

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ**

Geraldo Pereira Junior

**Paternidade e saúde discutidos por jovens de escolas públicas em vídeos documentários**

RIO DE JANEIRO

2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Geraldo Pereira Junior

**Paternidade e saúde discutidos por jovens de escolas públicas em vídeos documentários**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, Laboratório de Linguagens e Mediações, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde.

Orientadora: Prof. Dra. Vera Helena Ferraz de Siqueira

Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

RIO DE JANEIRO

2008

Pereira Junior, Geraldo

Paternidade e saúde discutidos por jovens de escolas públicas em vídeos documentários / Geraldo Pereira Junior. – Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2008.

vii, 161 f. : il. ; 31 cm.

Orientadores: Vera Helena Ferraz de Siqueira e Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

Dissertação (mestrado) – UFRJ/NUTES, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, 2008.

Referências bibliográficas: f. 164-168

1. Sexualidade. 2. Paternidade. 3. Recursos audiovisuais - utilização. 4. Adolescente. 5. Estudos de linguagem. 6. Educação em saúde. 7. Tecnologia Educacional – Tese. I. Siqueira, Vera Helena Ferraz de. II. Rezende Filho, Luiz Augusto Coimbra. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde. IV. Título.

Geraldo Pereira Junior

**Paternidade e saúde discutidos por jovens de escolas públicas em vídeos documentários**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, Laboratório de Linguagens e Mediações, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde.

Aprovado em

---

Profª. Dra. Vera Helena Ferraz de Siqueira – NUTES/UFRJ

---

Profª. Dra. Elaine Reis Brandão – IESC/UFRJ

---

Prof. Dr. Paulo Cesar Rodrigues Carrano – SSE/UFF

## RESUMO

PEREIRA JUNIOR, Geraldo. **Paternidade e saúde discutidos por jovens de escolas públicas em vídeos documentários**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) – NUTES, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Neste trabalho, fundamentado em noções do pós- estruturalismo e de estudiosos de deslocamentos sociais contemporâneos, foram analisados os significados atribuídos à paternidade por dois grupos de jovens, com especial ênfase nas questões da saúde reprodutiva e da sexualidade. Foi feita uma discussão sobre as tensões atuais verificadas entre identidades masculinas tradicionais e identidades mais flexíveis, diante de transformações de várias ordens que marcam a assim chamada modernidade tardia, e de como elas atualmente se relacionam a instâncias mediáticas e a propostas educacionais. Procedeu-se a uma revisão de estudos realizados em serviços de saúde brasileiros que evidenciam um quadro de vínculos frágeis nas responsabilidades paternas, reiterados por práticas nos serviços baseadas na naturalização dos comportamentos dos pais. Os significados sobre paternidade foram gerados a partir da realização de duas oficinas de vídeo documentário- uma sobre telejornal e outra sobre documentário autobiográfico, sendo que diferentes grupos de jovens – todos frequentando escolas publicas – participaram de cada oficina. Entre outros aspectos, os resultados mostraram que as atribuições de significados sobre paternidade pelos jovens é caracterizada por um confronto entre os paradigmas assim chamados tradicionais e os pós tradicionais, e têm fortes marcas de mediação cultural e de ordem subjetiva, contingentes ao momento histórico presente.

Palavras-chave: PATERNIDADE. SEXUALIDADE. EDUCAÇÃO. JUVENTUDE.

## ABSTRACT

PEREIRA JUNIOR, Geraldo. **Paternidade e saúde discutidos por jovens de escolas públicas em vídeos documentários**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) – NUTES, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Founded in some post-structuralism and contemporaneous displacement notions, this study has aimed to analyze the meanings attributed by some youngsters concerning the issue of paternity, specially as it relates to reproductive health and sexuality. A discussion has been made about the present tensions between traditional and more flexible men's identities, as they relate to the multiple transformations of the so-called late modernity and especially to media and educational instances. We have presented a review of studies done in some health services evidencing the fathers' lack of responsibilities and how their behavior is naturalized by these institutions. In order to obtain the meanings on paternity, two groups of public schools students attended workshops on documentary video production. One of the groups obtained some notions on tele-journalism and the other on autobiographical video and afterwards they produced some short videos concerning the issue of paternity. Among the results, it has been found that the meanings on paternity were characterized by a confrontation among the traditional and post-traditional paradigms, and that they were strongly marked by some cultural and subjective mediations, contingent to the present historical time.

Keywords: PATERNITY. SEXUALITY. HEALTH. EDUCATION. YOUTH.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>07</b>
<b>CAPÍTULO 1 PATERNIDADE: INTERFACES COM EDUCAÇÃO, SAÚDE E SEXUALIDADE</b>	
1.1 Paternidade: um construto histórico cultural.	13
1.2 Um panorama da paternidade na esfera contemporânea	18
1.2.1 Surge um novo pai?	23
1.2.2 Sexualidade e gênero como estruturantes da paternidade	30
1.3 A paternidade como objeto da educação em saúde	34
1.3.1 Os múltiplos contextos da construção da paternidade	38
- Paternidade e serviços de saúde	39
- Escola, cultura jovem e mídia: estabelecendo relações	45
1.3.2 Questões curriculares: sexualidade, gênero e paternidade na escola	50
- Identidade e poder: construindo a pessoa ideal	51
- Sexualidade e gênero: reposicionando as margens	54
- Tomadas de consciência: uma experiência do eu	57
<b>CAPÍTULO 2 METODOLOGIA</b>	
2.1 Uma breve nota sobre algumas categorias foucaultianas de análise	63
2.2 Relação sujeito-objeto: a não neutralidade do conhecimento e os procedimentos de geração de dados	70
2.2.1 O documentário como um dispositivo particular de geração de dados	80
2.3 Identificando o campo de pesquisa	84
2.4 Os sujeitos da pesquisa	90
<b>CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS</b>	
3.1 Realizando um telejornal	96

3.1.1	Relações entre poder e saber: a negociação da entrada em campo	97
3.1.2	A paternidade como ela é: construções de um telejornal	102
3.1.3	Paternidades, saúde e sexualidade: discutindo a pauta das entrevistas	110
	- Sexualidade x desejo: uma questão essencial dos sujeitos?	115
	- Assunto de pai, assunto de mãe: referências de um modelo hegemônico.	121
	- Paternidade? Quem responde por isso?	123
3.1.4	A gravação do telejornal, a edição e o debate final: conformações de uma idéia central	125
3.2	Realizando um documentário autobiográfico	130
3.2.1	Oficina de vídeo: o enunciado de um discurso específico	131
3.2.2	Depoimentos do eu: histórias organizadas e dispersas e múltiplos discursos	137
	- Outras histórias, novas dispersões e um mesmo discurso	145
3.2.3	A conversa final: o grupo se vendo em grupo	151
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>159</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>164</b>

## INTRODUÇÃO

“O perigo, em suma, é que em lugar de dar fundamento ao que já existe, em lugar de reforçar com traços cheios linhas esboçadas, em lugar de nos tranquilizarmos com esse retorno e essa confirmação final, em lugar de completar esse círculo feliz que anuncia, finalmente, após mil ardis e igual número de incertezas, que tudo se salvou, sejamos obrigados a continuar fora das paisagens familiares, longe das garantias a que estamos habituados, em um terreno ainda não esquadrihado e na direção de um final que não é fácil prever”<sup>1</sup>

Na contemporaneidade, inúmeros deslocamentos, incluindo "novas" identidades culturais, crescentemente interrogam os lugares tradicionalmente ocupados na sociedade por homens e mulheres. Movimentos sociais como o feminismo, novos sujeitos sociais, uma interação sem precedente dos sujeitos com tecnologias de comunicação que modificam as relações tempo/espço e introduzem “novas formas de conhecimento”, têm como última arena a identidade dos sujeitos.

No bojo dessas mudanças, movimentos políticos e teóricos recentes discutem a paternidade, e proliferam discursos provenientes das políticas e instituições educativas e de saúde, bem como de instâncias midiáticas como as telenovelas, filmes, livros literários juvenis, revistas semanais, entre outros. É comum a esses discursos uma problematização dos moldes tradicionais do exercício da sexualidade, e a inclusão de questões como o amor paterno, a responsabilidade pelas questões de concepção e contracepção, a prova da paternidade através do teste de DNA, entre outras.

Novos lugares são ocupados, as identidades das mulheres e dos homens se transformam, a paternidade adquire novas significações e pede uma revisão a partir de investimentos de ordem política e de setores como da saúde e educacional. Como afirma

---

<sup>1</sup> por Michel Foucault, em a “A arqueologia do saber”, p. 44, 2007.

Louro (2002), "novas" identidades culturais “obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua”.

O conceito de paternidade se transforma ao longo dos tempos, adquirindo diferentes sentidos em sociedades e culturas diversas. Podemos afirmar que se aprende a ser pai para além da família e das relações de parentesco, nos múltiplos e crescentes contextos em que hoje interagimos, e que, nossas ações, valores e sentimentos são sempre mediados por questões da cultura.

É do setor saúde que atualmente surge um dos mais fortes apelos para que se problematize, desenvolva conhecimentos e se favoreça transformações no exercício da paternidade. Entre outros aspectos, problematiza-se o afastamento da figura masculina, na medida em que contribui para naturalizar questões como o entendimento de que o cuidado com os filhos é de responsabilidade da mãe ou de que a contracepção é um assunto feminino.

Conferências internacionais, documentos oficiais e artigos acadêmicos vêm também abordando essa questão, principalmente no que se refere a suas implicações nas práticas da contracepção e reprodução, investindo na noção de que uma paternidade mais responsável acarreta repercussões importantes na saúde dos indivíduos.

A despeito da visibilidade que o assunto ganhou nas últimas décadas, os estudos sobre a paternidade, a participação do homem no convívio familiar e na esfera reprodutiva são ainda recentes (Engle, 1995; Mundigo, 1995, apud SILVA, 1999). Alguns autores relatam que a feminilidade e a maternidade foram tradicionalmente priorizadas em relação às questões da masculinidade e da paternidade (Tronchin e Tsunechiro, 2006; Bustamante, 2005 a e b; Levandowski e Piccinini, 2006; Lyra, Medrado et al, 1998).

Tendo essas questões em vista, neste estudo, a partir de noções do pós-estruturalismo e de autores que vêm estudando deslocamentos contemporâneos, tais como as transformações nos relacionamentos afetivos e sexuais entre os jovens, analisamos os significados construídos

por sujeitos sobre a paternidade. Optamos por investigar a construção de tais significados junto a dois grupos de jovens, alunos de escolas públicas situadas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Nossa identidade com o campo da saúde determinou os contornos conferidos a temática da paternidade, que foi relacionada principalmente a questões da sexualidade e da saúde reprodutiva.

Nossa opção de contar com jovens como sujeitos da pesquisa relaciona-se ao fato de ser a juventude, conforme apontado por Brandão e Heilborn (2006, p.1422), o momento onde a sexualidade e a reprodução se inserem com relevância, sobretudo na esfera da sexualidade, onde são ensaiadas “formas de autonomização em relação aos pais”. A juventude tem sido também identificada como uma fase da vida permeada pelos procedimentos de busca por emancipação – tanto no campo da adesão ao estabelecido quanto nos territórios de contestação e criatividade (NOVAES, 2007).

A investigação em pauta adotou a realização de duas oficinas de vídeo documentário como procedimento de geração coleta de dados junto aos mencionados jovens. A pesquisa de campo assumiu a paternidade como temática para a produção dos vídeos – realizados junto com os jovens – e utilizou todo o processo, que envolveu desde a elaboração, passando pela gravação, até a finalização, como fonte de dados para a análise. Os vídeos foram orientados pelas vertentes jornalísticas e autobiográficas da tradição do documentário.

Cabe especificar que o lugar a partir do qual esta pesquisa tomou forma tem como base os pressupostos da educação em saúde, vista como parte integrante de uma rede mais ampla de atuação formada pelas diretrizes da saúde coletiva e da promoção em saúde. De acordo com Candeias (1997) a prática da educação em saúde se limita apenas à organização do componente educativo dessa rede mais extensa de ação, tendo como áreas de atuação setores como a escola, os serviços de saúde, o ambiente de trabalho e a comunidade.

Outro lugar a partir do qual a presente pesquisa tomou forma diz respeito a minha própria formação acadêmica em comunicação social e à experiência prática que acumulei com alguns trabalhos na área do cinema documentário e da formação audiovisual de jovens de periferias brasileiras. O meu interesse no campo da educação em saúde, sobretudo a saúde pública, é em alguma medida o mesmo interesse que tenho na prática do documentário e na educação audiovisual junto aos setores populares, ou seja, o encontro com a diversidade social e a criação de mecanismos dialógicos de conhecimento com estas esferas da sociedade.

### **Estrutura do trabalho:**

No primeiro capítulo caracterizamos a paternidade como um construto histórico cultural e discutimos de que maneira a identidade paterna, associada ao campo da saúde e da sexualidade, vem sendo construída em alguns espaços da esfera social que a constituem. Detivemo-nos a contemplar principalmente a paternidade conforme vem sendo problematizada no contexto dos serviços de saúde, bem como alguns dos desafios colocados atualmente para as instituições educacionais na abordagem da dessa temática.

No segundo capítulo estabelecemos brevemente nossas principais categorias analíticas, a partir de algumas noções foucaultianas. Explicitamos e fundamentamos então a opção por utilizar como procedimento de geração de dados duas oficinas em que os jovens produziram vídeos versando sobre a paternidade a partir das vertentes documentárias do telejornalismo e da autobiografia. A seguir contextualizamos o campo da pesquisa e estabelecemos um perfil dos jovens pesquisados.

O terceiro capítulo volta-se para a análise dos dados, organizada em duas etapas: a primeira corresponde aos dados gerados na oficina onde realizamos um telejornal junto aos jovens; e a segunda corresponde aos dados gerados na oficina onde os jovens realizaram

vídeos autobiográficos. A temática das duas oficinas, como dito, trata da paternidade. Descrevemos ainda neste capítulo, os procedimentos de análise utilizados em cada uma destas etapas.

**CAPÍTULO 1**

**PATERNIDADE: INTERFACES COM EDUCAÇÃO, SAÚDE E  
SEXUALIDADE**

## 1.1 Paternidade: um construto histórico cultural

Ao que tudo indica, uma característica central marca a trajetória da identidade paterna ao longo da história da cultura ocidental: a autoridade. O poderio dos chefes de família atravessou toda a Antiguidade praticamente inalterado e ainda hoje reflete na realidade social das famílias. Nos textos sagrados da remota Índia, a família era considerada um grupo religioso que tinha como chefe o pai, cujas funções eram essencialmente judiciárias. Cabia a ele o poder de julgar e punir a conduta dos membros da família (mulheres e crianças), pois era ele quem respondia pelas ações do grupo ante a sociedade da época (BADINTER, 1985, p. 29).

Embora Cristo tenha pregado o amor em detrimento de qualquer tipo de autoridade – e isto até tenha modificado, em boa parte, a condição da mulher, sobretudo as francesas das classes superiores, que até o fim do século XIII tinham adquirido um certo número de direitos em razão da igualdade proclamada pela Igreja – o poderio do marido e do pai sempre predominou, de muito, sobre o amor, sendo retomado com mais força ainda a partir do século XVII, quando toda a sociedade assentava no princípio da autoridade. De acordo com Badinter (1985, p.31) três discursos justificavam tais princípios: o de Aristóteles, que demonstrou ser a autoridade natural, o da teologia, que afirmou ser ela divina, e o dos políticos, que a pretendiam divina e natural, ao mesmo tempo.

A atenção dada à autoridade paterna e marital era vital para a manutenção de uma sociedade hierarquizada, onde o exercício da obediência era visto como a primeira virtude. Nesse sentido, a pressão social era tão forte que outros sentimentos nem tinham lugar de existência. Ao amor, por exemplo, eram associadas as idéias de passividade (perda de razão), enfraquecimento e efemeridade, de modo que nada se construía sobre uma base tão frágil. E se, por ventura, ele tomasse forma nas relações familiares, seria entre uma frase e outra,

dissimulado ou envolto em vergonha (BADINTER, 1985, p.51, parêntese da autora).<sup>2</sup> O amor representava ameaças à ordem e ao dever sociais (GIDDENS, 1993).

Destaca-se que, na Europa pré-moderna, a maior parte dos casamentos não eram construídos sobre os alicerces de sentimentos amorosos, mas das situações econômicas. Sobre isso, Badinter (1985, p. 47), ao citar Flandrin (1975)<sup>3</sup>, lembra que os trabalhadores menos sujeitos aos imperativos do dote tinham maior oportunidade de fazer um casamento por amor. Sem bens, não podiam esperar mais que o sentimento pela futura mulher.

Sob o domínio da autoridade do pai, também nos rituais de casamento o sentimento prioritário deveria ser o da obediência e da virtude. Tornado um sacramento pela Igreja em meados do século XII, a consumação do ato matrimonial sempre contemplou aos pais o direito de correção, caso os filhos apresentassem condutas que pudessem ameaçar a honra e a tranqüilidade das suas famílias. Uma delas, promulgada em 15 de julho de 1763, autorizava os pais a pedir ao departamento da Guerra e Marinha, a deportação dos filhos ou filhas para a ilha de *Désirade*, onde seriam submetidos à rigorosa vigilância, má alimentação e trabalhos árduos. Após anos de penitência, os que se arrependiam eram transportados para *Marie-Galante*, uma ilha na América Central, colonizada pela França em meados do século XVII. Somente mais tarde, se solicitados por suas famílias, os filhos poderiam ser levados de volta à França.

Interessante notar, entretanto, que, mesmo considerando as evidências do autoritarismo paterno e a forte pressão social que recusava a existência do amor, nenhuma dessas disposições pode negar a existência desse sentimento naquele período. Badinter chama atenção, por exemplo, para o fato de que um ano antes da promulgação do decreto de 15 de julho, citado acima, Rousseau tinha publicado *Émile* (1762), com exaltações ao amor e a ternura dos pais.

<sup>2</sup> Importante notar que nos escritos do Antigo Egito, alguns datados de antes de 1000 a.C, o amor era representado como uma forma de “esmagamento do eu”; possuidor de poderes ocultos, mas também de semelhanças com uma espécie de doença (GIDDENS, 1993, p. 47).

<sup>3</sup> Jean-Louis. (1975) *Les amours paysannes*. Paris, Gallimard/ Julliard

Por outro lado, no que se refere ao presente estudo, cabe atentar para o fato de que a ausência do amor, como valor familiar e social, é um marco inegável nas relações do período que antecede a metade do século XVIII. Nos dias atuais, ressalta Badinter (1985), o laço prioritário que une os membros de uma família se constitui justamente pela presença e pela manutenção desse sentimento. Passa-se, assim, nesse intervalo de tempo, das relações de conveniência para as relações de amor (BADINTER, 1985).

Desse modo, durante o século XIX, não eram mais somente os julgamentos de valor econômico que determinavam os casamentos, pelo menos para a maior parte da população. Os ideais do amor romântico já tinham sido difundidos pela ordem social, sobretudo entre os grupos burgueses, proporcionando ao vínculo conjugal um significado especial, cuja tendência era libertá-lo de laços de parentesco mais amplos.

Foucault (1988) chama a este núcleo conjugal de célula familiar – como era valorizada a família desde o século XVIII – e ressalta que foi nas suas duas dimensões principais, os eixos marido-mulher e pais-filhos, que se permitiu a instalação dos principais elementos do dispositivo da sexualidade, uma técnica de poder que estivera originariamente centrada na aliança: sistema de matrimônio, vínculos etc.

Conforme observa Giddens (1993, p. 36), casais casados eram vistos cada vez mais como colaboradores de um empreendimento emocional conjunto. O local de trabalho, marcado por seu caráter instrumental, passou a contrastar com a idéia de “lar”, um ambiente distinto, de onde as pessoas poderiam esperar apoio emocional. As grandes famílias, características das culturas pré-modernas, foram aos poucos dando lugar à constituição de famílias pequenas, marcadas pelo controle e pelo limite no número de seus integrantes.

O que se argumenta é que a separação entre o lar e o local de trabalho enfraqueceu o domínio direto do homem sobre a família, contribuindo, sob alguns aspectos, para que o poder patriarcal no meio doméstico entrasse em declínio na última parte do século XIX.

Fatores como a ênfase crescente sobre a importância do ardor emocional entre pai e filho contribuíram para abrandar o poderio de sua autoridade. Ao mesmo tempo, o número cada vez menor de integrantes nas famílias permitiu um maior controle das mulheres sobre os filhos, e isso também provocou deslocamentos na autoridade patriarcal.

Nesse contexto, idealiza-se a imagem da “esposa-mãe” e com ela reforça-se o modelo de “dois sexos” das atividades e dos sentimentos, cujo elemento distintamente novo era a associação da maternidade com a feminilidade, como sendo qualidades da personalidade da mulher. Giddens ressalta que “a idealização da mãe foi parte integrante da moderna construção da maternidade, e sem dúvida alimentou diretamente alguns dos valores propagados sobre o amor romântico”. “Assim, com a distinção das esferas de ação (mãe guardiã e pai provedor) a promoção do amor tornou-se predominantemente tarefa das mulheres” (GIDDENS, 1993, p. 53-54).

Sob o efeito de transformações mais amplas, a família nuclear foi se modificando lenta e progressivamente até períodos mais recentes, esboçando a configuração de um novo cenário, especialmente marcado pela introdução da mulher no mercado de trabalho, enfraquecendo de vez a estrutura da hierarquia doméstica e o domínio do homem na esfera familiar.

Em decorrência disso, deslocam-se as relações de gênero, impondo revisões ao poder do masculino sobre o feminino e dando origem a formas cada vez mais diferenciadas na organização dos papéis entre os sexos. Nesse contexto, a figura do pai entra em foco, sendo obrigada a assimilar o declínio de um modelo patriarcal e a adotar formas alternativas de convivência com a criança e a mãe da criança.

A aplicação destas transformações no campo prático da vida social ainda se mostra fortemente marcada pelo sistema tradicional. Como se observa, não é uma tarefa fácil o enfrentamento de modelos consolidados como a histórica autoridade do pai em relação à

família ou o referencial hegemônico de masculinidade, branca e heterossexual que por muitos anos determinaram o funcionamento jurídico, político e social da história ocidental. Contudo, entendemos que o fato de termos na atualidade preocupações voltadas para o papel do pai frente à sociedade, já dimensiona em alguma medida os efeitos provocados pela ocorrência de tais mudanças.

## 1.2 Um panorama da paternidade na esfera contemporânea

A literatura das ciências sociais, a partir dos anos 80, vem tratando cada vez mais da participação dos homens na esfera privada. Os textos destacam, geralmente, a falta de informações sobre os homens e a paternidade (ENGLE, 1995; MUNDIGO, 1995, apud SILVA, 1999). Conforme apontado pela saúde coletiva, esse afastamento da figura masculina vem contribuindo para naturalizar questões como: a contracepção como assunto feminino; a ausência da figura paterna durante o pré-natal; o entendimento de que o cuidado com os filhos é de responsabilidade da mãe ou de uma figura feminina; a delegação das responsabilidades domésticas à figura materna; a concepção de pai como chefe provedor material, justificando sua ausência no processo de desenvolvimento dos filhos, atendimento médico, reunião escolar, entre outros.

Embora estas questões sejam ainda muito evidentes nas relações entre homens e mulheres da atualidade, os estudiosos da contemporaneidade identificam diversas transformações na sociedade moderna, entre elas algumas que se referem aos aspectos mencionados acima. Segundo a visão de autores como Stuart Hall, que vem abordando a influência de questões da contemporaneidade nos sujeitos e relações sociais, as estruturas rígidas que davam sustentação às antigas identidades – como a masculina e a paterna – estão sofrendo modificações, de modo que o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado está se fragmentando e dando lugar ao surgimento de novas identidades (HALL, 2004).

Conforme sugere Giddens,, ao mesmo tempo em que não dá mais para ser o homem de antigamente, que dominava a mulher e que a tinha submissa aos seus caprichos, também não dá mais para ficar confortável na condição de um homem que não sabe onde se

posicionar, que não vê mais a “história” construída somente a partir de seus atos, mas também dos atos das mulheres e de outros atores sociais. Esta perda de domínio é vista por esse autor como característica de um primeiro momento em que os homens se vêem realmente como homens, ou seja, possuidores de uma “masculinidade problemática” (GIDDENS, 1993, p. 70).

O pensador francês Jean Baudrillard também faz observações sobre os deslocamentos ocorridos no campo da sexualidade e suas repercussões sobre as relações de gênero. Segundo ele é o próprio sexo que se configura atualmente como uma doença sexualmente transmissível, fragilizando o posicionamento masculino, retirando-o do jogo e despojando-o de sua “vontade de potência”. Baudrillard afirma que, embora o advento da AIDS tenha desempenhado um papel importante no exílio voluntário do sexo, não é só a contaminação pela doença que vem causando medo, mas também “qualquer coisa que se assemelhe à paixão, à sedução, à responsabilidade” (BAUDRILLARD, 1997, p. 84).

Se por um lado a liberação das mulheres despojou o masculino de seu poder, por outro lado vemos o masculino, “cansado de ter assumido historicamente, durante tanto tempo, o papel de poder sexual”, aproveitando esse fato para apagar-se e desaparecer, afirma o autor. O que parece relevante nas observações feitas por Baudrillard é que na contramão disso tudo surge uma situação paradoxal referente à vitória do movimento de emancipação feminina, e que não é mais a do feminismo: “não mais a reivindicação das mulheres contra o poder do homem, mas o ressentimento das mulheres contra o ‘impoder’ do masculino” (BAUDRILLARD, 1997, p. 84, grifo do autor).

A perspectiva apontada por estes autores nos coloca diante de um momento de transitoriedade histórica, onde as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo afetam nossas práticas cotidianas mais comuns. Segundo eles, um considerável aumento no alcance e no ritmo da integração global vem, desde os anos de 1970, acelerando os fluxos e os laços entre as nações, consolidando um fenômeno conhecido mundialmente como globalização

(HALL, 2004, p. 67) e provocando um forte impacto nas identidades culturais. Para Giddens, “à medida que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra” (GIDDENS, 1990, *apud* HALL, 2004, p. 15).

O conjunto de possíveis conseqüências promovidas por esse processo de interconexão entre as comunidades do mundo configura uma distinção bastante clara entre as sociedades tradicionais e as sociedades modernas. O referencial estável e fixo que parecia existir nas sociedades tradicionais, dando sustentação à construção de nossas identidades, caracteriza-se agora, nas sociedades modernas, pela mudança constante, rápida e permanente, modificando a idéia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados (HALL, 2004). O argumento é de que com a integração de grande parte do globo, e a fragmentação das identidades quanto à nacionalidade, classe, gênero, raça, sexualidade e etnia, não se verificam mais dispositivos mobilizadores através dos quais “todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas” (*idem*).

Na visão de Giddens, tal re-ordenamento do tempo e do espaço, realinha o local com o global, promovendo mudança maciça no eu. Segundo este autor, a modernidade confronta o indivíduo com uma complexa variedade de escolhas, sem, contudo, oferecer muita ajuda sobre as opções que devem ser selecionadas. Desse processo, decorrem algumas conseqüências, dentre elas uma que diz respeito à primazia do estilo de vida<sup>4</sup>: “um estilo de vida pode ser definido como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular da auto-identidade” (GIDDENS, 2002, pg. 79).

---

<sup>4</sup> Segundo Giddens, a noção de estilo de vida é muitas vezes pensada em termos de um consumismo superficial, como os sugeridos pelas imagens das revistas ilustradas e da publicidade, mas há, entretanto, algo mais fundamental em andamento: “nas condições da alta modernidade, não só seguimos estilos de vida, mas num importante sentido somos obrigados a fazê-lo – não temos escolhas senão escolher”. (GIDDENS, 2002, pg. 79)

Esta perspectiva constitui para as sociedades modernas do fim do século XX – ou como alguns autores preferem chamar: alta ou tardo modernidade, ou ainda modernidade tardia – um caráter altamente reflexivo de vida. Nela, as práticas cotidianas são constantemente examinadas e reelaboradas em decorrência das próprias práticas, constituindo, assim, seu caráter (GIDDENS apud HALL, 2004 p.15) e, num certo sentido, uma espécie de conhecimento. Assim, como observa Giddens, mesmo quando um indivíduo opta por manter práticas utilizadas por gerações anteriores ele está optando por um estilo de vida diferenciado, especificamente porque esse posicionamento conforma uma oposição a outros modos de vida cada vez mais plurais e dominantes. Sua defesa é de que vivemos em uma sociedade de ordem pós-tradicional, onde os sinais estabelecidos pela tradição são indefinidos, obrigando nossas ações a acontecerem no interior de um mundo de alternativas e escolhas.

Tais questões, comprometidas com a constituição de diferenças nas identidades culturais, motivam fortemente a inscrição da presente pesquisa no âmbito das investigações de gênero e sexualidade e, mais especificamente nas formas como esse processo de mudança vem se expressando no campo da saúde reprodutiva.

Conforme dito no início do texto, ao mesmo tempo em que se verifica um afastamento dos homens das responsabilidades no planejamento familiar e na paternidade – comportamento geralmente atualizado por ações que naturalizam a desigualdade de oportunidades entre os sexos – estudos recentes vêm demonstrando paternidades não mais estáveis, mas em trânsito: ora ancoradas em um modelo tradicional, provedor e coadjuvante, ora ancoradas em uma identidade mais participativa, cuidadosa e afetiva (ORLANDI, 2006; FREITAS, COELHO, SILVA, 2007).

Com isso, observa-se uma franca convivência do modelo tradicional de paternidade com modelos que procuram romper com a tradição. Ao nosso ver, esse deslocamento no comportamento masculino contemporâneo é uma possível evidência do abalo que as

identidades tradicionais vêm sofrendo com as transformações ocorridas nas estruturas sociais. Desse modo, o conhecimento que define o momento atual como um cenário de dúvidas, indeterminação e incertezas (GIDDENS, 2002; HALL, 2004; BAUDRILLARD, 1997), pode ser muito útil para nos ajudar a pensar os posicionamentos paternos atuais.

Embora as pesquisas ainda confirmem a predominância de um quadro de “dominação masculina” (BOURDIEU, 2002), sem querer generalizar para todos os contextos e culturas, nos parece bastante concreto o fato de que o cenário cultural contemporâneo é marcado por múltiplas alternativas e escolhas, dando lugar à constituição de novas identidades e redimensionando as relações de poder entre classe, gênero, sexualidade, etnia, etc.

Assim, o estudo da paternidade na contemporaneidade vem contribuindo com os esforços realizados em direção ao conhecimento sobre crenças, valores e práticas sociais masculinas, apontado por alguns autores como de grande valia para a ampliação do impacto e da eficácia de programas de educação em saúde voltados à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, ao controle da violência de gênero, à saúde das crianças, das mulheres e, principalmente, dos próprios homens (MEDRADO; LYRA; GALVÃO; NASCIMENTO, 2000).

Entre outras coisas, a importância do efetivo envolvimento dos homens nas questões referentes ao exercício da paternidade e de aspectos referentes à saúde reprodutiva, como a contracepção, destaca-se pelo fato de eles conviverem “constantemente com a possibilidade de engravidar mulheres com as quais mantém relacionamento sexual, dado que sua fertilidade é constante e não periódica como a das mulheres” (ICDP, 1994, apud MEDRADO & LYRA, 2000).

O investimento nessa temática ganhou maior visibilidade durante a IV Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, realizada em 1994, no Cairo, sob os auspícios da ONU. As recomendações da Conferência são bastante claras a esse respeito

quando propõem que “esforços especiais devem ser feitos no sentido de enfatizar a co-responsabilidade masculina e promover o efetivo envolvimento dos homens com relação à paternidade responsável e ao comportamento sexual e reprodutivo, incluindo-se aí o uso da anticoncepção...” (ICPD, 1994, apud MEDRADO; LYRA; GALVÃO; NASCIMENTO, 2000)<sup>5</sup>.

### **1.2.1 Surge um novo pai?**

A participação mais efetiva dos homens no cotidiano familiar, particularmente no cuidado com os filhos, vem sendo comumente chamada de “nova paternidade” (MEDRADO, 1998). De acordo com Lyra (1998, pg. 14), a compreensão desse modelo de paternidade tem como principal referência o trabalho do psicólogo norte-americano Michael Lamb, que se refere ao modelo do novo pai como um dos elementos-chave na análise das relações parentais na contemporaneidade. Lamb defende junto a outros psicólogos que o pai, em igual medida que a mãe, tem um importante papel no desenvolvimento infantil, não apenas na provisão das necessidades materiais, mas também nas relações de afeto e cuidado (LAMB apud LYRA, 1998, pg. 14).

Alguns autores, entretanto, destacam que o fenômeno do “novo pai” se caracteriza por uma multiplicidade de situações que precisam ser consideradas, não podendo, assim, ser entendido de modo homogêneo. Como observa Anne-Marie Dreveux (2006), as mentalidades dos homens mudaram nos últimos anos, mas a realidade material dessa “novidade” ainda está muito distante da imagem posta pelo discurso da “nova paternidade”, sobretudo aquele difundido pela mídia. Segundo ela, “do ponto de vista das práticas concretas, a noção de

---

<sup>5</sup> ICPD - International conference on population and development. Cairo, 1994. <http://www.iisd.ca/cairof.html>

“novos pais” surge como pura construção ideológica, desligada das realidades da vida familiar e da divisão do trabalho entre os sexos” (DEVREUX, 2006, p. 617).

Para Elisabeth Badinter (1992) o perfil do “novo pai” se esboça a partir de um homem procedente das camadas médias ou altas, beneficiado por uma formação mais elevada que a média e possuidor de renda. Segundo a autora, este homem costuma ter:

“Uma profissão liberal que lhe permite, bem como à sua mulher, dispor livremente de seu tempo e rejeita a cultura masculina tradicional. A maioria se diz em ruptura com o modelo de sua infância e não quer, por nada, reproduzir o comportamento do pai, considerado “frio e distante”. Eles almejam “reparar” sua própria infância. Finalmente, vivem com mulheres que não têm vontade de ser mães em tempo integral” (BADINTER, 1992, p. 172).

Considerando que homem e mulher são sempre pensados de modo relacional (HEILBORN, 1997b), a noção de “novos pais”, por mais que descreva mudanças concretas na idéia de masculino – expressa na possibilidade do homem manifestar sentimentos, participar mais ativamente no cuidado dos filhos, assumir tarefas domésticas, etc. – é um fenômeno que se desenvolve em permanente confronto com o campo do feminino, da divisão social do trabalho e da assimetria de poder entre os sexos.

Pensado dessa forma, a assunção de novos papéis pelo homem no trato doméstico com a mulher e com os filhos é observado também, e sobretudo, no campo das lutas de resistência. Não só a luta travada pelo feminismo, mas também “as resistências individuais e coletivas em que os homens se empenharam para preservar os privilégios que adquiriram com a dominação masculina” (DEVREUX, 2006, p. 618). De acordo com Bourdieu (2002), a força da ordem masculina impõe-se como neutra, dispensando justificações:

“A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar da assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura

do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos” (BOURDIEU, 2002, p. 18).

Sob a visão de alguns autores, uma das características apontadas como definidoras do “novo pai” situa-se justamente a partir de uma nova configuração da família, deflagrada recentemente em decorrência da crescente inserção da mulher no mercado de trabalho e da multiplicação das separações conjugais (GOMES & RESENDE, 2004; DEVREUX, 2006; LYRA, 1998). Diante da necessidade de contribuir com a provisão material do lar, as mulheres dispensaram menos tempo no cuidado com os filhos, obrigando os homens a assumirem, ou melhor, dividirem essa tarefa com elas.

De acordo com Fonseca (2004, p. 17), essa modificação na constituição da família coloca o homem diante de um sentido de ambivalência em relação ao lugar que ele deve ocupar. Segundo a autora, a falta de emprego fixo e de dinheiro não permite que o homem cumpra a contento o seu papel de provedor, antes realizado no modelo de pai/marido tradicionais. Para ela, mesmo nas camadas médias, onde a renda é suficiente para cumprir com o dever financeiro, verifica-se um certo desconforto dos homens com os modelos “novos” de comportamento, expressos na idéia do “casal igualitário e da mulher independente”.

Ainda sob esta perspectiva, Gomes e Rezende (2004) ressaltam que o “novo pai” não se ancora mais no poder econômico, fazendo emergir uma nova organização familiar de casais de dupla renda ou dupla carreira. Segundo estes autores, as exigências sociais que provocam uma ruptura no modelo familiar do pai provedor tradicional – expressas na articulação entre as contingências sociais, econômicas e culturais e os fatores individuais e emocionais que orientam a organização familiar – vêm modificando lenta e progressivamente a vigência de modelos homogêneos de família. Assim, embora se verifique ainda uma marca muito forte da estrutura tradicional na organização pai/mãe/filhos, observa-se que modos

alternativos de convivência entre casais com crianças constituem cada vez mais as arenas de manifestação das formas diferenciadas de paternidade.

Para Anne-Marie Devreux (2006), a visibilidade dada ao “novo pai”, em decorrência da crescente inserção da mulher no mercado de trabalho e do aumento no número de separações conjugais, se encontra em evidente descompasso com a realidade vivida pelos casais parentais franceses. A autora chama atenção para o modo como esse problema tem sido colocado na esfera pública. Segundo ela, há atualmente um movimento de reivindicação paterna usando particularmente a tribuna mediática para difundir tal discurso. A necessidade de instaurar a igualdade jurídica entre pais e mães, visando a conciliação equânime entre vida familiar e vida profissional, revelaram homens bastante ofensivos em obter, “em nome da igualdade entre os sexos, uma igualdade de direitos parentais com as mães, sem zelar por instaurar uma igualdade de responsabilidades parentais com relação a suas filhas e filhos em suas práticas mais cotidianas” (DEVREUX, 2006, p. 608).

A autora ressalta que, “sob a noção de”interesse da criança” – lembrada sem cessar em todos os discursos da mídia, de autoridades políticas e de grupos de pressão – se oculta a busca de preservação de interesses masculinos.” (idem, grifos da autora). Para ela, “novos pais ou não”, os homens continuam a escolher a hora e o modo como vão se ocupar com os filhos e filhas, “assumindo, de fato, parcialmente suas responsabilidades parentais diante do conjunto da sociedade e demandando a ela o reconhecimento de prerrogativas iguais as das mulheres” (idem, p. 622).

Tais afirmações decorrem de uma pesquisa feita pela autora a partir de um estudo do emprego do tempo realizado entre as francesas e os franceses. De acordo com os resultados, constatou-se que a parte assumida pelos homens na divisão do trabalho doméstico e parental pouco progrediu em vinte anos. Segundo os cálculos, as mulheres continuam a realizar 2/3 do

trabalho entre o casal, ou seja, dispensam cerca de 30 horas semanais aos cuidados da casa e dos filhos, enquanto os homens dedicam em torno de 15 horas (idem, p. 614).

A pesquisa revela ainda que a chamada “nova paternidade” se refere apenas aos homens que se tornaram pais recentemente. Os resultados mostram que com o crescimento da criança ou com a chegada de um novo filho, há um retorno ao modelo tradicional de divisão de tarefas com a mãe (idem, p. 617). Contudo, a autora ressalta que os pais franceses não se vêem mais como pater famílias, no sentido do autoritarismo e da distância antes constitutivos da trama doméstica, mas afirma, com base nos dados de sua pesquisa, que eles selecionam as atividades com as quais se ocuparão junto das crianças, em uma espécie de prática auxiliar, camuflando o fato de que as mulheres continuam a assumir a “guarda” diária das crianças.

No caso das camadas superiores francesas, a “guarda ordinária” cotidiana das crianças é delegada a mulheres de camadas populares, pagas como pessoal de serviço. Para Devreux, essa prática, exercida pelas mães e seus cônjuges, pode ter origem na noção de que os pais que dispensam o tempo junto aos filhos, o fazem sob o interesse no domínio do desenvolvimento intelectual dos mesmos, se ocupando de tarefas como jogos, trabalho escolar ou passeios e não da assunção das atividades mais cotidianas. Assim, a não visibilidade e o não reconhecimento social da “guarda ordinária” de uma criança relegam tal atividade ao campo do “serviço”, pois, de acordo com a autora, enquanto os homens não investirem no domínio destas atividades, elas permanecerão sem valor na sociedade.

O trabalho de Devreux sugere, por fim, que a chamada “nova paternidade”, na esfera das relações de divisão do trabalho entre os sexos, ainda está no espírito e não nos fatos. Para ela, o “novo pai” está presente nas imagens dispostas nos *outdoors* das cidades e nas telas dos televisores, quando mostram jovens pais empenhados, atenciosos junto aos seus filhos, trocando fraldas e até mesmo ajudado a esposa na cozinha, mas enfatiza que a realidade

material por trás dessa noção “publicitária” ainda preserva o interesse dos homens, os dividendos do patriarcado e a assimetria entre os sexos.

Historicamente, a centralidade do masculino em relação ao feminino se impôs como um dado legítimo (BOURDIEU, 2002), como um ato natural, inquestionável, portador de um regime de verdade que vem, somente de alguns anos para cá – a partir do movimento feminista – se modificando e sofrendo tentativas de desconstrução por parte de alguns estudiosos. Conforme já dissemos, o deslocamento dos papéis assumidos ao longo da história pelos homens, mesmo representando novos tratos nas questões voltadas para a igualdade entre os sexos, se redefinem sem cessar pelo jogo das lutas de resistência (DEVREUX, 2006, p.618), não liberando tais relações sociais das tensões de poder.

Supondo que o homem assuma, de fato, uma nova versão, como esta que vem sendo chamada de “nova paternidade”, e que até mesmo a crescente emancipação feminina alcance uma posição igualitária em relação aos homens, não podemos deixar de lado a idéia de que esta “outra” realidade conformaria novamente um quadro de verdade histórica: essa onde não há assimetria entre os sexos.

Na visão de Foucault (2006), essa nova realidade, conformada por um suposto discurso verdadeiro, revelador, que põe em questão o caráter construído do primeiro, não reconhece aquilo que o autor chama de “vontade de verdade”, ou seja, algo silenciado, como “prodigiosa maquinaria” destinada a mascarar a própria verdade. Segundo ele, essa vontade de verdade, “que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la”.(idem, p.20). Em alguma medida, essa formulação coloca nossas vidas diante de um estado dinâmico de representações, onde construções sócio-históricas se sobrepõem a construções sócio-históricas, impossibilitando o alcance de um estado puro de existência, um estado ideal, linear. Para Foucault, a vontade de verdade se expressa nas formas de desejo e poder, regidas por nossa vontade de saber (idem).

Assim, observa-se que as modificações ocorridas na contemporaneidade, incluindo aquelas que tratam dos deslocamentos no comportamento masculino, vinculam-se aos fenômenos instituídos no tempo e no espaço atuais e não ao desenvolvimento de uma perspectiva social mais harmoniosa, que daria forma a um sentido previsível, onde o presente seria uma continuidade do passado em direção a um futuro ideal. Visto desse modo, a noção do “novo pai” diz respeito, sim, a um outro posicionamento do homem contemporâneo, a um outro tipo de discurso de gênero, vinculado aos processos sociais da atualidade, resultantes daquilo que Stuart Hall chama de “*mix cultural*”: uma espécie de sincretismo que atravessa velhas fronteiras sem necessariamente substituir o velho pelo novo, mas criando alternativas híbridas e sintetizando elementos de ambas, sem que sejam redutíveis a nenhuma delas (HALL, 1997).

Hall (1997) argumenta que não se trata de entender tudo meramente como construção sócio-histórica ou, como costumam imputar a Foucault, tudo como discurso. Ele desfaz a visão de que “tudo é cultura” para sustentar a noção de que toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência: “não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo” (idem).

Embora a idéia de “novos pais” venha se disseminando com ligeiras diferenças entre um país e outro desde os anos de 1980 (DEVREUX, 2006), na perspectiva aqui apresentada concluímos que não caberia entender essa “novidade” como uma evidência, ou revelação de que o controle e a restrição, supostamente pertencentes à dominação masculina, passam agora por uma revisão, cuja alternativa pode ser vista como o alcance de um estado de *pura* liberdade em relação a esse sentido regulatório. Quando Foucault argumenta sobre a chamada “hipótese repressiva” (Foucault, 1988) ele está se referindo ao fato de que se desconhece um estado de “não regulação” na sociedade. De acordo com Hall (1997) as mudanças críticas ocorrem sempre entre um e outro modo de regulação, nos obrigando a indagar, no presente

estudo, não sobre a forma como um determinado modelo de paternidade entra em descontinuidade, dando lugar a um outro mais atual, mas quando, como e por quê tais relações passam de “um modo de regulação a outro”.

### **1.2.2 Sexualidade e gênero como estruturantes da paternidade**

O questionamento do que é ser homem e/ou mulher tem sido alvo de debate em diversos campos de estudo, contribuindo para o desenvolvimento da noção de gênero. Inicialmente o debate sobre as relações desiguais entre homens e mulheres se assentavam no eixo da reprodução biológica. Como observa, fatos como o crescimento populacional, a disponibilidade de tecnologias conceptivas e contraceptivas e outros tem deslocado o debate sobre as relações desiguais entre homens e mulheres para buscar entender como o gênero permeia a reprodução social no sentido mais amplo.

Na segunda metade do século XX é cunhado o conceito de gênero: a desnaturalização da concepção de sexo aparece como elemento comum às diversas discussões que sucedem sobre o entendimento e nuances desse conceito, que existe “para distinguir a dimensão biológica da social. O raciocínio que apóia essa distinção baseia-se na idéia de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a qualidade de ser homem e ser mulher é realizada pela cultura” (HEILBORN, 1997).

Assim, afirma-se que as diferenças nos papéis de gênero são realidades sociais e não naturais, ou seja, homem e mulher só existem na cultura (idem), vinculando intimamente suas práticas às representações simbólicas de masculinidade e feminilidade – construídas de modo histórico, dinâmico e relacional (TAQUETTE; VILHENA; PAULA, 2004).

Scott realiza um aprofundamento teórico do termo nos anos 1980, evidenciando como o

mesmo se vincula às relações de poder e atravessa o processo de subjetivação e construção de identidade, influenciando nos modos de pensar e se relacionar com o outro. Segundo ela o gênero implica quatro elementos que guardam uma relação de interdependência:

a) símbolos culturalmente disponíveis, que evocam representações simbólicas, mesmo contraditórias, como Eva e Maria na tradição cristã; b) conceitos normativos que limitam os sentidos metafóricos atribuíveis aos símbolos. Estes se expressam nas doutrinas que regem os diversos campos institucionais – religião, educação, ciência, política – afirmando de forma categórica e sem equívocos o sentido do masculino e do feminino; c) a aparência de consenso e de fixidez pela qual são veiculadas essas posições normativas; d) a identidade subjetiva (SCOTT, 1990, p 14-15).

Essa formulação conduz ao entendimento de que as relações de gênero se constituem para além da família e das relações de parentesco; e de que, como homens e mulheres, nossos sentimentos e comportamentos se relacionam a auto-percepção da pertinência social dos mesmos e não apenas a auto-percepção da materialidade de nossos corpos biológicos. No âmbito da saúde, no que tange a questões da reprodução e da prevenção, questões de gênero repercutem, por exemplo, na falta de comprometimento dos jovens do sexo masculino em relação a questões da reprodução, acarretando dificuldades específicas na negociação dos métodos de prevenção de gravidez e DSTs (GELUDA; BOSI; CUNHA et al., 2006). As evidências das diferenças de sexo e de como estas diferenças constroem as desigualdades de gênero e as relações de subordinação constituem, portanto, a base para o crescimento de pesquisas focalizando os homens e a construção das masculinidades (UNBEHAUN, 2000).

Sob o olhar das ciências sociais, podemos tentar entender essas formas de desigualdades e subordinação entre os sexos a partir dos valores culturais vigentes entre os segmentos das camadas sociais às quais pertencem os diversos sujeitos. Para fazer valer este entendimento, no entanto, é preciso antes admitir a existência de matrizes culturais distintas na sociedade

contemporânea, assumidas por alguns autores em pesquisas no Brasil como camadas médias e populares. De acordo com essa abordagem, de inspiração dumontiana<sup>6</sup>, alguns princípios organizadores desses dois campos são contrastantes, sendo o primeiro deles – visto como hegemônico ou dominante – possuidor de uma lógica individualista, característica das camadas médias, em contraposição ao segundo, visto como dominado e possuidor de uma lógica holista, própria das camadas populares.

Não é nossa intenção assumir, com essa distinção, algum tipo de rigidez na organização social dessas camadas, tampouco investir no aprofundamento dessa interpretação da sociedade no nosso estudo. Sabemos que o formato estrutural dessa abordagem não reflete a concretude da realidade em suas mais diversas circunstâncias. Entretanto, entendemos que este modelo traz um aspecto relevante para o entendimento da nossa temática quando observa que os processos de construção do sujeito podem se dar de modo bastante distinto entre diferentes camadas sociais.

Ao observamos o papel do homem nas camadas populares, verifica-se, por exemplo, que é em torno da ordenação simbólica da família que se estrutura a divisão do trabalho entre os sexos, prevalecendo o grupo sobre o indivíduo na constituição da identidade social das pessoas (HEILBORN, GOUVEIA, 1999). Esta perspectiva ganha maior visibilidade quando confrontada com o “modo individualizante do modelo cultural vigente entre os segmentos de camadas médias na sociedade brasileira, que tem no indivíduo, na sociabilidade e na ocupação, o eixo de estruturação dos sujeitos sociais (HEILBORN, 1997a).

Nesse sentido, a divisão do trabalho entre os gêneros nas camadas populares ganha corpo através da centralidade que a família desempenha na trajetória de vida desses sujeitos, dando existência a papéis bem definidos para aquilo que é atividade do homem e atividade da mulher. Um exemplo disso é o controle que a família exerce sobre a conduta sexual da menina, amparado pelas redes de vizinhança, enquanto à socialização do rapaz permite-se

---

<sup>6</sup> para maiores informações ver DUMONT, Louis (1992). *Homo Hierarchicus*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.

“agressividade e indisciplina sexual, símbolos centrais para aquisição da masculinidade” (HEILBORN, GOUVEIA, 1999, p. 05).

Desde a infância, meninos e meninas são confrontados com as idéias de masculino e feminino em suas práticas. Em uma pesquisa realizada em dois bairros populares do Rio de Janeiro, observou-se que enquanto as meninas aprendem, ainda muito jovens, a varrer a casa, lavar louça e cuidar do irmão mais jovem, os meninos têm mais tempo para brincar, são mais livres (HEILBORN, 1997b). De acordo com Heiborn (1999), o domínio da família sobre os sujeitos se exerce com base em valores morais. Assim, o cuidado com a casa é, desde muito cedo, uma responsabilidade atribuída ao campo da feminilidade, ao passo que os meninos, quando são solicitados para tarefas domésticas, devem encarregar-se apenas daquilo que é “pesado”, revestindo esta prática por uma categorização do campo masculino, concebida a partir da idéia de que homem tem mais força física.

De acordo com Gomes e Resende (2004, p. 121), tendemos a lidar com a feminilidade como um dado da natureza e com a masculinidade como uma conquista cultural. Nesse sentido, a qualidade de ser homem torna-se muito mais desafiadora que a qualidade de ser mulher. São os homens que precisam provar diariamente, por meio de suas práticas sociais, a sua virilidade, sobretudo no modo como se apropriam da fecundidade feminina, *locus* original, para alguns estudiosos, da desigualdade entre os gêneros (FONSECA, 2004; HEILBORN, 1997b; ver BARBIERE, 1991).

Estes valores, no entanto, não são próprios da cultura de uma ou outra camada social. Nelas, eles apenas se modificam, modelando subjetividades mais ou menos dominantes, mas nunca simétricas entre os sexos.

### 1.3 Paternidade como objeto da educação em saúde

De acordo com Vasconcelos (2004, p. 68), a história da educação em saúde no Brasil tem sido marcada por diferentes concepções e práticas. Sua origem, como relata Assis (1992, p. 07), tem forte influência do desenvolvimento das doutrinas higienistas da Europa do século XIX. Tal inspiração, trouxe para a política de saúde do Estado uma dimensão instrumental, com vistas ao controle e a prevenção, que limitava o entendimento da saúde a uma questão fundamentalmente de bons hábitos, sem contemplar seus determinantes sociais, políticos e econômicos.

Sob esta visão, predominavam – como ainda hoje podemos observar em alguns setores – a determinação e o discurso das autoridades e da elite brasileiras sobre o modo de vida das camadas populares. Assim, já em 1886, os relatórios do conselho de saúde do Distrito Federal descreviam os cortiços do Rio de Janeiro como lugares higienicamente perigosos, que deveriam ser destruídos, bem como os seus moradores afastados para os arredores da cidade (VALLA, 1986).

Zaluar e Alvito (1999), ao tratar da história das favelas, também revelam a limitada visão de saúde pública da época. Um documento do Arquivo Nacional, datado de 4 de novembro de 1900, conta que ao prestar esclarecimentos sobre o policiamento nos arredores do *Jornal do Brasil*, no Rio de Janeiro, o delegado da 10ª circunscrição alega que dependeria de um auxílio complementar de mais 80 praças armados para conseguir capturar os malfeitores da região, vindos do morro da providência. Tendo em vista a dimensão do contingente necessário para a operação, a solução foi outra. Em carta ao chefe de polícia, ele diz o seguinte:

“parece, entretanto, que o meio mais prático de ficar completamente limpo o aludido morro é ser pela Diretoria de Saúde Pública ordenada a demolição de todos os pardieiros que em tal sítio se encontram, pois são edificadas sem a respectiva licença municipal e não têm as devidas condições higiênicas.

Saúde e fraternidade,  
o delegado”

De acordo com Vasconcelos (1991), o investimento do Estado nas ações de Educação em Saúde mantinha um estreito vínculo com os interesses políticos e econômicos dominantes de cada época. As primeiras grandes intervenções voltadas para a saúde das camadas populares foram fortemente marcadas pela situação do país no início do século XX. O rápido crescimento populacional e a intensa urbanização somavam-se às epidemias de varíola e febre amarela que ameaçavam a exportação de produtos agrícolas brasileiros. Os navios deixariam de aportar no Rio de Janeiro e em Santos com medo de contaminação. As ações de combate a isso, conforme ressalta o autor, não visavam minimizar o sofrimento da população, mas resolver os sérios transtornos econômicos e políticos que esta situação estava causando.

Embora a visão adotada no início do século possa ainda hoje orientar muitas das práticas cotidianas dos serviços de saúde, sabemos que o cenário político e econômico mudou e, com ele, também a forma de compreender a educação em saúde. Um marco importante nessa trajetória – que vai das concepções higienistas até as atuais propostas de promoção da saúde – ocorreu por volta dos anos de 1960.

Até então, a educação em saúde no Brasil era uma iniciativa basicamente das elites políticas e econômicas e, portanto, subordinada aos seus interesses (VASCONCELOS, 2004, p.68). Tal estratégia de controle social tinha o sentido de domesticar e adaptar a população à ordem vigente (ASSIS, 1992, p.8).

De acordo com o relatório do I Encontro sobre educação e saúde do Rio de Janeiro, o rompimento dessa perspectiva adaptativa e controladora se deu por meio do contato de profissionais da saúde com a experiência da educação popular, uma proposta de cunho humanista, orquestrada por intelectuais católicos. Paulo Freire foi um dos primeiros e mais

importantes sistematizadores desse método educacional, que ao ser adotado por profissionais da saúde insatisfeitos com o caráter mercantil e rotineiro dos serviços, trouxe a participação dos indivíduos comuns, com seus conhecimentos e escolhas, para a construção da vida social. A nova perspectiva de educação em saúde, segundo o relatório, representava uma ruptura com a estrutura tradicional em dois importantes níveis:

“Um primeiro é que ela passa a se orientar pela lógica popular, pela lógica dos movimentos sociais em geral. O segundo é que o foco de ação não é mais a mudança do comportamento das pessoas para se melhorar a saúde, mas a própria transformação da sociedade. Há o pressuposto de que os comportamentos em saúde estão nitidamente ligados às condições de vida e eles mudam na medida em que essas condições vão mudando” (RELATÓRIO DO I ENCONTRO..., 1991, p.10)<sup>7</sup>

A intervenção, a partir daí, tenderia a se encaminhar para a busca de soluções coletivas dos problemas de saúde (ASSIS, 1992). Como descreve a autora, a nova conceituação da educação em saúde buscava revalorizar o saber popular, antes negado e subjugado nas práticas tradicionais, e trazia preocupações que ajudavam a repensar o autoritarismo do conhecimento científico sobre o popular, a relação população/profissional de saúde, e assim por diante.

Nessa trilha, desenvolve-se a visão crítica entre o modelo “conservador” e o “progressista”, expressos, respectivamente, na lógica da “culpabilização da vítima”, que responsabiliza o indivíduo pela manutenção e recuperação da sua saúde, e na lógica da saúde coletiva, que busca focar as determinantes sociais do processo saúde-doença (ASSIS, 1992).

Hoje, a educação em saúde tem sido repensada em várias vertentes, pautadas pelas mudanças ocorridas no âmbito das questões da própria saúde, das tendências pedagógicas, das demandas sociais, profissionais etc. Entretanto, como destaca Candeias (1997), o

---

<sup>7</sup>Relatório do I ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO E SAÚDE DO RIO DE JANEIRO UERJ, 24 DE AGOSTO DE 1991

entendimento das características que definem essas variadas vertentes é fundamental para a qualidade das discussões técnicas acerca das intervenções sociais na área de saúde. Segundo ela, distorções conceituais entre os termos educação em saúde e promoção em saúde, por exemplo, têm provocado desentendimentos e afetado o desenvolvimento de tais discussões.

Para a autora, entende-se por educação em saúde qualquer combinação que, sistematicamente planejada, associe com plena aceitação os múltiplos determinantes do comportamento humano às experiências de aprendizagem e intervenções educativas, levando as pessoas ao alcance da própria saúde.

Já a definição de promoção em saúde é vista como uma combinação, ou seja, como uma incorporação das múltiplas determinantes da saúde (fatores genéticos, ambiente, serviços de saúde e estilo de vida) às múltiplas possibilidades de intervenção ou fontes de apoio, descritas como educacionais (a educação em saúde tal como definida acima) e ambientais (circunstâncias sociais, políticas, econômicas), que visem atingir ações e condições de vida conducentes à saúde.

Como se observa, o conceito de promoção em saúde é mais abrangente que o de educação em saúde, sendo este último, inclusive, parte integrante do primeiro. A expressão dessa dimensão pode ser vista nos documentos do Ministério da Saúde:

“Promover saúde é tocar nas diferentes dimensões humanas, é considerar a afetividade, a amorosidade e a capacidade criadora e a busca da felicidade como igualmente relevantes e como indissociáveis das demais dimensões. Por isso, a promoção da saúde é vivencial e é colada ao sentido de viver e aos saberes acumulados pela ciência e pelas tradições culturais locais e universais” (Brasil, 2002).

Uma outra perspectiva de promoção em saúde, que complementa a anterior, se baseia na idéia de que não há uma boa ou má saúde em direção à qual o indivíduo deva se orientar, uma visão correta, mas busca confrontar a idéia de saúde e também de doença com a sua própria historicidade. Trata-se de uma noção de saúde que privilegia a ligação entre o posicionamento

do sujeito no mundo e na vida cotidiana às tendências sociais, econômicas e políticas, e também aos fenômenos de moda e transformação coletiva e individual (EYMARD, 2004, p. 4).

Candeias chama atenção para o fato de que a educação em saúde, na prática, constitui apenas uma parte das atividades técnicas voltadas para a saúde. Sua especificidade é a que pretende organizar o componente educativo dos programas desenvolvidos nos mais diferentes ambientes. A autora cita quatro: a escola, o local de trabalho, o ambiente clínico e a comunidade – esta última compreendida como um espaço de populações-alvo que não se encontram normalmente nas outras três dimensões (idem). Nestes espaços comunitários, como lembra Vasconcelos (1991), concentram-se as atuações das organizações não governamentais.

Visto isso, buscaremos identificar na próxima seção, as formas como a paternidade vem sendo construída, reforçada ou transformada nos múltiplos espaços de atuação da educação em saúde.

### **1.3.1 Os múltiplos contextos da construção da paternidade**

Ante o campo disperso que constitui a identidade paterna, buscaremos identificar nesta seção, de que maneira a identidade paterna vem sendo construída nos múltiplos espaços da esfera social. Aqui nos deteremos apenas em contemplar os serviços de saúde e as relações que podem se estabelecer entre escola, mídia e a cultura jovem. De acordo com Silva e Soares (2003), são nos espaços educativos, culturais e de lazer que podemos avistar as posições que os sujeitos ocupam hoje na cultura em relação aos significados produzidos a respeito de sexualidade, gênero, raça, justiça, consumo, entre tantos outros.

No âmbito das relações sociais inerentes ao ambiente escolar<sup>8</sup>, cabe ressaltar que o aprendizado ocorre formalmente em sala de aula, mas também, e em boa parte do tempo, fora das demarcações do currículo formal, fora da sala de aula. Estes espaços, conhecidos como espaços não formais de educação, compreendem o dia-a-dia da convivência nos corredores, banheiros, escadas e cantinas; grupos de amigos, de esporte, religião, música; diretórios estudantis etc.

### **Paternidade e serviços de saúde**

Os serviços de saúde, em seus mais diferenciados níveis de atuação, têm sido apontados como importantes espaços de construção da identidade paterna. Essa perspectiva vem sendo mostrada no trabalho de alguns autores preocupados com a investigação das práticas nos serviços de saúde e a relação que elas estabelecem com questões paternas como, por exemplo, exercício da cidadania no âmbito da vida pública e privada (SIQUEIRA et al, 2002); a forma como se constroem os contatos intersubjetivos e as expectativas em torno do pai (BUSTAMANTE, 2005a); a atribuição materna dos cuidados com a saúde das crianças (BUSTAMANTE, 2005b); a necessidade de inclusão da visão masculina na construção modelos de assistência e gerência das unidades neonatais, dando voz a quem realmente vive a experiência (TRONCHIN; TSUNECHIRO, 2006); e assim por diante.

Um estudo sobre a estrutura e o funcionamento de quatro programas públicos de atendimento pré-natal da região da grande Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, destaca o número extremamente reduzido de pais nos programas investigados. Um dos fatores atribuídos a essa ausência é a inadequação dos horários das reuniões e consultas aos horários

---

<sup>8</sup> Esta visão se refere ao fato da escola ser tanto um local de encontro entre jovens quanto um local que estabelece (por isso mesmo) relações com outros espaços, como a mídia, a família, os serviços de saúde, a igreja etc.

livres dos futuros pais. O argumento dos usuários e profissionais do serviço é de que o atendimento geralmente acontece no período comercial, quando os pais estão trabalhando, desfavorecendo a inclusão dos mesmos nessa etapa do processo de paternidade.

Assim, uma hipótese levantada por este estudo é de que o trabalho pode ser um fator que dificulta a vinda dos homens aos serviços de saúde ou, de outro modo, que os serviços de saúde não contemplam a participação dos pais nos processos de atendimento à gestante, naturalizando a sua ausência. Cabe aqui lembrar o grande número de famílias chefiadas por mulheres (BUSTAMANTE, 2005b) e o excessivo número de crianças sem o reconhecimento formal dos pais. Um estudo examinou 183.618 registros civis de nascimento, realizado nos dez Cartórios de Registros Civis de Pessoas Naturais do Distrito Federal, correspondentes aos anos de 1961, 1970, 1980, 1990 e 2000. Nesse universo, 21.991 registros não continham a filiação paterna estabelecida, o que leva a crer que o engajamento da mãe é a regra geral, ocorrendo em 99,88% dos registros, ou seja, para cada 100 pais que não reconheceram sua criança, foi encontrada uma mãe que deixou de fazê-lo (THURLER, 2006)”.

Nos termos do presente estudo, o que parece relevante observar, entretanto, é em que medida a hipótese levantada pelo estudo realizado em Florianópolis estabelece relações com o que Devreux (2006) chama de antiga percepção do casal tradicional, formado por um “pai provedor” e por uma “mãe guardiã do lar e educadora dos filhos”.

Se, por um lado, a provisão material do lar implica, como atribuição paterna, na ausência dos homens nos serviços de saúde, por outro, é ela que vai representar, como consequência direta do nascimento, a incorporação ou assunção de novos papéis, caracterizados pelos atributos da seriedade e da maturidade (TRONCHIN; TSUNECHIRO, 2006).

Do ponto de vista dos papéis juvenis, uma das argumentações é a que busca descrever a tradicional divisão sexual do trabalho, que delega aos homens a função de prover a família,

como sendo um possível reforçador dos significados que associam gravidez na adolescência à irresponsabilidade, incoseqüência, imaturidade, problema social etc. Isto ocorre à medida que a idade do pai coincide com esta fase do ciclo vital, pois um adolescente, com incipientes qualificações profissionais, não poderia assumir a função de provedor, sobretudo nos setores mais pobres da sociedade. Desdobra-se daí a extensa lista de “problemas”. A gravidez adolescente inclui uma obrigação a mais para as famílias de origem, que se vêm encarregadas do sustento de mais um membro no grupo familiar; a necessidade de mais vagas nos serviços públicos de saúde e nas instituições escolares; e a promoção de políticas públicas de geração de renda e apoio às famílias dos setores de baixa-renda e outros (SIQUEIRA et al, 2002).

Não que de fato tais situações não acarretem complicações, implicando no reordenamento, por vezes improvisado, das trajetórias de vida dos próprios jovens, de suas famílias e até mesmo governamentais. O que nos parece importante expor aqui é a inter-relação que tais eventos podem ter entre si, ou seja, a correlação que se pode estabelecer entre a idéia de pai e a ausência quase completa de homens nos atendimentos de saúde com a manutenção das lógicas tradicionais de divisão de trabalho entre os sexos, os entendimentos estereotipados da adolescência e da juventude, políticas públicas, ordens econômicas etc.

Há um sentido de inscrição histórica contido nisso tudo, que pode ajudar a esclarecer que as construções das identidades paternas, embora sejam também reforçadas por ações simples como a marcação dos horários de consulta, não começam e nem terminam nos postos de saúde. Nem se considerarmos somente os aspectos que envolvem as práticas de saúde, educação em saúde, promoção em saúde etc. A rede de relações é muito mais ampla do que pode parecer, ultrapassa o espaço físico do hospital, do posto de saúde ou dos consultórios; vai além do trato com médicos, enfermeiros, atendentes ou o policial da portaria; etc. (CANDEIAS, 1997).

Contudo, a constituição dessa infinita rede de relações, sem início e sem fim, não invalida a implementação de políticas públicas de saúde, por meio da implantação sistemática de ações pontuais que, como indicam estudos da área, podem contribuir para uma participação mais cidadã por parte dos homens no uso dos equipamentos de saúde.

Na pesquisa realizada em Florianópolis constata-se que o espaço físico destinado aos programas investigados é exíguo, implicando em salas de espera lotadas, cujos homens presentes (parceiros das gestantes) não são sequer convidados para adentrarem a sala de consulta, o que os coloca, de acordo com as autoras do estudo, fora da rotina das atividades do programa. Outro aspecto importante ressalta a presença maciça de mulheres, não só no grupo de usuários que, na falta do parceiro, comparecem acompanhadas de suas mães, avós ou outras mulheres, mas também nas equipes profissionais, reforçando a associação que comumente se faz entre cuidados com a saúde e mulher (SIQUEIRA et al, 2002).

Associações semelhantes foram observadas em um estudo realizado no subúrbio de Salvador com homens que exercem a paternidade de crianças pequenas. Nas conversas realizadas com os colaboradores da pesquisa, ficou evidente que são atribuições da mãe ou das mulheres os cuidados corporais e as práticas de saúde, tanto as caseiras quanto as que envolvem serviços de saúde e as práticas alternativas, tais como a reza (BUSTAMANTE, 2005b). A autora ressalta que, de acordo com alguns estudos, os homens continuam vendo as mulheres como sendo protagonistas naturais no cuidado dos filhos, porém isto se modifica de acordo com o país, a classe social e a idade (idem, 2005a).

Nas considerações finais de um outro estudo, dessa vez realizado em São Paulo, um apelo é feito para que sejam repensados os modelos tradicionais de assistência que, de alguma forma, contam com a participação materna nas práticas diárias dos serviços (TRONCHIN; TSUNECHIRO, 2006). Nesses casos, o que aparece de forma mais significativa é exatamente a não-inclusão da presença do pai nas atividades previstas pelos programas. O discurso dos

profissionais parece naturalizar esses procedimentos em argumentos como os que dizem que os pais não são atuantes e que, em sua maioria, abandonaram a parceira (SIQUEIRA et al, 2002).

A incorporação da presença do pai nos serviços de saúde, entretanto, ocorre às vezes por circunstâncias que escapam ao desejo dos próprios pais, da família e até mesmo dos profissionais envolvidos. São situações onde se aprende a lidar com o papel paterno, envolvendo os homens no cuidado com os filhos, considerando suas experiências e seu contexto sociocultural.

Tais situações, embora muito próximas das consideradas ideais, foram observadas em um estudo que buscou descrever e compreender a experiência de pais de bebês prematuros, nascidos antes de completarem 37 semanas de gestação. Em meio às transformações que ocorrem nessas unidades neonatais (UTIN), o estudo constatou, ao contrário dos atendimentos pré-natais, que a presença da figura paterna tem sido cada vez mais freqüente (TRONCHIN TSUNECHIRO, 2006).

Em unidades de terapia intensiva neonatal, conforme relata o estudo:

“o convívio com os pais mostrou a necessidade de maior compreensão, não só do processo de cuidar das crianças em estado crítico como também das pessoas de sua rede familiar que vivenciam situações de sofrimento, em particular, a mãe e o pai. Nesse ambiente, os laços afetivos entre pais e filhos quase sempre são comprometidos em razão do longo período de internação, das rotinas impostas pela instituição e condições clínicas da mãe e da própria criança, sobretudo, do prematuro” (idem, p.94)

Não raro, observou-se também a dificuldade dos pais em lidar com a situação posta, no sentido de expressarem e/ou compartilharem seus sentimentos de esperança e apoio à mãe e aos outros integrantes da família. Cabe lembrar que alguns estudos sobre o pai contemporâneo reconhecem que o principal diferencial dos novos pais está no fato de que eles se dispõem a reconhecer seus sentimentos e a estabelecer confronto com as imposições do

papel masculino (GOMES, RESENDE, 2004). Contrariando o que a sociedade deseja do homem (TRONCHIN; TSUNECHIRO, 2006).

Ressalta-se que tais aspectos socioculturais e relacionais teriam a ver com as expectativas preexistentes com relação aos homens: ser provedor de recursos, respeito e autoridade; os estilos de relacionamento com a mãe das crianças e com os parentes. Nesse sentido, destacam-se também no interior das práticas de saúde as formas como as expectativas em torno do pai se constroem nos contatos intersubjetivos entre pai e filho, marido e esposa, usuário e profissional, usuário e serviço etc. (BUSTAMANTE, 2005a).

O estudo realizado nas UTIN descreve situações onde a confiança dos pais em relação à equipe de profissionais foi fundamental para envolver a figura masculina em um espaço comumente habitado por mulheres. A forma como eram transmitidos os esclarecimentos, tanto do ponto de vista técnico como humano, as informações, a atenção e a acolhida contribuíram muito para isso.

A pesquisa mostrou que os pais foram capazes de reorganizar suas vidas por meio do crescimento pessoal e da permanente luta empreendida no cuidar da criança. Segundo relatam as autoras do estudo, os pais foram assumindo o cuidado com o filho na medida em que a convivência foi se estabelecendo e muitos se espelharam nas esposas para aquisição de coragem e confiança (TRONCHIN; TSUNECHIRO, 2006).

Ao que parece, foi o estado clínico das mães e das próprias crianças que ensinou aos pais que eles podem assumir um papel que em outra situação de saúde seria, provavelmente, delegado “naturalmente” à própria mãe. Sabemos que a experiência de uma paternidade responsável não requer circunstâncias como estas para ser exercida. Contudo, o estudo realizado nas UTIs ressalta duas observações importantes: uma que trata do efetivo aprendizado dos próprios pais, e outra que trata da forma como os profissionais conduziram os casos. Estas duas diretrizes nos parecem ser de grande valia para o alcance de resultados

positivos na relação serviços de saúde-pai. Como se nota, os estudos aqui observados demonstram que tais relações ainda se constroem sob vínculos frágeis, pelo menos em alguns setores de atendimento, mas demonstram também o potencial que estes espaços oferecem para a condução de novos posicionamentos da identidade paternidade.

### **Escola, cultura jovem e mídia: estabelecendo relações**

Nas relações que aqui procuramos estabelecer, um dos aspectos que precisa ser considerado é o papel das mudanças nos processos de comunicação e mídia. De acordo com Souza (1997), dois pontos foram marcantes no modo como se observou a comunicação ao longo do século XX. O primeiro se referia à preocupação em conhecer o seu impacto, o seu efeito. O segundo buscava reconhecer o lugar da sua agência em meio aos processos de poder e dominação. Segundo ele, na relação entre educação e mídia, uma espécie de ressentimento em relação à “comunicação mediática” era expresso por meio de um repúdio ao que os meios poderiam expressar em termos de uma “dominação sistêmica” (SOUZA, 1997, p. 52).

Nos dias atuais, como observa o autor, um outro olhar busca se dirigir sobre o mesmo processo e põe em evidência, sob a perspectiva das práticas sociais, as circunstâncias do receptor. Em síntese, a preocupação então dominante que imputava aos meios de comunicação uma marca de externalidade, puramente emissiva, assume, agora, o contexto das práticas sociais e culturais como o *locus* de negociação onde também há um receptor, que produz significados, ressignifica conteúdos e se manifesta ativamente como sujeito desse processo (SOUZA, 1997).

Assim, essa dimensão da comunicação e da mídia, chamada pelo autor de “novos espaços sociais de construção e negociação de sentidos”, engendra diferentes questões que podem nos ajudar a compreender melhor a construção das identidades – sobretudo a paterna – nos chamados espaços não formais de conhecimento onde circulam os jovens na atualidade. Conforme posto por ele, uma das questões estaria centrada, por exemplo, em visualizar o contexto onde essas práticas se dão. Outra buscaria verificar a dimensão dessas práticas enquanto expressão de territorialidade, visto que elas se envolvem, ao mesmo tempo, na reconfiguração dos espaços globais, possibilitados pela sociedade contemporânea, e assim por diante.

Para Souza, a resposta a essas dúvidas pode ser encaminhada a partir do próprio reconhecimento do espaço de relações sociais onde elas se situam, entendido por alguns estudiosos como esfera pública da vida social, cuja marca é o conflito. Na visão deste autor, a “nova praça-pública” são os próprios meios de comunicação, onde hoje se constroem os “espaços de definição e implementação dos sentidos vividos e atribuídos na interação social”; onde se expressam os processos de negociação das desigualdades e do dissenso (SOUZA, 1997, p. 54-55).

Fischer (1997), quando discute as possibilidades pedagógicas da mídia, também atenta para os meios de comunicação como um espaço que vem deslocando funções básicas, como a política e a pedagógica, de seus lugares de origem – que seriam, na visão da autora, os espaços institucionais da escola, da família e dos partidos políticos – para serem exercidas de outro modo, através da ação permanente desses meios.

Na relação que se pode estabelecer aqui entre os espaços formais e não formais de construção de conhecimentos e de identidades, a mídia, vista pela perspectiva dos novos espaços negociação de sentidos, tal como posto pelo autor, expressa uma situação muito mais aproximativa que conflitiva em relação à educação. Como ressalta Fischer (1997), “aquilo que

não passa pela mídia eletrônica cada vez mais vai-se tornando estranho aos modos de conhecer, aprender e sentir do homem contemporâneo” (FISCHER, 1997, p. 62).

Entretanto, como destacam Belloni e Subtil (2002), nesse meio ambiente que inclui o ciberespaço, a cibercultura e a sociedade da informação, a escola ainda aparece, com sua fixação na oralidade e nos meios impressos, como um lugar estranho ou, nos moldes como vimos aqui discutindo, um espaço tradicional de conhecimento, no qual as múltiplas possibilidades de escolha oferecidas aos jovens na interação com estes outros meios são muito pouco contempladas.

Em termos de oferta de escolha aos jovens, o caráter da mudança no ambiente escolar é ainda bastante pontual e não parece obedecer à mesma lógica que a interação mediática oferece. Como bem situa Veiga-Neto (2002), as mudanças que podem ser observadas nesta perspectiva se concretizam, por exemplo, em ações limitadas como as possibilidades cada vez mais freqüentes dos alunos decidirem e configurarem os seus próprios currículos de estudo.

Interessante notar que tal prática, embora caracterizada pela possibilidade de negociação e escolha, ainda se inscreve em um modelo de educação que toma conhecimentos previamente estabelecidos para orientarem o tipo de formação pretendido. A esse tipo de liberdade de escolha, Veiga-Neto faz uma espécie de analogia que relaciona o aluno ao “cliente” que escolhe o seu “produto”, no caso o currículo (VEIGA-NETO, 2002, p. 182).

Ele observa ainda que a prática da matrícula por disciplina vem transformando as salas de aula em lugares “pobres em marcações identitárias, sem história, sem relações minimamente duradouras”, fazendo do espaço escolar um “não-lugar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 182). Suas argumentações, contudo, não orientam para a lamentação de um suposto desvirtuamento do modelo educacional, mas buscam entendimento acerca do atrelamento que cada modelo estabelece com as condições históricas de cada época (VEIGA-NETO, 2002, p. 181- 183).

Assim, verifica-se que nos espaços mediatizados, ou seja, fora da sala de aula tradicional, o conhecimento se constrói a partir de outras lógicas, dada pela crescente possibilidade de escolhas que a contemporaneidade vem oferecendo (ver Giddens, 2002); dada pela revisão do papel do receptor e dos novos espaços sociais de construção e negociação de sentidos, conforme vem sendo apontado por autores como Souza, (1997) e Martín-Barbero (1995). Um dos exemplos disso é a rede mundial de computadores: a internet, responsável pelo crescente poder que cada um vem adquirindo de escolher como e onde se informar/divertir.

Nesta lógica, o que está em jogo é uma outra história, uma história que vem sendo contada por indivíduos comuns de toda parte do mundo. Segundo matéria de capa da *Time* de dezembro de 2006, “uma história sobre a comunidade e a colaboração numa escala nunca vista antes [...] sobre o grande poder e esforço de poucos em ajudar um ao outro por nada; e como isto não apenas muda o mundo, mas muda também a maneira das mudanças no mundo”<sup>9</sup>.

Trata-se do gigantesco mundo da web. Não da web de quinze anos atrás, mas da web 2.0, como vem sendo chamada por alguns consultores da área, ou simplesmente internet colaborativa. Este revolucionário universo virtual se difere da internet comum, comercializada a partir dos anos de 1990, devido à singularidade da interatividade que a caracteriza, ou seja, o internauta não interage apenas com conteúdos dados por sites de empresas, museus e serviços como era anteriormente feito. O fenômeno colaborativo permite ao internauta a inscrição de seus próprios conteúdos na rede, particulares ou não, bem como a modificação de conteúdos de outras pessoas em sites como *wikipédia*, *youtube*, *overmundo*, *orkut*, *Myspace*, etc. A nova Web é uma ferramenta que traz junto pequenas contribuições de milhões de pessoas comuns, fazendo com que cada um se importe e seja importante naquele espaço.

Ela vem permitindo a um grande número de pessoas, sobretudo de jovens, mesmo das

---

<sup>9</sup> Revista Time, publicada em 13 de dezembro de 2006.

camadas mais pobres da sociedade, o reagrupamento em culturas distintas daquelas anteriormente impostas pela chamada cultura de massas. Sites como *youtube e orkut* são sucessos no Brasil, mais que em outros países, e são acessados não só pelas classes médias ou altas. Um sem número de *LAN houses* abrem suas portas diariamente para jovens de comunidades pobres em todo o país, facilitando o acesso à internet com valores por minuto que não chegam ao custo de 1 real.

A relevância deste fenômeno cultural para a presente discussão se afirma ante a relação que procuramos estabelecer entre a lógica da educação tradicional e a lógica da cultura colaborativa, ocorridas no âmbito da cultura jovem.

Observa-se que na esfera das novas mídias, aqui exemplificada na lógica colaborativa da web 2.0, o conhecimento deixa de se pautar por um conteúdo preexistente para assumir as múltiplas possibilidades do cotidiano, potencializando ainda mais as manifestações do sujeito ativo denominado receptor, do qual fala Souza (1997). Construções identitárias ocorrem nesses espaços, em moldes diferenciados e ainda pouco conhecidos, apesar do número crescente de estudos realizados de interações dos jovens nos contextos virtuais. O que importa pontuar aqui são os desafios colocados por essas novas formas de comunicação entre os jovens para as diferentes instituições em que se constroem as percepções, valores e se transmitem informações que tem impacto direto sobre as vidas dos indivíduos, como as referentes à sexualidade e gênero.

Do ponto de vista da saúde reprodutiva e das identidades paternas, campo que confere as delimitações deste estudo, buscaremos observar, com os dados gerados e analisados na pesquisa, as formas como as perspectivas aqui apresentadas se relacionam com o discurso dos jovens pesquisados. Conforme apontam Heilborn et al (2006), as concepções difundidas pela mídia e pelo senso comum costumam apresentar os jovens como irresponsáveis em seus comportamentos e incapazes de gerirem as suas vidas afetivas e sexuais. Sob esta visão, a

imagem de uma vida sexual desregrada, na qual predominam os relacionamentos efêmeros e uma variada gama de preconceitos, é freqüente e confere aspectos negativos a essa fase da vida, dificultando ainda mais as possibilidades de revisão do posicionamento do jovem frente à escola, à família e aos processos de uma sexualidade saudável.

### **1.3.2 Questões curriculares: sexualidade, gênero e paternidade na escola.**

Quando nos propusemos a analisar o discurso sobre paternidades entre jovens fizemos a opção de que esses jovens fossem estudantes de escolas públicas. Entre outras possibilidades, esse recorte aproximava em alguma medida a nossa pesquisa do ambiente escolar, apontado por outros estudos como um lugar de convergência dos questionamentos desse grupo social. De acordo com a literatura da área, é lá que grande parte deles, independente de suas classes sociais, busca alguma resposta ou entra em contato pela primeira vez com as ‘questões’ sobre a atividade sexual em suas vidas. Na visão do Ministério da Saúde (BRASIL, 2002).

“o setor educacional, dada sua capilaridade e abrangência, é um aliado importante para a concretização de ações de promoção da saúde voltadas para o fortalecimento das capacidades dos indivíduos, para a tomada de decisões favoráveis à sua saúde e à comunidade, para a criação de ambientes saudáveis e para a consolidação de uma política intersetorial voltada para a qualidade de vida, pautada no respeito ao indivíduo e tendo como foco a construção de uma nova cultura da saúde”.

Nas camadas populares brasileiras, a escola, como um lugar de encontro, é uma das poucas possibilidades, senão a única, de lazer para os/as estudantes (SILVA; SOARES, 2003). Ao que parece, para estes jovens existe uma diferença clara entre estar na sala de aula e

ir para a escola. Nesse sentido, o ambiente escolar se configura também como um espaço de expressão da sexualidade juvenil e de exercício da sociabilidade, representando, para além das relações aula/professor/aluno, um lugar para encontrar com os amigos, namorar, ouvir música, brigar, bater um papo íntimo, enfim, aprender outras coisas.

Do ponto de vista da educação formal, as discussões sobre sexualidade ficam geralmente restritas ao âmbito das disciplinas de biologia ou das palestras promovidas pelas feiras de ciências, confinando essa abordagem aos aspectos unicamente biológicos. Entretanto, a natureza social e os aspectos subjetivos implicados nessa temática também precisam ser observados. Os programas educacionais demasiadamente voltados para conteúdo e currículo, na maioria dos casos, contemplam muito pouco os questionamentos reais, ou seja, o cotidiano do universo jovem.

Supomos haver uma falha, no campo da educação, que não se dedica a observar como e onde os estudantes buscam aprendizado para o exercício de suas sexualidades, inerente a esta fase de suas vidas. Um embate evidente entre o modo como a escola geralmente resolve abordar tais questões e as possibilidades oferecidas por outros modos de conhecimento vem causando cada vez mais situações de conflito entre jovens e escola e entre jovens e professores. Alguns autores falam em sentimentos de pânico moral nas instituições de ensino, onde os professores não reconhecem mais as pessoas que estão em sala de aula (SILVA, SOARES, 2003 ).

### **Identidade e poder: construindo a pessoa ideal**

Um dos fatores que se destaca nesse processo de construção do ambiente escolar chama-se currículo. Seu entendimento depende da forma como os diversos autores e teorias o definem. Entretanto, para Tomaz Tadeu da Silva, há uma questão que atravessa todas as

teorias e definições: “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2005, p. 14).

Para este autor, é a resposta a esta pergunta que vai servir de justificativa para o desenvolvimento das mais diversas teorias e definições. Dentre um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, apenas uma parte é selecionada para constituir o currículo, resultando, assim, em um permanente processo de seleção e interesses.

O papel das teorias, em síntese, é justificar porque esse e não aquele conhecimento foi selecionado. Tomaz Tadeu chama atenção ainda para o fato de que tais procedimentos decorrem de uma outra questão, talvez anterior à primeira, que se interessa por definir, a partir de um conjunto de conhecimentos considerados importantes, o tipo de pessoa que se deseja formar: uma espécie de pessoa ideal. Assim, o currículo também pode definir qual o tipo de ser humano é mais apropriado para uma determinada sociedade.

Sob essa visão, o currículo é entendido, para além de uma questão de conhecimento, como uma questão também de identidade ou de subjetividade: “ o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (SILVA, 2005, p. 15).

Se o conjunto de conhecimentos que constitui um determinado currículo prediz em alguma medida o tipo de sujeito que dele se produz, talvez seja relevante questionar que tipos de sujeitos estão sendo produzidos no interior dos currículos da educação escolarizada e em que medida tais formações estão contribuindo para que estes mesmos sujeitos possam lidar com os questionamentos que surgem nas suas práticas mais cotidianas, como, por exemplo, a sexualidade e a reprodução. Cabe também observar o próprio conjunto de conhecimentos que é determinado como importante para a formação desses jovens. Estarão esses supostos sujeitos ideais em consonância com as reais identidades do alunado?

Como foi dito, situações de conflito são cada vez mais evidentes entre alunos e

professores. Não seria essa uma disputa de poder entre esse sujeito ideal do currículo formal e o sujeito real que frequenta a escola? Tomaz Tadeu alerta para o fato de que é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Segundo ele, do ponto de vista pós-estruturalista podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder: selecionar, privilegiar um tipo de conhecimento, destacar uma identidade como sendo a ideal ou garantir o consenso e a hegemonia são operações de poder.

Para Veiga Neto (2002), tais procedimentos de poder, em termos espaciais, funcionam como um dispositivo pedagógico que recoloca, nos tempos modernos, “a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os *outros* [...] o limite a partir do qual os *outros* passam a existir para nós, o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 165, grifos do autor).

Se por um lado o currículo opera a distribuição dos saberes, hierarquizando-os, classificando-os e atribuindo-lhe valores, por outro nos dá a pista para entendermos como essa própria espacialização dos saberes “vai buscar o desconhecido e enquadrá-lo nesse retículo disciplinar em que se constitui o currículo, de modo que nada possa se colocar fora do seu alcance e do seu domínio” (idem). De acordo com o autor, o processo de enquadramento/inclusão disciplinar desse “outro”, ou seja, daquilo que estava para além da fronteira, não representa propriamente a dissolução da “diferença”, mas a garantia de um maior controle dessa diferenciação, bem como o estabelecimento da assimetria entre os diferentes.

É importante aqui retomar o que diz Foucault (1979, p. 131) sobre as questões do poder, pois não se trata de entender tais relações somente nos planos mais amplos do mundo social, mas também nos planos micro físicos, ou, como diz Veiga Neto (2002, p. 170), nos planos da individualidade. A distribuição dos saberes, ou seja, a ordem e a hierarquização se efetivam em decorrência das singularidades. É preciso primeiro segmentar para depois distinguir e

organizar. Entretanto, estas são vias que correm em mão dupla. Sob esta visão, tanto os currículos dão formas às identidades como as identidades dão forma aos currículos. Para Veiga-Neto, o currículo é um artefato escolar que, tanto é produzido por uma forma de pensar quanto é produtor dessa mesma forma de pensar.

### **Sexualidade e gênero: reposicionando as margens**

Do ponto de vista do discurso oficial, observa-se nos documentos divulgados pelo Ministério da Educação, os PCNs, a sugestão de que as chamadas temáticas sociais sejam tratadas de modo transversal, “como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área” (BRASIL, 1998, p. 65).

São integrados na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais os seguintes temas considerados de relevância social, atuais e urgentes: a ética, a saúde, o meio ambiente, a pluralidade cultural, a orientação sexual e o trabalho e consumo. O objetivo dessa nova abordagem é resgatar a dignidade da pessoa, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania (idem).

De acordo com os PCN, a discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio se intensificou a partir dos anos de 1970, entre outros fatores, em decorrência das mudanças nos comportamentos dos jovens dos anos de 1960, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade (Ministério da Educação, 1998, p. 291). Com o aumento do número de casos de gravidez indesejada nos anos de 1980 e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens, o investimento em informações sobre sexualidade nas escolas tornou-se ainda maior, embora pesquisas venham apontando para o fato de que apenas a informação não é suficiente para favorecer a adoção de comportamentos preventivos (idem, p. 293).

O texto que dá as diretrizes para o trabalho de orientação sexual nas escolas é bastante claro quanto ao sentido complementar que constitui esta prática. Diferente da família, a escola deve abordar não apenas um valor que seria tomado com seu, mas “os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão” (idem, p. 299). É enfatizado ainda a necessidade de abertura de espaços para reflexões como parte do processo de “formação permanente de todos os envolvidos no processo educativo” (idem).

A questão da formação também é priorizada nos documentos divulgados pelo Ministério da Saúde. A implementação de estratégias integradas de educação em saúde com o sistema educacional considera “essencial a formação e qualificação docentes, na expectativa de que essas estratégias fomentem a adoção de hábitos de vida mais saudáveis e promovam mudanças individuais e organizacionais necessárias” (BRASIL, 2002, p. 533).

Tais ações se fazem cada vez mais indispensáveis, sobretudo quando confrontadas com estudos que apontam para uma outra realidade. Em 2006, uma pesquisa realizada com alunos da graduação em Pedagogia de uma universidade estadual paulista, constatou-se que o currículo do curso em questão não contemplava disciplinas que trouxessem explicitamente a temática da educação em saúde na escola. Mesmo considerando que esta temática pudesse aparecer de modo transversal, ou seja, perpassando as disciplinas obrigatórias e optativas do curso, os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos alunos (65%) não identificaram a Educação em Saúde no currículo. Cabe ressaltar que (85%) dos entrevistados considerava a atuação do pedagogo importante e até indispensável para o desenvolvimento da educação em saúde no ambiente escolar (LEONELLO; L’ABBATE, 2006).

Em 17 de maio de 2001 foi assinada a Portaria Interministerial 766/GM, para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, que estabelece o pacto entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. Vista de forma ampliada, a relação entre

saúde e educação pode estabelecer “uma nova cultura, em que a educação e a saúde tenham sentidos e significados mais integrais e que resultem em projetos de vidas mais saudáveis” (BRASIL, 2002).

Do ponto de vista do cotidiano escolar sabemos que as questões relacionadas a gênero e sexualidade ainda são vistas como “temas sociais” que precisam ser debatidos, exatamente como consta no discurso do PCNs. Nesta perspectiva, dificilmente veríamos a heterossexualidade sendo tematizada, pois no lugar do debate ainda permanecem as identidades tidas como anormais ou excêntricas.

Para Guacira Louro (2002), tais sujeitos, situados fora do centro, recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade, dando forma ao que ela chama de “conversa pós-moderna de provisoriedade, precariedade, transitoriedade etc.” (LOURO, 2002, grifos da autora). Cabe lembrar que os chamados “novos movimentos sociais”, do qual fazem parte o feminismo, a política sexual, as lutas raciais, os antibelicistas e assim por diante, emergiram justamente nos anos de 1960, marco da modernidade tardia ou da pós-modernidade, como outros autores preferem chamar (HALL, 2004, p. 44).

Nesse campo de contestações, vimos se intensificar uma pluralidade de vozes, tradicionalmente submetidas e silenciadas, que passaram a desafiar a posição privilegiada de uma identidade central, materializada pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média; uma referência confiável (LOURO, 2002).

Embora as chamadas minorias venham denunciando há décadas a ausência das suas histórias nos currículos escolares e, como vimos acima, a importância de um olhar mais plural já tenha sido assumida pelo discurso dos PCNs, vê-se ainda hoje nas escolas, segundo Guacira Louro, o reconhecimento retórico dessa ausência e, eventualmente, a instituição, pelas autoridades educacionais, de uma “data comemorativa” para responder a essas denúncias: o “dia da mulher” ou “do índio”, a “semana da raça negra” etc. (LOURO, 2002).

Não se trata, de acordo com a autora, de inverter as posições e ver o “excêntrico” assumindo o centro, mas, em vez disso, aproveitar o reposicionamento das “novas identidades culturais” para demonstrar o caráter construído do centro — e também das margens! (LOURO, 2002). O que importa pensar aqui é que o impacto desses deslocamentos não permite mais aos os jovens estudantes a manutenção das certezas trazidas por um currículo tradicional, dotado de um conhecimento incontestável e capaz de apontar para os caminhos do certo e do errado. Ao que tudo indica, novos espaços foram demarcados e é a partir daí que talvez possamos estabelecer algum diálogo.

### **Tomadas de consciência: uma experiência do eu**

O delineamento dado a presente pesquisa demanda um olhar a problemática da paternidade frente aos crescentes esforços dos setores de saúde e educação na convocação dos meninos à responsabilidade sexual e reprodutiva. Sob essa perspectiva, observa-se que tanto nos PCNs quanto nos textos do Ministério da Saúde são enfatizadas a consciência crítica, a reflexão e o debate, como métodos que visam aproximar os jovens de problemáticas como a da paternidade, entre outras (Brasil, 1998, p.67).

Nestes textos, a escola é reconhecida como um lugar que, além de ter uma função pedagógica específica, tem uma função social e política voltada para a transformação da sociedade, razões que justificam ações para dar concretude às propostas de promoção da saúde (Brasil, 2002, p. 533). Ao tratar da orientação sexual nas escolas, o documento do Ministério da Educação é bastante enfático quanto aos aspectos subjetivos que envolvem essa questão: “Sem a discussão dos motivos subjacentes à idéia da contracepção e seus obstáculos, pouco se pode avançar na adoção de práticas preventivas pelos jovens, ao se relacionarem sexualmente com parceiro ou parceira” (Brasil, 1998, p. 320)

Do ponto de vista pedagógico, a idéia de uma consciência crítica nos remete a um tipo de ensino onde, segundo Jorge Larrosa (1994), o importante não é aprender algo “exterior”, um corpo de conhecimentos dados, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do “educando” consigo mesmo (LARROSA, 1994, p. 36, grifos do autor). Sua tese é de que, nestas práticas, se retirados os conteúdos concretos, ou seja, os objetivos particulares que comumente se referem, por exemplo, às questões da gravidez na adolescência, drogas, violência etc. para nos fixarmos apenas na forma como essa tomada de consciência é metodologicamente promovida, ou seja, o dispositivo pedagógico (o “como”), a similaridade entre as práticas é, segundo o autor, surpreendente.

Assim, se esse corpo de conhecimentos ao qual se refere o autor – o aprendizado de algo “exterior” – corresponde às informações sobre prevenção em que os programas de saúde tanto investem, podemos concluir que talvez seja mesmo a tomada de consciência (ou a experiência que as pessoas têm de si mesmas) o caminho mais curto para devolver aos jovens o exercício da cidadania e o acesso às oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, como tão bem propõe o Ministério da Saúde. Pois, conforme já dissemos anteriormente, os próprios documentos oficiais já assumem que somente a informação não basta para a tomada de atitudes preventivas. É solicitado algo mais amplo que a objetividade informativa, algo que somente a ordem da subjetividade dos indivíduos pode oferecer. Trata-se, pois, no âmbito da educação escolar aqui discutido, de observar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo. Nesta direção, Larrosa toca em dois pontos que tentarei, de modo bastante simplificado, reproduzir aqui. O primeiro é o que fala de um planejamento das práticas educativas e de uma compreensão da idéia de educação que se fundamentam na crença de uma “idéia de homem” e de um projeto de “realização humana”. O segundo ponto toca no sentido constitutivo da própria pedagogia, como ‘produtora de pessoas’, dissimulado na crença de que as práticas educativas são meras

“mediadoras”, onde os “recursos” se dispõem para o “desenvolvimento” dos indivíduos (LARROSA, 1994, p. 37).

A argumentação de Larrosa é que estes dois pontos – vistos por ele como situações de inércias do campo pedagógico – podem ser reconsiderados a partir da obra de Michel Foucault, na medida em que este procura mostrar como a pessoa se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos etc. ).

Em síntese, o que se busca discutir e que nos parece importante para este estudo é que esse sujeito que “desenvolve de forma natural sua autoconsciência nas práticas pedagógicas [...] não é algo que possa analisar-se independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógicos, médicos, políticos, entre outros) que ele se constitui no que é.” (LARROSA, 1994, p. 40, o parêntese é meu).

Sob esse raciocínio, constata-se um vasto vocabulário pedagógico – disperso em regimes discursivos diversos – que visa levar o aluno a essa tomada de consciência de si, como se esses termos fossem “características normativas” de um sujeito são e maduro, que as práticas educativas deveriam contribuir para constituir, para melhorar, para desenvolver e, eventualmente, para modificar (idem).

Tal repertório inclui formas desejáveis de relação da pessoa consigo mesma, concretizadas em noções como percepção, apropriação do próprio corpo, autodomínio e autocuidado, conforme descritas nas sugestões de atividades para orientação sexual dos PCNs (Brasil, p. 334); e também as formas não desejáveis, constituídas por meio das práticas de sujeitos que não conseguem alcançar uma suposta relação consigo mesmo.

De acordo com os PCNs, quando a orientação sexual ocorre em espaço específico (ver p. 331), “o tratamento dado a cada tema em sexualidade deve convergir para o favorecimento da construção, por parte do aluno, de um ponto de auto-referência, a partir do qual poderá

desenvolver atitudes coerentes com os valores que elege para si”. Nas discussões sobre contracepção, por exemplo, é sugerido a utilização de diferentes materiais para a realização do trabalho, dentre os quais está o incentivo à produção (coletiva e individual) das representações que os jovens têm sobre o corpo, por meio de desenhos, colagens, modelagem etc. (idem, p. 321).

O que Larrosa chama atenção em atividades como as descritas acima é que as possíveis representações produzidas pelos jovens sobre o corpo se construirão de acordo com o que a própria discussão posta estabelece ou, nas palavras de Foucault, de acordo com o próprio enunciado – que não é proposição, frase ou atos de linguagem, mas uma função de existência que pertence, com exclusividade, aos signos (FOUCAULT, 2007, p. 98).

Para Larrosa, os desenhos, colagens, modelagem etc. são situados em uma espécie de “dramatização global” que lhes dá seu significado legítimo, permitindo o aprendizado de uma “gramática para a interrogação e expressão do eu” (LARROSA, 1994, p. 46) . Uma vez aprendidos os princípios subjacentes e as regras dessa gramática, constrói-se, segundo ele, uma consciência de si. Sob um dispositivo de produção e regulação eles aprendem o que significa jogar, legitimamente, um certo tipo de jogo de acordo com certas regras e que é possível mudar coisas em si mesmo para ser melhor; que as pessoas têm qualidades diferentes etc. O argumento é de que os jovens produzem as representações ao mesmo tempo em que são por elas produzidos.

Quando discutimos as questões das identidades, na primeira sessão deste texto, vimos que também elas dão forma aos currículos ao mesmo em que os currículos dão forma às identidades. Essa é, pois, uma perspectiva pós-estruturalista, adotada por diversos autores, que destaca o envolvimento das descrições lingüísticas na produção da “realidade”. Com isso, a ênfase das abordagens se deslocou de uma concepção mais teórica do currículo, da pedagogia,

da educação e da saúde (campos abordados por este estudo) para uma concepção mais discursiva desses mesmos campos de conhecimento.

Tomaz Tadeu sintetiza essa idéia do seguinte modo: uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que teria uma existência anterior à própria teoria enquanto o discurso produz o seu próprio objeto. Na perspectiva discursiva, argumenta, “a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve” (SILVA, 2005, p. 12).

Assim, quando cruzamos o campo da saúde reprodutiva no ambiente escolar e buscamos observar o que os jovens estão pensando acerca das questões sobre gravidez, paternidade, sexo responsável, planejamento familiar, prevenção etc. somos obrigados a nos dar conta dos tipos de sujeitos que esta ação produz; dos tipos de conhecimentos que são selecionados para sustentar a relação de pesquisa e também aqueles que não o são; que histórias de vida pressupomos haver coletado e assim por diante.

Supomos que a paternidade, embora discutida recentemente no âmbito da educação e da saúde<sup>10</sup>, já se apresente entre os jovens a partir de um repertório específico de textos, gestos, modos etc. para tratar do assunto. É freqüente o uso de falas que descrevem práticas responsáveis, cuidados com a criança, melhor divisão nas tarefas domésticas, diminuição na assimetria de poder entre os gêneros etc. Se a questão é definir em que medida tudo isso corresponde ou não à realidade, talvez tenhamos que buscar outros métodos de investigação, pois supomos que a inscrição de tais procedimentos no cotidiano das pessoas seja decorrência justamente do caráter histórico e culturalmente contingente do nosso modo muito particular de nos comportar.

---

<sup>10</sup> consta nos textos sobre esta temática que somente a partir da Conferência do Cairo, em 1994, que vimos se intensificar os esforços no sentido de promover o efetivo envolvimento dos homens em relação à paternidade responsável.

## **CAPÍTULO 2**

# **METODOLOGIA**

## 2.1 Uma breve nota sobre algumas categorias foucaultianas de análise

O presente estudo teve por base principalmente as formulações teórico- metodológicas desenvolvidas por Michel Foucault para a análise do discurso. Entretanto, ante o extenso campo teórico desenvolvido por este autor, tomaremos apenas algumas noções de sua teoria para dar sustentação à análise dos dados gerados em nossa pesquisa.

De acordo Fischer (1997, p.62), Foucault vê o discurso como algo que ultrapassa a simples referência a “coisas”, ou seja, existe para além da mera utilização de letras, palavras, imagens, etc. Para ele, o discurso não pode ser entendido como mera expressão de algo, mas definido como um conjunto de enunciados apoiados naquilo que ele chama de “formação discursiva”: um sistema de relações que funciona como regra; uma espécie de “matriz de sentidos” que prescreve o que deve ou não ser dito numa determinada prática discursiva.

Segundo a autora, é nesta perspectiva que podemos falar em discurso político, discurso pedagógico, discurso machista etc., pois cada um desses discursos compreende um conjunto de enunciados que se apóiam em uma determinada formação discursiva (da política, da pedagogia, da sociologia, etc.) (FISCHER, 1997).

Em vista disso, somos levados a crer que tanto o discurso pedagógico quanto o político, o sociológico ou qualquer outro, são dotados de uma certa unidade, uma certa individualidade: discurso pedagógico, discurso político... Entretanto, antes de tomarmos isso como um dado acabado, cabe aqui retomar o mesmo questionamento feito por Foucault: o que são essas unidades? “E que espécie de laços reconhecer validamente entre todos esses enunciados que formam, de um modo ao mesmo tempo familiar e insistente, uma massa enigmática?” (FOUCAULT, 2007, p.36).

Uma das hipóteses estudadas para responder a essas questões indica que tais conjuntos de enunciados se formam quando se referem a um mesmo e único objeto, por exemplo: os enunciados pertinentes à pedagogia formariam um conjunto quando se referissem a um mesmo objeto: o aprendizado; os pertinentes à política quando se referissem à cidadania, e assim por diante. Entretanto, se entrarmos mais profundamente na questão, vamos perceber que individualizar um conjunto de enunciados e tentar estabelecer entre eles uma relação ao mesmo tempo descritível e constante é algo impossível, pois (tomando como exemplo a pedagogia) o objeto a que eles se referem (no caso, o “aprendizado”) não se constitui de maneira definitiva, única. Seria, nesse sentido, o mesmo que dizer que as formulações de Saviani e Freire pertencem à mesma ordem de discurso. Embora ambos constituam em suas formulações um conjunto de enunciados que dizem respeito à pedagogia, o objeto ao qual eles se referem, o aprendizado, não se constitui único, com o mesmo horizonte de objetividade.

Para Foucault os objetos não são constantes, únicos, mas dispersos. Para ele, por mais paradoxal que possa parecer, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consiste justamente em descrever a dispersão dos seus objetos, ou seja, na tentativa de constituir uma unidade válida para o discurso (pedagógico, político etc) optou-se por entender que a unidade dos discursos não estaria na existência do objeto (aprendizado, sociedade etc.), mas no jogo das regras que tornam possível o seu aparecimento. (FOUCAULT, 2007, p.37).

Não se trata, no entanto, de trazer à luz os conflitos latentes ou qualquer tipo de suspeita ou coerência internos à estrutura desse jogo para tentar descrevê-lo, mas de estudar as suas “formas de repartição”, de pesquisar se há algum tipo de regularidade, uma ordem em seu aparecimento: descrevê-lo a partir do que Foucault chama de “sistemas de dispersão”. Assim, para o autor, objetos e escolhas temáticas são, por exemplo, elementos dessa repartição que, uma vez submetidos ao jogo das regras que tornam possível o seu aparecimento, dão forma, por convenção, ao que ele denomina ser uma “formação

discursiva”. Nesse sentido, tais regras são vistas como “condições de existência” em uma dada repartição; e também de “coexistência, de manutenção, de modificação, descontinuidade, desaparecimento” (FOUCAULT, 2007, p. 43)

Embora seja praticamente impossível expor em síntese o conceito de discurso desenvolvido por Foucault, tentaremos esboçar as relações entre os elementos básicos que compõem a sua teoria, na intenção de melhor situar as noções específicas que utilizaremos durante a análise dos dados.

Sendo assim, ante uma visão mais geral, podemos dizer que o discurso é algo relacionado a uma interação de forças que funciona em uma espécie de dispositivo mais amplo que controla, seleciona e organiza as práticas sociais, mas que é também e ao mesmo tempo por elas controlado, selecionado e organizado.

Para falar desse dispositivo, que estaria para além do próprio discurso, Foucault (1979) tenta primeiramente demarcar o que seria um conjunto decididamente heterogêneo, que se estabelece em rede e engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas etc. Em segundo lugar, sua busca é por delimitar a natureza da relação que pode existir entre esses elementos heterogêneos, ditos por ele como discursivos ou não, e dotados de um tipo de jogo cambiante de posições e funções. Sendo assim, um discurso “pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretção desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade” (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Nesse contexto, uma noção importante a ser considerada é a que diz respeito ao enunciado. Foucault argumenta que “à primeira vista o enunciado aparece como o elemento último, indecomponível e suscetível de ser isolado em si mesmo [...] como um átomo do

discurso” (FOUCAULT, 2007, p. 90). Mas para o enunciado ser a unidade elementar do discurso seria preciso reconhecer os seus limites, a demarcação do seu isolamento, ou seja, que ele ocupa um lugar em relação às outras unidades possíveis. Sendo assim, ou melhor, não sendo, pois, uma estrutura, com efeitos de sentido, limites e individualidades que se relacionam entre elementos variáveis, o enunciado se define então como uma função, que pertence, exclusivamente, aos signos. Desse modo, enquanto para formações discursivas há “condições de existência”, para enunciados há “funções de existência” (idem, p.98).

Em suas análises, Foucault faz proposições dizendo que “o enunciado pertence a uma formação discursiva como uma frase pertence a um texto”; que ao passo que a regularidade de uma frase se define pelas leis de uma língua, a regularidade dos enunciados se define pela própria formação discursiva; e assim por diante (idem, p. 132). Tais proposições, no entanto, não representam dizer que o enunciado pode ser entendido, por exemplo, como algo que se apóia nos mesmos critérios que uma frase: “em seu modo de ser singular, ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase”, no sentido daquilo que se entende por função, e que se “exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí, presentes ou não” (idem, p. 97). Importante enfatizar que os enunciados, as coisas ditas – mas que não se confundem com meras frases, imagens ou proposições – estão sempre povoados de outros enunciados, estão sempre em correlação com outras formações.

Em relação a essa função-enunciado, que se apóia em conjuntos de signos, o que nos parece fundamental observar é que ela está caracterizada por por quatro elementos básicos: um referencial (ou princípio de diferenciação); um sujeito (ou uma posição ocupada por alguém); um campo associado (no sentido da coexistência com outros enunciados); e uma materialidade (vista não apenas como o suporte da articulação, mas como um *status*, que inclui materiais de produção e de reprodução, relacionamentos etc ) (idem, p.130).

Outra noção que não pode deixar de ser mencionada é a que se refere às questões de poder na obra de Foucault. Sob essa perspectiva, os discursos aparecem como:

“um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política” (FOUCAULT, 2007, p. 136 parênteses do autor).

Para ele, o poder não existe externo ao saber, os dois se interdependem, podendo um ser expressão do outro e vice-versa, mas nunca opostos. O poder pressupõe o saber da mesma forma que o saber não existe isento das intenções ou efeitos de poder (FOUCAULT, 1979, p.142). Quando Foucault fala em poder, ele está falando de sua “forma capilar de existir”, ou seja, de uma constituição “microscópica” que atinge o nível dos indivíduos, tocando seus corpos, inserindo-se em “seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (idem, p. 131).

Face à análise foucaultiana, não seria correto dizer que o poder tem necessidade de tal ou tal descoberta, mas, sim, que o exercício do poder cria objetos de saber, acumula informações e as utiliza (idem, p.141). Cabe observar, como mostram Larrosa (1994) e Silva (2005), que é no interior dessa articulação entre saber e poder que o sujeito é produzido; é nas relações de poder que se encontra a origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo, ou seja, é a partir dos aparatos discursivos e institucionais que definimos nossas identidades. O louco e o homossexual são alguns exemplos citados por Foucault para caracterizar essa noção.

Por fim, destacamos ainda um outro ponto da obra de Foucault que pode orientar com suas noções a análise dos dados do presente estudo, sobretudo se considerarmos o método que adotamos, no qual os sujeitos da pesquisa se narram por meio da produção de vídeos. Trata-se

do conceito denominado tecnologias do eu (*Les Techniques de soi*), desenvolvido por Foucault no decorrer da sua longa trajetória de análises – período em que também toma forma um conjunto elaborações em termos de “disciplina”, “governo”, “autogoverno” e “subjetivação”, dando sustentação aos estudos sobre os diferentes modos de construção da relação do sujeito consigo mesmo.

As tecnologias do eu foram definidas por Foucault como procedimentos e técnicas que:

“permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade” (FOUCAULT, 1994).

Com este estudo, Foucault estava se propondo a fazer uma “história da organização do saber” tanto no que se referia à “dominação” quanto no que se referia ao “si”. Em suas próprias palavras, o objetivo era “esboçar uma história das diferentes maneiras nas quais os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre eles mesmos: a economia, a biologia, a psiquiatria, a medicina e a criminologia”. Ao que parece, o jogo não está em analisar o que de fato existe nesses saberes, mas, sim, o que eles representam no interior daquilo que Foucault chama de “jogo de verdade”, visto como uma técnica específica dos sujeitos para conterem em si aquilo que são (*idem*).

Tomando a paternidade como exemplo de um desses saberes, a perspectiva apontada por Foucault nos desloca da necessidade de discutí-la tão somente a partir dos critérios da ciência formal, para tentar nos mostrar qual tipo de gestão dos indivíduos, no interior e no exterior destas práticas, o discurso da paternidade tornou possível; qual a tecnologia de si ou o “jogo de verdade” compreende o pai que cada sujeito entende ser.

Na prática, estamos certos de que tais desvelamentos não são simples, mas não há como negar o caráter estimulante que esta perspectiva contém. Na análise foucaultiana, os sujeitos são assim: esses complexos dispositivos de construção; não são únicos, essenciais, expressão de um estado prévio, original; mas constituídos em sua própria dispersão.

No nosso entendimento, o que se busca com a análise dos dados não é a manifestação de *um* sujeito ou a expressão de algo que teria seu estado puro, mas o lugar de sua dispersão e as diferentes posições, no tempo e no espaço, assumidas por eles na extensa rede de relações de poder que é o discurso.

## **2.2 Relação sujeito-objeto: a não neutralidade do conhecimento e os procedimentos de geração de dados.**

Investigar a paternidade entre a juventude, mais precisamente entre alunos de escola pública, confere ao presente projeto, no âmbito das discussões de gênero, sexualidade e saúde, o objetivo de identificar que significados estes jovens estão construindo sobre paternidade. Mais especificamente, voltamo-nos à análise dos discursos de dois grupos de jovens em relação à paternidade, relacionada a questões da sexualidade e da saúde reprodutiva. Um eixo importante na busca dos significados se relacionou à identificação de transformações nas noções de paternidade atreladas a deslocamentos contemporâneos.

A noção de pai vem se construindo na cultura ocidental contemporânea a partir de uma multiplicidade de fatores sócio-culturais (STRATHERN, 1995), o que rompe com a visão de um centro essencial do eu, interior e coerente, de onde emergem as identidades. Aqui, adotamos a idéia de que os sujeitos assumem identidades diferentes em diferentes momentos (HALL, 2004), se formando e se transformando na tensão entre os discursos da cultura e o desejo de assumir seus significados (HENNIGEN; GUARESCHI, 2002).

Tendo em vista que a escolha do método de pesquisa se faz em função do tipo de problema estudado, tomamos como base os pressupostos da abordagem qualitativa para a nossa investigação (LÜDKE, ANDRE, 1986). De acordo com Minayo (1993,p. 35), dados qualitativos trazem o objetivo e o subjetivo para o interior da análise; trazem os atores sociais e o próprio sistema de valores do cientista, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos.

Assim, esta pesquisa elegeu a realização de oficinas de vídeo documentário como procedimento de geração de dados, assumindo o caráter experimental e particular que caracteriza tal escolha, à medida que não utilizamos os procedimentos tradicionais de geração de dados.

Importante notar que tais procedimentos não intencionam submeter os sujeitos pesquisados ao aprendizado da produção videográfica, mas aplicar os conceitos dessa experiência para explorar a dimensão subjetiva e também social que lhe é imanente. A opção por um procedimento estranho aos modelos tradicionais de investigação não abandona as preocupações postas pelos paradigmas da ciência, mas busca, a partir de um outro tipo de escuta, franquear formas de expressão (entre os jovens pesquisados) que permitam a observação de idéias originais a respeito da paternidade e da relação que esta estabelece com a sexualidade e a saúde.

A preocupação do/a pesquisador com a não neutralidade, inerente à relação sujeito/objeto, pode diminuir a “dissimetria” entre pesquisador e pesquisado, geralmente estabelecida pela “distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado e a finalidade que o pesquisador tem em mente”. Segundo Bourdieu, essa relação hierárquica das diferentes espécies de capital (o autor destaca o capital cultural) tem origem em situações onde o pesquisador estabelece as regras do jogo, atribuindo de maneira unilateral os objetivos e hábitos ao trabalho de campo, sem oferecer qualquer tipo de negociação prévia com o pesquisado (BOURDIEU, 1997, p.695).

No caso dos procedimentos aqui adotados, procuramos trabalhar de modo que os sujeitos da pesquisa pudessem conhecer as condições do trabalho, discutissem as regras do jogo (podendo inclusive adaptá-las) e assumissem papéis criativos durante a investigação. O que se desvela nesse processo é visto por nós como resultante da relação intersubjetiva concebida entre pesquisador e sujeitos e entre sujeitos e processo de pesquisa, dando conta não de um resultado absoluto sobre a temática pesquisada, mas procedente dessa experiência específica e particular.

Uma oficina de vídeo ou de audiovisual costuma ter por objetivo a formação de um olhar crítico dos alunos em relação à imagem<sup>11</sup>. Esses trabalhos partem do pressuposto de que os participantes naturalizam os modos de construção dos produtos audiovisuais e aderem, sem maiores reflexões, aos diversos significados produzidos pela linguagem audiovisual. Desvelar essa linguagem para os alunos passa a ser, então, a base para a construção de um novo olhar sobre o mundo. Essa perspectiva também costuma trazer no conjunto dos seus objetivos os ideais de transformação da sociedade, pois o sujeito, na medida em que vê o mundo com outros olhos, passa a ser ao mesmo tempo um sujeito transformado e melhor.

Não estamos certos de que a realização audiovisual tem tanto poder de transformação social, mas entendemos que a experiência, seja ela qual for, traz sempre em si mesma alguma coisa que não é somente proposição, nem somente prática, nem somente conhecimento, mas algo que é o resultado de tudo isso junto e que é, portanto, uma outra coisa. Acreditamos que o que cada aluno faz com essa experiência não é algo do qual possamos dar conta, nem controlar, nem comparar, mas algo que definitivamente tem um componente pessoal, único e que pertence ao aluno. Essa proposta não afirma a inexistência de um controle da nossa parte, mas aposta no ato propositivo como instância para se extrair aprendizado, significado e intersubjetividade, associando-o com outras experiências, enfim, construindo alguma forma de realidade.

Assim, propusemos uma prática onde o *lócus* do conhecimento estava centrado na experiência e não em um conhecimento prévio a ser ensinado. Foram realizadas duas oficinas, em momentos distintos (primeiro e segundo semestres de 2007), com grupos de jovens também distintos. A primeira oficina foi realizada em uma escola, com alunos de uma mesma turma do primeiro ano do ensino médio. A segunda oficina foi realizada nas dependências do Laboratório de Vídeo Educativo do NUTES, um dos laboratórios ao qual está vinculada esta pesquisa, com jovens procedentes de diferentes escolas do Rio de Janeiro, também

---

<sup>11</sup> Cabe aqui ressaltar a minha participação como professor em projetos de formação audiovisual desde de 1999.

matriculados no ensino médio. Em cada uma das oficinas foi produzido um vídeo, construído nas bases do documentário, gênero do cinema onde se inscrevem diversas formas de abordagem do real. Dentre elas escolhemos o telejornalismo e o documentário autobiográfico.

O telejornal se caracteriza por reportagens baseadas em estatísticas e generalizações que justificam e tentam provar uma idéia central. As matérias jornalísticas geralmente constroem ou reforçam tipos psico-sociais como "o morador da favela", "o catador de lixo" (LINS, 1996); ou até mesmo "o novo pai", "o pai tradicional" etc.; Na produção telejornalística é o todo que determina a parte; os indivíduos e a realidade são preexistentes. No documentário autobiográfico acontece o inverso: o vídeo é narrado em primeira pessoa e o particular determina o geral. As histórias são heterogêneas, múltiplas e pessoais.

A opção por essas duas abordagens se refere ao caráter distinto das duas formas de se relacionar com o mundo, onde supomos encontrar diferentes campos de expressão, subjetivação e significação.

Cabe ressaltar ainda que por não se tratar de uma oficina de formação, mas de uma pesquisa, centramos atenções durante todo o processo nos referenciais teóricos que orientam para o domínio de uma "escuta ativa e metódica" (BOURDIEU, 1997, p.695), postura que não é fácil de colocar em prática, mas que visa disponibilidade total em relação à pessoa ou grupo pesquisado e a submissão à singularidade de suas histórias particulares (idem). O esforço maior estava em controlar (sem pretender anular), no campo, na própria condução do trabalho, os efeitos da estrutura social na qual ele se realizava. De acordo com Bourdieu:

"O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente" (BOURDIEU, 1997, p. 694).

### **Procedimentos de coleta de dados.**

Como já mencionado, os dados empíricos deste estudo resultam de duas oficinas de vídeo documentário, onde a proposta central apresentada aos jovens consistiu na realização de um telejornal e um documentário autobiográfico sobre paternidades. O grupo de jovens da primeira oficina (telejornal), composto por seis jovens, procede de uma escola pública no município de Maricá, região metropolitana do Rio de Janeiro. O grupo da segunda oficina (documentário autobiográfico), composto por oito jovens, procede de oito diferentes escolas públicas do Rio de Janeiro.

Todos os encontros foram gravados em MP3 (arquivo de áudio), com o consentimento dos participantes e a finalidade de permitir uma melhor análise dos dados. A pesquisa também obteve a autorização da direção da escola (primeira oficina), mediante a formalização de um documento feito pelo NUTES/UFRJ, e também dos pais dos alunos (primeira e segunda oficinas). Também foi garantida a privacidade dos participantes, bem como o direito de não consentimento aos que não quisessem participar. Para além dos jovens só eu estive presente durante todo o trabalho.

### **Primeira oficina**

Para a realização do telejornal, foram ao todo quatro encontros, com duração média de duas horas e meia cada dia, divididos nas seguintes etapas: 1º encontro: apresentação do projeto, inscrições, definição do grupo de trabalho e discussões preliminares; 2º encontro: divisão das equipes de realização (apresentador do telejornal, repórter de campo, produtor, pesquisador, criação do nome e logomarca) e discussão da pauta de entrevistas (introdução da

temática da pesquisa); 3º encontro: gravação; 4º encontro: exibição e análise do trabalho com os jovens. Cabe ressaltar que os jovens não participaram do processo de edição, cabendo ao autor deste estudo tal tarefa. Esta opção foi decorrente do tempo disponível para a realização da oficina (a edição costuma consumir muitas horas) e também das condições de infraestrutura técnica – a realização desta etapa junto aos alunos dependeria da montagem de equipamentos de edição na própria escola, o que foi praticamente inviável. A opção que fizemos, entretanto, não impediu que os alunos refletissem sobre o material editado, pois todos conheciam bem o material bruto<sup>12</sup> e puderam, com isso, identificar em alguma medida as opções de construção feitas na edição.

Importante notar ainda que todo o trabalho esteve centrado em orientações sobre a prática audiovisual, não cabendo qualquer tipo de palestra, aula ou explicações sobre a temática da pesquisa. As questões da paternidade foram o tempo todo entendidas como um “assunto encomendado” para a matéria do telejornal, estando a equipe livre para abordá-lo do modo que quisesse e a partir de suas próprias noções. Da nossa parte coube apenas algumas provocações (ver análise).

A oficina buscou respeitar as etapas de uma produção videográfica profissional, geralmente sistematizadas em: pré-produção (definição de equipes de trabalho, funções dos participantes, definição de pauta de entrevistas etc.); produção (breve pesquisa de personagens para a entrevista, gravação das entrevistas, procedimentos de autorização de imagem etc.); e pós-produção (revisão de todo o material bruto, edição e exibição do vídeo pronto).

As funções de equipe exercidas pelos jovens foram livremente escolhidas por eles, de acordo com a identificação que faziam de tais práticas. Assim, quem desenhava se encarregou de criar a logomarca do telejornal, os mais desinibidos se propuseram a ficar na frente da câmera como entrevistadores, e os demais se situaram nas funções de monitoramento de

---

<sup>12</sup> Por “material bruto” entendemos todo o conjunto de imagens gravadas sem qualquer tipo de tratamento ou corte.

áudio, produção (negociação das entrevistas com os outros alunos, organização das pessoas no plano de filmagem, controle de interferências sonoras etc.).

A pauta das entrevistas foi definida coletivamente a partir de questões que colocamos ao grupo e de outras questões que eles trouxeram sobre a temática da paternidade, cabendo aos jovens, após algumas reflexões e provocações de nossa parte (detalhadas na análise dos dados), a elaboração de um roteiro específico de perguntas a serem feitas aos entrevistados. As entrevistas aconteceram no interior da escola, na hora do recreio e contaram com participação dos alunos que estavam no pátio e de algumas professoras.

Todos foram informados de que se tratava de uma pesquisa de mestrado em educação em saúde, e que a exibição do vídeo ficaria restrita ao âmbito das análises. Por outro lado, caso fosse do interesse do grupo ou da escola, o material produzido na oficina estaria disponível para ser utilizado para outros fins, desde que houvesse a aprovação dos que ali se inscreviam. Tal procedimento suscitou um oportuno debate sobre direitos de imagem.

Cabe ressaltar ainda que embora tenhamos tido somente quatro encontros para a realização das oficinas, a convivência com os jovens extrapolou este tempo, contabilizando também como estada em campo algumas visitas após a realização do vídeo, onde pudemos conversar sobre os desdobramentos do trabalho, ainda que de forma breve, durante o intervalo do recreio; foram também distribuídas uma cópia em DVD para cada participante, para a escola e para uma professora de biologia, que solicitou o vídeo para ser exibido na feira integrada de ensino (evento anual, do qual participam todos os alunos da escola); o tempo final do vídeo é de aproximadamente cinco minutos.

## **Segunda oficina**

Duas características são mais evidentes na realização da segunda oficina. Uma, já mencionada, se refere aos princípios de construção do vídeo, onde a narração em primeira pessoa foi tomada como um princípio. A outra diz respeito à própria experiência, no sentido do caráter experimental dessa oficina, e ao tempo que se impõe a sua realização.

Diferente da produção de um telejornal, a realização de vídeos autobiográficos precisa se estabelecer no tempo, dado o caráter não-objetivo de sua construção (SILVA, 2004). Um telejornal se faz da tarde para a noite, ou melhor, se faz ao vivo, se for preciso. Sua prática se inscreve em um domínio culturalmente estabelecido em relação ao espectador, onde uma espécie de pedagogia se instala a partir da marca da “repetição” que a televisão impõe (FISCHER, 1997, p.70). Pode-se afirmar que antes mesmo da primeira oficina começar, os jovens já sabiam fazê-lo. No caso da segunda oficina não havia um modelo de produção consolidado ao qual pudéssemos nos referir, seria preciso experimentar.

Nesse sentido, o tempo entrava como um grande aliado do trabalho. Por isso, optamos por realizar a oficina em um único encontro, onde permanecemos trabalhando por aproximadamente seis horas no Laboratório de Vídeo Educativo do NUTES: duas horas e meia no turno da manhã e duas horas e meia no turno da tarde, somadas a um almoço de uma hora. Nas duas primeiras horas e meia realizamos as seguintes etapas: apresentação do projeto, introdução da temática da pesquisa, abordagem de algumas experiências já realizadas de vídeos autobiográficos, proposição do trabalho prático e início das gravações. Após o almoço terminamos as gravações, exibimos o material gravado e analisamos as imagens.

Importante notar que almoçamos todos juntos, em um pequeno restaurante nas dependências do Centro de Ciências da Saúde, onde se localiza o NUTES e onde também

almoçam os funcionários e alunos da universidade. O almoço foi integrado ao trabalho com os jovens, no sentido de estabelecer laços mais estreitos entre o grupo.

A realização de um vídeo autobiográfico traz o próprio documentarista e seus questionamentos mais particulares para o centro do filme (SILVA, 2004). Esta prática costuma decorrer de algum tipo de desejo ou necessidade de expressão do autor sobre si mesmo e, antes de tudo, conta também com a disponibilidade do mesmo para expor ao mundo suas questões mais particulares. Visto isso, não podíamos esperar que questões dessa mesma ordem fizessem parte do universo de desejos dos jovens, sobretudo no que se refere à temática da paternidade.

Assim, todos foram informados do caráter experimental do trabalho, que tomou como referência maior, dentre os exemplos de experiências documentais autobiográficas que abordamos, o trabalho intitulado “*Douleur exquise*”, de Sophie Calle (2003). Este trabalho tem como “regras do jogo” a narração de histórias particulares a partir de interações pessoais. Nele, diferentes situações de vida são contadas, ou melhor, trocadas, tendo como ponto de partida a exposição de uma experiência pessoal vivida pela própria da autora. O resultado dessa proposta se apresenta na forma de um livro-documentário – espécie de dispositivo que sob uma determinada visão mais contemporânea vem sendo chamado de “documentário expandido” (LINS, 2007).

Tendo em vista o trabalho realizado por esta artista francesa, o vídeo da segunda oficina consistiu em narrações particulares de histórias sobre possíveis questões estabelecidas entre os jovens e a idéia que eles faziam do “ser” paterno.

A conversa girou em torno de algo que poderíamos considerar aqui como “jogos de verdades” (FOUCAULT, 1994).

Cabe ressaltar que, também nesta oficina, as orientações estavam centradas na prática audiovisual, não cabendo qualquer tipo de palestra, aula ou explicações sobre a temática da

pesquisa. Do mesmo modo, as questões da paternidade foram o tempo todo entendidas como apenas um assunto que, embora estivesse explicitamente pautado pelas necessidades da pesquisa, poderia ser trocado por um outro assunto qualquer caso o vídeo fosse realizado em outra situação. Ante a temática (*in*)posta, a equipe tinha liberdade para abordá-la do modo que quisesse e sempre a partir de suas próprias noções.

Assim, a partir das discussões prévias sobre o tema, propusemos aos jovens que escolhessem (por afinidade) um outro participante e, em algum nível de troca estabelecido por eles e pela parceria que eles escolheram como sendo a mais confortável para a situação, narrassem entre si histórias particulares sobre o tema. Buscou-se descaracterizar a idéia do entrevistador. Em lugar de entrevista, usamos termos mais apropriados ao tipo de documentário que estávamos fazendo: conversa, troca ou negociação entre as partes. O exercício aconteceu em uma sala confortável, ampla, separada das demais, onde só permaneciam os dois participantes da vez. A câmera de vídeo foi operada por eles mesmos e o tempo de conversa de cada dupla foi livre. A ordem das gravações também foi determinada pelos participantes. Desse modo, foram gravados oito vídeos curtos (número total dos participantes) de aproximadamente dois minutos cada.

Tal prática se configurou como um exercício de experimentação videográfica sobre a autobiografia, que na tradição do documentário se define pela “aproximação afetiva entre o realizador e o seu objeto de filmagem, expressa necessariamente na primeira pessoa” (SILVA, 2004, p.17).

Após as gravações o material bruto foi exibido ao grupo, gerando um forte debate entre os jovens, tanto do ponto de vista da temática quanto das possibilidades estéticas de existência do vídeo como algo publicável. Cabe notar que dois participantes, um menino e uma menina, não quiseram ter seus vídeos exibidos para todo o grupo, por considerarem os seus depoimentos muito particulares e não amadurecidos o suficiente para tal exposição. Não

houve restrições, no entanto, quanto aos mesmos vídeos serem usados como material de análise da pesquisa.

### **2.2.1 O documentário como dispositivo particular de geração de dados**

Tanto o vídeo quanto o cinema sempre foram vistos no ambiente escolar como “facilitadores” do aprendizado, ou seja, como “ferramentas” que auxiliariam o professor na transmissão de conteúdos dados (BELLONI; SUBTIL, 2002). Embora a utilização desses procedimentos tenha sofrido inúmeras modificações e adaptações dos anos de 1970 até hoje, esta visão ainda é muito presente entre professores e alunos. Lidar com esta perspectiva tradicional compreende um grande desafio para esta pesquisa em relação aos alunos participantes das oficinas de vídeo.

A visão predominante deste modelo de ensino impõe que uma certa anterioridade no conhecimento determine as formas de abordagens entre os mais variados temas, anulando quase por completo o sentido investigativo que as temáticas frequentemente suscitam. Isto não quer dizer que não haja reflexões entre os alunos, mas que, considerando-as sob as evidentes regras trazidas por eles da escola formal, qualquer reflexão, por mais particular e interessante que seja, tende sempre a ceder lugar ao acerto das informações “corretas” no âmbito daquilo que está sob “investigação”.

Desse modo, mesmo sendo a prática de vídeo uma atividade diferenciada, supomos que o desempenho dos alunos nas oficinas assumam em certa medida os efeitos provocados pelo cotidiano da sala de aula, sobretudo no que diz respeito a temas geralmente silenciados como sexualidade, gênero, etnia etc (LOURO, 2002). Por outro lado, supomos também que a realização de documentários seja uma atividade capaz de romper de algum modo com esse

campo de silêncios e propor novos conteúdos: seja por meio do exercício de uma escuta mais sincera da alteridade, seja por meio de uma outra possibilidade narrativa aberta ao potencial criativo dos jovens.

Tanto na experiência sobre o “outro” (telejornalismo) quanto na experiência sobre o “eu” (autobiográficos), assumimos que os vídeos não são constituídos das verdades das vidas particulares que lá estão – se há alguma verdade, essa só pode ser a que trata do “jogo” pelo qual cada um escolheu para se narrar, para dizer de si (FOUCAULT, 1994; LARROSA, 1994; GIDDENS, 2002).

Tal perspectiva nos permite olhar para a realização dos vídeos não só como uma prática que expõe uma dimensão particular do sujeito narrador (seja ela expressa na primeira ou na terceira pessoa), mas também como uma linguagem (consolidada pelas teorias do cinema) que é capaz de expor sobre os seus próprios mecanismos de inscrição histórico-discursivos. Mecanismos estes que levam à exposição tal dimensão particular da pessoa, mas são, ao mesmo tempo, constitutivos desse próprio saber que é o documentário. Conforme dito, não é intenção da presente pesquisa formar alunos em documentaristas, tampouco promover análises filmicas ou aprofundar teorias sobre o documentário, mas utilizar as contribuições que esse gênero do cinema pode oferecer ao desenvolvimento dos procedimentos teórico-metodológicos que sustentam este estudo.

DA-RIN (1995) ao citar o pesquisador norte-americano de cinema Bill Nichols, reconhece que o documentário se constrói e se reconstrói imerso em uma diversidade de agentes discursivos e não discursivos, negando sua existência como um “objeto-natural” para compreendê-lo em sua dispersão, tal como Foucault caracteriza os seus objetos de estudo.

Também Bourdieu (2003), ao observar o regime discursivo das interações entre o entrevistador e aquele ou aquela que ele interroga, nos dá pistas de procedimentos frequentemente adotados na construção no documentário. Embora estes sejam campos

distintos de conhecimento, encontramos no documentário preocupações semelhantes tanto de um ponto de vista mais teórico, como por exemplo, “verdade”, “alteridade”, “fabulação”, “reflexividade” etc., quanto de um ponto de vista mais prático como, por exemplo, “ética”, “escuta”, “interação”, “dirigismo”, “não-dirigismo”, “neutralidade” e assim por diante. Cabe notar que estes termos não são assim tão demarcados, eles se interrelacionam, borrando as fronteiras entre uma preocupação e outra.

Por fim, o que nos parece importante observar com esta breve reflexão é o modo como as preocupações teóricas e práticas da esfera do documentário podem contribuir com os procedimentos adotados para esta pesquisa, caracterizando, com isso, um modo particular de geração de dados.

### **Um resumo da vertente jornalística e da vertente autobiográfica**

Em síntese, o telejornalismo se constrói nas bases do modelo clássico do documentário, visto até os anos de 1960 como a própria tradução do gênero. Suas principais características estruturais são formadas por “imagens rigorosamente compostas”; “fusão de música e ruídos”; “montagem rítmica”; e “comentário em voz *off* despersonalizada” (DA-RIN, 1995, p. 59). Tal modelo orienta uma fórmula tradicional até hoje utilizada que pode ser resumida a “eu falo sobre você para eles” (SALLES, 2005), ou seja, o documentarista (ou o jornalista) fala do personagem (ou dos acontecimentos do mundo) para os espectadores.

Por outro lado, a partir dos anos de 1960, uma série de inovações atravessam a trajetória do documentário levando ao desenvolvimento de um tipo de filme que centraliza na figura do próprio documentarista a sua organização temática e formal. Enquanto o modelo clássico busca informações sobre um “outro”, tais filmes, denominados auto-reflexivos,

trabalham a questão da auto-referência (SILVA, 2004, p.17). Importante notar que esta perspectiva do documentário coincide com o período dos movimentos sociais da década de sessenta, marco da modernidade tardia (HALL, 2004, p. 44), se aproximando das discussões da pós-modernidade postas Giddens (2002) em termos de reflexividade, auto-ajuda e auto-identidade. Pode-se ainda observá-la em termos de confissão ou das técnicas de mediação da relação do sujeito consigo mesmo (FOUCAULT, 1994).

### 2.3 Identificando o campo de pesquisa

Conforme dito na seção anterior, a pesquisa de campo se realizou em duas fases. A primeira ocorreu em uma escola pública do município de Maricá, no primeiro semestre de 2007, e contou com a participação de seis alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio. A segunda ocorreu nas dependências do Laboratório de Vídeo Educativo, durante o segundo semestre do mesmo ano e contou com a participação de oito alunos provenientes de diferentes escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro.

A constituição de dois grupos de jovens, no entanto, não tem origem no projeto inicial desta pesquisa, mas nas circunstâncias que marcaram o seu desenvolvimento. Embora a escola mencionada tenha a princípio acolhido a proposta da oficina muito bem, a contratação de novos professores ao final do primeiro semestre de 2007 preencheu os horários vagos que estavam sendo utilizados pela pesquisa de campo, deflagrando um impasse em relação ao horário que seria destinado à pesquisa. Apesar de todos os esforços feitos, nos vimos diante da impossibilidade de continuar pesquisando com o grupo da escola de Maricá. O maior impedimento talvez tenha mesmo vindo dos próprios alunos, que por motivos os mais diversos não puderam comparecer na escola ou em outro lugar fora do horário das aulas. Alguns cuidavam de irmãos, outros tinham empregos, e assim por diante.

Dada a natureza exploratória do presente estudo, e de não se ter tido a pretensão de estabelecer comparações entre as duas fases da pesquisa de campo, resolvemos então instituir outro grupo para a realização da segunda fase.

### **Identificando o campo – 1ª fase**

A escolha do ambiente escolar se deu a partir da constatação de que grande parte dos jovens, sobretudo alunos de escolas públicas – com predominância dos estratos mais pobres da sociedade – não acessa de modo democrático informações e serviços adequados ao atendimento de suas necessidades em termos de saúde sexual, que os estimulem a tomar decisões de maneira livre e responsável (TEIXEIRA, KNAUTH, FACHEL, et al., 2006).

Em um primeiro momento, procuramos uma escola que já desenvolvesse algum tipo de trabalho na área de saúde e/ou mídia, de modo que já houvesse alguma infra-estrutura para a realização das oficinas e pudéssemos concentrar esforços na introdução e problematização da temática sobre paternidades. Tal procura se deu junto à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, cuja indicação das escolas ficou a cargo da Divisão de Mídia e Educação da mesma secretaria, que apoiou o projeto como sendo de grande valia para as questões que envolvem educação, saúde e juventude.

Dentre as escolas indicadas, visitamos duas que, embora já desenvolvessem programas avançados de realização audiovisual, não contemplavam alunos com idades que considerávamos próprias para a pesquisa. A faixa etária média dos participantes dos projetos de vídeo dessas escolas ficava em torno dos 12 anos de idade.

Tínhamos interesse em trabalhar com jovens que já experimentassem, em alguma medida, um universo próximo das questões postas pelas temáticas da paternidade e da sexualidade. Assim, visitamos mais duas escolas do governo do Estado indicadas por professores amigos e, por questões de ordem prática, ficamos com uma escola no município de Maricá, região metropolitana do Rio de Janeiro. A referida escola autorizou o projeto sem maiores exigências. Os motivos da aprovação ficaram claros em uma breve conversa que tivemos com a diretora e a coordenadora pedagógica, na sala da direção. Elas situaram as

ações da escola no contexto das ofertas de uma cidade relativamente distante do centro urbano; evidenciaram a falta de professores e a conseqüente ociosidade dos alunos; e relataram ainda a abertura da escola a outros projetos de pesquisa (no momento, o curso de pedagogia da UFF - Universidade Federal Fluminense estava realizando uma pesquisa no turno da noite).

Foram ao todo dois encontros com a direção. Na conversa, foram sugeridas possibilidades de constituição do grupo em termos de “grupo de interesse” ou “turma inteira”. Ficou evidente que do ponto de vista da escola seria melhor se trabalhássemos com uma turma inteira, pois haviam muitas turmas sem aula e a atividade que estávamos propondo poderia em alguma medida amenizar esse problema. A diretora chegou a propor que eu trabalhasse com duas turmas. Como não era preocupação constituir um grupo numeroso de participantes e nem caracterizar o trabalho como uma atividade obrigatória, a opção foi feita pelo grupo de interesse.

As duas turmas sugeridas eram do primeiro ano do ensino médio e ao que parece eram as mais afetadas pela falta de professores, tamanho era o empenho da direção em conquistar uma atividade para elas, ainda que fosse somente para alguns alunos. Decidiu-se então por uma turma – de número 1006 – tendo em vista que era a única que agregava três tempos vagos corridos, condição essencial mínima para a realização das atividades da oficina.

Embora a escola não desenvolvesse nenhum trabalho na área de vídeo, conforme critério definido anteriormente para a escolha do campo, a interlocução com a direção e professores foi determinante para considerarmos esta escola a mais adequada para a efetivação da pesquisa. Observamos uma certa dispersão em todas as escolas que visitamos, inclusive nesta; porém, mesmo ante a freqüente entrada de professores e funcionários na sala da direção durante a reunião, mesmo diante do pouco tempo disponível para a conversa sobre a pesquisa, mesmo sob todas as demais precariedades às quais se submetem os profissionais das escolas

públicas, ficou evidente nesta escola, e somente nesta escola, que tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica tinham entendido claramente o contexto em que se inscrevia a pesquisa.

Nas escolas visitadas anteriormante, a interlocução não foi a mesma. Houve caso em que fomos apresentados pela diretora aos outros professores como um “projeto de educação sexual”, resumido no seguinte entendimento: “ele vai ensinar aos meninos que tem que usar camisinha”. Entendemos que a expectativa desta diretora não correspondia aos nossos propósitos e nos sentimos inseguros em dar seqüência a tal reunião. Visitamos ainda uma outra escola que merece ser mencionada, onde a diretora “berrava” com um aluno em seu gabinete (e não há palavra melhor para expressar a dimensão dos seus gritos), tudo porque o menino não pediu licença para sair do seu gabinete.

Visto isso, a decisão pela escola com a qual trabalhamos parece que foi muito acertada. Os problemas que tivemos no segundo semestre com a impossibilidade de horários são totalmente compreensivos, até porque a dedicação por parte da direção em tentar resolvê-los foi a mesma que encontramos quando por lá chegamos.

Como infra-estrutura de audiovisual, a escola dispunha apenas de uma sala de vídeo, com lugar para aproximadamente 30 alunos. Dentre os equipamentos constavam uma televisão com tela de 29”, um aparelho de videocassete, um aparelho de DVD, retroprojeter e ar condicionado. O ambiente não abrigava nenhum projeto especial. Era geralmente utilizado pelos professores para a exibição de filmes. Nas paredes constavam nove cartazes de filmes – todos estrangeiros. De um modo geral, tanto alunos quanto professores demonstraram um certo orgulho da sala, descrevendo-a como agradável, mais silenciosa que as salas comuns e mencionando que o espaço costumava abrigar uma atividade sempre mais prazerosa que a aula tradicional.

Segundo dados do IBGE <sup>13</sup>, o município de Maricá tem aproximadamente 99 mil habitantes, 29 estabelecimentos de Saúde, sendo 20 públicos: dois federais e 18 municipais. Possui ao todo 15 escolas de ensino médio, sendo seis públicas estaduais, com 3.343 matrículas e uma pública municipal, com 409 matrículas (dados de 2005). Cabe observar que, embora o número de escolas privadas ultrapasse o número de escolas públicas, o número matrículas na rede privada é de apenas 651 alunos, ficando na rede pública o maior contingente de matrículas. A escola em que trabalhamos existe desde 1954 e atualmente tem 3.000 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio, divididos em três turnos.

### **Identificando o campo – 2ª fase**

A constituição de um segundo grupo buscou respeitar o cronograma desenvolvido para as etapas de campo, de modo que tal tarefa não pôde ser adiada por muito tempo. Encontrar outra escola representava recorrer aos mesmos mecanismos utilizados na primeira fase e ainda corríamos o risco de encontrar problemas semelhantes em relação aos horários disponíveis, pois uma das principais decisões em relação à realização de um oficina no ambiente escolar diz respeito ao tempo.

Afastamos não por completo a idéia do ambiente escolar, mas nos concentramos em constituir um grupo de jovens a partir de outros contextos, como os trabalhos em ONGs, grupos culturais, serviços de saúde etc. Foi neste ínterim que surgiu a proposta de estender a pesquisa aos alunos de uma outra escola, dessa vez de ensino não-formal, da qual eu sou professor. Trata-se de uma escola de audiovisual, vinculada a uma ONG, situada no município do Rio de Janeiro, com um núcleo avançado no município de São Gonçalo, região

---

<sup>13</sup> Fonte IBGE: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=330270&r=1>

metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O público da escola é formado por jovens de camadas populares da região do grande Rio, interessados na produção audiovisual de cinema, fotografia e animação. São oferecidos também cursos em outras áreas como teatro, corpo etc. bem como programas de intercâmbio com outras escolas de audiovisual do Brasil e aulas com professores e estagiários visitantes de outros países.

No campo da formação audiovisual a escola tem duas turmas, uma no Rio de Janeiro e outra no município de São Gonçalo, com as quais venho trabalhando desde março de 2007 em aulas regulares de três horas por semana para cada turma. São ao todo três professores no curso regular, além dos convidados.

O contato para a participação na pesquisa foi feito diretamente com os alunos, onde foi dado prioridade aos que estavam matriculados no ensino médio e em escolas públicas. No entanto, cabe observar que o contexto diferenciado dessa escola é uma marca que não pode ser desprezada e tende a produzir efeitos específicos no âmbito da pesquisa. Ele se caracteriza pela especificidade do seu campo de ensino, além da já consolidada convivência que a minha função de professor estabelece em relação aos sujeitos da pesquisa.

## 2.4 Os sujeitos da pesquisa

### Primeira oficina

Fomos acompanhados pela diretora da escola até a turma 1006 (1º ano do ensino médio), onde ela nos apresentou aos alunos e expôs brevemente a proposta da pesquisa. Dentre os quarenta alunos da turma, somente dez se inscreveram como participantes do projeto. Dos dez inscritos, somente seis permaneceram. São jovens com idades entre 14 e 16 anos, todos moradores do município de Maricá, a maior parte residente na periferia, em áreas de maior pobreza. Todos moram com suas famílias, nem sempre constituídas por pais vivendo em situação de casamento estável. Um aluno relatou o falecimento do pai e uma aluna relatou caso de alcoolismo, também se referindo ao pai. Embora a cidade esteja a 40 minutos do centro do Rio de Janeiro, a maioria dos jovens pesquisados convive apenas com a estrutura local de cultura, educação, saúde e outros.

Cabe ressaltar que as informações aqui descritas não foram obtidas por meio de entrevistas ou questionários, mas observadas ao longo do processo de pesquisa, nas falas dos jovens, em circunstâncias eleitas por eles como propícias para tais relatos. Dos seis participantes, três são meninas e três são meninos, com idades bastante aproximadas, o que confere ao grupo uma certa homogeneidade. Os nomes utilizados na análise são fictícios: Tadeu, 16 anos; Luciene, 16 anos; Lia, 14 anos; Marcos, 15 anos; Ana Paula, 16 anos e Luiz Edmar, 14 anos. Todos, sem exceção, se mostraram muito interessados em participar do grupo, comparecendo aos encontros e assumindo, dentro das suas possibilidades, as tarefas propostas.

Tadeu é um jovem que se destaca no grupo. É muito falante, atirado e sempre que pode toma para si a atenção. A turma o vê como um menino “doido” – adjetivo que é dito com um certo afeto e do qual me pareceu que ele tem um certo orgulho, pois marca de algum modo a sua identidade e o diferencia dos demais. Ele se descreveu como um rapaz que já viveu muita coisa, apesar dos dezesseis anos de idade. Contou que já pintou o cabelo de vermelho e permaneceu assim durante dois anos, época em que era “roqueiro”, tinha o corte de cabelo moicano e não pegava sol, vivia na noite. Intitulou-se EMO<sup>14</sup> e também disse que já foi louro e “funkeiro”. Disse que já experimentou de tudo, menos cocaína (embora a droga já lhe tenha sido oferecida); que só andava com gente mais velha (rapazes de 20 anos); que já bebeu muito, a ponto de perder documentos e roupas; que não se preocupava com o uso de preservativos; que já foi viciado em cigarros e que nunca gostou de andar armado.

Tadeu mora com a mãe e não é o único que se narra um jovem capaz de loucuras. O Luiz Edmar também se intitula “doido”. Porém, a sua experiência me pareceu muito própria de jovens da sua idade, sobretudo aqueles que nasceram ou viveram em locais como a Serra do Espraiado, bairro onde mora. O Espraiado fica fora da região central de Maricá (17km), com um único acesso por estrada de terra. Ao fim da linha chega-se a um local totalmente verde, cheio de mangueiras, córregos e rios, à beira da densa Mata Atlântica. É este lugar que Luiz elege para situar a sua “doidera”. Sua história é de um jovem marcado pela geografia local, destemido, que pula de grandes altitudes e cai dos troncos das árvores correndo o risco de se machucar, mas que, segundo ele, nunca sofre danos: é, segundo seus amigos e vizinhos, um doido.

---

<sup>14</sup> “O termo EMO surgiu em meados da década de 80, nos Estados Unidos, quando bandas de hardcore como o Rites of Spring e o Embrace ficaram conhecidas por suas performances “emocionais”. Os músicos também decidiram dar um tom mais pessoal às letras e experimentar nos arranjos, já que sentiam que o hardcore caminhava para uma certa estagnação criativa [...] Recentemente, o emo evoluiu de gênero musical para estilo de vida, dando origem a uma moda baseada em roupas pretas e justas, franjas caídas sobre os olhos e acessórios de cor vermelha.” Terra – Diversão: <http://musica.terra.com.br/interna/0,,OI1068110-E11267.00.html> . Publicado em 13 de julho de 2006, às 16h44. Lido em 14 de julho de 2007.

É evidente, pela forma como o grupo reage, que as histórias do Luiz fazem menos sucesso que as do Tadeu, mas é também evidente o fato de que estamos diante de juventudes distintas ou de “juventudes” (NOVAES, 2007). Distintas entre si e distinta (no caso do Luiz) das demais juventudes encontradas nos grandes centros, mesmo considerando aqueles que não mimetizam tantas experiências como as descritas por Tadeu. O jeito interiorano do jovem Luiz é singular, e, de certa forma, confere ao resto do grupo, inclusive ao próprio Tadeu, um aspecto muito sutil do modo de vida que as pessoas daquela cidade ainda preservam. Ele, o Luiz, falou muito pouco durante o processo de pesquisa, mas foi o primeiro a assumir o desejo de operar a câmera na gravação do telejornal, e assim o fez.

Não se pode afirmar, mas tudo indica que, entre todos os jovens do grupo, o Tadeu seja aquele que tem a estrutura familiar mais abalada. Suas histórias descrevem uma vida muito prematura para uma pessoa da sua idade. Entretanto, ele se mostrou um rapaz afetivo, se distinguindo do resto dos rapazes da turma 1006. Estes preferiram o ócio ao trabalho e disseram não ao projeto para permanecerem no pátio da escola jogando bola ou conversando. Já o resto do grupo se expôs menos. Sabemos apenas que a Luciene mora com os pais, namora um rapaz e cuida do irmão durante as manhãs porque a mãe trabalha fora. Lia e Marcos também moram com os pais e parecem ter uma estrutura mais estável em casa. Ana Paula falou muito pouco de si.

O fato de uns se exporem mais que os outros, a forma como o grupo recebeu cada história contada e as próprias histórias que eles elegeram como importantes para serem contadas no grupo reflete em alguma medida a identidade que cada um procurou criar para si durante os nossos encontros. Na forma como este estudo vem sendo construído, tomamos tais observações como dados que ajudam a descrever os sujeitos da pesquisa. É preciso, no entanto, considerar ainda as condições em que ocorreram tais depoimentos, descritas de modo mais detalhado no capítulo de análise deste trabalho.

## Segunda oficina

Os oito jovens que participaram da segunda oficina se conheciam, mas eram de turmas diferentes na escola de audiovisual. Se viam uma vez por semestre em encontros promovidos pela escola. As duas turmas tinham pouca intimidade. Do Rio participaram três alunos e de São Gonçalo quatro alunas e um aluno.

O contato referente à participação na pesquisa foi feito em sala de aula, tendo sido contemplados somente os que estavam presentes e matriculados em escolas públicas. As diretrizes usadas na primeira fase foram adotada na segunda fase. Assim, não houve seleção, participaram os oito inscritos.

Os participantes têm idades de 17 a 19 anos e moram em bairros periféricos do Rio de Janeiro e de São Gonçalo. Alguns deles residem em lugares realmente distantes da região mais central das duas cidades. Todos moram com suas famílias, com exceção de uma menina, a Cassiana, 19 anos, que mora com um amigo e a mãe dele. Nem todos moram com os pais. Há os que moram com avós, os que moram só com a mãe, mãe e padastro (dois) e também o que mora com os pais, irmã e cunhado. Todos têm irmãos ou irmãs e moram com eles, menos a Cassiana. Quatro têm pais separados.

Suas vidas de um modo geral estão atravessadas por condições financeiras precárias, uns mais que os outros. Há os que têm pais com formação universitária e freqüentam cursinhos particulares de pré-vestibular (Janaína, 18 anos). Há os que trabalham aos sábados em restaurantes *self-service* para ganhar quinze reais pelo dia de trabalho – dinheiro que é somado à bolsa auxílio da escola de audiovisual e ajuda nas despesas do mês (Cassiana).

O grupo circula bem pela cidade, utilizando, cada um ao seu gosto, os equipamentos de cultura e serviços. Uma expressão disso é o fato de serem bolsistas da escola de

audiovisual. Eles estão sempre mapeando as ofertas da cidade em termos de cultura, educação e lazer.

Todos conseguem encontrar formas de agregar valores as suas identidades, por meio de cursos, festas, movimentos culturais, shows etc. Há entre eles quem faça teatro (Fred, 17 anos e Sabrina, 18 anos) e quem toque em escola de samba (Carlinhos, 18 anos). A música permeia a vida de todos, alguns por ouvir e gostar muito, outros porque a constroem tocando instrumentos como flauta (Sabrina), percussão (Cassiana), piano (Fred), tamborim (Carlinhos). Seis estavam cursando o terceiro ano do ensino médio e dois o segundo ano. Apenas uma aluna se inscreveu no vestibular (Janaína). Ainda assim podemos considerar o grupo bastante homogêneo em termos de experiências, condições socioeconômicas e contexto social.

Estas informações não foram obtidas por meio de questionários ou entrevistas. Elas são fruto da convivência de quase um ano com o grupo – como professor e não como pesquisador. Se é possível fazer essa distinção, como pesquisador permaneci apenas no dia da oficina. As únicas informações que obtive de modo mais sistematizado são as que se referem à família: no dia da oficina foi perguntado a cada jovem com quem ele morava, se tinha pai, mãe e irmãos, e se os pais viviam juntos; as perguntas foram feitas na frente de todos e anotadas em um papel. A opção por este breve levantamento se afirma na necessidade de um delineamento mínimo dos fatores relacionados à família, vista como uma dimensão importante dos processos de construção da juventude.

Os nomes utilizados também são fictícios: Bernardo, 19 anos; Carlinhos, 18 anos; Fred, 17 anos; Sabrina, 18 anos; Daisy, 18 anos; Caetano, 19 anos; Janaina, 18 anos; e Cassiana, 19 anos.

**CAPÍTULO 3**  
**ANÁLISE DOS DADOS**

### 3.1 Realizando um telejornal

Os dados desta primeira fase de pesquisa de campo foram analisados logo após o seu término. Todos os encontros durante a oficina foram gravados em suporte digital MP3, totalizando um arquivo em áudio de três horas e dez minutos. Além do áudio havia também o material gravado em vídeo digital MiniDV durante realização das entrevistas para o telejornal, totalizando um arquivo de imagem de aproximadamente uma hora. Nesta etapa de campo nos concentramos mais no material em áudio que no material em vídeo.

A forma de análise privilegiou a escuta à transcrição das falas. Antes de darmos início a análise propriamente dita, buscamos conferir todo o material, ouvindo os arquivos ainda durante o trabalho de campo, de modo que pudéssemos avaliar e eventualmente reorientar o seu desenvolvimento. Com vistas à análise, optamos por um amadurecimento em relação ao material, no sentido de só nos relacionarmos com ele depois de passado um certo tempo, intencionando assim uma aproximação mais crítica. Nesta fase, o trabalho de análise se dividiu em algumas etapas. Primeiro escutamos todo o material, objetivando uma idéia mais geral. Depois buscamos trabalhar cada um dos encontros separadamente, uma vez que cada um deles correspondeu a uma fase específica da produção do vídeo.

Dentre um vasto campo de significados e falas, nos detivemos mais atentamente naqueles que em alguma medida correspondem mais diretamente aos questionamentos apontados pelo conjunto de noções que orientam esta pesquisa. Isso não significa dizer que fomos buscar no campo prático comprovações para o que está posto no campo teórico, mas extrair a partir dele qualquer sentido que também pudesse confrontá-lo ou até mesmo indicar outros caminhos. Os áudios foram ouvidos incansáveis vezes, até porque várias falas, nos obrigaram a redobradas atenções para a sua compreensão.

Assim, seguem quatro seções de análise da primeira fase de campo, sendo a terceira delas subdividida em três subseções. Os trechos de fala que estão entre aspas são transcrições exatas do que foi falado pelos jovens, por mim ou por alguém mais da escola.

### **3.1.1 Relações entre poder e saber: a negociação da entrada em campo**

Conforme dito no segundo capítulo deste estudo, fomos encaminhados até uma turma de primeiro ano do ensino médio, onde apresentamos a pesquisa e perguntamos quem daquela turma tinha interesse em participar do trabalho. A turma indicada se encontrava em situação de falta de professor e às quintas-feiras permanecia três tempos vagos esperando a aula de biologia. Assim, o tempo destinado a esta pesquisa deveria preencher esta lacuna, totalizando duas horas e meia de encontro semanal, interrompidos pelo intervalo do recreio.

Embora a escola não tivesse negado a possibilidade de criar um horário extra-classe para a pesquisa, aceitamos a utilização do horário das aulas vagas porque entendemos que esta negociação representava tanto para a escola quanto para a pesquisa um sentido maior de cooperação. A nossa entrada na escola não resolvia por inteiro a ociosidade nos tempos vagos – tendo em vista que nem todos os alunos quiseram participar do projeto – mas dava uma forte amenizada. Desse modo, a iniciativa estabeleceu vínculos mais fortes entre as partes e facilitou, de algum modo, a entrada em campo.

O grupo, formado a partir do interesse de cada aluno pela exposição da proposta, consistiu em 06 jovens, três meninas e três meninos, com idades entre 14 e 16 anos. Ainda no primeiro encontro, parte da turma disse com muita convicção que não queria participar. Resolvi tentar entender o motivo da resposta negativa e perguntei o que havia de desinteressante na minha proposta. Provoquei indagando se o “não” era por vontade de fazer

nada. Todos riram e aos poucos sinalizaram que a possibilidade de ficar à toa era realmente uma boa opção. Na medida em que não aceitavam o trabalho, eles (a maioria meninos), poderiam “jogar bola”, “ir embora” ou “bater-papo no pátio”, exemplificaram.

Não convencido, aceitei a resposta e voltei a perguntar sobre o trabalho. Insisti em saber, naquilo que se referia à proposta apresentada, quais eram os aspectos desinteressantes, se é que eles existiam. Um aluno chamado Marcos falou com certa coragem: “os temas”. Novamente aceitei a resposta, mas dessa vez pedi para ele explicar. Ele disse que já sabiam sobre sexualidade. Fez-me entender que não havia novidade na minha proposta. Eu rebati: “vocês já sabem?! Mas eu não sei! Na verdade, vocês estariam me ajudando a entender! Aquilo que vocês sabem!”.

O ambiente ainda estava muito disperso, perguntas vinham de todos os lados. Após rebater a justificativa do Marcos voltei-me para o outro grupo (dos interessados) para explicar a proposta a outro aluno que acabara de chegar. O cenário era mais ou menos esse: uma turma dividida, aglomerada em dois cantos no fundo da sala. No canto direito, um grupo formado só por meninos estava decidido em não participar, Marcos estava lá. No esquerdo, um grupo misto, formado por meninos e meninas, onde a maioria tinha aceitado a proposta. Quando estava finalizando a explicação para o novo aluno, junto ao grupo misto, Marcos tocou o meu ombro e disse: “pode por o meu nome aí na lista, eu topo!”.

O posicionamento, ou melhor, o reposicionamento desse jovem chamou minha atenção no primeiro encontro. O que mudou?

Uma pesquisa sobre prevenção de DST realizada em São Paulo, com 1.594 adolescentes entre 12 e 19 anos, de 13 escolas públicas e 5 privadas, constatou que os entrevistados apresentavam conhecimento adequado sobre o tema. A grande questão, entretanto, foi observar que esse conhecimento não determinava a adoção de atitudes efetivas de prevenção (MARTINS; COSTA-PAIVA; OSIS et al., 2006). Com base nesses dados,

supomos que o ‘informar’ parece realmente não ser o melhor caminho para uma aproximação do universo jovem nas escolas. Não que eles não tenham interesse, mas, como disse Marcos: “isso aí a gente já sabe!”.

A questão que permanece aqui, no entanto, trata de entender o motivo que levou Marcos a situar a nossa proposta como sendo mais uma proposta de informação, mesmo com a possibilidade da prática audiovisual. Nesse sentido, o modo como ele localizou o seu conhecimento sobre o tema que eu estava propondo e a sua mudança de atitude após a minha fala merece, a nosso ver, atenção especial. Sendo assim, gostaria de analisar o fato a partir de duas considerações: uma se refere aos modos pelos quais o discurso da educação sexual se ancora no discurso escolar. Estes, geralmente, são pautados pela simples adição de informações “corretas” sobre sexualidade (SILVA, 2005 pg. 108). Outra se refere à relação que se estabelece ou não entre a informação dada e as práticas cotidianas vivenciadas pelos jovens estudantes.

Assim, um dado que não pode ficar de fora da análise é aquele que trata da ordem na formulação do enunciado de apresentação do projeto. Comecei por uma breve apresentação da instituição onde estudo, o tipo de curso que faço e o campo onde a pesquisa se insere. Não entrei em detalhes sobre sexualidade, gênero e saúde reprodutiva, mas fiz uma introdução a partir destes termos para dizer sobre o meu campo de estudo, o meu interesse e também para explicar o tema central dos nossos futuros encontros: paternidade. Na seqüência eu disse o modo como iríamos trabalhar as questões postas, falei da minha relação profissional com o cinema documentário e expliquei que, por este motivo, nossa prática estaria voltada para a realização audiovisual.

O que parece relevante observar aqui, a partir do caso do Marcos, são as implicações do meu discurso na adesão ou não dos jovens ao projeto. Na forma como descrevi acima, podemos analisar, em alguma medida, o impacto que a minha fala teve sobre os alunos.

Sabemos que parte do grupo aderiu e parte do grupo não aderiu, mas foi o caso do Marcos, um único caso, que me levou a pensar no enunciado da minha proposta. Para Foucault o enunciado é “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2007, p. 31). Sua apreensão diz respeito à localização de um certo tempo e lugar, onde ele surge organizado naquilo que o autor chama de “formação discursiva”, uma espécie de “matriz de sentido”, que funciona como regra e expõe as relações que se dão dentro de um discurso.

Nesse sentido, não caberia aqui analisar exatamente o que foi dito, mas tentar compreender em que campo de saber se inscreveu o enunciado da proposta e que possíveis mecanismos ele acionou no jovem Marcos. Como acontecimento, amarrado a um conjunto de regras dadas historicamente, o enunciado é, na perspectiva posta pelo autor, um dispositivo que põe em rede proposições, frases, atos de linguagem, etc. e os faz surgir concretamente no tempo e no espaço. Essa transversalidade, ou seja, a condição de enunciado, é caracterizada pelo autor, por quatro elementos que utilizaremos agora para tentar analisar melhor o caso. São eles: referente, sujeito, campo associado e materialidade específica (p. 130).

Com base no referencial posto acima, retomemos a ordem das colocações por mim postas na apresentação aos alunos. O primeiro elemento, o referente, trata daquilo que identificamos, trata de um diferencial. No caso, a associação da minha presença e da minha proposta ao ambiente acadêmico, escolar ou institucional: “Eu faço mestrado na UFRJ, no Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, minha pesquisa se insere no campo da saúde reprodutiva...”. Por sujeito, compreende-se o papel que cada indivíduo assume diante do referente. No caso, os alunos, a professora presente e a diretora que me levou e me apresentou para a turma, ou seja, todos os que se reconhecem naquele discurso. Por campo associado entende-se a coexistência do meu enunciado com outros enunciados do mesmo discurso. No caso, estão em jogo o discurso pedagógico, o discurso médico ligado à saúde, o discurso

religioso, etc. Por fim, a materialidade específica, ou seja, as formas concretas como o enunciado aparece. No nosso caso, examinemos a minha própria figura, pouco formal, pouco impositiva, com uma fala nada professoral e a situação em si, que provavelmente confere uma associação direta, ao ver dos alunos, com outras atividades extra-classe promovidas pela escola, como as próprias visitas dos agentes de saúde, ONGs, palestrantes, etc.

Supomos assim que, nesse cenário, a relevância da prática audiovisual, supostamente uma atividade que deveria interessar a grande parte do grupo – considerando que muitos jovens interagem com imagem e som diariamente – ficou totalmente vinculada ao discurso educacional. Este, por sua vez, é constituído e constitui, de um modo geral, práticas sociais há muito tempo conhecidas pelos alunos. Assim, mesmo reconhecendo na minha proposta a possibilidade de realizar vídeos ou qualquer coisa do gênero, Marcos, provavelmente, reagiu ao meu enunciado com desinteresse, justificando já saber do assunto e me dando a entender que entre participar da atividade e permanecer sem professor, a segunda opção oferecia maiores rendimentos.

Outro aspecto relevante no caso analisado centra-se nas questões de poder. Visto como prática social, o discurso, para Foucault, “sempre se produziria em razão de relações de poder”, conforme argumenta Rosa Bueno Fischer:

“Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. [...] As "coisas ditas", portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2001).

O cerne da questão está, não em interpretar, mas em permanecer na superfície das palavras e ver surgir dali a sua inerente complexidade. Assim, ao reagir à resposta do Marcos sem contestar a sua fala, sem pedir provas daquilo que ele dizia já saber sobre o tema, eu talvez tenha deslocado o meu enunciado do discurso educacional para um outro campo do

saber do qual eu ainda não me dei conta. Suponho que aceitar a fala dele como uma boa notícia e ainda dizer que eu nada tinha a ensinar foi a deixa precisa que ele me deu para reconstruirmos ali outras referências, novos sujeitos, associações e materialidades. A possibilidade de deslocamento do meu enunciado dependia da renúncia do poder que ele continha em si mesmo; era preciso aceitar e entrar no jogo das relações de poder que Marcos estava propondo, para fazer valer também o seu saber, a sua subjetividade, a sua vida mais comum. Ao que parece, naquele momento a escola ganhou outros contornos, outras possibilidades, talvez mais interessantes que o “bate-papo” no pátio.

### **3.1.2 A paternidade como ela é: construções de um telejornal**

O grupo que se inscreveu no primeiro encontro compareceu integralmente ao segundo. Apenas um jovem me disse, ainda no corredor, quando eu me dirigia à sala de aula, que ele não ia poder participar. O Aluno não me encontrou por acaso, estava me esperando para explicar (ao seu modo) a sua desistência. Considerei bacana a sua atitude. Perguntei o motivo e ele franziu o rosto. Insisti em saber o que queria dizer aquele gesto e ele falou que era nada, pediu desculpas pela desistência e sem nenhum esforço argumentativo desceu as escadas. Dos que ficaram apenas seis permaneceram.

Em sala, fiz questão de verificar se o Marcos tinha retornado e fiquei satisfeito de vê-lo. Tentamos, então, criar um ambiente mais concentrado em meio à dispersão do ambiente daquela escola. Juntamos as mesas dos alunos de modo que todos nós pudéssemos sentar ao redor, colocamos uma cadeira escorando a porta para impedir que outros alunos nos interrompessem e demos início a nossa missão: realizar um telejornal sobre as questões da

paternidade, com base nos modelos jornalísticos vistos na TV, bastante conhecido por todos eles.

Começamos problematizando o próprio modelo de produção audiovisual que iríamos utilizar. Como o trabalho de campo se constitui de dois momentos, um onde realizamos um telejornal e outro onde realizamos um documentário autobiográfico, buscamos levantar as semelhanças e diferenças entre esses dois modelos. Dentre algumas definições, todas dadas ao mesmo tempo, destacou-se a de um jovem chamado Tadeu, que fez a seguinte distinção: “o documentário fala com as pessoas enquanto o telejornal entrevista, sobre aquilo, mas não fica de frente com as pessoas”. Perguntei se eles nunca tinham visto um telejornal onde as pessoas apareciam e Tadeu tentou corrigir a sua explicação: “um telejornal fala com as pessoas, mas...” e outro aluno, o Luiz Edmar, completou: “o documentário é mais detalhado”. Tadeu confirmou: “É! É mais detalhista”. Daí eu perguntei: “E isto implica em ter mais o quê?” Eles concluíram rápido: “mais tempo”.

Estabelecemos, então, que o tempo com os entrevistados para a abordagem de um determinado tema consistia na diferença básica de produção entre os dois modelos de reportagem. Considerei esse um bom princípio para início de conversa e busquei concentrar atenção na nossa primeira produção. O próximo passo foi levantamos juntos os elementos necessários para a realização do nosso vídeo-jornal: um apresentador, um repórter, um *camera man*, um editorial, pauta de entrevistas, tipo de figurino dos apresentadores, nome para o jornal e até mesmo a logomarca que figuraria no cenário. Eles riam muito quando se imaginavam diante das câmeras ou atuando nessas funções. Levantamos também a estrutura das entrevistas a partir dos modelos conhecidos da televisão, onde facilmente identificamos a relação apresentador de estúdio / repórter de campo; abordagem de um tema / imagens da realidade ilustrando o tema abordado etc. O nome do jornal foi decidido (na hora) por unânime aprovação. Teria o mesmo nome da Escola onde estudavam.

Problematizamos também o caráter construído das matérias jornalísticas. Perguntei como eles viam essa questão; se tudo o que está no telejornal é realmente verdade; se os fatos tais como são relatados correspondem ao que realmente aconteceu. De um modo geral eles concluíram que o jornal sempre aumenta ou diminui a situação ocorrida e que isso decorre da necessidade de atender ao público que o assiste. Insisti em saber se conseguiríamos alcançar um estado de verdade, a realidade tal como ela é, independente da necessidade de audiência. Eles responderam que é raro isso acontecer, mas que é possível. Tadeu completou: “as pessoas só querem a mentira, elas só querem aquilo que interessa a elas”. Essa fala me pareceu muito curiosa, mas só me dei conta da sua dimensão quando estava estudando o áudio dos nossos encontros. A essa altura, já não me encontrava mais com os jovens, de modo que não pude retomar a idéia posta pelo aluno.

Diante desse fato, aproveito para ressaltar que esta primeira fase do trabalho foi muito corrida, tendo em vista o tempo que tínhamos com os alunos – três tempos de aula. Essa observação se justifica no sentido de dispor sobre as condições do trabalho e os possíveis efeitos produzidos por elas. Como não retornei a pesquisa de campo com essa turma, não pude investigar de modo mais aprofundado, como era minha intenção, algumas questões surgidas nesse primeiro momento.

Naquilo que se refere à realização do nosso telejornal, a fala do jovem Tadeu torna relevante alguns pontos. O primeiro deles é aquele que trata da possibilidade de escolha dos indivíduos. Quando ele diz que as pessoas “só querem aquilo que interessa a elas” ele está de algum modo falando de escolhas, ou seja, de um traço característico da contemporaneidade. Para Giddens (2002), a possibilidade de escolhas adquirida pelos indivíduos na atualidade dá relevo ao que ele chama de “planejamento estratégico da vida” (idem, p. 83). Tal estratégia, no entanto, não envolve, necessariamente, uma preparação para a vida futura como um todo. A escolha e o planejamento, “não são simplesmente constitutivos da vida cotidiana dos

agentes sociais, mas constituem ambientes institucionais que ajudam a dar forma a suas ações” (idem). Tais influências são vistas por ele como sendo mais ou menos universais, de modo que, mesmo nas camadas mais populares, onde as oportunidades são limitadas, encontramos “situações permeadas pelos componentes institucionais da modernidade (idem, p. 84).

Giddens ressalta que em situações de pobreza, a “criação construtiva do estilo de vida pode tornar-se um traço característico particular de tais situações”, dando consistência às formas de resistência da vida no gueto (idem). Desse modo, a auto-identidade se constitui reflexivamente tanto nas camadas populares quanto nas camadas mais prósperas. Ambas estão, segundo seus argumentos, sob os efeitos das influências globalizantes. Nesse sentido, um homem negro chefe de família, por exemplo, por mais árdua e limitada que seja a sua vida, obtém de alguma maneira conhecimento dos fatores que alteram a posição dos homens negros em geral, de modo que suas práticas diante da sociedade, da sua mulher e de seus filhos, vão sendo modificadas quase sempre em função desse seu saber (GIDDENS, 2002).

Supomos que uma forma de lidar com a ocorrência de tais transformações se encontre justamente na busca que os indivíduos realizam para encontrar algum discurso no qual eles possam se ancorar e forjar alguma estabilidade para as suas vidas: no caso aqui relatado pelo aluno Tadeu, a idéia de que “ as pessoas só querem a mentirada”. Não que os programas de TV sejam simplesmente mentirosos. Esta visão seria simplista demais. Não que as pessoas determinem a programação da TV. Esta também seria uma visão empobrecida. O caso é que não há polaridades, nem dicotomia. Um não está descolado do outro. TV e público constituem um mesmo discurso.

Decorre daí um segundo ponto que me pareceu relevante na fala em questão. A observação do Tadeu também diz respeito, em alguma medida, às questões da televisão, da imagem e da informação como formas de discurso, tal como posto por Foucault:

“... suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2006).

Assim, quando o jovem Tadeu argumenta que as pessoas só querem “mentirada”, não se trata de entender que essa opção ocorre em detrimento de outra onde supostamente haveria uma verdade em estado puro, mas, sim, na direção daquilo que atualiza uma determinada realidade, ou, nas palavras de Foucault, atualiza um determinado discurso. Nesse sentido, a televisão, assim como o telejornal, não são capazes de proferir aquilo que não está previamente dito na sociedade. Dito, não propriamente em palavras, mas em conceitos. Para o autor, o lugar das regras de formação dos conceitos não se encontra na mentalidade nem na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso. Elas se impõem, de modo anônimo, a todos aqueles que falam ou procuram falar dentro de um determinado campo discursivo (Foucault, 2007, p. 69)

Em suas argumentações, Foucault dispensa o entendimento de que as falas têm origem nos sujeitos. Estes são ao mesmo tempo falante e falado, pois através deles outros ditos se dizem (FISCHER, 1997, p. 64). Sendo assim, quando o Tadeu fala sobre o telejornal, o que buscamos analisar não é o sentido essencial da sua fala, mas, ao contrário, o lugar da sua dispersão. Sob esta visão, nos vemos obrigados a identificar e descrever as diferentes posições daquele que enuncia. Mas quais posições seriam estas? Arriscamos, então, dois campos enunciativos: o da educação, situação onde nos encontramos e o da própria televisão, objeto da nossa discussão com o grupo.

No primeiro, identificam-se alguns enunciados como, por exemplo, a desconstrução da sala de aula tradicional em um espaço de relações mais horizontais (estamos ao redor de uma mesa e eu fiz questão de não sentar na cabeceira, lugar comumente destinado ao chefe da casa ou do trabalho); a estrutura secular da própria escola (não estamos fora dela, a autoridade em

sala sou eu, a escola é o lugar do saber, do correto, do controle e da invenção do outro: as particularidades são geralmente homogeneizadas: todo mundo é aluno). Outro enunciado marcadamente educacional é o conflito de gêneros, o lugar dos meninos e das meninas na escola, o que cada um pode ou deve falar a partir da sua identidade de gênero.

O segundo campo enunciativo põe o jovem aluno em duas prováveis e conseqüentes condições: a de espectador e a de consumidor<sup>15</sup>. Esta idéia de consumo não se traduz propriamente em acesso ao que é vendido na televisão, mas em desejo de possuir tal acesso. A televisão, como meio, publica diversos discursos, mas também, como meio, constitui seus próprios enunciados. Um, por exemplo, poderia ser aquele que se relaciona com a noção de verdade das imagens; outro teria como referência o status dos indivíduos frente ao aparato tecnológico. O que importa é que um e outro, somados a outros tantos, vão dar forma a um conjunto de enunciados que, uma vez apoiados em um mesmo sistema de formação, ou seja, conduzidos por uma mesma regra, prescreverão aquilo que pode ou não ser dito em uma determinada prática discursiva.

É nesse lugar que a fala do Tadeu entra em descontinuidade e se dispersa. O que ele disse não está nele, numa suposta essencialidade, mas em outros ditos, prescrito naquilo que Foucault chama de “procedimentos de exclusão”. Segundo ele, o mais evidente deles é a “interdição” (FOUCAULT, 2006, p. 9). A noção de que não temos o direito de dizer tudo em qualquer circunstância ou de que não podemos falar qualquer coisa, constitui a idéia de interdição, como uma espécie de máscara do jogo de relações que se reforça e se compensa em uma rede complexa e dinâmica formada por outros tipos de interdição, tais como: tabu do objeto, ritual da circunstância e direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala (idem).

De acordo com a sua argumentação, as regiões da sexualidade e da política são, nos dias de hoje, os campos onde essas redes se tornam mais complexas e indecifráveis, como se

---

<sup>15</sup> Sobre a relação da televisão com o espectador ver Muniz Sodré em “*O Monopólio da Fala: função e linguagem da televisão no Brasil, 1984*.”

o discurso: “longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes” (FOUCAULT, 2006, p. 10). Trata-se aqui de observar não meramente o que pode ou não ser falado, como se houvesse a possibilidade de uma fala transgressora ou desveladora dessa interdição, mas de que tudo o que pode ou não ser falado nos campos da sexualidade, da política e outros – mesmo as supostas falas transgressoras – está sob ligação direta com o desejo e o poder.

Visto dessa forma, o discurso “não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo”, ou seja, ele não é aquilo que “traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (idem). Assim, a escolha pelo discurso de um determinado telejornal, conforme discutido no encontro com os jovens, não pode ser definida como a opção de uma pessoa por uma programação mais ou menos verdadeira em relação à ocorrência de uma realidade, mas, sim, como a atualização da própria verdade sob a qual estão mascarados os desejos e poderes dessas mesmas pessoas. É nesse lugar, ou seja, no interior dessa possibilidade de escolhas, que estão guardadas as agências de saber e poder dos sujeitos.

Foucault descreve ainda um outro procedimento de exclusão que não é a interdição, mas uma “separação” e uma “rejeição” (idem). A este ele faz referência à oposição entre razão e loucura e o descreve como sendo um procedimento arbitrário, organizado em torno de contingências históricas; modificáveis, institucionais e violentas, mas o diferencia – juntamente com a interdição – de um possível terceiro procedimento de exclusão, que particularmente aqui nos interessa discutir: a oposição entre o verdadeiro e o falso. Pois é essa separação, a do verdadeiro e do falso, que, no nosso entender, se confunde com o próprio desejo, habitante do interior de tudo e determinante, entre outras coisas, da existência dos dois primeiros modos de exclusão.

A esse sistema de separação Foucault chama de “vontade de verdade”, que estaria em correlação com uma certa “vontade de saber” (idem, p. 14). Essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, também estaria apoiada sobre um suporte institucional, “mas é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (idem, p. 17). A vontade de verdade é da ordem do desejo, mas é também da ordem do poder. Contudo, como afirma o autor, “é dela sem dúvida que menos se fala” (idem, p. 19). Em seu lugar, coincidentemente, toma forma uma outra espécie de verdade: essa, que se opõe a uma suposta mentira e não pode enxergar a própria vontade de verdade que a faz existir. Supomos que é nesse processo de (re)velação permanente que figuras como a das pessoas que “só querem mentirada” ganham vida.

Quando ele, o aluno, diz que as pessoas só querem o que lhes interessa, ele não está simplesmente respondendo a minha pergunta, mas está de algum modo afirmando a impossibilidade da existência da pergunta que eu tinha feito. Eu apenas questioneei se os fatos tais como são relatados nos telejornais correspondem ao que realmente acontece na realidade. Procurei, com isso, problematizar o vínculo histórico que a imagem jornalística fez com a idéia de verdade, focando, junto aos jovens, o caráter construído de um telejornal. No entanto, a resposta do Tadeu foi muito além das minhas expectativas. Ela trata do próprio discurso; de seus dispositivos mais internos de exclusão e seleção; das possibilidades de comando e agência dos indivíduos; das relações de poder, de desejo e do saber; enfim, das formas como a vida se assume no tempo e no espaço e dos modos como ela se edita (para usar um termo bastante comum do telejornal).

Talvez por uma visão ingênua minha, somente depois desse encontro eu me dei conta do caráter do vídeo que iríamos realizar. Foi a visão posta pelos jovens em relação à imagem que libertou a nossa pesquisa de muitas amarras. Quando damos forma concreta à existência

da paternidade – ou ainda que sejam paternidades – que outras formas de relação estamos excluindo da experiência?

### **3.1.3 Paternidades, saúde e sexualidade: discutindo a pauta das entrevistas**

Até então, com as discussões sobre a estrutura e o modo de realização do vídeo, tínhamos apenas criado um ambiente de interação com os jovens, mas seria agora, na construção de uma espécie de editorial, que o tema da pesquisa entraria em cena; era na definição da pauta de entrevistas do nosso telejornal que estaria centrada mais especificamente a nossa temática. Minha pergunta inicial foi sobre que tipo de abordagem faríamos e a quem abordáramos. O objetivo era problematizar a temática, identificar as nossas dúvidas e pensar, junto aos jovens, quem seriam as possíveis pessoas que nos responderiam tais questões.

A turma ficou muda me olhando até que após alguns minutos, Tadeu, 16 anos, se pronunciou: “tem que achar alguém pra entrevistar”. Embora muito óbvio, sua atitude serviu para quebrar o silêncio e disparar um enorme falatório entre os alunos. Esta era uma situação freqüente: os jovens calavam-se juntos e, quando um resolvia falar, todos falavam ao mesmo tempo. Quase sempre o silêncio era quebrado pelo Tadeu.

Dentre os comentários, um ficou bem claro. Era da jovem Lia, uma menina de 14 anos que mais tarde assumiria grande parte da produção do vídeo. Ela disse: “o que mais tem na escola é garota grávida”. Eu provoquei: “quando a gente fala de paternidade a gente está falando necessariamente de gravidez?”. Eles ficaram confusos, alguns disseram que não, outros voltaram a enumerar os casos de gravidez na escola e o Tadeu arriscou: “não, mas tem que ter experiência; uma pessoa que viveu; tem que saber como é que é”. Eu continuei

provocando: “tem que ter experiência? Só pode falar sobre paternidades quem já teve filhos?”. Alguns concordaram, outros não, o Tadeu insistiu: “tem que ter uma noção”, e todos concordaram, “é! tem que ter uma noção”. Eu concordei: “ é! Tem que ter uma noção, mas a gente pode tentar entender a paternidade a partir de você (Tadeu), por exemplo”. A Lia indagou: “ o que ele acha?!”. Eu confirmei: “é! O que ele acha!” E voltei atrás colocando a minha própria fala em questão: “Ou não é isso?”. Todos concordaram. Tadeu respondeu sem muito entusiasmo: “é, pode ser um pouco”.

Minha intenção era chegar, com a participação deles, nas questões que vêm sendo associadas à paternidade. Conforme já dissemos, nos últimos anos a co-responsabilidade masculina tem sido enfatizada em relação ao comportamento sexual e reprodutivo, ao uso da anticoncepção, etc. (MEDRADO; LYRA; GALVÃO; NASCIMENTO, 2006). Assim, me lembrei de uma pergunta que o Tadeu fez quando se inscreveu no projeto. Tentei lembrá-lo, mas ele ficou em dúvida. Talvez a pergunta não fosse realmente tão importante assim para ele quanto pareceu para mim; talvez fosse apenas uma forma que ele encontrou para estabelecer contato comigo, para mostrar que sabia alguma coisa ou para deixar marcada a sua presença. Voltei a insistir na pergunta que ele tinha feito: “quando você chegou aqui você disse que queria falar de um assunto”. Ele me corrigiu: “não, eu perguntei se podia falar!”. Eu concordei. Aos poucos ele lembrou: “ ah, é! O aborto!”.

O objetivo era perguntar ao grupo se poderíamos associar as discussões do aborto com paternidades, mas não foi possível. Eu até tentei, mas ninguém me ouviu. Ao se lembrar, Tadeu disparou nova profusão de falas. Todos tinham uma história para contar e, ao que me pareceu, tinha que ser naquele momento. Em poucos segundos ninguém mais se ouvia. O grupo inteiro começou a falar, contar casos de amigas, histórias de vizinhos, família, opiniões. Todos ao mesmo tempo.

Um termo interessante surgiu no meio das falas: “filhos de baile”. Segundo eles, “filhos

de baile” são situações de gravidez que ocorrem sem a identificação paterna. Na explicação do Tadeu, as meninas vão para o baile (imagino ser o baile Funk) e durante a noite têm relações sexuais com os rapazes na areia da praia, próxima ao local onde ocorre o baile. Maricá é uma cidade praiana, com um litoral de aproximadamente 42 km de extensão, o que propicia muitos trechos de praia praticamente desertos, sobretudo à noite. O termo me pareceu comum entre os alunos para designar casos de gravidez em meninas muito jovens, cujos pais não assumem os filhos.

Retomei a conversa perguntando se poderíamos falar de paternidades a partir do aborto. Todos responderam que sim. Perguntei, então, a partir de quais outras questões poderíamos abordar o nosso tema. Eles prontamente falaram das DST, da prevenção e da gravidez; associaram a prática do aborto com o medo que as meninas sentem de possíveis reações dos pais, com a violência sexual e com a religião (o Papa tinha visitado São Paulo recentemente e o tema “ aborto” esteve muito presente na mídia).

O planejamento familiar também foi posto em pauta, expresso nas idéias de responsabilidade que os jovens grávidos precisam assumir, da perda da infância, dos estudos e do despreparo para criar um filho; enfim, do “ erro” contido nessas práticas. Provoquei um pouco mais e eles identificaram a adoção e a inseminação artificial como temas que também se referem à paternidade. Procurei destacar uma discussão que vem sendo feita em relação à adoção e, antes que eu terminasse a minha fala, eles gritaram, como se estivessem em uma gincana”: “ a adoção gay!”.

Se há alguma coisa a ser informada aos jovens, nós – pesquisadores, professores, profissionais da saúde – precisamos descobrir o que é, como se informa e quais as finalidades da informação, pois, pelo menos naquilo que se referia ao nosso tema, não haviam falhas entre as suas respostas. Estavam todas lá, enumeradas, uma por uma em direção aos temas postos pela ONU, OMS, UNESCO, etc. demarcando, contudo, um enorme abismo entre essa

espécie de conhecimento e as aplicações práticas que cada um faz no seu dia a dia mais comum. Como observado por Martins; Costa-Paiva; Osis e outros (2006), a informação realmente parece não ser suficiente para que os jovens tomem atitudes efetivas de prevenção. A conversa com os jovens confirmava em alguma medida aquilo que o aluno Marcos disse no primeiro encontro: “isso aí a gente já sabe”.

Junto das indicações que eles traziam como possíveis formas de abordagem da paternidade vinham também as fontes de tais conhecimentos: “eu vi uma reportagem sobre isso na televisão”; “eu vi no Fantástico” (programa semanal da TV Globo); ou “eu tenho aqui um jornalzinho”, como foi o caso da Ana Paula, 16 anos, que sacou um tablóide da mochila com algo referente ao que estava sendo discutido. O jornal era uma publicação mensal da Coordenação de Mídia Jovem da ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância, com apoio da UNICEF. Na capa estava escrito: “Respeito à diversidade”<sup>16</sup>, e a foto era de um casal jovem beijando na boca. Aparentemente meninas.

Giddens diz que embora a mídia ofereça acesso a ambientes com os quais o indivíduo pode nunca vir a entrar em contato, ela, ao mesmo tempo, é capaz de superar barreiras entre ambientes que eram antes separados. Para ele, a prevalência dessa experiência mediática também influencia, de maneira óbvia e de maneira sutil, a pluralidade de escolhas que situam os sujeitos na atualidade (GIDDENS, 2002, p. 82). O jornalzinho com o casal *gay* na capa é um elemento que dá forma material a uma narrativa bastante particular da auto-identidade da Ana Paula. Ter ele na mochila, mostrar ele para a turma ou simplesmente dizer que o conhece é, em alguma medida, um forma de escolha. Não aquela que preenche necessidades utilitárias, conforme descrito na introdução deste trabalho, mas a que, junto de outras escolhas, compõe o conjunto de práticas assumidas por um indivíduo, denominado por Giddens de “estilo de vida” (GIDDENS, 2002, p.79).

Por outro lado, o jornal tem a chancela da UNICEF, que é uma instituição séria e,

---

<sup>16</sup> Radicais Livres, Ano XI, número 399, fev. 2007.

portanto, não produziria algo da ordem do “errado”. Neste caso é o teor institucional que legitima a leitura: Ana Paula está correta e pode andar com o jornal sem riscos de ser ridicularizada pelos companheiros da escola – mesmo tendo um jornal que estampa uma situação homossexual na capa, um conteúdo (a)normal. Com aquele jornal não há problemas, a instituição garante a norma. Ela é tão poderosa que até mesmo assuntos silenciados na sociedade podem ser ditos a partir dela. Ou mais, nos perguntamos se não seria justamente esta a sua função? Franquear um discurso destinado a dizer a verdade sobre o sexo; alguma coisa da ordem da “liberdade prometida”; da “proximidade da época de uma nova lei” ou “para amanhã o bom sexo”. Foucault diz que certas velhas funções tradicionais da profecia se encontram reativadas em discursos como estes. (1988, p. 12 ). Ele diz:

“ o que me parece essencial é a existência, em nossa época, de um discurso onde o sexo, a revelação da verdade, a inversão da lei do mundo, o anúncio de um novo dia e a promessa de uma certa felicidade, estão ligados entre si. É o sexo, atualmente, que serve de suporte dessa velha forma, tão familiar e importante no Ocidente, a forma de pregação” (FOUCAULT, 1988, p. 13).

Para este autor, a repressão foi desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade. Segundo ele, “o enunciado da repressão e a forma da pregação referem-se mutuamente; reforçam-se reciprocamente (idem, p. 13). É curioso perceber que ninguém criticou a Ana Paula ou questionou a sua sexualidade por ela portar um jornal como aquele. As críticas foram direcionadas somente ao conteúdo. Com isso, permanece a seguinte questão: se na mesma situação um jovem sacasse da mochila, por exemplo, um jornal publicado por uma organização *gay*, como os grupos Arco-Íris, Atobá ou GBTL, grupos respeitados nacionalmente, teríamos reações semelhantes ou esse detalhe conformaria um outro enunciado?

### **Sexualidade x desejo: uma questão essencial dos sujeitos?**

Eu li em voz alta a matéria do jornalzinho e o Tadeu disse: “ não quero nem ouvir falar nisso!”. Eu perguntei: “é difícil falar disso?”. Ele respondeu: “eu não gosto”. Terminei de ler e perguntei como ficava a questão da paternidade nesses casos. A Lia disse que achava que um (homossexual) representava a figura materna e o outro a paterna. Tadeu ironizou a fala da Lia, enfatizando a idéia dos papéis sexuais assumidos durante a relação *gay*. Sua versão excluía a homossexualidade feminina da análise e afirmava que o (suposto) homem da relação teria que, inevitavelmente, aceitar fazer o papel da mulher um dia: “ aí tem aquele dia que o cara vira e diz: chegou a minha vez!”. Todos riam muito. A Lia retomou o que estava dizendo: “eu acho que, assim, mesmo os dois sendo homem ou mulher, sempre um representa um pouco a figura materna e paterna. Sempre um tem um lado mais feminino e o outro um lado mais masculino, igual do homem, e da mulher também... uma mulher mais feminina e outra mais masculina”.

Tentei alinhar a discussão em alguma síntese. Perguntei se o que eles estavam dizendo era que nas relações homossexuais sempre haveria um referencial heterossexual, ou seja, o masculino e o feminino da relação, de modo que no caso da adoção *gay* a criança conviveria com essa masculinidade e feminilidade. É isso? Perguntei e eles concordaram. Retomei: “todo mundo concorda? Você concorda? (me dirigi ao Marcos) É sempre assim?” Ele acenou que sim, os outros confirmaram. Questionei a minha pergunta: “é sempre assim?”. Nova balbúrdia: “ não! às vezes não é sempre assim”, disse Luciene, 16 anos. A Lia exemplificou com o casal *gay* da “novela das oito”, veiculada pela TV Globo às nove horas da noite e intitulada Paraíso Tropical: “eles são dois homens, mas, assim, ninguém vê que eles são *gays*; só porque moram juntos, são casados e tal, mas, assim, aparência não tem”. Nesse momento houve uma contestação geral do termo “casado”. Ela defendeu: “é, são casados!

Moram juntos! casados!”.

A representação da novela fez o grupo repensar a idéia da feminilidade e da masculinidade nos casais *gays*. Lia continuou: “ali (na novela), nenhum tem uma aparência assim mais feminina, os dois têm aparência masculina... acho que nem sempre tem que ter um com aparência feminina e o outro masculina”, refletiu Lia.

Ao que parece, a argumentação da Lia afetou as convicções do Tadeu. A nova perspectiva da conversa, que colocava a relação *gay* prescindindo da feminilidade (os dois da novela são masculinos), obrigou o jovem Tadeu a encontrar um discurso que o sustentasse: “ não tem nem como imaginar, né? Como um cara dá pro outro?”. Suas falas dispararam gargalhadas na turma. Talvez por serem aparentemente diretas, talvez por dizerem coisas que, em princípio, não deveriam ser ditas naquele ambiente. Esta parece ser uma situação bastante clara da idéia de “benefício do locutor”, termo cunhado por Foucault para formular, em termos de repressão, a relação entre sexo e poder: “ se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada” (FOUCAULT, 1988, p.12).

Tadeu continuou: “como é que pode isso? Sei lá, não é preconceito, entendeu? Mas é meio perturbador isso, não é?”. Novas gargalhadas. Você acha que não é preconceito? Perguntei. Ele respondeu: “eu não tenho preconceito. Eles no canto deles e eu no meu (risos), mas, pô, é muito estranho, pô, você tá acostumado desde pequeno, nasceu, e a escola vai te ensinando que você tem que pegar a garotinha” (risos). “É! Hoje em dia a escola te ensina isso! Normal! Ensina até como usar o troço lá (gargalhadas). Eu aprendi na escola, com o pepino... (se referindo às aulas de educação sexual e ao uso correto da camisinha) a mulher pegou o pepino (gargalhadas) então, pô, aí esse lance que tem que pegar a mulher e tal, aí chega você, vai, e pega um cara, cheio de pelo, com pelo por tudo quanto é canto. Aí o cara vai te beijar e tem pelo na cara...”.

Ao que tudo indica, Tadeu experimentava a desconstrução do espaço sagrado da sala de aula, falando coisas cada vez mais impróprias ao que aquele contexto comumente costumava permitir. Era também evidente algum tipo de regulamentação do discurso da sua masculinidade, que no nosso entender estava determinado pela situação específica em que nos encontrávamos. De acordo com o exemplo dado por Bourdieu (1997, p. 705), em pesquisas realizadas em escolas “só se pode compreender verdadeiramente tudo que é dito na conversa, na aparência totalmente banal, entre três estudantes se [...] soubermos ler, em suas palavras, a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre sua trajetória e a estrutura dos estabelecimentos escolares que elas freqüentaram e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que nelas se exprime”.

O relato do Tadeu virou um show, todos riam muito, sobretudo as meninas. Suponho que o riso ocorresse não só em função do que era dito, mas também pelo fato de estar sendo dito ali, em sala de aula, na minha frente. Foucault diz que só se fala de sexo fazendo pose e que isso não é um dado exclusivo da atualidade, mas uma ocorrência de dezenas de anos: “consciência de desafiar a ordem estabelecida, tom de voz que demonstra saber que se é subversivo, ardor em conjurar o presente e aclamar um futuro para cujo apressamento se pensa contribuir” (FOUCAULT, 1988, p. 12).

Ainda no campo da repressão, cabe ressaltar também os aspectos que dizem respeito aos posicionamentos de gênero. Na situação específica em que nos encontrávamos – meninos e meninas mediados por um pesquisador – supõe-se que o lugar da fala transgressora ficasse mesmo restrito ao domínio do masculino. Embora os estudiosos da cultura apontem para situações atuais de diferentes “posições do sujeito” (HALL, 2004), ainda é muito presente o vínculo com a tradição quando se trata das relações entre os sexos. Em pesquisa realizada em 1989 por Lillian Rubin, nos Estados Unidos, constatou-se que as garotas mais sexualmente ativas eram depreciadas pelas outras, assim como pelos rapazes que buscavam “se aproveitar”

delas, conformando um quadro de distinção entre garota decente/ garota vadia (GIDDENS, 1993, p.19, grifos do autor).

Para Heillborn (1999) o sexo pode ser um elemento importante de negociação das relações entre os gêneros. A autora argumenta que uma forte ênfase no controle da conduta sexual da mulher caracteriza a lógica moral exercida nas camadas populares brasileiras. Este controle, exercido pelo grupo familiar e pelas redes de vizinhança, também estabelecem um quadro de oposição entre mulher de farra X mulher de família (ver também Bozon e Heilborn, 1996)<sup>17</sup>. Não que as meninas não se pronunciassem, mas eram sempre mais comedidas e racionais em suas falas.

Eu disse que achava muito interessante o que o Tadeu estava dizendo e retomei a sua fala sobre aprender a “pegar garotinha”. Perguntei se haveria a possibilidade de aprendermos de outra maneira: “será que existem outros lugares onde se aprende diferente disso?”. Eles ficaram meio sem rumo. Uns disseram que não. Luciene ponderou e disse que não conhecia e que nunca tinha ouvido falar. A maioria achou que não. Tadeu argumentou: “desde que você nasceu... você já nasce para pegar mulher”. E continuou: “tem um garoto lá (na rua onde mora) que ele é *gay* agora, o nome dele é Ezequiel. Ele, até os 18 anos, ele era homem, ele estudava aqui na escola (a turma diz que o conhece), aí até os 18 anos ele era homem e do nada ele virou mulher. Foi só ele começar a andar com um maluco lá... (trecho incompreensível). Ele pegava mulher pra caramba, era bonito! Aí eu fico até com medo, eu fico até com medo, pensando assim, quando um cara começa a conversar muito comigo...” (gargalhadas da turma). Eu interrompo: “você está falando isso dele?” – “não, pô, tô falando de mim”. Eu interrompo novamente: “quando qualquer cara ou quando ele (o *gay* da sua rua) conversa com você?” – “tô falando de mim, pô. É que do nada... até os 18 anos ele era homem, do nada ele virou mulher... então pode ser qualquer um! Por exemplo, hoje eu tô

---

<sup>17</sup> texto sugeridos por Heillborn - BOZON, Michel e HEILBORN, Maria Luiza (1996). “Les caresses et les mots: initiations amoureuses à Rio de Janeiro et à Paris”, In. Terrain, 27. Paris, septembre, p. 37-58.

andando na rua, do nada amanhã eu sou mulher. É melhor tu manter... o contato físico, entendeu? Você tá conversando com outro homem, você já fala ó, já é, bate na mão, fica aí você que eu fico aqui, entendeu? Nada de abraçar, nada de colar um com o outro...”. A turma ria e comentava coisas do tipo: “ele tá falando das influências”; “eu queria ver isso muito” (Luciene se referindo ao Tadeu virar mulher); “uns vinte metros pelo menos” (comentário do Marcos sobre a distância que se deve manter de outros homens).

Eu provoquei: “por que é que a gente aprende isso?”. Tadeu respondeu de pronto: “pra não virar *gay* depois”. Eu tentei retomar, mas não houve jeito. Luciene tomou a vez: “já tem criança que nasce com esse dom, sabe? Meu primo... aquele garoto quando crescer ele vai ser um *gay* que não tem ninguém que esconda! Quê! Não dá não!”. Eu retomei dizendo que todos estavam falando coisas muito interessantes. Voltei à fala do Tadeu sobre aprender a ser assim e perguntei: “por que a gente aprende a ser assim?”. Alguém respondeu: “porque é o certo!”. Eu retomei pedindo uma confirmação mais geral: “É o certo?”. Luciene respondeu: “não é o certo. Não é questão de ser certo. Cada um hoje em dia tem a sua opção, né?”. Tadeu: “mas desde o início da criação do homem, se Deus quisesse dois homens juntos, botava dois homens juntos, não botava Adão e Eva, botava Adão e Adão”. Lia disse: “é, eu ia dizer isso”. Outros concordaram.

Ana Paula, a moça que apresentou o jornalzinho, disse: “essa parte eu já acho mais preconceito da parte do homem”. Ninguém ouve o que ela diz, nem eu (só ouvi quando estudava o áudio). Tadeu continua: “tipo assim, é tipo um negócio de princípios. Tu desde pequeno, você aprende que não deve comer um certo tipo de coisa, que aquilo ali, por exemplo, assim...é a mesma coisa que alguém chegar pra você... não come bosta e tu vai e come bosta, não é? Né não? Tipo assim, não come aquilo dali não que aquilo é veneno, tu vai e come, entendeu? Princípios”. Eu pergunto se a turma concorda com o que ele está dizendo. Eles foram dizendo aos poucos que sim. Um por um. Eu sintetizei: “então a gente aprende a

ser assim porque é assim mesmo que a gente é?”. Eles concordaram, ou, pelo menos, não se manifestaram. Eu perguntei como ficavam os casais *gays* diante desse pensamento. Tadeu disse: “eles são diferentes. Eu queria entender como é que eles pensam, se eles pensam diferente da gente, porque, pô, como é que um cara ama o outro?” (Risos). Lia pergunta para o Tadeu: “vai dizer que você não ama o seu pai?”. Tadeu responde: “meu pai me põe no mundo, outro cara não me põe no mundo; outro cara, se eu falar que amo ele, ele não me põe no mundo”. Eu insisti: “...mas e se não nos ensinassem isso? Seríamos todos diferentes? Tadeu respondeu: “Claro que não! Isso é instinto, cara”. Eu busquei conferir com o que tinha sido dito antes, e concluí: “então não é uma coisa que a gente aprende, não é uma coisa que é ensinada na escola, ou pelos pais e tal, como você (Tadeu) tinha dito. A gente já nasce assim”. Marcos completou: “é o instinto animal”. Eu finalizei, sem discordar: “entendi, é o instinto”

O que se observa aqui é que a nossa temática central estava sempre sendo tratada pelos jovens em associação com outras questões. A masculinidade, como posto pelos alunos, é vista como natural e inquestionável ou, mais que isso, sem ser problemática. Ao homem ou ao pai não cabia o debate. O discutível só tinha pertinência nos campos do feminino, do materno, da homossexualidade (aí nos detivemos a maior parte do tempo), do aborto e da gravidez (sempre associados à mulher), mas nunca no campo do masculino. Para os jovens, a noção do homem se construir na cultura, tal com posto pelas teorias sociais e de gênero, é ainda muito distante da ordem das discussões.

Como podemos observar nas descrições acima, eles até mencionam o caráter construído da sexualidade quando falam do aprendizado na escola e na vida, mas no momento que eu questiono a possibilidade de um outro tipo de aprendizado, ou seja, uma outra cultura possível, eles retornam ao biológico, ao natural e ao instinto nato dos seres para justificarem seus modos de vida.

### **Assunto de pai, assunto de mãe: referências de um modelo hegemônico**

Tentei entrar mais especificamente no campo da nossa temática para ver se rendia algum debate. Como eles tinham citado a novela da TV Globo, resolvi lembrar que lá, além do casal *gay*, também tinha uma discussão interessante sobre paternidades. Eles, de imediato, não lembraram dessa parte. Cabe ressaltar que tal conflito pertencia à trama do núcleo principal da novela, enquanto o caso dos rapazes *gays* constituía trama secundária da história; eram meros coadjuvantes.

Quando eu disse o nome dos personagens, o filho e o pai, eles lembraram, mas sem entusiasmo: “ah, o Cássio”, disse Lia; “é, ele não quer assumir”, completou Marcos; “ele sabe do filho, mas não quis assumir”, disse Luciene ajudando a remontar a história; “quer como amigo”, completou Marcos novamente. Eu retomei lembrando que a trama dizia respeito a uma gravidez ocorrida há dezoito anos e que o personagem que fazia o pai tinha sugerido um aborto na época, mas a mãe saiu da cidade e resolveu ter o filho sozinha, de modo que agora, o conflito se instaurava justamente porque o filho estava decidido a conhecer o pai.

Perguntei o que eles achavam disso. Tadeu respondeu de imediato: “ele (o pai) não tem culpa”. Luciene reagiu: “não! Peraí! Se ele fez ele tem que assumir”. Lia também reagiu: “o certo é ele assumir”. Tadeu se defendeu, mas não deu para ouvir, pois a turma inteira falou ao mesmo tempo. Tentei organizar as manifestações e a Lia foi a primeira inscrita: “o certo é ele assumir, porque foi ele que fez, mas, assim, também ninguém pode forçar ele a fazer uma coisa que ele não quer”, e continuou falando.

A reflexão da Lia repetia os argumentos do próprio personagem da novela (o pai): ele não queria assumir porque sempre deixou isso claro para os outros. Diante da situação posta, o máximo que ele se permitiu foi ser amigo do (novo) filho. Luciene apresentou outro olhar: “ela criou o filho até aos dezoito anos, pra que vai precisar de um pai agora? Quando ele (o

filho) mais precisou, ele (o pai) não estava ali. Acho que ele não precisaria ter um pai assim presente, entendeu? Conheceu o pai, tudo bem, tranqüilo... mas pra que um pai depois de dezoito anos se a mãe dele pôde criar ele sozinho”. Lia interrompe: “é! ele pode ter sido criado de uma maneira muito boa, mas... assim, mas acho que ele... qualquer outro, acho que sente um pouco a falta de uma figura paterna”. Eu tentei mediar: “mas é essa a questão! Não é ela (a mãe) que quer. Ele quis conhecer o pai”. Todos concordaram repetindo a minha fala: “é, ele que quis”. Tadeu deu seqüência: “ a pessoa, ela sente falta de um pai pra poder... mesmo se for mais velho de dezoito, vinte, trinta, ele vai querer conhecer o pai”. Eu confirmei a sua fala: “você acha que um pai faz falta”. Ele respondeu: “faz falta”. A Lia defendeu a idéia de que o filho tem maior apego com o pai enquanto a filha estabelece essa relação com a mãe e se colocou como exemplo: “eu não me abro com o meu pai”. Embora tenha sido colocado por uma aluna que essa regra não é geral, a maioria das meninas examinou a sua própria experiência e relatou que o pai realmente fica de fora das conversas mais íntimas, constatando que é a mãe que intermedeia com o pai os casos contados por elas.

Tadeu atribuiu essa prática à vergonha que as meninas têm de conversar com o pai. Lia continuou: “a falta de um pai é porque um pai leva o filho pra um jogo de futebol, ensina a empinar pipa, jogar pião, bola de gude e tal... coisa que uma mãe não faz”. Tadeu interveio: “mas é a mesma coisa com um garoto. Um garoto sente falta disso na mãe também. Meu pai morreu quando eu tinha dez anos. Eu nunca conheci meu pai. Eu conheci ele duas vezes na vida só. Eu sentia muita falta dele. Minha mãe... eu só fui conhecer ele, porque eu tava com falta dele, aí eu pedi pra minha mãe ir procurar ele. Aí minha mãe procurou ele... e ele não sabia. Ele sabia que a gente era vivo, só que ele não sabia onde a gente morava. É tipo esse bagulho mesmo, desse garoto (se referindo ao caso da novela), eu pedi a minha mãe pra procurar ele... só que depois que eu conheci ele, vi ele duas vezes, ele foi, morreu. Aí, pô, mas mesmo assim até hoje eu sinto falta dele, entendeu? Mais aí a gente fica com falta da

nossa mãe fazer o que o nosso pai... a gente não conversa com a nossa mãe o que a gente queria conversar com o nosso pai... mesma coisa você mulher (para a Lia), você não conversa com o seu pai o que você conversa com a sua mãe”. Lia responde manso: “é claro”. Eu interfiro: “tem conversas que são só... cada um com o seu departamento, é isso que vocês estão dizendo? Eles respondem que sim.

Percebo que a turma amansou com o relato do Tadeu. Eu continuo: “isso é pra todo mundo ou tem alguém aqui que é o inverso? O Marcos diz que conversa com os dois. Lia reage: “não, peraí, você conversa com o seu pai algumas coisas!”. Marcos aceita: “algumas coisas”. Lia continua: “ coisas assim mais... mais a fundo, só conversa com a sua mãe”. Ele confirma: “é, mas também nem muita coisa”. Luciene ironiza: “converso com meu pai pra pedir dinheiro” (todos dão risadas, o clima melhorou). Eu pergunto se é o pai que dá dinheiro e todos riem. Tadeu reelabora o que disse: “isso é de cada um, vai igual a criação. Tem gente que tem criação maneira, pra poder conversar com os dois, tanto um quanto o outro, mas tem gente que só é criado pra conversar mais com um”. As meninas encerram dizendo que embora se abram mais com a mãe, nem tudo é contado para ela. Nestes casos existe sempre uma amiga ou um namorado. Tadeu diz que talvez por isso ele seja doido, porque se o pai estivesse vivo daria a ele outros conselhos, mas os amigos sempre o estimulam a fazer coisas malucas.

### **Paternidade? Quem responde por isso?**

A sirene da escola tocou mais uma vez e isso indicava o fim do nosso tempo. Eles teriam agora um intervalo de recreio, mas tivemos que invadi-lo para finalizarmos nossas discussões e programarmos a gravação que aconteceria no próximo encontro. O debate ocorrido já tinha suscitado dúvidas e questionamentos suficientes, precisávamos agora identificar os entrevistados e formular as perguntas que faríamos para eles. Ana Paula

perguntou se entrevistaríamos alguém jovem. Eu respondi que a decisão era do grupo. Enfatizei que deveríamos aproveitar a oportunidade para nos aproximarmos de pessoas que realmente pudessem trazer algum conhecimento para o nosso debate. Lia disse que achava que tínhamos que entrevistar “uma garota que vai ser mãe muito cedo, ou um pai”. Luciene interrompeu dizendo que poderiam ser também “garotas que já foram mãe”. Lia retomou completando a fala da Luciene: “que já foi mãe e está se tornando mãe de novo por falta de responsabilidade”.

Depois de muito debate eles decidiram que os entrevistados seriam do universo jovem. Embora a Lia tivesse sugerido uma mãe ou um pai que engravidaram muito cedo, a figura paterna desapareceu de cena logo após a sua fala. Ninguém mais tocou nesse assunto. Para realizarmos um telejornal sobre paternidades, o grupo decidiu por unanimidade que entrevistaríamos duas pessoas: “uma menina grávida” e “um *gay*”.

A sugestão do segundo entrevistado partiu da Lia e a aceitação foi geral e imediata. Eu perguntei se o *gay* era mulher ou homem e eles responderam que seria um homem. Lia disse: “eu acho que entrevistar um homossexual seria bem forte”. Tadeu: “ele daria a opinião dele”. Eu aceitei. No entanto, todos os supostos *gays* da escola, indicados por eles para a entrevista, eram *gays* a partir do julgamento do grupo, pois nenhum rapaz tinha dado prova concreta ou assumido a homossexualidade para ninguém que eles conhecessem. Tudo não passava de especulação da turma, de modo que não poderíamos entrevistar alguém sobre algo que nem mesmo essa pessoa sabia de si mesma. Por fim, a Lia sugeriu o seu primo. Disse que ele era assumido e que talvez aceitasse. A turma se acalmou, marcamos o encontro da semana seguinte para fazermos as gravações, e nos despedimos.

### 3.1.4 A gravação do telejornal, a edição e o debate final: conformações de uma idéia central

Gravamos o telejornal, mas os jovens não conseguiram entrevistar as pessoas escolhidas uma semana antes. O primo gay da Luciene não foi encontrado naquela manhã e a menina grávida da escola, amiga deles, não aceitou participar. A solução foi levar os equipamentos para o pátio da escola e entrevistar outros alunos. As gravações duraram pouco mais que o tempo do recreio. Com alguma dificuldade, conseguimos entrevistar onze pessoas: nove jovens e duas professoras.

Antes de irmos para o pátio gravamos a abertura do telejornal na sala de vídeo. O cenário era simples: a logomarca que o Marcos tinha feito com o nome do jornal foi fixada na parede e uma mesa serviu de bancada para a apresentadora. Luciene assumiu esse papel, fez a repórter de estúdio (uma espécie de Fátima Bernardes do jornal da escola), Lia revezou as “reportagens de rua” (no pátio) com o Tadeu, Luiz operou a câmera e Ana Paula e Marcos monitoraram o áudio.

Ainda na sala de vídeo um detalhe chamou atenção. Estávamos definindo o texto de abertura e eu sugeri que eles escrevessem algo do tipo: “Boa tarde. Na edição do jornal de hoje veremos uma matéria sobre paternidades”. Tadeu me corrigiu: “Não! Tem que botar: veremos uma matéria a respeito de um assunto polêmico nos dias de hoje”. Pensei nos sentidos que a mudança no texto produzia e disse: “mas a gente nem sabe se o resultado das entrevistas vai ser polêmico?!”. Tadeu rebateu, com apoio do resto da turma: “os jovens de hoje têm feito muito isso (ele se referia ao número de jovens pais) e tem sido muito comentado”. Eu provoquei: “Muito comentado. Tá certo! Muito comentado é o mesmo que polêmico?”. Tadeu respondeu de onde estava: “Chama mais atenção!”. Eu não tive dúvidas sobre o texto: “Tudo bem! Vamos botar o polêmico no texto” .

A forma como os jovens se apropriam e dominam a lógica da notícia merece especial atenção. O recurso de criar impacto com o uso da palavra polêmico é um clichê do telejornalismo e não foi preciso ninguém dizer isso ao grupo. Esta, que é também uma forma de inventar a vida, é, não por acaso, uma forma muito própria do tipo de abordagem que estávamos propondo. Os jovens construíam significações diferentes para o tema: havia a experiência particular de cada um com seus respectivos pais narrada em sala de aula e havia agora a invenção de uma “coisa” chamada paternidade, que nos era estranha, exterior e polêmica.

Supomos haver aí enunciados que determinam campos discursivos distintos, o da educação, no primeiro momento, e o da televisão, na parte prática da oficina. No primeiro, o referencial do enunciado tinha em mim a figura de um professor incomum, um professor com barba e *dreadlocks* ou, como eles mesmos disseram na avaliação final, um “visual diferente”. A identificação do sujeito como categoria de análise relaciona esse referencial com outros indivíduos que poderiam ocupar o mesmo lugar. Então, o professor diferente poderia ser associado a uma pessoa menos compromissada, cuja atividade seria diferente, nas palavras deles, “menos séria”. Uma atividade que supostamente permitiria conversas mais francas, menos formais.

No segundo campo discursivo, o referencial ou o princípio de diferenciação pode não ser diferente do primeiro, pois eu continuava sendo um professor e incomum. Entretanto, esse referencial era atenuado pela própria atividade. Estávamos fazendo um vídeo, estávamos reproduzindo a televisão e, em alguma medida, pessoas estranhas, com “visual diferente”, são comuns nesse meio. É como se na hora da prática, na hora da gravação as coisas se encaixassem melhor. A situação era mais apropriada para o meu “visual”, a sala de aula era também outra e o estranhamento era menor. Assim, quando analisamos a categoria sujeito do enunciado no segundo caso, vemos surgir, por associação com o referencial, indivíduos mais

pertinentes à atividade. É como se ali, sim, eu estivesse no meu lugar.

Sendo assim, observamos que no decorrer da parte prática da oficina o discurso se assumiu mais coerente que na sala de aula. Por outro lado, foi na sala de aula, onde a situação era mais estranha ao comum, que os depoimentos foram mais particulares e subjetivos. Talvez por não conhecermos tão bem em que campo discursivo estávamos inscritos, paradoxalmente, o não conhecimento nos levou ao conhecimento. Na parte prática, a coerência discursiva produziu visões mais objetivas. Precisávamos dar conta não de experiências particulares, heterogêneas, mas de um geral sem nuances chamado paternidades. Geral esse que tinha ainda como pressuposto a idéia de assunto polêmico.

O discurso da televisão é tão coerente que as regras que prescrevem o que pode ou não ser dito nestas práticas discursivas foram rapidamente assumidas pelos jovens. Não que o discurso da educação não seja, mas no momento em que nossa referência maior era ele, ou seja, quando estávamos em sala de aula, havia um conflito entre o que poderia ou não ser dito ali; ou nas palavras de Freire (2005), havia um sentido problematizador que desconstruía a solidez de tais referências, obrigando os jovens a se inventarem de outro modo.

Do dia da gravação em diante a objetividade se impões à subjetividade. Não havia estranhamentos nesse campo discursivo, as referências eram estáveis. Os jovens não se inventavam de modo diferente, mas reproduziram com objetividade a lógica de quem faz notícia. Sem que ninguém dissesse, todos sabiam exatamente o que dizer e o que não dizer, porque fazer e porque não fazer determinadas coisas. Eles tinham domínio desde o texto de abertura à formulação das perguntas para as entrevistas; desde a assunção de uma postura formal para entrevistar os outros alunos ao modo como avaliaram o vídeo editado; não havia incertezas. Nesse campo discursivo não falávamos de um pai, mas de um pai geral: de paternidades.

Os discursos variavam de acordo com a situação proposta. Em sala de aula, um sujeito,

na gravação, outros. Não havia equívoco, o telejornal funciona mesmo desse modo. Ele tem como método de trabalho a criação de “particularidades” feitas para se encaixarem em um todo, em uma idéia mestra, elaborada previamente pela equipe do jornal e que busca atender, na maioria dos casos, a uma espécie de economia própria da instituição dona do jornal<sup>18</sup>.

No nosso caso não havia um dono, mas um modelo que dispensava apresentações. No telejornalismo a imposição da problemática, na ilusão da “neutralidade”, se dispersa em sondagens artificiais onde as imagens e as falas das pessoas servem meramente como exemplo e prova de uma idéia central. Segundo Bourdieu, esses tipos de sondagem ou pesquisas de televisão “extorquem dos entrevistados declarações diretamente provenientes dos comentários que a televisão faz a respeito”, produzindo “coisas fictícias que elas acreditam registrar” (BOURDIEU, 1997, p. 706).

De acordo com Consuelo Lins, o texto do repórter é seguido por uma entrevista que exemplifica o que acabou de ser dito, reforçando, justificando ou provando a informação central da reportagem. Frases curtas cuidadosamente editadas que imprimem a marca do mundo em narrações assépticas que sabem, ou simulam saber, sobre a vida dos entrevistados muito mais do que eles próprios. Essa voz toda poderosa não apenas descreve o real, mas o interpreta e fixa significações às quais os maiores interessados não têm acesso. (LINS, 1996).

O telejornal da turma 1006 não se construiu diferente das descrições acima. E era para ser assim mesmo, pois foi esta a proposta que fizemos aos jovens: realizar um telejornal sobre paternidades. Conforme já dissemos em seção anterior, esta é apenas uma forma de se relacionar com o mundo. Dela buscamos extrair aprendizado, significado e intersubjetividade.

De acordo com Bernardet (2006), no vídeo ensaio, que chamamos aqui de vídeo autobiográfico, sujeito e objeto se fundem até desaparecerem enquanto tais. Para este autor, o vídeo ensaio, na vertente da ensaística francesa, é auto-reflexivo, ou seja, comenta a sua elaboração e mescla diversos recursos de linguagem. Ele se diferencia da tese jornalística por

---

<sup>18</sup> Os jovens descreveram suas visões do telejornalismo e da televisão no segundo encontro: seção 4.2 – “A paternidade como ela é: construções de um telejornal”.

não se ver na obrigação de expor ou argumentar nada, nele são abolidas as delimitações entre o eu e o outro. É desta experiência que buscaremos, como nesta primeira etapa, extrair outros significados da paternidade para o nosso estudo.

### 3.2 Realizando um documentário autobiográfico

Os dados desta segunda fase de pesquisa de campo foram analisados logo após o seu término. O encontro com os jovens participantes foi gravado em suporte digital MP3, resultando em dois arquivos de áudio com 1h50min (uma hora e cinquenta minutos gravados no período da manhã) e 1h49min (uma hora e quarenta e nove minutos gravados no período da tarde). Além do áudio, o encontro também foi gravado em vídeo digital MiniDV, durante a realização dos vídeos autobiográficos e durante a conversa com os jovens sobre o resultado dos vídeos. O total de imagens em vídeo é de 01h40min (uma hora e quarenta minutos). Nesta etapa de campo nos concentramos mais no material gravado em vídeo, tanto no que se refere ao debate quanto aos próprios vídeos realizados pelos jovens.

A forma de análise desta fase também privilegiou a escuta à transcrição das falas, e os mesmos procedimentos tomados para a primeira. Os vídeos foram digitalizados em um sistema não-linear de edição de imagens (FinalCut), o qual nos permitiu a marcação de todos os assuntos em subdivisões que facilitaram muito o acesso aos temas discutidos. O sistema de vídeo nos permite também, sobretudo na conversa com os jovens, observar olhares, gestos e movimentos que contribuem para um melhor entendimento do contexto em que cada fala se insere. Tal infra-estrutura, no entanto, não nos poupou de incansáveis revisões de trechos de imagem. A investigação do que foi dito respeitou um sistema de conjunto, subconjunto e unidade, apreendido empiricamente, como num restauro de uma peça muito rara, sempre na superfície mais tênue. Os trechos eram ouvidos primeiramente de um modo mais geral, em seu conjunto de entendimento, mas foi somente com a repetição da escuta, que por vezes se deteve em uma palavra ou frase, que pudemos experimentar novos conhecimentos acerca de cada indivíduo. Os áudios em MP3 serviram de apoio para os momentos de dúvida.

Assim, seguem três seções de análise da segunda fase de campo, sendo a segunda delas subdividida em duas subseções. O trechos de fala que estão entre aspas são transcrições exatas do que foi falado pelos jovens ou por mim. Os momentos onde não foi possível compreender uma fala ou uma situação estão também sinalizados.

### **3.2.1 Oficina de vídeo: o enunciado de um discurso específico**

A história que seria contada para o companheiro não precisava tratar especificamente dos próprios pais de cada um, ela poderia abordar a figura paterna sob a ótica que parecesse mais interessante ao participante, desde que pertencesse a sua particularidade. Era a subjetividade de cada um que estava em jogo no dispositivo adotado para o vídeo. Cabe ressaltar que todos optaram por falar dos seus próprios pais.

Os depoimentos foram os mais variados, alguns trataram de conflitos, outros de incertezas; alguns refletiram, julgaram, outros não, e assim por diante. Tal variação, ao nosso ver, se deu em decorrência de uma espécie de tradução que cada um fez, ao seu modo, para o termo ‘questionamento’ (usado por mim ao propor o exercício). Essas variadas formas de entendimento definem de certo modo o conjunto do que foi dito por cada um, e também o que não foi dito. Assim, falas como: “Tenho vários problemas com o meu pai” (Bernardo); “Um dos principais problemas que eu sempre tive com o meu pai” (Caetano); “Uma coisa que me aflige na relação com o meu pai” (Carlinhos); entre outras, foram usadas por eles para dar início aos seus depoimentos.

Desse modo, em meio a prejuízos, problemas, aflições, ausências e dores, cada um foi dando forma a sua história particular ou, pelo menos, ao que se conseguiu contar delas. Sob uma determinada visão, esse conjunto de ditos e não ditos pertence à produção do discurso,

que por sua vez é regulada e controlada por procedimentos que têm justamente a função de determinar o que pode ou não ser dito em um determinado lugar, dominando assim o seu acontecimento (FOUCAULT, 2006).

Na tentativa de chegar até alguma das regras mais gerais do discurso, que põem em relação diversos elementos, acionando procedimentos de regulação e exclusão, talvez possamos alcançar uma análise mais precisa sobre os sentidos construídos pelos jovens pesquisados em relação à temática da pesquisa.

Primeiramente tomaremos as características básicas da função do enunciado (referencial, sujeito, campo associado e materialidade - FOUCAULT, 2007), para tentar situar este elemento do discurso no contexto da oficina. Como referencial – entendido como um princípio de diferenciação – identifica-se em primeiro lugar o acesso dos jovens ao Laboratório de Vídeo Educativo, no interior do vastíssimo e imponente campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Alguns já conheciam o local. Ao chegar, o Bernardo nos contou que já tinha sido tratado no Hospital Universitário, que fica próximo ao NUTES, e a Janaína disse que conheceu o campus em visita com a sua escola. Todos se mostraram muito curiosos em investigar os enormes corredores do Centro de Ciências de Saúde que levavam ao laboratório de vídeo, onde por janelas de vidro se podia observar as bancadas dos laboratórios de biologia e farmácia, com instrumentos exóticos de pesquisa. Alguns até combinaram de voltar. Havia um interesse específico em conhecer o prédio da anatomia. Outro referencial que podemos observar é a minha própria figura, já conhecida de todos, mas deslocada ali por um contexto diferente daquele que comumente nos aproximava. Era uma outra forma de aproximação, que os levava a um lugar, de certo modo, do interesse de todos (todos tinham em mente ingressar, mais cedo ou mais tarde, em uma faculdade e a excitação em relação a isso se tornou mais evidente naquele espaço). Outro fator ainda é o contraponto da escola de audiovisual e da própria escola formal. Esta última foi mencionada por vários deles durante a

análise do material gravado como sendo o lugar de onde tiraram forças para enfrentar a autoridade do pai (Fred); o lugar que propiciava visões críticas do mundo, como posto por Caetano; ou ainda como um lugar que autorizava determinados posicionamentos frente ao grupo, como no caso do Carlinhos: “meu professor falou disso na escola”. Um diferencial importante também a ser observado é o fato de todos eles serem em alguma medida realizadores de vídeo, pois estavam concluindo um curso básico nesta área de conhecimento, de modo que a participação na oficina parecia vir ao encontro desses interesses e saberes.

Por sujeito (segunda característica da função do enunciado) entende-se a posição que pode ser ocupada pelos indivíduos em relação ao referencial, ou seja, a forma como cada um se reconhece nele. Assim, tentaremos descrever quem são os indivíduos que poderiam assumir o lugar de sujeitos em relação aos referenciais descritos acima. Tanto o caráter do espaço da universidade quanto a minha figura conhecida e deslocada ali pelo contexto desse ‘novo’ espaço são referenciais que levam ao posicionamento de sujeitos como os professores universitários, vistos pelos jovens como pessoas dedicadas a uma vida de muito estudo; os pesquisadores (Janaína ao ver o laboratório de Farmácia lembrou-se das histórias contadas por sua mãe, formada em Farmácia e funcionária da Universidade Federal Fluminense); os alunos da graduação (os jovens entraram no Centro Acadêmico de Biologia e teceram observações sobre o espaço como sendo característico do ‘modo de vida’ dos estudantes universitários). De modo menos específico, também se associam como sujeitos destes dois referenciais os indivíduos vistos como bem sucedidos social e profissionalmente; os de uma camada socioeconômica diferenciada da que pertencem os jovens, vistos como os que acessam de fato tais espaços (para alguns dos jovens presentes essa perspectiva é mais evidente, fato que enquanto a Janaína tinha como desafio o vestibular, alguns dos outros como a Cassiana e o Carlinhos tinham como desafio a conclusão do ensino médio, tendo como perspectiva prioritária a conquista de um emprego após a conclusão). Em relação à escola de audiovisual

e a escola formal descreveríamos como possíveis sujeitos desses referenciais os próprios alunos, atrelados ao fato de estarem cursando o ensino médio, em vias de decidirem suas vidas profissionais, com idades próximas da chamada maior idade (os dezoito anos), visto como um momento da aquisição social de parte dos seus direitos emancipatórios (NOVAES, 2007). Também é sujeito desses dois referenciais o meu papel de professor, tanto em relação à primeira escola quanto à segunda, pois ao longo do ano as minhas proposições em sala de aula foram por vezes comparadas pelos alunos, sobretudo os do núcleo de São Gonçalo, aos procedimentos da escola formal. Supomos serem sujeitos também os outros alunos, das duas escolas; os outros professores; e, de um modo geral, os indivíduos do contexto familiar como pai, mãe, avô e avó, irmãos, e outros, por ocuparem por vezes o lugar da educação. Por fim, a última referência que descrevemos foi a formação em audiovisual, campo que os posiciona frente à cultura jovem como possuidores de um bem cultural a mais e que teria provavelmente como sujeitos os amigos mais próximos e os jovens de um modo geral, os diretores de cinema renomados e não renomados conhecidos por eles, e assim por diante.

A terceira função é o campo associado, que trata da coexistência do enunciado (no caso, a oficina) com outros enunciados que podem ser do mesmo ou de outros discursos (FOUCAULT, 2007). Embora o foco da pesquisa esteja centrado no discurso da paternidade, observa-se que tanto ele quanto o próprio método que adotamos para chegar até ele como objeto de análise puseram em ação diversos outros discursos, tais como o da educação, da saúde, da sexualidade, da masculinidade, o científico, o artístico, o do poder, e por aí segue. Com esta sucinta relação, percebe-se o quanto seria difícil descrever a coexistência entre os enunciados do campo associado em questão, pois cada discurso compreende um conjunto de enunciados diferentes, conformando uma enorme rede de relações (ver segundo capítulo). Assim, dada essa dimensão e dificuldade, buscaremos descrever o campo associado do

enunciado em análise (entendido como a oficina de vídeo) a partir das coexistências mais evidentes.

Tendo em vista que um discurso (no caso em questão, o da paternidade) pode ser definido por como um conjunto de enunciados que se apóiam em uma formação discursiva (FISCHER, 1997), tomaremos na presente análise a oficina como um dos enunciados que dão forma ao discurso em questão. Cabe notar, entretanto, que, se a oficina é um dos enunciados do discurso que buscamos analisar, isto ocorre porque em alguma medida a matriz de sentidos, denominada formação discursiva, que determina e regula quais enunciados devem pertencer ou não ao conjunto de enunciados de um tal discurso, não interditou em suas regras o enunciado da oficina como pertencente ao discurso da paternidade. O que estamos tentando tornar mais evidente é que a própria oficina (como enunciado pertencente ao conjunto do discurso em questão) é constitutiva desse discurso (específico) sobre paternidades que estamos buscando analisar. Assim, supomos que da mesma forma que a matriz de sentidos do discurso assumiu a oficina como um possível enunciado, também podemos entender que tudo o mais que a ele (discurso) se refere é parte do conjunto de enunciados que o constrói – por isso discurso específico; por isso, e ao mesmo tempo, a idéia de dispersão (FOUCAULT, 2007, p.43).

Com isso, identificamos como campo associado da oficina outros enunciados que supomos ser o próprio grupo de jovens, o grupo familiar ao qual pertencem, a camada socioeconômica popular em que vivem, suas identidades. Tudo isto, no nosso entender, compreende o domínio da coexistência entre os diversos enunciados que podem estar presentes no discurso em análise. O que os diferencia da categoria chamada ‘referencial’ parece ser o lugar que cada um desses elementos ocupa na análise, pois, em alguma medida, referencial pressupõe relação. Assim, o que se modifica entre uma categoria e outra é o fato de que no campo associado há necessariamente coexistência, enquanto que no referencial há

somente o que Foucault chama de “princípio de diferenciação” (idem, p. 130). Sob esta visão, seria um erro observar a oficina isoladamente, mas sempre em relação como outros enunciados. Ela existe porque existem os jovens, e também suas famílias, e seus amigos, e ambos pertencem ou não a uma determinada camada social, e por aí vai.

Por fim, examinemos a materialidade, entendida como um status ou as formas concretas como o enunciado aparece. Nesse caso, não podemos deixar de observar a minha própria pessoa, pois a oficina toma forma concreta muito a partir do convite que eu fiz aos jovens para participarem. As compreensões que eles fazem de mim é inegavelmente um dado que confere materialidade à oficina. Mas também a oficina deve ser observada como uma materialidade do enunciado, no sentido das mais diversas oportunidades que ela oferece. Da mesma forma a realização de vídeos, como atividade específica, e os próprios vídeos realizados, como objeto. De acordo com Foucault (idem), cabe observar também na materialidade do enunciado as suas possibilidades de reprodução, ou seja, as formas como ela pode aparecer em outros contextos e épocas. Como oportunidade, por exemplo, talvez seja pertinente lembrar a fala do Fred durante a gravação do vídeo. Ele diz que não sabe onde adquiriu conhecimentos como os que tem, pois a sua família não teve oportunidade de oferecer isto a ele. Fred descreve um casal de amigos mais velhos, com (formação em) doutorado e viagens pelo mundo, e atribui à oportunidade de conhecer e conviver com este casal a aquisição dos conhecimentos e pensamentos que têm. Nesse sentido, tanto a oficina quanto a relação (extraclasse) comigo pode ser vista como uma “possibilidade de uso” ou de “reutilização” (idem, p. 130) concreta dessa idéia de oportunidade. A mídia é um outro contexto onde a materialidade do enunciado em questão se reproduz, ou vice-versa. O interesse na realização de vídeos tem se mostrado um eco da esfera mediática na vida dos jovens, pois quase todos se relacionam com a câmera a partir dos estereótipos criados pela repetição pedagógica da televisão (FISCHER, 1997). A evidência do que estamos falando

pode ser vista no controle que cada participante teve sobre o seu momento de fala diante da câmera no início e no final das gravações. Termos como “tá gravando?”; “pode começar?”; “tá ligada?”; foram freqüentes antes dos depoimentos, do mesmo modo que conclusões como “é isso aí” (para um suposto telespectador) ou “corta” também foram usados ao final. Alguns foram ainda mais além, mandando “beijos e tchau”, demonstrando uma espécie de domínio ou “vocação” para a coisa.

Como se observa, com apenas um percentual muito pequeno do vasto universo que temos para analisar foi possível descrever uma diversidade de possíveis fatores, associações e posicionamentos que, somados a outros tantos, dão forma ao discurso que constitui a temática desta pesquisa e, também, ao lugar da sua dispersão. É evidente que não conseguiremos dar conta da sua totalidade, mas a identificação de alguns pontos nesta complexa rede de relações pode nos orientar sobre as regras que organizam, controlam e selecionam o que pode e o que não pode ser dito entre os jovens sobre paternidades, sexualidade, família, saúde etc. Assim, na próxima seção buscaremos analisar alguns dos depoimentos gravados em vídeo, tidos como histórias particulares da chamada autobiografia de cada participante ou dimensões da construção do eu. Para tal, consideraremos ainda as noções de discurso postas por Foucault, bem como as descrições acima e algumas noções trazidas por outros autores.

### **3.2.2 Depoimentos do eu: histórias organizadas e dispersas em múltiplos discursos**

Conforme dito, a estrutura de um vídeo autobiográfico traz para o centro do filme o próprio documentarista e seus questionamentos mais particulares. Tal perspectiva impôs, no

contexto da oficina, que os jovens assumissem esse centro e, mais que isso, o assumissem a partir de questões particulares de suas vidas.

Cada jovem gastou em média dois minutos para contar a sua história. Fred, 17 anos, foi o único que ultrapassou essa média, levando catorze minutos. Diferente da maioria dos outros jovens, que optou por contar situações pontuais do relacionamento com o pai, Fred voltou até a infância e, numa organizada seqüência cronológica, veio avançando no tempo relatando com detalhes as situações que mais lhe pareceram importantes, passando pela adolescência até chegar aos dias atuais. As histórias foram selecionadas uma por uma, de modo que ao terminar a que estava contando ele refletia em voz alta sobre qual seria a próxima história a ser contada: “vamos ver... é porque eu só vou contar as que valem a pena”.

Importante notar que a noção frequentemente posta pelo senso comum de que a vida é um caminho a ser percorrido, com dificuldades a serem vencidas, dotada de uma linearidade, com começo, meio e fim, e também finalidade, no sentido daquilo que representa vencer as dificuldades que se impõem na trajetória da vida, é uma noção que, segundo Bourdieu, aceita silenciosamente a história como uma sucessão de acontecimentos, implicada por aquilo que ele chama de “teoria do relato”. Para este autor, “falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história” (BOURDIEU, 1998, p. 183).

A idéia de que a vida constitui um todo coerente e organizado, explícito em termos como “desde pequeno” ou nos “sempre” (“eu sempre tive objetivo de vida”, depoimento do Fred) dá forma aos pressupostos dessa teoria citada por Bourdieu, na qual os acontecimentos “tendem a organizar-se em seqüências ordenadas segundo relações inteligíveis”. Uma suposição posta por este autor é de que o relato autobiográfico baseia-se “sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva dos fatos (p.184). Giddens também contribui com essa perspectiva a partir do que ele chama de “trajetória do eu”, que se desenvolve a partir de

uma apropriação que o indivíduo faz do passado em direção a um futuro “antecipado”, “organizado”, de modo que os eventos no mundo só entram para essa trajetória na medida em que oferecem apoio ao “autodesenvolvimento”, ou seja, ponham obstáculos a serem superados ou sejam uma “fonte de incertezas” a serem enfrentadas” (GIDDENS, 2002).

Durante os catorze minutos de gravação, Fred descreve situações quase sempre de conflitos com o pai: “as lembranças de infância que eu tenho do meu pai é sempre dele me batendo”. Diz que o pai nunca foi uma “referência” para ele, pois sempre foi mais cuidado pela mãe e depois, quando a mãe começou a trabalhar, esta função passou a ser da avó e da tia (em alguma medida este relato confere como o modelo descrito nos capítulos anteriores que compreende a idéia de cuidado com os filhos como sendo uma função feminina). Fred fala muitas vezes do autoritarismo do pai, diz que não tinha respeito por ele, mas medo; diz que foi muito “reprimido” e por vários motivos; diz que era impedido de questionar qualquer coisa: “ele dizia que eu não podia questionar porque ele não era meu amigo, ele era meu pai. Então essa é uma das frases que ficou muito na minha cabeça. É uma coisa muito louca, assim, eu não sou seu amigo, sou seu pai, como se fossem coisas completamente diferentes” (se a perspectiva do ‘novo pai’ não chega a ser uma evidência de revisão da dominação masculina, como observa Devreux no primeiro capítulo, no âmbito dos depoimentos aqui presentes, ela ao menos parece servir para forjar um imaginário de outras formas possíveis de paternidade). Esta relação entre ser pai e ser amigo ao mesmo tempo aparece como uma questão no depoimento de cinco dos oito jovens. No momento em que o Fred comenta sobre o autoritarismo do pai, Cassiana, sua parceira de gravação, diz: “é semelhante ao meu caso”. Segundo ela, o centro das suas desavenças com o seu pai está no fato de ela nunca ter tido chance de argumentar sobre nada; ele sempre teve razão, independente do que estava sendo discutido e isto os afastou. Cassiana diz que os dois se dão bem, mas que as conversas são sempre formais, impedindo aprofundamentos sobre uma esfera mais particular. Fred fala

ainda de sua adolescência, do seu ingresso aos treze anos em uma grande escola pública que, segundo ele, provocou um choque muito grande porque tudo era caótico. Foi lá que ele conheceu pessoas com experiência em luta política, que o inspiraram a ser mais questionador: “eu fiz isso muito pela escola, e eu levei isso para a minha vida. Então em casa eu comecei a me impor e querer discutir as coisas, e foi a partir daí que o meu pai parou de me bater e passou a me ouvir mais, mas mesmo assim nunca me dando razão” (o papel da escola como um lugar de relações sociais entre os jovens ganha concretude nesta fala do Fred). O conflito mais recente que teve com o pai levou Fred a sair de casa. Cassiana era a única entre os participantes que não morava com a família de origem. Fred, entretanto, mudou-se para a casa onde moram o seu avô e a sua avó, na mesma rua onde moram os seus pais. Dentre os motivos da briga, ele destaca a descoberta na internet de uma situação de infidelidade sexual do pai em relação à mãe. Cabe aqui uma observação mais atenta ao discurso da sexualidade, tal como posto por Foucault (1988) quando trata da questão do dispositivo da sexualidade e do dispositivo da aliança no contexto familiar. Para este autor, a fixação destes dispositivos na forma da família permite compreender alguns fatos como, por exemplo, “que a família tenha se tornado, a partir do século XVIII, lugar obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor; que a sexualidade tenha, como ponto privilegiado de eclosão, a família; que por esta razão, ela nasça “incestuosa” (FOUCAULT, 1988, p. 103). De acordo com Foucault, admite-se que as relações do sexo tenham dado lugar ao dispositivo da aliança por meio da instituição de um sistema de matrimônio, de fixação e de desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens, cujos objetivos principais são o da reprodução da trama de relações e o da manutenção da lei que as rege. Conforme argumenta, os mecanismos de arrependimento, como a prática da penitência e do exame de consciência, que o davam sustentação perderam importância à medida que os processos econômicos e políticos da modernidade deixaram de usá-lo como suporte. Em troca, o dispositivo da sexualidade, que se instalou historicamente a

partir do dispositivo da aliança, se articula aos parceiros sexuais de modo completamente diferente, “com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder”, onde o que é pertinente são as “sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam” (idem, p. 101). Ao que parece, a atitude do Fred frente ao comportamento sexual de seu pai faz alusões à manutenção dos dispositivos de aliança, tal como posto por Foucault. Ele descreve a descoberta da relação entre o seu pai e a outra mulher como um fato “muito chocante”, como se o vínculo entre o seu pai e a sua mãe devesse se manter sob o *status* definido pelo sacramento matrimonial (FOUCAULT, 1988; BADINTER, 1985). No contexto da perspectiva posta por Foucault, cabe atentar ainda para as contribuições trazidas por Giddens no âmbito das mudanças ocorridas na contemporaneidade em relação à sexualidade, ao amor e ao erotismo. O autor refere-se à exploração das potencialidades do que ele chama de “relacionamento puro” e da “sexualidade plástica”. O primeiro trata de relacionamentos de igualdade sexual e emocional, “explosivo em suas conotações em relação às formas preexistentes do poder do sexo”, e o segundo trata da sexualidade descentralizada, liberta das necessidades de reprodução. Embora sua origem remeta às tendências do século XVIII, com a contenção do tamanho das famílias, na atualidade ela se desenvolve a partir da difusão das tecnologias reprodutivas. Para Giddens “a sexualidade plástica pode ser caracterizada como um traço da personalidade e, desse modo, está intrinsecamente vinculada ao eu” (GIDDENS, 1993, p. 10). Por tudo isso posto e um pouco mais que nos fugiu à observação, não seria correto caracterizar a fala do Fred como sendo pertencente a este ou àquele dispositivo ou conceito. Quando acima associamos a sua atitude ao dispositivo de aliança descrito por Foucault, tomamos essa liberdade apenas como forma de análise, mas nunca como tentativa de consolidar os motivos reais de sua fala; o lugar exato de sua existência. Ao contrário, supomos que a descrição dos estudos citados nos permita apenas constatar parte do extenso e disperso campo que constitui o discurso no qual

Fred se inscreve ao construir a sua história. Ao finalizar os seus catorze minutos, ele tece considerações sobre o pai como alguém que lhe deu sustento e educação (aqui poderíamos relacionar com o modelo do pai provedor, que recusa espaço para trocas afetivas e tudo o mais que constitui o modelo do ‘novo pai’, mas como posto, a constituição dos sujeitos não se dá de modo rígido, unívoco, mas disperso em discursos). Há ainda alguma coisa a ser dita, Fred comenta com a Cassiana: “ninguém deve estar mais agüentando, né? Mas eu vou falando até você achar que está bom”, e finaliza dizendo que se considera mais feminino do que masculino: “eu tenho uma feminilidade muito grande”. Ele atribui isto ao fato de ter sido criado pela tia e pela avó, além da convivência com a irmã. Diz que isto já lhe causou grandes problemas durante a vida e que já tentou mudar, mas agora desistiu: “o fato de eu ser *gay* ou não não interessa a ninguém. Não sou. E isso também atrapalha muito, porque as meninas acham que eu sou amigo delas”. Para Fred, a grande questão talvez esteja mesmo aí. Ele diz ter certeza de que este seu comportamento feminino incomoda o seu pai. Ele o descreve como uma pessoa que namorou muitas moças quando solteiro, que gosta de jogar futebol, atividade que Fred diz odiar: “ele (o pai) era o cara do bairro”. Por fim, diz o seguinte: “a idéia que ele teria de filho eu também não sou, sabe? E a idéia que ele seria de pai pra mim também não é”. (Conforme observado no primeiro capítulo, meninos e meninas são confrontados desde a infância com as idéias de masculino e feminino em suas vidas).

Fred começou o seu depoimento com “pois é, dores e questionamentos são muitos, tá? Eu não sei qual que eu poderia começar”, e após esta frase percorreu os catorze minutos da sua gravação elencando histórias das quais descrevemos algumas. Um fato curioso, porém, ocorreu após todos terem terminado os seus depoimentos e nos reunirmos de volta na sala para assistirmos aos vídeos. Fred toma a palavra para dizer que se soubesse que era para falar do pai ele não tinha aceitado o convite.

Cabe notar que ao definirmos as regras de gravação do vídeo (o dispositivo), ficou claro para todos que havia a possibilidade de não falar do tema, desde que isto fosse dito ao companheiro. Havia também a possibilidade de não participar. Entretanto, se a temática não era bem vinda, por que então ele permaneceu doze minutos a mais que os outros jovens diante da câmera?

Evidente que as respostas podem ser muitas, mas supomos haver tanto no depoimento do Fred quanto no dos outros jovens (alguns mais que os outros) sentidos que os impelem à fala, imanentes ao dispositivo do documentário autobiográfico, que envolvem desde a contemporânea possibilidade de “estar” no vídeo até as seculares técnicas de falar sobre si mesmo, de se auto-examinar, de se confessar (GIDDENS, 2002, 1993; FOUCAULT, 1994, 1988; SOUZA, 1994).

O primeiro desses sentidos parece girar em torno de uma vontade de verdade: não uma dada verdade, que faria referência ao fato que está sendo contado, mas uma verdade que os ajudaria a compreender aquilo que eles próprios são, aquilo que os constitui como pessoas (FOUCAULT, 1994). Esta é uma técnica que pode e deve ser vista como um instrumento positivo na constituição de novos sujeitos. Outro sentido é o que se refere à idéia da confissão cristã, tal como estudada por Foucault, na qual se destacam dois importantes elementos: a renúncia do sujeito e a técnica da verbalização. De acordo com o autor, “o indivíduo, pela verbalização constante de seus pensamentos e a obediência da qual dá testemunho a seu mestre, mostra que renuncia à sua vontade e a si mesmo” (idem). Ainda na esteira de Foucault, destacamos um terceiro sentido, que se instala a partir do segundo e se refere à sexualidade e às proibições que pesam sobre ela (idem). E por último o “projeto reflexivo do eu”, estudado por Giddens (2002) no contexto de uma ordem pós-tradicional (aí talvez se encontre o lugar onde se instalam os direitos de contestação das gerações mais recentes, aqui expressos na fala do Fred e dos outros jovens), onde o indivíduo é instado a se auto-examinar

com regularidade, a se auto-interrogar em termos do que está acontecendo. Para Giddens, é a partir do fenômeno da auto-identidade que se explicitam os processos chamados por ele de “narrativas do eu”. De acordo com o autor:

“ a autobiografia – particularmente no sentido amplo de uma auto-história interpretada, produzida pelo indivíduo em questão, seja escrita ou não – está realmente no centro da auto-identidade na vida social moderna. Como qualquer outra narrativa formalizada, ela é algo que deve ser trabalhado, e certamente demanda esforço criativo” (GIDDENS, 2002, p. 75).

Há ainda algo a ser posto, não como um sentido que impele os jovens à fala, mas como um sentido que ajuda a organizar essas falas, no duplo sentido de significação e de direção. Tal argumento, posto por Bourdieu, supõe que a produção de histórias de vida, ou seja, tratar a vida como história, como relato coerente de sucessivos acontecimentos, contém em alguma medida uma espécie de conformação com uma “ilusão retórica”, uma representação comum da existência que encontra reforço na tradição literária. Ele ressalta que “a invenção de um novo modo de expressão literária faz surgir a contrário o ‘arbitrário’ da reprodução tradicional do discurso romanesco como história coerente e totalizante” (BOURDIEU, 1998, p.185, grifo nosso).

Para finalizar, e assumindo aqui todos os sentidos, significados e direções que implicam sobre este estudo, retomamos um trecho do depoimento do Fred, que na medida em que é aqui posto já assume, por isso mesmo, uma esfera específica de existência, mas que ainda assim consideramos um relato interessante a ser observado ante as questões trazidas por Bourdieu, Giddens e Foucault. Tomemos como um dado.

“Eu não entendo como eu sou filho dos meus pais, nós somos totalmente diferentes. Eu não sei de onde eu suguei os meus objetivos de vida, que eu sempre tive, os meus sonhos, eu não sei de onde vieram, sei lá. Alguma coisa quando eu era criança me influenciou sei lá como, né. Acho que... eu via filmes, assim, desde que eu era muito pequeno Eu via filmes com a minha madrinha, eu vi todas as comédias românticas do mundo, e agora eu sou... eu odeio comédia romântica (risos)”.

### **Outras histórias, novas dispersões e um mesmo discurso**

Fred foi o único que mapeou várias situações da sua relação com o seu pai. Os outros jovens escolheram uma única história, que para uns representava o questionamento mais fundamental a ser dito e para outros nos pareceu ser apenas o cumprimento formal de mais um exercício de vídeo.

Daisy e Janaína foram as primeiras a gravar. Daisy contou que o seu pai saiu de casa quando ela era ainda muito pequena. Diz que nesta época visitava a casa de seu pai todo final de semana, mas agora os dois raramente se falam: “por que ele não me liga? Sei lá, aparecer... ah, aparecer eu já ia achar quase um milagre! (Janaína ri) Mas por quê? Sei lá, né? Por que ele não me procura? Sei lá, aí você começa a pensar um monte de coisas”.

Janaína, por sua vez, destaca um comportamento do seu pai que, segundo ela, nunca saiu da sua cabeça. Conta que quando tinha quinze anos teve o seu primeiro namorado, um menino por quem era apaixonada. Segundo ela, o pai, sem motivos, dizia não gostar dele, não lhe dirigia a palavra e ainda falava mal do jovem rapaz: “ah, ele é muito fraquinho”. A situação culmina quando a família estava indo para uma festa de aniversário e o seu pai proíbe o menino de entrar no seu carro, numa atitude incontrolada que a deixou muito mal, levando sua mãe a brigar seriamente com o pai e trazendo para a situação proporções “horríveis”. A história até hoje é retomada por amigos dos pais que ficaram sabendo do episódio, em uma espécie de zombaria que ainda deixa Janaína chateada.

As duas jovens concluem que o ocorrido se assemelha a algo como ciúmes que o pai teria por Janaína: medo de perder a filha ou inadequação do rapaz ao que o pai tinha imaginado como primeiro namorado para ela.

Talvez aqui seja pertinente destacar o que observa Foucault sobre os controles sociais desenvolvidos no final do século XIX, que possivelmente “escamotearam uma certa maneira

de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira”. Para este autor, a sexualidade dos casais, dos pais e dos filhos, dos “adolescentes perigosos e em perigo” foram filtradas, “tratando de proteger, separar e prevenir, assinalando perigos em toda a parte, despertando as atenções” (FOUCAULT, 1988, p. 32).

Fred e Cassiana gravaram por último. Cassiana trata do autoritarismo do pai e das chances que ele nunca deu a ela de poder falar e defender os seus pontos de vista. Antes deles gravaram o Carlinhos e a Sabrina. Ao que parece, Carlinhos tem uma relação familiar onde tudo acontece sob uma certa ordem, sem contestações. Em seu relato, ele diz sentir falta de um “diálogo de pai”, ou seja, da confiança de poder contar coisas para o pai como se este fosse “um amigo” ou “um irmão”. Ao que parece, esta falta de cumplicidade não chega a ser relevante no relacionamento dos dois: “meu pai é um cara maravilhoso, é um pai herói também, um pai muito maneiro, que brinca, brincalhão, sorri muito, sabe? Então eu só tenho coisas boas para falar do meu pai”. Quando assistimos os vídeos gravados ele se mostrou impressionado com a dimensão das questões trazidas pelos outros jovens.

Sabrina conta que o seu pai era alcoólatra e por isso a sua mãe buscou afastá-la de um convívio mais intenso com ele: “meu pai, ele nunca foi muito presente na minha vida não”. Sua história é narrada a partir de uma classificação que ela mesma faz dos papéis paternos e que se mostra muito presente também no senso comum. Ela conta que, tendo em vista a ausência do seu pai, quem assume este lugar é o seu irmão e a sua mãe: “aí meu irmão começou a fazer o papel do meu pai, de botar pra dormir, acordar, brincar comigo, contar historinha. E minha mãe ficou mais com aquela parte do pai mesmo, o pai de brigar, na hora de dar bronca, de puxão de orelha, minha mãe que me dava” (a paternidade é uma experiência que se constrói em vários níveis, dentre os quais se encontram as expectativas preexistentes em relação aos papéis do pai e do homem: o irmão ocupa o lugar do pai, mas quem cumpre esse papel “de verdade” é a mãe, pois é ela quem assume o lugar da autoridade,

centralizada no poder do masculino). Em seu depoimento, Sabrina em alguma medida naturaliza essas expectativas sobre os papéis paternos, mas não deixa de observar que sob um outro olhar o mundo talvez possa ganhar novos contornos: “aí depois foi passando o tempo, eu fui conversando com as amiguinhas, fui crescendo e fui entendendo que tava alguma coisa errada, que o meu pai não fazia o papel do pai: mas era um criança, assim, eu brincava com ele. Ele bebia muito, aí ele virava criança, brincava, e eu gostava dessa parte, como se ele fosse um amigo, assim, outra coisa: não o papel do pai mesmo, que tem que ser, isso ele nunca foi”.

Caetano e Bernardo foram a segunda dupla a gravar. Caetano veio de Recife há dois anos, é um jovem contestador e muito coerente. Sua história trata de um pai que tentou impor o seu modo de vida particular ao das pessoas da sua família, criando com isso um afastamento entre os dois e também entre o pai e a sua irmã. Hoje seus pais são separados e ele mora com a mãe. Conta que ele proveu materialmente o lar e, portanto, foi um bom pai, mas como não houve aproximação afetiva entre os dois, eles hoje não se dão muito bem.

O depoimento do Bernardo, 19 anos, quase não chegou ao fim. Ele é um rapaz muito calado, fala quase nada e assim permaneceu o tempo todo em que estivemos no laboratório. Ele foi um dos jovens que pediu para não exibir o seu depoimento para o grupo. Cabe ressaltar que este pedido foi feito antes mesmo de começarmos a gravar. Em seu depoimento de pouco mais de um minuto, Bernardo conta sucintamente que tem vários problemas com o pai, mas o maior deles diz respeito a sua sexualidade: “ele descobriu que eu era gay, no ano passado. Então foi horrível pra mim e ele logo me colocou no psicólogo, e a gente teve vários problemas, várias brigas, foi o ano mais terrível da minha vida”.

Ao que tudo indica, o discurso da terapia ainda é visto nos dias de hoje como uma forma de integrar sexualmente os indivíduos no sistema familiar. Foucault diz que numa sociedade como a nossa, a família é o foco mais ativo da sexualidade e que são as exigências

desta última que mantêm e prolongam a sua existência. Foi a instalação do já mencionado dispositivo da sexualidade que fez com que a família, a partir do século XVII, assumisse o que ele podia representar de estranho e ameaçador em relação ao dispositivo da aliança. Assim, os pais se tornam, na família, os “principais agentes de um dispositivo de sexualidade” que tem apoio, fora dela, nos médicos, nos pedagogos e, posteriormente, nos psiquiatras. Nela, tais práticas se duplicam, por meio dessa forma de agência, em ações que ‘psicologizam’ ou ‘psiquiatrizam’ as antigas relações de aliança, regradas pela definição do permitido e do proibido, do prescrito e do ilícito. De acordo com Foucault, é nesse contexto que surgem personagens como “a mulher nervosa”, “a esposa frígida”, “a moça histérica”, e o “jovem homossexual”, entre outros, vistos como figuras da “aliança desviada” e da “sexualidade anormal”; é aí que nasce a demanda incessante por ajuda a partir da família, para que sejam resolvidos os problemas infames entre a sexualidade e a aliança (FOUCAULT, 1988, p.104).

Bernardo conta que o pai era “um herói” para ele na sua infância, mas depois do ocorrido os dois não têm mais a mesma relação: “ele é muito machista, não aceita de jeito nenhum. Eu tento falar com ele, mas...” (não consegue terminar a frase e pede para desligar a câmera). Sua dificuldade em contar a história é mais que evidente. Quando a imagem volta, ele está mais tranquilo e procura terminar a conversa. Ao retomar, a dificuldade se impõe novamente, interrompendo mais uma vez o que estava dizendo. Ele fica em silêncio, toma fôlego, até que, melhor, consegue finalizar dizendo que espera um dia voltar a se entender com o pai. E pede para desligar a câmera novamente.

Quando voltamos à sala, antes de assistirmos os vídeos, conversamos um pouco sobre os efeitos do personagem nos filmes documentários, onde o real é apenas um componente de uma espécie de fabulação, de invenção de si, “um processo onde há um curto-circuito da pessoa com um personagem que vai sendo criado no ato de falar” (LINS, 1996). A partir do

momento em que estávamos lidando com a imagem, e não mais com as pessoas, todo o sentido de verdade que ali pudesse haver ficava circunscrito aos limites do vídeo, como um outro tipo de inscrição, e não mais a vida real. Também foi considerado o fato de que todas as pessoas, quando falam para um documentário ou até mesmo para um telejornal, procuram se narrar do modo que lhes parece melhor, cabendo ao documentarista dar ou não esta oportunidade a quem está sendo filmado. Curiosamente, durante a minha fala, Bernardo, que se encontrava como sempre mergulhado em si mesmo, voltou ao grupo, sorriu e fez sinal com a cabeça concordando (toda a conversa pós-gravações também foi gravada em vídeo, de modo que ao trabalharmos na presente análise, também pudemos observar gestos, olhares etc.). Perguntei ao grupo como tinha sido falar para a câmera e o Bernardo disse que falar foi difícil, mas que o fato de ter falado foi bom. Eu ainda não sabia do que se tratava, fiquei sabendo quando comecei a trabalhar com o material. Tampouco sabia da opção sexual do Bernardo ao longo das aulas na escola de audiovisual.

De acordo com Foucault, a confissão foi e ainda permanece como matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo. Embora ela tenha sido por muito tempo atrelada à penitência, hoje a situação ritual e exclusiva que lhe davam forma se dispersa nas mais variadas relações: crianças e pais, alunos e professores, pacientes e terapeutas. As motivações e os efeitos esperados dela foram diversificados, do mesmo modo que as formas de tomá-la: interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas ou cartas (FOUCAULT, 1988, p.62). Foucault diz que a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, segundo ele, um ritual que se desenrola numa situação de poder, “pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro”; é a ainda um ritual “onde a enunciação em si” produz modificações internas em quem pratica tal ato: uma espécie de libertação (idem, p. 61).

Se, como diz Foucault, o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado no ritual discursivo da confissão, tomemos a situação do Bernardo para uma breve análise. Para identificarmos o sujeito do seu enunciado primeiramente precisamos identificar quais são os princípios de diferenciação, a referência a algo que identificamos nesse enunciado (o referente, no caso, a narração de uma história particular em vídeo associada a um espaço de escuta e compreensão, de liberdade de expressão, de não juízo de valores etc.). Por sujeito, ou seja, quem ocupa o lugar de sujeito desse referencial, entendemos que podem ser identificados todos aqueles que em alguma medida falam sobre si sem maiores interdições, têm alguém ou algum lugar para se expressar, e reconhecem a existência de outros valores culturais apesar da imposição dos valores dominantes. Assim, influenciados ou não pela teoria de Foucault, assumimos que esse sujeito do enunciado em questão pode ser mesmo o próprio Bernardo. Desse modo, assumimos também as relações de poder que aí se instituem, tanto em relação à instância que requer a confissão (a esfera da pesquisa – mas não para punir, julgar ou consolar), quanto em relação aos outros sujeitos no mundo, sobretudo os que se associam ao enunciado da própria oficina, identificados na primeira seção deste item por um universo que vai dos professores, pesquisadores e alunos da graduação aos indivíduos vistos como bem sucedidos social e profissionalmente; os de uma camada socioeconômica diferenciada; o meu papel de professor, os outros alunos, amigos e professores conhecidos e os indivíduos do contexto familiar como pai, mãe, avô e avó, irmãos.

A participação na oficina parece ter conferido ao Bernardo uma posição de poder em relação a todos os sujeitos descritos acima e, sobretudo, a si mesmo. Nesse sentido, concordamos ainda com Foucault, que o ritual de confissão e as técnicas de verbalização, quando inseridos em um contexto diferente, instrumentalizam positivamente o desenvolvimento das tecnologias voltadas para um saber de si, capazes da constituição de novos sujeitos.

### 3.2.3 A conversa final: o grupo se vendo em grupo

A conversa final, após a exibição dos vídeos, durou aproximadamente setenta minutos. Perguntei se eles achavam que o material “dava filme”, no sentido mesmo como posto pelo cineasta e escritor francês Jean Louis-Comolli: o imperativo de “como filmar coloca-se como a mais violenta necessidade: não mais como fazer o filme, mas como fazer para que haja filme?”. O grupo ficou pensativo. Fred disse que se fosse colocada uma música triste seria possível (todos riram). Perguntei se pai é uma figura necessária. Bernardo foi o único que respondeu em voz alta: “eu acho que sim”, e deu um sorriso. Fred deu uma gargalhada após a fala do Bernardo (sua gargalhada se referiu a uma fala quase imperceptível da Sabrina sobre ter que responder tal pergunta). Fred riu e disse: “entregação”. Logo após, respondeu: “eu acho que não”. A pergunta me ocorreu a partir de um texto escrito por Marilyn Strathern sobre a representação de parentesco no contexto das novas tecnologias reprodutivas. Embora nada tenha sido dito sobre as colocações postas por esta autora no referido texto, a pergunta parece ter afetado o imaginário dos jovens, pois até o final da nossa conversa havia quem ainda tentasse encontrar respostas para ela. Este foi o caso do Caetano que, minutos antes de darmos por encerrada a conversa, teceu o seguinte comentário: “eu acho que não precisa disso, eu acho que você não precisa de um espelho onde os garotos têm que jogar futebol, as meninas têm que lavar o prato, eu acho que sem esses espelhos de pai e de mãe pode ter uma linha mais livre onde, por exemplo, o ser humano não seja o que já veio atrás dele, mas pode ir se recriando, se renovando, descobrindo coisas novas”.

A maior parte do grupo aderiu à idéia de que a figura do pai é necessária, no sentido de haver uma presença masculina na criação dos filhos, mesmo não havendo laços consangüíneos. Apenas dois foram contrários a essa perspectiva: Caetano e Fred. De acordo com Strathern, a própria definição de paternidade introduz incertezas, pois o homem que é pai

não é conhecido pelo mesmo processo que a mãe: “é convenção cultural imaginar que o pai jamais pode “saber” na verdade que o filho de uma mulher é também seu – isso tem sempre de ser provado” (STRATHERN, 1995, p. 311, grifo da autora).

A defesa do grupo estava centrada na idéia de correspondência: quando não há um pai, alguém tem que ocupar este lugar e, para a maioria, o lugar do pai devia ser ocupado por um homem, como mostra o argumento da Janaína: “a figura masculina na criação, na educação, eu acho importante, sim”. Esta visão defendida pela maioria dos jovens pode ter origem na difusão dos estudos desenvolvidos pela psicanálise. De acordo com Gomes e Rezende, a atuação do pai na vida dos filhos é vista como decisiva na resolução de conflitos em dois momentos importantes da vida da criança: o primeiro, entre seis e doze meses, quando a criança se vê inserida no triângulo edípico, denominado organização genital precoce. E o segundo período é marcado pela entrada na adolescência, quando a maturação genital obriga a criança a definir seu papel na procriação.

Fred, que tinha acabado de expor para todos (em vídeo) que se achava feminino, rebateu a fala da Janaina: “eu acho que o que você falou já tem, assim, a maior carga de, assim, sabe, de um certo preconceito: a figura masculina, a importância da figura masculina. Eu não entendi isso, assim, sabe. Não é preconceito de chamar você de preconceituosa, sabe. É a importância de ter uma figura masculina. A figura do pai talvez seja importante para alguém que não tem (o pai) porque ele vê as outras pessoas tendo”.

Cassiana diz que o ideal é ter a figura dos dois (pai e mãe), mas que nos casos onde isso não ocorre a vida se encarrega de mostrar alguém para cumprir com esses papéis. Fred intervém: “me desculpe, mas existe o papel do pai?”. Ele usa como argumento um documentário exibido na televisão, onde havia uma menina que tinha três mães: a irmã, a mãe e a esposa da mãe. Elas eram homossexuais e tinham tido a menina sem vínculos paternos. Fred conta que isto não lhe pareceu ser um problema para a menina, de modo que, por

informações como esta, ele questionava o que seria essa figura paterna e a necessidade dela existir na criação de uma criança. Na gravação do vídeo Fred mostrou a escola como um espaço onde as relações interpessoais permitiram a construção de um jovem mais questionador, aqui ele mostra a mídia como um outro espaço possível de negociação e construção de sentidos na vida dos sujeitos. Caetano se posiciona a favor dos argumentos do Fred e o grupo dispara uma profusão de falas inteligíveis. Embora houvesse embates, havia também um certo humor, uma certa perspicácia na conversa. Isto pode ser visto na fala da Sabrina em relação ao Fred. Ela pergunta seriamente: “você não sente falta, assim, do seu pai na sua infância? Eu acho que sim. Você tem essa dor. Eu sinto que você tem essa dor” (todos, inclusive o Fred, explodem em gargalhadas).

A discussão em torno da necessidade da figura paterna ou masculina tomou parte do tempo da conversa. Por fim, eles concluem que tal necessidade é cultural, faz parte da sociedade em que vivemos, como afirma Fred: “eu acho que é desnecessário se nós vivêssemos em outro tipo de sociedade, uma outra culturalização, porque dentro do que a gente vive, se você...” . Caetano completa: “você se desequilibra. Porque virou padrão: é certo ter um pai e uma mãe”. Fred retoma: “é uma necessidade, mas é uma necessidade cultural, porque necessidade do ser humano (curto trecho incompreensível) como filho, eu não acho que é ” (aqui eu faço uma intervenção que foge ao meu controle, esqueço o meu papel de pesquisador e assumo o de professor: sinalizo que a distinção feita entre cultura e essencialidade é uma boa percepção). O resto do grupo concorda, mas afirma ser impossível romper com essa perspectiva, como argumenta Janaína: “com certeza tem a parcela cultural, mas por causa dessa parcela cultural é difícil pra gente quebrar isso e falar que não é; que não há necessidade. Acaba se tornando uma coisa... um vínculo que tem que existir”.

Em termos de cultura, Strathern chama atenção para estudos realizados na região da Melanésia, que mostram outras formas de entendimento sobre a “concepção”: não mais por

um ato de fertilização, não mais por um desejo da mãe e do pai, mas pelo desejo que o próprio filho tem de nascer, ou seja, o filho, antes de nascer, já existe como pessoa. Desse modo, as relações já estão postas antes mesmo do nascimento, pois se acredita que os espíritos matrilineares já têm vida, e são eles que determinam o momento de serem implantados. Uma vez ocorrido este momento, os homens e as mulheres envolvidos nesse processo (pais homens: irmão da mãe e marido; mais a mãe), devem apenas seguir os caminhos corretos que levam ao parto: “é a intenção do filho, não a dos pais, que motiva a implantação” (STRATHERN, 1995, p.326).

Com base em estudos com este, Strathern observa que na lógica ocidental os filhos não nascem “axiomaticamente num campo de relacionamentos”, mas, sim, como uma “pessoa individual com necessidade de relacionamentos”, ou seja, são os pais, e não os filhos, que motivam a implantação; o esforço está centrado em fazer o relacionamento que fará o filho: “daí a importância do desejo da futura mãe” e da própria noção de concepção. A autora ressalta que uma vez concebida a criança, tudo o que ocorre depois é naturalizado: são questões do processo biológico. Por outro lado, o relacionamento que deu origem à criança precisa encontrar um rumo, ou se mantém ou acaba. E é exatamente em consequência disso que o filho, que tem um pai genético, continua “necessitando de um pai social” (STRATHERN, 1995, p.328).

A conversa entre o grupo seguiu outro caminho a partir de umas questões postas pelo Carlinhos (para o Fred): “você fala que o pai não importa e... uma pergunta: você pretende ser pai?”. Fred responde que sim e diz que acha que vai ser um ótimo pai (nova profusão de falas incompreensíveis). Carlinhos continua: “você tem vontade de quê? De ser o que o seu pai não foi pra você, você quer ser pro seu filho?”. Fred responde com um sorriso no rosto que talvez seja esta a resposta. Carlinhos retoma calmamente: “é a mesma coisa”. Fred pergunta: “mesma coisa, o quê?”. Carlinhos continua: “isso que você tá falando. Você quer

ser uma coisa que você não teve, sabe. Precisa sim. Se você quer ser uma coisa pra ele (o filho) que precisa, então precisa (da figura paterna)”. O grupo faz um certo silêncio, Fred retoma: “quebrei a cara” (risos geral).

Perguntei ao grupo quem mais gostaria de ser pai. Todos disseram que sim, Caetano ficou em silêncio. Perguntei diretamente a ele: “você pretende ser pai?”. Ele respondeu simpaticamente: “não gosto de criança” (nova profusão de falas, nova polêmica. O grupo reage como se o Caetano tivesse dito algo inaceitável – a idéia da infância tal como a percebemos hoje é tida por Philippe Ariès como uma criação de um passado relativamente recente. Também Elisabeth Badinter dá pistas sobre a condição da criança e a imagem que a sociedade fazia dela em outros tempos).

Em torno do desejo de ser ou não ser pai surgiram várias vertentes. Caetano disse ver o assunto de dois modos: um se refere às pessoas que permitem que os filhos tenham suas próprias “tendências” e o outro se refere às pessoas que orientam os filhos para serem aquilo que elas gostariam de ter sido e não conseguiram ser. Ele disse achar este último um processo muito egoísta. Ele ainda lembrou-se de um terceiro motivo que leva as pessoas a desejarem a paternidade, que se refere à manutenção dos laços consangüíneos de família. Fred levantou a possibilidade biológica, vista por ele como essencial do ser humano, e disse que esse sentido biológico entrava em conflito com o cultural, no sentido de que as pessoas têm filhos, mas não sabem como criá-los. Todas as meninas disseram que gostariam de ser mãe de um filho gerado por elas. Perguntei se tinha que ter pai. Janaína disse que já pensou em ter filho sozinha, embora o seu sonho seja constituir uma grande família. (Uma outra menina disse que também pensou em ter filho sozinha, mas não foi possível identificar a voz. A câmera neste momento estava voltada para a Janaína).

Conversamos também sobre a relação entre amizade e paternidade, reivindicada pelos jovens em vários depoimentos. Quase todos disseram que gostariam de ter um pai amigo, um

pai irmão. Perguntei se eles não achavam estes dois universos distintos, se eles tratariam os pais como tratam os amigos. Eles pensaram um tempo e concluíram que seria impossível contar em casa o que se passa na rua. Foram lembrados vários episódios que levaram o grupo ao riso, sobretudo quando imaginavam seus pais envolvidos em tais situações ou sabendo do que se passou (a maior parte dos casos se referia à ingestão excessiva de bebidas alcoólicas).

Importante notar que o discurso do “pai amigo” ou do pai que é quase “um irmão”, se relaciona ao discurso do “novo pai”. De acordo com Lyra (1998), a figura nova da paternidade, desejada como um valor, uma miragem, uma imagem ou uma fantasia perseguida, está nos anúncios da televisão, nos jornais impressos e telejornais, na mídia em geral. Nesse sentido, destaca-se a visão generalizante posta pela grande mídia como um importante fator na produção dos discursos entre os jovens. Assim, supomos que idéias como a do “pai amigo”, assim como a do “pai herói” (repetida nos depoimentos do Bernardo, Fred e Carlinhos; e que já foi, inclusive, título de novela da TV Globo) ou do termo “diálogo de pai” (fala do Carlinhos), são visões que se referem muito mais a esses modelos totalizantes – como uma espécie de eco da esfera mediática – que a percepções concretas das práticas cotidianas particulares de cada um (quando confrontadas essas visões com a realidade todos riram de suas próprias reivindicações). Por outro lado, como dito na seção anterior, é importante considerar o caráter constitutivo dessas falas, pois ao mesmo tempo em que elas alimentam uma instância puramente imaginária, distanciada de uma dada realidade, elas sinalizam a possibilidade de outras dimensões da paternidade, construindo novas realidades, e ensinado aos jovens algo mais sobre suas próprias vidas.

Por fim, falamos ainda sobre as tecnologias reprodutivas. Carlinhos trouxe esta questão em um momento anterior, quando o grupo ainda discutia a necessidade da figura paterna (como dito, Carlinhos mostrou-se muito surpreso com a dimensão das questões postas pelos companheiros. Embora seja um rapaz muito perspicaz, ele demonstrou uma certa

dificuldade em acompanhar certos posicionamentos). Ao tentar entender os motivos que levaram Fred e Caetano a dizerem que a figura paterna não era necessária, ele questionou se os dois não estariam falando de “genética”, pois, segundo o que disse o seu professor sobre o assunto, com o desenvolvimento dos estudos da genética a figura do pai e da mãe tenderiam a desaparecer no futuro. Embora o tempo que tínhamos determinado para o trabalho já estivesse praticamente no fim, retomei este assunto e perguntei como o grupo estava vendo o desenvolvimento dessas novas técnicas, sobretudo no campo da reprodução. Sabrina foi a primeira a falar: “se uma mulher ficar grávida de um cara – assim: ele some e vai embora, por exemplo, ela quis ter o filho e ele foi embora – o pai vai ficar: pô, minha filha teve um filho, ficou abandonada, não sei o quê... agora, se você faz uma inseminação artificial, parece que isso dali é mais normal, assim, do que o cara que fez o filho e foi embora, não sei, é meio esquisito, meio estranho”. Perguntei se os procedimentos artificiais eram mais justificáveis e ela disse que sim: “isso, justifica mais como inseminação do que você ter um filho e ser mãe solteira, assim, porque o cara não quis e vai embora”. Perguntei por que um caso era visto como mais problemático que o outro. As respostas foram variadas e ditas todas ao mesmo tempo, o que impediu a compreensão de algumas falas durante a presente análise. Janaína disse que era uma questão de tabu. Fred disse que ser mãe solteira parece violentar mais os pais que a inseminação artificial. Caetano fala em termos de “escolha” e “uso”: “é porque ali foi uma opção sua e no outro caso fica a idéia do uso: minha filha foi usada e descartada; e na inseminação não, é uma escolha”.

Giddens (2002; 1993) destaca a escolha como uma marca do universo social pós-tradicional e ressalta que, no âmbito do desenvolvimento das tecnologias de concepção, as possibilidades de escolha garantiram para a sexualidade um caráter plenamente autônomo, no sentido de uma reprodução que pode ocorrer livre da atividade sexual. Tais contribuições iluminam as reflexões postas por Sabrina e pelo resto do grupo quando indicam que o centro

da problemática entre a reprodução artificial e a natural parece mesmo estar nas questões do sexo. Uma sociedade como a nossa prevê relações diretas entre o intercuro sexual e a concepção (STRATHERN, 1995). Assim, na medida em que o sexo é retirado de cena, ter um filho passa a ser um problema social menor para as famílias de mães solteiras (contexto apresentado pelos jovens). Não que não se possa falar de sexo, mas é preciso saber como, quando e onde é possível falar dele (FOUCAULT, 1988).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, fundamentado em noções do pós-estruturalismo e de estudiosos de deslocamentos sociais contemporâneos, foram analisados significados atribuídos à paternidade por dois grupos de jovens em relação a questões da saúde reprodutiva e da sexualidade. Iniciamos por uma discussão sobre as transformações nos sentidos da paternidade frente às transformações de várias ordens da assim chamada pós-modernidade e sobre os investimentos que vêm sendo feitos, por diferentes instituições e discursos, em novos modelos identitários da paternidade. Situamos os apelos provenientes do setor saúde em relação às mudanças no exercício da paternidade e apresentamos uma revisão de estudos realizados nesse contexto, que evidenciam um quadro de vínculos frágeis nas responsabilidades paternas, reiterados por práticas nos serviços baseadas na naturalização dos comportamentos dos pais.

Na dimensão empírica da pesquisa, os significados sobre paternidade foram gerados a partir da realização de duas oficinas de vídeo documentário – da vertente telejornalística e da vertente autobiográfica – tendo como sujeitos jovens da região metropolitana do Rio de Janeiro, frequentadores de escolas públicas.

Os resultados empíricos mostraram jovens muito bem informados sobre as questões mais gerais da saúde, aquelas comumente adotadas pelos órgãos oficiais e difundidas pela grande mídia, mas mostraram também que a adoção de atitudes práticas em relação a estas informações é mediada por um domínio muito mais amplo, que se refere aos modelos culturais estabelecidos nos diversos momentos históricos da sociedade..

Nesse sentido, observamos um confronto entre estes paradigmas culturais, tidos como tradicionais e pós-tradicionais por alguns autores (GIDDENS, 2002, 1993; HALL, 2004), quando centramos atenções no modelamento das identidades pessoais dos jovens pesquisados,

na construção das relações que se estabelecem entre eles com eles mesmos, e entre eles como os outros, com o mundo que os cerca, e com os seus próprios pais ou mesmo com o pai de uma maneira mais geral.

Supomos que as condições da chamada pós-modernidade venham de fato permitindo, ante o seu caráter de mudança, o reposicionamento constante das identidades destes jovens, dada a multiplicidade de escolhas que ela oferece, mas, ao mesmo tempo, e também porque isto não ocorre de modo isolado, estas ‘novas’ e ‘múltiplas’ identidades e possibilidades precisam conviver, no campo prático da vida social, com antigos modelamentos, com situações onde o dado de incerteza expresso de modo mais explícito na contemporaneidade ainda amedronta determinados setores, intuições e indivíduos com os quais estes jovens precisam lidar diariamente.

Assim, tanto o contexto da escola, quanto o da família e dos serviços de saúde e também o da mídia – que é uma espécie de rescaldo disso tudo – conformam-se muitas vezes em territórios onde a contestação é a expressão mais pura da coexistência desses domínios culturais. Entretanto, por mais paradoxal que isso possa parecer, supomos que haja aí, apesar dos evidentes conflitos, uma espécie de convivência pacífica, no sentido de uma aceitação disso que talvez possamos chamar de *status* da paternidade.

O que estamos tentando dizer, em síntese, é que esse *status* da relação com o pai, onde estão presentes com muita força as relações de gênero, sexualidade e saúde, constitui um mesmo discurso sobre a paternidade, mesmo com todo conflito e contestação; mesmo com toda reivindicação às tendências de um ‘novo pai’, um pai mais afetivo, cuidador e amigo. Isto não representa dizer que tínhamos a expectativa de encontrar sinais de um outro discurso possível acerca do “ser” pai, no sentido de algo totalmente distinto ou oposto ao que já estava aí, um discurso descolado da história, mas observar a sua marca na contemporaneidade, as suas condições de existência na atualidade. Sob este aspecto, sim, podemos dizer que muita

coisa mudou; que o discurso da paternidade não é mais o mesmo discurso da paternidade produzido em séculos anteriores. Porém, seus aspectos de transformação são sempre muito sutis, dispersos em um número cada vez maior de outros discursos trazidos às vezes por domínios aparentemente insignificantes, como os próprios atos de contestação descritos pelos jovens durante a pesquisa em relação aos seus pais. Estes atos, sim, podem ser entendidos como reforçadores do discurso tido como tradicional, mas, dependendo do olhar, também podem ser entendidos como atos que vão sutilmente, lentamente, re-posicionando este mesmo discurso, de modo que ele próprio não é nunca o mesmo, não existe em si.

Entretanto, a descrição de práticas cotidianas definidas a partir de uma distinção entre modelos tradicionais e não-tradicionais se mostrou muito presente nas falas dos jovens, da mesma forma que também tem se evidenciado nas falas de sujeitos de outras pesquisas como professores, profissionais da saúde etc. Assim, embora uma determinada reflexão nos mostre que o discurso contemporâneo da paternidade se constrói a partir da coexistência (pacífica) entre os domínios das culturas tradicionais e não-tradicionais de paternidade, parece que no âmbito das práticas cotidianas estes modelos não convivem de modo tão pacífico.

Considerando que os discursos interagem entre si, supomos que seja então a partir de um outro discurso possível com o qual o da paternidade interaja – o próprio discurso da tradição e da não-tradição, que ocorre para além das delimitações do discurso paterno – que as falas dos jovens sejam produzidas, descrevendo cotidianos cindidos entre tradição e não-tradição.

Como se observa, o percurso desenvolvido por esta pesquisa nos levou muito menos a respostas conclusivas que a identificação de novos questionamentos e reflexões. Tomamos a investigação dos discursos sobre paternidades entre jovens como principal objetivo deste estudo e nos deparamos com observações que descreveremos a seguir.

Uma delas trata da associação feita pelos jovens entre o tema da pesquisa e os sujeitos escolhidos por eles como um referencial em relação ao tema. Na primeira oficina, que tinha como perspectiva um olhar sobre o “outro”, eles elegeram um homossexual e uma menina grávida para as entrevistas. Embora eles não tenham conseguido dar conta desta proposta, parece relevante o fato de não haver entre os escolhidos para a entrevista nenhum homem ou nenhum pai. Na segunda oficina, que tinha como perspectiva um olhar sobre o “eu”, todos os jovens narraram histórias em torno das suas relações com os seus próprios pais, embora esta não fosse uma regra da realização do vídeo.

Outra observação que nos parece importante foi o modo como estes jovens construíram determinados sentidos para descreverem desejos ou sentimentos em relação aos seus pais, ou ao pai de um modo geral. Ressalta que tais sentidos se relacionavam mais com imagens difundidas pela mídia que com situações vividas em seus cotidianos. Isto se observou muito mais na segunda oficina que na primeira. Curioso que na primeira a proposta era, em princípio, muito mais mediática.

A escola também se mostrou muito presente na assunção de certos posicionamentos tomados pelos jovens. Na primeira fase, entendemos que a tensão entre o ambiente escolar, caracterizado por uma certa rigidez nas suas regras, e o contexto de uma atividade diferenciada no interior desse mesmo ambiente, impeliu os jovens à exposição de situações particulares comumente silenciadas em uma relação de sala de aula. Na segunda fase, a escola aparece na fala dos jovens como importante espaço de relações sociais e de crescimento pessoal frente à família e ao pai.

Como dito no início dessas considerações finais, é solicitado algo mais amplo que a objetividade informativa para devolver aos jovens o exercício da cidadania e o acesso às oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Considerando que os esforços na trajetória da educação e promoção em saúde são marcados pela inclusão da participação

popular nos seus campos de atuação, não poderíamos deixar de mencionar a importância da relação que tais esforços estabelecem com as questões versadas em torno desses processos que chamamos de cidadania. Como tão bem ressalta Thurler (2006):

“a passagem de um exercício patriarcal para um exercício contemporâneo e cidadão da paternidade não é, certamente, processo simples. Uma das propriedades-chave das relações sociais de sexo/gênero é a transversalidade, significando que sua lógica transborda por toda a sociedade, articulando campos como trabalho produtivo e reprodutivo, trabalho profissional e família, política e trabalho. Assim, as questões da paternidade - patriarcal ou cidadã, arbitrária ou solidária - não se colocam isoladamente”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, M. *Da hipertensão à vida. Por uma práxis comunicativa na Educação em Saúde*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 1992.
- BADINTER, E. “Um amor conquistado: o mito do amor materno”. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p.29-52.
- BADINTER, E. XY: sobre a identidade masculina. Tradução: Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. 266 p.
- BARBIERE, T. Sobre la categoria de género – una introducción teórico-metodológica. In: AZEREDO, S.; STOLCKE, V. *Direitos Reprodutivos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 1991, pp. 25-46.
- BAUDRILLARD, J. *Tela Total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre. Sulina, 1997
- BELLONI, M. L.; SUBTIL, M. J. “Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola”. In: BELLONI, M. L. et al. *“A formação na sociedade do espetáculo”*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BOURDIEU, P. A opinião pública não existe. In: THIOLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, p. 137-151. 1982.
- BOURDIEU, P. Compreender. In. *A miséria do mundo* (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M. & AMADO, J. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- BOURDIEU, P. “*A dominação masculina*”. Tradução Maria Helena Kuhner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRANDÃO, E. R.; HEILBORN, M. L. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. *Cad. Saúde Pública*. vol. 22, no. 7, pp. 1421-1430, jul. 2006.
- 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.
- BRASIL, MS. Secretaria de Políticas de Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. *Rev. Saúde Pública* [online]. 2002, vol. 36, no. 4, pp. 533-535.
- BUSTAMANTE, V. Ser pai no subúrbio ferroviário de Salvador: um estudo de caso com homens de camadas populares. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 10, n. 3, 2005a.
- BUSTAMANTE, V. Participação paterna no cuidado de crianças pequenas: um estudo etnográfico com famílias de camadas populares. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, 2005b.
- CALLE, S. *Douleur exquise*, Actes Sud, 2003
- CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e

mudanças organizacionais. *Rev. Saúde Pública*, 31 (2): 209-13, 1997.

DA-RIN, S. P. *Espelho partido: tradição e transformação do documentário cinematográfico*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 1995

DEVREUX, A. A paternidade na França: entre igualização dos direitos parentais e lutas ligadas às relações sociais de sexo. *Soc. estado*. Brasília, v. 21, n. 3, 2006.

EYMARD, C. Essai de modélisation des liens entre éducation et santé. *Questions vives n°5* : Eduquer à ou pour la santé, quels enjeux pour la formation et pour la recherche ?, pp. 13-34 1, 2004

FISCHER, R.M.B. O estatuto pedagógico da mídia : questões de análise. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: V. 22, N. 2, P. 59-80, Jul./Dez., 1997.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (SP), v. 114, p. 197-223, 2001.

FONSECA, C. A certeza que pariu a dúvida: paternidade e DNA. *Rev. Estud. Fem.* vol.12 no.2 Florianópolis Mai/Ago, 2004.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Org. e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Les Techniques de soi. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, Tradução Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves,

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. 14ª ed. São Paulo: Loyola, 2006

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

FREIRE, P. "Pedagogia do oprimido". Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, W.; COELHO, E.; SILVA, A. Sentir-se pai: a vivência masculina sob o olhar de gênero. *Cad. Saúde Pública*, Jan 2007, vol.23, no.1, p.137-145.

GADOTTI, M. Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades??. *Educação Sociedade e Culturas: revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, p. 43-57, 2005

GELUDA, K.; BOSI, M. L. M.; CUNHA, A. J. L. A. *et al.* "Quando um não quer, dois não brigam": um estudo sobre o não uso constante de preservativo masculino por adolescentes do Município do Rio de Janeiro, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, ago. 2006, vol. 22, no. 8

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2002.

GOMES, A. J. S.; RESENDE, V. R. O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 20, n. 2, 2004.

- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, jul. / dez. 1997, v. 2, nº 22, p. 16-46.
- HALL, S. “A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.
- HEILBORN, M. L. “O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares no Rio de Janeiro”, in MADEIRA, F.; MUÑOZ-VARGAS, M. (orgs.). *Quem mandou nascer mulher: gênero e infância no Brasil*. Rio de Janeiro, Rosa dos tempos: UNICEF, 1997a. p. 291-392
- HEILBORN, M. L. Gênero, Sexualidade e Saúde. In: UERJ.. (Org.). *Saúde, Sexualidade e Reprodução - compartilhando responsabilidades*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997b, v. , p. 101-110.
- HEILBORN, M. L.; GOUVEIA, P. F. “Marido é tudo igual: mulheres populares e sexualidade no contexto da Aids”, in: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (orgs.). *Sexualidades pelo avesso. Direitos, identidades e poder*, IMS/UERJ. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999, p. 175-198.
- HENNIGEN, I.; GUARESCHI, N. A paternidade na contemporaneidade: um estudo de mídia sob a perspectiva dos Estudos Culturais. *Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 44-66, 2002.
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- LEONELLO, V. M.; L'ABBATE, S. Educação em saúde na escola: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em pedagogia. *Interface*, Botucatu, v. 10, n. 19, 2006 .
- LEVANDOWSKI, D.C.; PICCININI, C.A.. Expectativas e sentimentos em relação à paternidade entre adolescentes e adultos. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 22, n.1, 2006.
- LINS, C. L. Imagens em Metamorfose. *Cinemais*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 45-56, 1996.
- LINS, C. L. . O documentário expandido de Maurício Dias e Walter Riedweg. São Paulo: Associação VídeoBrasil, 2007 (Ensaio para o Dossier do site VídeoBrasil - festival de arte eletrônica).
- LOURO, G. L. . “Currículo, gênero e sexualidade. Refletindo sobre o normal, o diferente e excêntrico”. *Labrys. Études féministes / Estudos feministas*, Brasília/Montreal/Paris, v. 1-2, 2002.
- LYRA, J. Paternidade adolescente: da investigação à intervenção. In: ARILHA, M.; UNBEHAUM, S.; MEDRADO, B. (orgs.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 185-214, 1988.
- LYRA, J.; MEDRADO, B.; ADRIÃO, K.; LIMA, J.; MELO, L.; SILVA, A.; VIEIRA, N. PAPAI: Uma experiência de ensino, pesquisa e extensão. *Cadernos da Extensão*, Ano 1, No 1, dez. Recife/PE: PROEXT/UFPE, p. 57-66, 1998.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa - a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, In. “*Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*”.. São Paulo, E.P.U., 1986. Cap.2, p.11-24
- MARTÍN-BARBERO, J. A América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social, in: SOUZA, M. W. “*Sujeito, o lado oculto do receptor*”, ed. Brasiliense, 1995, p. 39.
- MARTINS, L. B. M.; COSTA-PAIVA, L. H. S. da; OSIS, M. J. D. *et al.* Fatores associados ao

uso de preservativo masculino e ao conhecimento sobre DST/AIDS em adolescentes de escolas públicas e privadas do Município de São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, fev. 2006, vol. 22, no. 2 p. 315-323.

MEDRADO, B; LYRA, J.; NASCIMENTO, P.; GALVÃO, K. Homens, Por quê? Uma leitura da masculinidade a partir de um enfoque de gênero. *Revista Perspectivas Em Saúde e Direitos Reprodutivos*, São Paulo/SP, v. 3, p. 12-16, 2000.

MEDRADO, B.; LYRA, J. Paternidade na adolescência: para além da prevenção. *BVS – biblioteca virtual em saúde - Adolec*. Publicado em 2000  
<http://www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/textocompleto/pfpaternida.htm>

MEDRADO, B. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S.; MEDRADO, B. (orgs.) - *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS Editora, 1998 p. 145-162.

MINAYO, M. C. S. “*O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*”. 2ª ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1993.

NOVAES, R. Juventude e sociedade : jogos de espelhos Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. *Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida* (ano1, no 2), 2007.

ORLANDI, R. . “*Paternidades nas adolescências: um estudo sobre alguns dos sentidos atribuídos por adolescentes pais à paternidade*”. 1 prêmio Construindo a Igualdade de Gênero - Redações e trabalhos científicos monográficos premiados. Brasília: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as mulheres - Presidência da República, 2006, v. , p. 144-171.

PEREIRA, R. C.; SILVA, C. M. Nem só de pão vive o homem. *Soc. Estado*. Brasília, v. 21, n. 3, 2006.

SALLES, J. M. A dificuldade do documentário. In MARTINS, E.; CAIUBY, N. (orgs.). *O imaginário e o poético nas Ciências Sociais*. Bauru, Edusc, 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul/dez. 1990.

SILVA, M. M. A. “*Masculinidades e gênero: discursos sobre responsabilidade na reprodução*”. Dissertação (mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP, 1999.

SILVA, R. A. S.; SOARES, R. Juventude, escola e mídia. In: \_\_\_\_\_ “*Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*”. Petrópolis: Vozes, 2003

SILVA, P. R. *Documentários performáticos: a incorporação do autor como inscrição da subjetividade* Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 2004.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, M. J. T. et al. Profissionais e usuárias(os) adolescentes de quatro programas públicos de atendimento pré-natal da região da grande Florianópolis: onde está o pai?. *Estud. psicol*, Natal, v.7, n.1, 2002.

SOUSA, M. W. Juventude e os nossos espaços sociais de construção e negociação de sentido. *Revista Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2S/97, p. 47-58, 1997.

STRATHERN, M. “Necessidade de pais, necessidade de mães”. *Estudos Feministas*, v. 3, nº 2, 1995, p.303-329.

TAHON, M. Paternidade, maternidade e cidadania: questões atuais no quadro canadense. *Soc. estado*. Brasília, v.21, n.3, 2006.

TAQUETTE; VILHENA; PAULA. Doenças sexualmente transmissíveis e gênero: um estudo transversal com adolescentes no Rio de Janeiro. *Cad. Saúde Pública*. 2004, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2004.

TEIXEIRA, A. M. F. B.; KNAUTH, D. R.; FACHEL, J. M. G. *et al.* “Adolescentes e uso de preservativos: as escolhas dos jovens de três capitais brasileiras na iniciação e na última relação sexual”. *Cad. Saúde Pública*, jul. 2006, vol.22, no.7, p.1385-1396.

THURLER, A.L. Outros horizontes para a paternidade brasileira no século XXI?. *Soc. estado*, Brasília, v.21, n.3, 2006.

TRONCHIN, D.; TSUNECHIRO, M. A. Cuidar e o conviver com o filho prematuro: a experiência do pai. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, 2006.

UNBEHAUN, S. Paternidades e masculinidades em contextos diversos. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2001, vol. 9, no. 2 [cited 2007-07-20], pp. 632-633.

VALLA, V.V. “Educação e favela: políticas para as favelas do Rio de Janeiro, 1940-1985”. (org.) Vozes, Petrópolis, 1986.

VASCONCELOS, E.M. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 14, n.1, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), v. n.79, p.163-186, 2002.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. “Um século de favela” (orgs.) Rio de Janeiro: editora FGV, 1999.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)