003.
- ZOHAR, A; BRONSHTEIN, B.. Physics teachers' knowledge and beliefs regarding girls' low participation rates in advanced physics classes. **International Journal of Science Education**, v. 27, n. 1, p. 61-77, 2005.

Apêndice

Modelo de questionário aplicado na pesquisa

Pesquisa: Visões e conceitos de estudantes do ensino médio sobre gênero e sexualidade.

DATA DA ENTREVISTA: ___/___/_____

1.1. Qual é o seu sexo? () Masculino () Feminino

1.2. Com relação à sua cor / raça, como você se considera:

() Branco () Pardo () Indígena () Preto () Amarelo

1.3. Qual é a sua idade? _____

1.4. Como é composta sua família? _____

1.5. Quem é o responsável pela manutenção econômica da família? _____

1.6. Qual é a sua renda domiciliar mensal? (Inclua salário, pensões e outros ganhos de todos os que moram em sua casa)

() Até 350 reais

() Mais de 350 a 500 reais

() Mais de 500 a 1000 reais

() Mais de 1.000 a 2.000 reais

() Mais de 2.000 a 4.000 reais

() Mais de 4.000 a 6.000 reais

() Acima de 6.000 reais

() Não sei informar

2.0. Você acredita que existem profissões que devem ser exercidas somente por mulheres ou por homens?

() Sim

() Não

Por quê? _____

2.1. Em sua opinião o que diferencia os homens das mulheres?

() A constituição genética. () A educação que recebem no seio da família.

() A vida que desenvolvem inseridos em uma sociedade.

2.2. Você foi convidado (a) para ir a um aniversário de cinco anos de uma vizinha sua e será bem adequado comprar um presente para a menina. O que você acha mais adequado comprar?

() Uma boneca, pois meninas gostam muito de bonecas.

() Um jogo da memória, um quebra cabeças, qualquer brinquedo desafiador que estimule a inteligência.

() Um kit de maquiagem.

() Um skate.

2.3. Hoje em dia muitas coisas mudaram em relação à vivência da sexualidade, mas você acredita que a virgindade ainda é importante e deve ser preservada pelas mulheres?

() Sim

() Não

Por quê: _____

2.4. Vocês acabaram de participar da primeira etapa da Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas, em sua opinião quem tem maiores chances de passar para novas etapas?

() Homens

() Mulheres

() Mulheres e homens

Por quê? _____

2.5. Douglas e Alice são os pais de Lucas e Natália e desde que os dois filhos eram muito pequenos sempre foram tratados e estimulados a realizarem as mesmas tarefas, sempre tiveram as mesmas responsabilidades e principalmente os mesmos direitos. Você acredita que os pais de Lucas e Natália agem corretamente ao tratá-los dessa forma?

() Sim

() Não

Por quê: _____

2.6. Anita tem um filho de dez anos que desde muito pequeno sempre gostou de brincar com bonecas. Anita não vê nada de errado nessa atitude, mas seus parentes vivem dizendo que ela não deveria permitir tal atitude, pois isso estaria incentivando o menino a uma futura homossexualidade. Você concorda com os familiares de Anita?

Sim

Não

Por quê: _____

2.7. Você vai fazer sua primeira viagem de avião e está com certa apreensão em relação ao que pode acontecer na viagem. Após se acomodar no seu assento ouve uma voz feminina no autofalante e descobre que o comandante do voo é uma mulher. Isso te causa insegurança?

Com certeza. Elas não sabem guiar carros, o que farão com um avião?

Sim. Apesar de confiar nas mulheres acho que elas não prestam tanta atenção a esse tipo de tarefa como os homens.

Não. Acho que as mulheres são tão capazes quanto os homens.

Não. Confio nas mulheres, mas se fosse para escolher iria preferir um homem, pois eles são melhores para tomar decisões em situações limite.

2.8. Seu filho acabou de nascer e foi dado a você o dom de escolher a profissão do menino. Qual das opções abaixo você escolheria?

Pintor

Bailarino profissional

Motorista

Estilista