

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Catharina da Cunha Silveira

**“Tem Pais que podem se importar mais com os filhos”:
representações de paternidade de crianças**

Porto Alegre
1º Semestre
2011

Catharina da Cunha Silveira

**“Tem pais que podem se importar mais com os filhos”:
representações de paternidade de crianças**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
Prof^a Dra. Sandra dos Santos Andrade.

Porto Alegre
1º semestre
2011

Para as crianças que foram minhas (inquietantes e instigantes) alunas no estágio docente e para as que também participaram desta pesquisa. Que vocês possam fazer mais e melhores escolhas, se um dia escolherem ser pais e mães de outras crianças!

Para minha sobrinha Ana Carolina que, desde os seis anos de idade, partilha a vida comigo, participando, suportando e satirizando as intermináveis conversas sobre Educação que se travam no nosso cotidiano. Também para Maria Antônia, mais novo e querido capítulo da história de nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Concluir esse trabalho, é concluir a graduação. Meus agradecimentos, pois, a todos/as aqueles/as que me ajudaram na realização dessa monografia, mas também em muitos – ou todos - os outros momentos desse “tempo da faculdade”:

Agradeço à Professora Dra. Sandra Andrade pela orientação dedicada, rigorosa e carinhosa desse trabalho. Foi muito bom e importante ser sua orientanda!

Agradeço às crianças que acolheram o convite para fazer parte dessa investigação. Obrigada por tornar esse trabalho possível! Agradeço também suas famílias pela permissão a essa participação.

Agradeço à Escola Odila Gay da Fonseca, que permitiu que eu realizasse o TCC com essas crianças. Agradeço também pela acolhida nesse momento, mas também, em diversos outros momentos da formação docente, possibilitando que a graduação fizesse sentido nas/para aventuras e desventuras da vida que habita o cotidiano escolar.

Agradeço a Angela e a Dati, colegas de orientação, e a todas colegas que envolveram-se nesse processo de pesquisa, no estágio docente e tantos outros momentos da formação. Aos colegas Débora, Bruna, Cris, Manu, Laura, Tiago, Ju, Pati Vieira e Laís, de modo muito, muito especial, agradeço pelos momentos compartilhados, pelas discussões que travamos, por tudo que desconstruímos e (re) construímos. A vocês, por tudo que fica e segue conosco.

Agradeço aos colegas do grupo de orientação pelo comprometimento e respeito que tiveram com esse meu processo de investigação. Jeane, Maria Cláudia, Luís, Sandra, Priscila, Luciene, Edvaldo e Dagmar: muito obrigada! Agradeço, também, e esses e aos outros/as colegas que formam o grupo de pesquisa coordenando pela Dagmar, do qual fiz e faço parte: obrigada pelo respeito e incentivo, pelas oportunidades de estudo e querido convívio. Agradeço também à Simone, pelas oportunidades de parceria, tão importantes para minha formação.

À Professora Dagmar quase faltam palavras para agradecê-la. Obrigada por ter apostado em mim, e me oportunizado à experiência que redimensionou minha graduação: ser *sua* bolsista de iniciação científica. Foram dois anos e meio em que muito me orgulhei de poder dizer “Sou bolsista da Profa. Dagmar Meyer!”. Nesse tempo – de estudos, de orientação carinhosa e rigorosa – fui aprendendo chamá-la de Dag e ela tornou-se uma das pessoas mais queridas e importantes de meu convívio. Respeito sua produção e trajetória acadêmico-profissional, admiro a pessoa que ela é (orientadora, colega, amiga...). Por tudo isso, esse fim me deixa no aguardo entusiasmado e ansioso pela possibilidade de um novo começo.

Ao GEERGE - estudantes, professoras e professores – agradeço o respeito e todas as oportunidades dos últimos dois anos e meio: com vocês muito aprendi sobre os múltiplos sentidos que a palavra Educação pode assumir.

Agradeço aos professores/as e aos funcionários/as da Faculdade de Educação e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo trabalho cotidiano que possibilitou minha formação. De modo muito especial agradeço à Professora Maria Stepanhou pela orientação do estágio docente. Às professoras Gládis Kaercher e Susana Rangel pela oportunidade da monitoria no GEIN.

A Escola de Educação Infantil Piaquito – direção, docentes, funcionárias, pequenas e pequenos alunos e suas famílias: obrigada! Vocês deram – e dão - vida para a professora que habita em mim. Agradeço de modo muito especial: a Tia Helenera, por tudo que nos liga, para além do espaço e tempo “do Piaquito”; à Leila, Maristela, Rita e Fê pelo companheirismo e exemplo.

Aos amigos Letícia, Márcia, Carol, Júlia, Edi, Bárbara, Karine obrigada por nem sempre entender minhas ausências, mas por sempre impulsionar e aceitar meus retornos. Agradeço também aos amigos Gregy, Pati D., Bruno H., Pati C., Dani, Felipe, Joice, Bode, Guada: nossas discussões sobre formação universitária, vida acadêmica e profissional, gênero, teatro, história e tantos outros mil assuntos polêmicos são muito queridas! Às queridas Patis pela amizade que se fortalece: à Colin pelas nossas trocas de professoras-pesquisadoras “diferenciadas”, à Dionísio pelo “combo” inglês-terapia que tanto me ajuda a dar conta do cotidiano.

Agradeço ao Ricardo, que desde o terceiro desses (para mim) nove semestres de faculdade, é presença interessante e interessada. Obrigada por te apropriar dos meus assuntos, por dialogar comigo. Obrigada por todos pôsteres, Power Points e afins. Pela companhia nas madrugadas onde escrevi esse trabalho, e também tantos outros. Enfim, obrigada pelas nossas (in/des) certezas, pelo humor e pelo amor... certo de sua temporalidade, mas ambicioso por muitos outros semestres.

Meu muito obrigada também a querida Gi: teu incentivo a cada dificuldade e teu orgulho a cada conquista foram muito importantes!

Às minhas irmãs queridas, Dani e Sila, agradeço nossa história, amor e respeito. Dani, obrigada por oportunizar meu encontro com essa formação! E, por ser suporte atento e interessado nos mais diversos momentos da graduação. À Sila, obrigada, pelo apoio nos mais diversos momentos e instâncias: cursinho, revisões lingüísticas e visuais dos trabalhos. Obrigada pela paciência com minhas histórias sobre as crianças, sobre paternidades e maternidades! As minhas sobrinhas Ana Carolina e Maria Antônia, pelo fôlego de vida que a presença de vocês alegremente me obriga! Aos meus cunhados Bruno e Baxo pela amizade e respeito (e também, pelo gosto por assuntos polêmicos) que pautam nossa relação.

Ao meu pai agradeço por apontar, desde sempre, a importância de estudar com seriedade. À minha mãe agradeço por educar-me a encarar meus estudos com seriedade, e também, por viabilizar, desde sempre, que estudar fosse minha prioridade. A ela agradeço por me ensinar que não basta procurar as oportunidades, é preciso ter coragem de enfrentá-las. Agradeço por respeitar minhas escolhas, apoiá-las, orgulhar-se delas. Agradeço pelo profundo respeito, admiração e amor que pautam nossa relação.

Por fim agradeço àquelas e aqueles que não partilham mais a vida *vivida* comigo, mas que, tenho certeza, estão vibrando com esse momento!

Agradeço e recruta todos/todas vocês para andar comigo nos novos caminhos.

RESUMO

O trabalho discute representações de paternidade na perspectiva das crianças de um quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos de Porto Alegre. Para compor o *corpus* da pesquisa, foram realizadas 11 entrevistas semiestruturadas com meninos e meninas de uma escola da rede estadual. Utilizaram-se como referencial teórico os Estudos Culturais e de Gênero, com o objetivo de localizar, descrever e problematizar essas representações. A partir da análise cultural, foi possível organizar o material empírico e localizar duas dimensões da paternidade contemporânea, nominadas na literatura sobre o tema como *paternidade tradicional* e *nova paternidade*. Os conceitos de representação e gênero foram usados como principais ferramentas de análise. Considerando a paternidade como uma construção social produzida na cultura, discute-se que as representações das crianças acerca do exercício contemporâneo da paternidade articulam tanto elementos da paternidade tradicional quanto da nova paternidade, evidenciando a fronteira entre essas duas dimensões, que exarceba e complexifica os significados culturais da paternidade.

Palavras-chave: Paternidade. Gênero. Representação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: MODOS DE VER OS HOMENS-PAIS	8
1.1 DOS ESTUDOS QUE ME LEVARAM A ESTA PESQUISA	11
2 CAMINHO METODOLÓGICO: CONVERSAS DE CRIANÇAS SOBRE HOMENS-PAIS	14
2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA: MODOS DE COMPREENDER A PATERNIDADE	17
3 DAS PATERNIDADES TRADICIONAIS ÀS NOVAS PATERNIDADES	22
3.1 “ <i>TEM UNS PAIS QUE NÃO ASSUMEM MESMO</i> ”: O POSICIONAMENTO DE HOMENS-PAIS PELA/NA NOSSA CULTURA	25
3.2 “ <i>TEM UNS PAIS QUE PODEM ATÉ SE IMPORTAR MAIS COM OS FILHOS</i> ”: A NOVA PATERNIDADE COMO POSSÍVEL RUPTURA DE UM POSICIONAMENTO “TRADICIONAL” DOS HOMENS-PAIS PELA/NA NOSSA CULTURA	34
4 “<i>EU NÃO SOU A SUPER-NANNY</i>”: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS	44
ANEXO A – Apresentação da Pesquisa	48
ANEXO B – Permissão para Realização do Estágio	49
ANEXO C – Proposta de Apresentação da Pesquisa	50

1 INTRODUÇÃO: MODOS DE VER OS HOMENS-PAIS

Por que, afinal, falar sobre homens-pais? O que leva uma estudante de pedagogia como eu a dedicar o trabalho final de seu curso de formação como professora a tal assunto? Desconfio que, em um primeiro momento, minha escolha possa gerar estranheza, mas acredito – e por isso opto por esse tema – que muito temos para aproximá-lo de nossas questões acerca do mundo da escola.

Minhas inserções no cotidiano escolar, primeiro na educação infantil, como educadora de crianças pequenas, e por último como professora estagiária nas séries iniciais do ensino fundamental, na realização do estágio docente obrigatório do curso de Pedagogia, têm-me familiarizado com as realizações, inquietações e decisões cotidianas que professoras e professores enfrentam para dar conta de “reger” suas turmas, dialogar com as famílias de seus/suas alunas, promover cuidado e aprendizagens. Minhas inserções nesses contextos escolares vêm chamando-me a atenção para os modos como professoras e professores se envolvem com as famílias de seus alunos e alunas, apontando impressões sobre suas formas de organização, dinâmicas e/ou regras e sobre como as acionam para dar conta das questões das aprendizagens das crianças.

É a confluência de minhas múltiplas identidades – como mulher, graduanda de pedagogia, pesquisadora iniciante e feminista – que me leva a desconfiar das observações sobre as famílias de alunos e alunas, quase sempre seguidas de convocações para ir à escola conversar com professoras e professores, com os serviços de apoio pedagógico ou psicológico ou, ainda, com a equipe diretiva. Desconfio que, muitas vezes, essas observações e convocações recaem apenas sobre as mulheres-mães. Entendo que se, por um lado, isso sobrecarrega essas mulheres, conferindo-lhes as responsabilidades de educarem seus filhos e filhas, por outro, mantém homens-pais distantes ou afastados dessas responsabilidades, excluindo-os de muitas das dimensões que educar uma criança implica, incluindo aí as preocupações, mas também as alegrias.

Com isso, não excluo minha atuação docente dessas práticas que excluem os homens-pais. Lembro que, quando professora da etapa infantil, preferia tratar das questões mais delicadas, como as “mordidas”, por exemplo, com as mães de meus/minhas pequenos/as alunos e alunas e, sempre que possível, conversava apenas com as mulheres-mães sobre essas circunstâncias. Sentia-me mais confortável falando “de mulher para mulher”. Na ocasião da realização do estágio docente obrigatório, eu já tinha certa caminhada nos Estudos de Gênero

como bolsista de Iniciação Científica e estive mais atenta aos acionamentos das famílias. Tentava sempre pensar se eles eram necessários e, se fossem inevitáveis, endereçava-os também aos homens-pais das crianças, embora falar com as mulheres-mães seguisse sendo mais confortável do que falar com os homens-pais.

Realizei o estágio docente no segundo semestre do ano letivo de 2010. No final do ano, as preocupações com as aprendizagens¹ nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto por parte de professoras e professores, quanto por parte de alunas e alunos e de suas famílias, tendem a intensificar-se, como no caso da turma de quarto ano em que exerci a docência compartilhada de um semestre, prevista pelo currículo do curso de pedagogia. No mês de outubro, a professora titular e eu passamos a chamar as famílias das crianças que, a partir dos critérios de avaliação das aprendizagens escolhidos por nós em consonância com as diretrizes da escola, se encaminhavam para possíveis retenções naquele ano. Na preocupação de redigir a convocação às famílias nos moldes daquela instituição escolar, folheei o caderno de uma das minhas alunas para ver se encontrava outros bilhetes que pudesse utilizar como modelo. Deparei-me, então, com um bilhete que estava endereçado apenas à “mamãe” da aluna, e não ao seu pai, e respondido apenas pela mãe. Enfim, estranhei aquele recado exatamente por ele excluir o pai da informação sobre sua filha e, ao mesmo tempo, por delegar apenas à mãe a responsabilidade de chamar atenção da aluna para que ficasse mais atenta e interessada nas responsabilidades da escola. Escrevi o meu recado à família e, dessa vez, enderecei o recado ao pai e à mãe da aluna. Minha aluna leu o bilhete e perguntou-me:

Aluna – Dessa vez têm que vir os dois? Meu pai também?

Penso ser importante registrar que, no dia marcado para a conversa com essa família, apareceu o pai da aluna para conversar comigo e com a professora titular da turma.

A atenção dedicada por minha aluna ao chamamento do pai e da mãe fez-me refletir que os outros chamamentos, sejam eles dedicados à “mamãe” ou aos “Senhores pais”, podem estar demarcando às crianças quem a escola espera que apareça “para conversar”. Consequentemente, pode estar ensinando às crianças (e aos pais e às mães) posturas esperadas de homens-pais e mulheres-mães nesta cultura.

¹ Muitas pesquisas têm refletido sobre as circunstâncias em que as avaliações das aprendizagens dos alunos e alunas se tornam (e/ou são) avaliações sobre seus comportamentos e posturas no cotidiano escolar. Ver Dall’Igna (2005).

Como professora, interessa-me, sobretudo, refletir sobre como essas representações interpelam as crianças, seja no interior das escolas e de seus currículos, seja nas outras instâncias onde elas circulam como sujeitos culturais e sociais. Entendo que, imbricadas, representações que circulam na escola e representações que circulam nas outras instâncias do social e da cultura constituem os currículos culturais que educam as crianças para reconhecer homens-pais nessa cultura. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é localizar, descrever e problematizar, a partir dos Estudos Culturais e de Gênero Pós-estruturalistas, quais as representações culturais de paternidade de um grupo de crianças de um quinto ano de Ensino Fundamental de Nove Anos de uma Escola da Rede Estadual de Porto Alegre quando perguntadas sobre relações e dinâmicas familiares, pais e mães e pais veiculados na mídia.

A partir disso, defino como pergunta principal deste trabalho:

- Quais as representações culturais de paternidade das crianças de um quinto ano de uma escola do Ensino Fundamental de Nove anos de Porto Alegre?

Desdobro-a na seguinte pergunta, que me ajuda a entender e problematizar tais representações:

- Quais saberes e dinâmicas sociais estão implicados nessas (e não em outras) representações de paternidade?

Para esta investigação, convidei, mediante termos de consentimento livre e esclarecido, as crianças que foram minhas alunas no estágio docente para conversar comigo sobre relações familiares e relações de pais e filhos/filhas. Das 20 crianças convidadas, 11 puderam participar da pesquisa. As outras nove não devolveram os termos de consentimento assinados por elas e por suas famílias durante o tempo de que eu dispunha para realizar as entrevistas, o que me impediu de incluí-las neste trabalho. Conversei individualmente com cada uma das 11 crianças no período de aula, com consentimento da professora e da direção da escola, em um espaço na própria escola, disponibilizado por sua equipe diretiva. Um roteiro bastante flexível de perguntas guiou a conversa que tivemos. As 11 conversas foram gravadas e transcritas e, no conjunto, compõem o material empírico deste trabalho. Para as análises, problematizei as entrevistas, buscando localizar e entender representações culturais de paternidade que são compartilhadas pelas crianças no interior da cultura, configurando seus modos de entender e significar o exercício da paternidade.

Organizei este trabalho conforme segue. No capítulo introdutório (Capítulo 1), denominado “Modos de ver os homens-pais”, apresento o que entendo como uma justificativa para esta investigação. Ainda no mesmo capítulo, como sugere o título, aponto alguns caminhos que me conduziram a esse modo de olhar as paternidades. No Capítulo 2, descrevo meu percurso metodológico, chamando essa parte de “Conversas de crianças sobre homens-pais”. Nesse capítulo, na seção 2.1, “Perspectiva teórica: esse modo de compreender a paternidade”, construo um panorama da perspectiva teórica na qual ancore esta investigação: o campo dos Estudos Culturais e de Gênero. No terceiro capítulo, “Da paternidade tradicional à nova paternidade: a localização de duas representações”, localizo, descrevo e problematizo as duas representações de paternidade das crianças sobre as quais construo meu trabalho. A seção 3.1 problematiza o posicionamento “tradicional” de homens-pais pela/na nossa cultura; a seção 3.2 traz a compreensão da nova paternidade como possibilidade de ruptura da “paternidade tradicional”. No capítulo final, intitulado “*‘Eu não sou a Super-Nanny’*: considerações finais”, retomo os objetivos e as perguntas que direcionam esta investigação, para argumentar como inscrevo o tema da paternidade nas discussões sobre Educação e Escola.

1.1 DOS ESTUDOS QUE ME LEVARAM A ESTA PESQUISA

Meu interesse nos processos educativos através dos quais as crianças aprendem a ser e a reconhecer a si e aos outros como homens e mulheres, pais e mães desta cultura, bem como nos efeitos que essas aprendizagens inauguram nas suas vidas, foi se tornando possível e, eu diria, inevitável ao longo destes quatro anos e meio que dediquei à minha graduação como pedagoga, sendo que, nos últimos dois anos e meio, pude aventurar-me também na experiência de ser Bolsista de Iniciação Científica. Durante esse tempo, fui aprendendo a desnaturalizar as aprendizagens de gênero das crianças e também as nossas; assim, passei a desconfiar, por exemplo, do endereçamento daquele(s) bilhete(s) apenas à mãe da minha aluna, assim como de tantas outras práticas.

Desde o final de 2008, sou orientanda da Prof.^a Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer e dedico-me ao projeto *Vulnerabilidade, programas de inclusão social e práticas educativas: uma abordagem nas perspectivas dos estudos de gênero e culturais*, coordenado por ela. Financiada pelo CNPq, essa investigação dá sequência à discussão das investigações

anteriores², que, no conjunto, discutem o que vimos chamando de “politização do feminino e da maternidade³”. Argumentamos que a expressão vem sendo utilizada, em nossos trabalhos, para problematizarmos processos de investimento e regulação da maternidade que entendem as mulheres apenas enquanto mães e que, a partir daí, legitimam o posicionamento dessas mulheres como agentes das políticas de gestão da vida. Discutimos que, em função disso, as mulheres são recrutadas, sob muitas formas, para o enfrentamento e resolução de problemas sociais contemporâneos ligados à educação e à saúde (MEYER, 2005). No âmbito desse conjunto de pesquisas, examinamos instâncias e artefatos da cultura, tais como processos escolares, mídia e políticas públicas, implicados em processos educativos que investem, sobretudo, nas mulheres-mães – pobres – a fim de educá-las, dentre outras coisas, posicionando-as como responsáveis principais por seus/suas filhos/as e/ou pela população que atendem em seus lugares de trabalho.

Como pesquisadora iniciante, optei por investigações que pudessem conversar com os argumentos com os quais vimos trabalhando no grupo de pesquisa. Buscando dar visibilidade aos processos educativos implicados no que chamamos de politização contemporânea do feminino e da maternidade, analisei a revista *Pais & Filhos*, com o objetivo de discutir representações de paternidade colocadas em circulação nos textos publicados no primeiro semestre de 2009 na seção “Pais - Conversa de Homem”. Mapeei significados possíveis para paternidade que se articulavam para redefinir e legitimar determinadas formas de exercício do que é *ser (bom) pai*. Discuti que as representações de ser homem-pai apontavam para um modelo de pai e de marido preocupado com a educação das crianças que se dizia mais feliz e completo devido à experiência da paternidade. Apontei, no entanto, que essa paternidade era representada como uma *ajuda* à mulher-mãe nos cuidados com as crianças, ajuda essa que reposicionava a mulher-mãe de única responsável para responsável principal pelos/as filhos/as

² Pesquisas financiadas pelo CNPq coordenadas por Dagmar Meyer: *Mulher perfeita tem que ter mamas e uma barriguinha: educação, saúde e produção de identidades de gênero*, concluída em 2003; *Educar e assistir corpos grávidos para gerar e criar seres humanos “saudáveis”*, concluída em 2005; *A educação ‘da família’ como estratégia governamental de inclusão social: um estudo situado na interface dos Estudos Culturais, de Gênero e de Vulnerabilidade*, concluída em 2008. Entre muitas das dissertações e teses que Dagmar E. E. Meyer orientou nesse período e que, de muitas formas, dialogavam com os temas de seus projetos de pesquisa, encontram-se as pesquisas da Prof.^a Dra. orientadora deste TCC, Sandra dos Santos Andrade, cuja dissertação e tese se intitulam, respectivamente: *Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma e Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*.

³ Dagmar E. E. Meyer usa esse termo inspirada pelo estudo de Marilyn Yalom (1997) acerca dos sentidos atribuídos ao seio em diferentes momentos e contextos culturais. Ver mais em “Relações entre ciência, mídia e gênero” (MEYER, 2006) e “A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento” (MEYER, 2005).

do casal⁴. No ano de 2010, analisei os pressupostos de gênero que atravessam a política de assistência social brasileira, para entender como, através do Programa do Governo Federal de transferência condicionada de renda, o Bolsa-Família (BF), os homens-pais são posicionados dentro das famílias tidas como vulneráveis, a partir da perspectiva dos/as técnicos/as e gestores/as envolvidos/as na implementação e execução dessa política pública dentro do município de Canoas/RS. Entrevistei cinco profissionais dessa Prefeitura e problematizei seus depoimentos a partir dos referenciais dos Estudos Culturais e de Gênero pós-estruturalistas e do quadro conceitual de vulnerabilidade, tal como ela é entendida na área da Saúde. Assinalei que o Programa Bolsa-Família, desde seu desenho até sua implementação nos cotidianos dos serviços de educação, saúde e desenvolvimento social, não divide com os homens os cuidados com as crianças; como apontam os/as profissionais entrevistados/as, os homens não são chamados na escola, no posto de saúde, nas reuniões dos CRAS⁵. Destaquei, nas análises, que a organização e a implementação do BF, ao conferirem às mulheres muitas tarefas cotidianas para que possam seguir recebendo, no máximo, duzentos reais mensais, a partir de determinados pressupostos de gênero, põem em funcionamento uma vulnerabilidade das mulheres-mães e também dos homens-pais, que, em maior ou menor medida, não são incorporados pela política pública como sujeitos que precisam dela para cuidar e prover a si e às suas famílias.

Como já anunciado, essas investigações, assim como a pesquisa ora apresentada, foram pensadas a partir dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, nas vertentes que se aproximam do pós-estruturalismo do filósofo francês Michael Foucault. Para tais análises, operei, sobretudo, com o conceito-ferramenta gênero, considerando o modo como o entendem e utilizam as feministas pós-estruturalistas, e é esse conceito que me ajuda a realizar a análise cultural proposta neste trabalho.

⁴ Essa investigação foi aprofundada nos estudos da Dra. Maria Simone Vione Schwengber, que analisou a revista *Pais & Filhos* durante 40 anos de sua publicação, investigando as produções de verdade sobre os corpos grávidos.

⁵⁵ Centro de Referência de Assistência Social.

2 CAMINHO METODOLÓGICO: CONVERSAS DE CRIANÇAS SOBRE HOMENS-PAIS

O campo dos Estudos Culturais fornece-nos uma marca metodológica desconfortável, uma vez que não nos apresenta “A” maneira de produzir o material empírico sobre o qual nos debruçaremos quando das análises, mas reivindica que “a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seus contextos” (SILVA, 1995, p. 9).

A partir dessa perspectiva, passei a refletir sobre o quanto minha trajetória no curso de pedagogia me encaminha a investir em processos de produção de conhecimento para as infâncias partindo do conhecimento/escuta das próprias crianças. Entendo que os/as profissionais implicados/as nessa fase da vida⁶ devem ouvir esses sujeitos, insistindo na ampliação de saberes sobre/para esse grupo, fundados cada vez menos em noções adultocêntricas sobre o mundo. Maria Malta Campos (2008) ressalta que a participação de crianças não é uma prática nova no âmbito da pesquisa científica.

A autora elenca diferentes áreas que se ocupam da criança, como a própria Educação, como objeto a ser observado, analisado, descrito. Nova, portanto, sugere a autora, é a decisão de escutar as crianças. Para ela, esse movimento no âmbito de algumas vertentes da pesquisa científica é ressonância do movimento por direitos à representação das minorias, contestação inaugurada, sobretudo, pelo movimento feminista.

Passei a pensar, na direção da argumentação de Campos (2008), que ouvir o que as crianças têm a dizer sobre paternidades seria um produtivo caminho para podermos pensar nas representações de paternidade e maternidade e, conseqüentemente, nas representações de homem e mulher, de masculino e feminino, que estamos apresentando às nossas crianças e jovens e que vão lhes ensinando a ser e a reconhecer a si e aos outros como sujeitos de gênero desta cultura.

A partir desse entendimento, como já dito na apresentação deste trabalho, convidei as crianças que foram minhas alunas no estágio docente para “conversar”. Optei por essas

⁶ A expressão “fases da vida” pode encaminhar para um entendimento de que uma criança segue etapas de desenvolvimento conhecidas *a priori* e, portanto, iguais e comuns a todas as crianças. No entanto, este trabalho não necessariamente comunga com essa perspectiva teórica. Acredito que as diferentes idades que compõem o período da vida que chamamos de infância podem ser vividas de diferentes formas em contextos culturais e sociais específicos; contudo, uso a expressão para fins de escrita.

crianças devido à relação que já tínhamos construído, o que, no meu entendimento, facilitaria nossa conversa.

Primeiramente, contatei a escola, expondo o desejo de realizar este trabalho com a turma. Precisei entregar à equipe diretiva um documento explicando a proposta desta investigação e também me comprometi a apresentar o conjunto da investigação à equipe docente e diretiva da escola. Acertadas as condições com a Instituição, conversei com a professora da turma, que logo acolheu minha proposta. Ela ficou responsável pela entrega e recolhimento dos termos de consentimento às crianças e indicou os dias em que eu poderia me encontrar com a turma para conversar. Juntas, tivemos o cuidado de optar pela realização das entrevistas pelas manhãs em que a ausência da sala, ainda que por pouco tempo, não prejudicasse o comprometimento e a produção das atividades da turma.

O convite às crianças foi feito por mim mediante uma exposição oral do meu desejo de ouvi-las, acrescida de uma explicação do tema e da importância do trabalho para minha formação. Expliquei às crianças como se dariam as conversas e a obrigatoriedade da assinatura do termo de consentimento para a participação na pesquisa. Convidei as crianças para a entrevista, explicando que conversaríamos sobre homens-pais. Pondero que eu poderia ter articulado maneiras de apresentar o convite que não adiantassem o tema ou a questão central, mas que, sem omissões ou desdizers, encaminhassem a discussão sem levantar prévias reflexões sobre o tema a ser conversado.

A preparação da entrevista foi tarefa incerta e inquietante. Preparando as questões, pensei nos objetivos que eu tinha com cada uma das perguntas e nos seus possíveis desdobramentos e mostrei às crianças figuras de dois homens-pais recorrentes na mídia: Fábio Júnior e Alexandre Nardoni⁷, escolhidos por serem veiculados na mídia como dois tipos opostos de paternidade. Para a realização das entrevistas, também considerei algumas das informações que tive/tenho sobre os contextos familiares das crianças e trouxe à discussão algumas situações que partilhamos durante o estágio docente.

Fiquei apreensiva com a realização das entrevistas, principalmente, por não querer constranger as crianças ou forçá-las a falar de possíveis desventuras de suas relações familiares. Contudo, não desejei que minha apreensão se valesse de cuidados frente a uma criança pensada e urdida nas tramas dos conhecimentos que as significam e as inventam como

⁷ A escolha destas duas figuras paternas se deu em função de serem duas figuras conhecidas e comentadas das crianças informantes dessa pesquisa. As crianças, por gostar do ícone Pop Fiuk, filho do cantor e ator Fábio Júnior, passaram a reconhecê-lo como um “bom pai”. Alexandre Nardoni, por sua vez, foi escolhido por ser reconhecido pelas crianças como um “mau” pai, uma vez que foi condenado pela morte de sua filha Isabela, caso que ficou conhecido, recentemente, no país inteiro através da mídia.

sujeitos a serem guardados de experiências “traumatizantes”, como se pudessem – quisessem e devessem – ficar a salvo dessas conversas e dessas reflexões.

Nas análises, tentei tornar visíveis os modos pelos quais a cultura nos apresenta as paternidades e como, a partir daí, as crianças passam a compartilhar valorações e significações sobre os homens-pais. Meu desafio foi o de, na medida do possível, desconstruir meu olhar e minha escuta para tentar descrever o que diziam as crianças sobre os homens-pais – não para encontrar uma resposta, não para encontrar “a” representação de paternidade nos ditos das crianças, mas para multiplicar as significações naquilo que me diziam sobre os homens-pais. Entendo que tornar visível as representações de paternidade nos ditos das crianças é discutir que os significados de paternidade não são predefinidos e muito menos fixos em uma cultura; minha intenção, no sentido oposto, foi expor o caráter de construção das significações que comungamos.

Entendo que tecer a análise cultural é desnaturalizar as representações culturais, não para encontrar o momento no qual elas passaram a existir na cultura, mas para pensar como isso foi se tornando possível, como esses significados foram disputados, sendo historicamente construídos, e como atravessam o presente, possibilitando que as crianças falem dos homens-pais das formas como o fazem hoje. Penso que operar desse modo com o material empírico permite-me entender como as representações compartilhadas pelas crianças são resultados de processos educativos que as atingem no interior da cultura, configurando modos de entender e significar as paternidades. Com isso, não busquei extrair das falas das crianças o que elas quiseram ou poderiam querer dizer com uma ou outra frase. Ocupei-me, nas/para as análises, com aquilo que foi dito. Interessei-me pelas conversas, como sugere Rosa Fischer (2002), nas suas textualidades, tratando o que dizem as crianças sobre as paternidades como textos situados e “encarnados” em/por espaços (de disputa) social, política e cultural. Para a autora, “encarnar” o material empírico é tratá-lo tendo em vista sua condição histórica. É preciso estar atento, segundo ela, para não isolar o objeto de um conjunto maior ao qual necessariamente ele está vinculado. Insiste Fischer (2002) que devemos tratar nosso material empírico “naquilo que oferece como ruptura ou como (provisória) fixação de modos de ser e existir” (FISCHER, 2002, p. 65).

Nessa direção, organizei o texto resultante das transcrições das conversas tentando visualizar as convergências e as regularidades naquilo que diziam as crianças sobre os homens-pais, mas também procurei organizá-lo de maneira que pudesse apreender as divergências e as rupturas nas frases que diziam, nas opiniões que apontavam. Para construir a

análise cultural proposta, operei, sobretudo, com o conceito-ferramenta gênero. Apresento, na próxima seção, meus modos de aproximação e entendimento de tal conceito.

2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA: MODOS DE COMPREENDER A PATERNIDADE

O conceito de gênero é introduzido nos Estudos Feministas⁸ pelas autoras que entendiam/entendem que, muito mais do que pensar nas diferentes possibilidades colocadas às mulheres e aos homens na nossa cultura a partir da descrição do sexo anatômico, era/é preciso conceber como a própria cultura estava/está implicada tanto na diferenciação das funções ou papéis sociais do masculino e do feminino, quanto nos próprios processos discursivos de diferenciação entre os corpos de homens e de mulheres. Assim, a partir dessas estudiosas, “o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de constituição social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade” (MEYER, 2003, p. 16). Nessa perspectiva teórica, “a linguagem é compreendida como uma instância que faz as coisas acontecerem, que produz efeitos de verdade e constrói realidades” (ANDRADE, 2008, p. 68). Isso implica dizer que a biologia e/ou o sexo anatômico deixam de ser acionados como as únicas ou principais marcas que por si só – e *a priori* – distinguem homens e mulheres e seus corpos e, a partir deles, suas necessidades, capacidades e vontades.

As estudiosas feministas que fundaram e integram o Grupo de Estudos Educação e Relações de Gênero (GEERGE)⁹ da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Guacira Lopes Louro e Dagmar Elisabeth Estermann Meyer, filiam-se a essa vertente teórica. Nos últimos 20 anos, muito esse grupo tem produzido, examinando práticas culturais a partir do entendimento de que:

As instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que

⁸ Foram as feministas anglosaxãs que primeiro buscaram (re)configurar o conceito de gênero, ao discutir os “papéis” masculinos e femininos construídos social e culturalmente no contexto histórico, social e cultural, nos meados do século XX.

⁹ Os outros professores e professoras que compõem o grupo são: Prof. Dr. Fernando Seffner, Prof. Dr. Luís Henrique Sacchi dos Santos, Profa. Dra. Jane Felipe e Profa. Dra. Rosângela Soares.

estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação (MEYER, 2003, p. 18).

Essas estudiosas compartilham o entendimento de que é através dos efeitos linguísticos que o mundo passa a ser apresentado e reconhecido. Com isso, torna-se possível pensar que, “acionados de diferentes e repetidas formas, efeitos linguísticos vão constituindo um conjunto de saberes e práticas que veiculam/produzem significados sobre os sujeitos e objetos, passam a representá-los e a ter efeito de verdades” numa determinada cultura, como afirma Andrade (2008, p. 69). É na cultura que os efeitos desses processos linguísticos vão se espalhando, ganhando e assumindo noções de real e verdadeiro. Stuart Hall (*apud* SILVA, 1995, p. 15), define cultura como sendo “*o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, bem como as formas contraditórias de “senso comum” que se enraizam na vida popular e ajudaram a moldá-la*”. Com isso, podemos pensar que é em meio às relações sociais que os meninos e as meninas com quem conversei aprendem, resignificam e comungam significados que entendem a paternidade como um atributo do masculino e, conseqüentemente, a maternidade como um atributo do feminino.

Neste trabalho, portanto, entende-se que a paternidade é construída social e culturalmente a partir das marcas atribuídas ao gênero masculino, mas também a muitos outros marcadores identitários. Assumimos que não são as marcas de gênero, nem as outras marcações identitárias, como geração, formação-profissão, cor (entre outras), mais ou menos importantes para definir a paternidade numa determinada cultura. Assumimos como importante para falar e situar as paternidades o resultado da confluência dessas marcas identitárias; discutimos que o atravessamento entre as marcas é o que produz o que reconhecemos como sendo homens-pais de um ou de outros tipos. Nessa direção é que se torna possível (e preciso) falar em paternidades, no plural. As paternidades são, pois, construídas nas relações que estabelecem com as maternidades, mas também com as outras paternidades. Como assinala Andrade (2005, p. 26), “marcadores identitários não são fixos ou estáveis, são objetos de uma contínua construção”. Nesse sentido, pode-se sublinhar que:

Os significados da maternidade [e da paternidade] – que permitem às mulheres [e aos homens] ser/fazer/sentir enquanto mães [e pais] – são construídos. (...) não têm em si mesmos, qualquer significado fixo, final e verdadeiro, mas são produzidos e passam a significar algo específico no interior de culturas específicas (MEYER, 2000, p. 120).

No interior das culturas, as marcas de gênero e as outras marcas identitárias vão se entrecruzando e produzindo homens-pais. A conexão dessas marcas disputa o direito – e o poder – de representar esses homens. Traversini e Costa (2006) ajudam-me a dizer como, a partir dessa perspectiva teórica, entendo o conceito de representação. As autoras marcam que, para os Estudos Culturais, a noção de representação se relaciona com as práticas de produção de significados; elas se afastam das compreensões que consideram a representação cultural como um processo mental ou como um reflexo da realidade. Como assinalam as autoras, a “representação utiliza-se da linguagem para descrever o mundo e, ao descrevê-lo, vai padronizando-o” (TRAVERSINI; COSTA, 2006, p. 3). O que chamamos de padrão, norma ou representação hegemônica da paternidade é o resultado de repetições de um modo de apresentar (através da linguagem, seja essa uma fala, um texto, uma imagem ou outras) o homem-pai e suas práticas de exercício da paternidade, mais do que outras.

Deste modo, não há, em nenhum período ou época, uma representação homogênea que serve para categorizar indistintamente a todos (...) os [homens-pais]. O que se percebe é que as representações são inventadas, produzidas e que, por sua repetição, tornam-se hegemônicas e hierarquizam os sujeitos na escala social de acordo com diversos atravessamentos como gênero, classe, etnia, geração, etc. (ANDRADE, 2005, p. 27).

Assim, cada cultura, ao mesmo passo em que vai constituindo significados sobre ser homem e ser pai, vai constituindo modos mais adequados de ser homem e de ser pai e valora como mais ou menos “adequadas” as posturas que, em uma escala, se distanciam desses modos legitimados como mais apropriados e com o direito de nomear os outros e de falar por eles. A representação, portanto,

(...) não é apenas um condutor do poder, um simples ponto na mediação entre o poder como determinante e o poder como efeito. O poder está inscrito na representação: ele está “escrito”, como marca visível, legível, na representação. Em certo sentido, é precisamente o poder que está representado na representação (SILVA, 1999, p. 48).

Na nossa cultura, muitos conjuntos de conhecimentos e suas práticas disputam o poder de falar dos pais e de legitimar as paternidades. Os discursos da biologia, da psicologia, da pedagogia e do direito, por exemplo, estão imbricados na disputa de poder para normatizar e classificar homens-pais na nossa sociedade. Os saberes e as práticas provenientes dessas diferentes áreas do conhecimento, movimentadas pelas/nas dinâmicas sociais, são apresentados às crianças e as interpelam, cotidianamente, disputando-as. A partir dos

cruzamentos, das conexões e das sobreposições desses e de outros fragmentos de saberes e do modo como são traduzidos para o senso comum é que as crianças aprendem a diferenciar e reconhecer os seus pais e os pais das outras crianças como tais.

Pressupostos de gênero são acionados, (re)produzidos e (re)inventados a partir desses saberes e de suas práticas e, assim, vamos aprendendo a nos adequar e a nos reconhecer como homens e mulheres, pais e mães desta/nesta cultura. Nossas identidades de gênero vão sendo, assim, construídas ao longo da vida. Dessa forma, como afirma Meyer (2003, p. 16), “inscreve-se nesse pressuposto uma articulação intrínseca entre gênero e educação”.

Dizer que gênero é aprendido ao longo da vida alarga a noção do que é educação e coloca-nos a pensar em como e quais os processos estão implicados nessa educação. Silva (1999, p. 119) ajuda-nos a pensar “que se é o conceito de ‘cultura’ que permite equiparar a educação a outras instituições culturais, é o conceito de ‘pedagogia’ que permite que se realize a operação inversa”. O autor assinala que, “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 1999, p. 139).

A partir daí, as investigações propostas pelos Estudos Culturais e de Gênero põem-se a examinar de que formas e em quais circunstâncias as instâncias culturais educam. Segundo Meyer (2003, p. 16), educa-se em todos os espaços públicos ou privados, incluindo os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música (e as políticas públicas). De acordo com a autora, é no interior desses processos que as pessoas são transformadas *em*, reconhecendo-se e reconhecendo os outros como homens e mulheres no interior das sociedades e dos grupos a que pertencem (MEYER, 2003). Com isso, entende-se que os significados culturais sobre “o que é ser e sentir-se como pai” que vão sendo agrupados e repetidos nas diferentes e diversas instâncias culturais e sociais se tornam os mais comuns e aceitos, e é a partir deles que nomearemos e classificaremos as paternidades. A repetição desse “modo de ser e sentir-se como homem-pai” vai educando as crianças para reconhecer, por exemplo, os pais menos adequados dentre os mais adequados ou os pais responsáveis dentre os irresponsáveis, ou seja, “esses processos que significam e diferenciam os corpos [incluindo aí os corpos dos homens-pais], classificando-os e hierarquizando-os, constituem o que chamamos de sistema de representação” (ALVARENGA, 2006, p. 17). O que fazem as diferentes instâncias culturais, como a escola, a mídia e as políticas públicas, entre outras, é nos apresentar esses sistemas de representações.

As representações de gênero veiculadas nas diferentes instâncias culturais e seus artefatos interpelam as crianças, educando-as para vir a ser e a reconhecer os outros como sujeitos masculinos e femininos a partir desses sistemas de significações. Podemos dizer que

educar é capturar os sujeitos, convocando-os a *ser* e a reconhecer a si e aos outros a partir dos modos que a cultura agrupa e repete como modos de ser, por exemplo, homens-pais mais ou menos desejáveis. As crianças informantes desta pesquisa são interpeladas, por exemplo, por modelos de masculinidade hegemônicos da nossa cultura, conforme discussão apresentada no Capítulo 3 deste trabalho.

O conjunto de representações aos quais somos apresentados e pelos quais vamos sendo convocados vai conformando e, portanto, alterando, produzindo nossas identidades e as identidades que atribuímos aos outros. Pode-se dizer, assim, que “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 1998, p. 21). Nesse sentido, ser significado como um bom pai hoje não garante ao homem que o será para sempre. Dessa forma, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento (e sem fim) (HALL, 1998). Ser chamado, convidado, interpelado para deslocar nossas identificações será possível, (des)necessário ou arriscado, dependendo dos lugares por onde circularmos. As diferentes instâncias culturais por onde circulam as crianças e as diferentes representações que tais instâncias veiculam e remetem às crianças educam-nas para identificar a si e aos outros como mais ou menos adequados, mais ou menos desejáveis.

As crianças significam/entendem o exercício da paternidade de acordo com as aprendizagens acerca das capacidades, deveres e limites que a cultura refere como sendo dos homens-pais. Nesse sentido, no conjunto, as diferentes instâncias culturais e as representações e interpelações que elas fornecem podem ser pensadas como um currículo.

Nesse contexto, para além de ser concebido como uma grade que elenca objetivos, disciplinas [...] o currículo é [...] entendido como um dispositivo social através do qual se projetam/definem os tipos de sujeito que se querem formar, os conteúdos que precisam aprender e os tipos de conhecimentos e habilidades que devem desenvolver. Em outras palavras, ele é estratégico para transformar indivíduos em sujeitos de uma cultura; é a instância através da qual a educação formal – escolar e não-escolar – se organiza e se coloca em movimento. Dessa perspectiva, pode-se ampliar e detalhar essa noção de currículo, entendendo-o como sendo o núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas vividas no decorrer (...) [da vida] (MEYER; FÉLIX, 2010, p. 9).

Nesse sentido, é possível dizer que a cultura produz saberes e práticas, compõe e fornece (disputados) currículos de paternidades e educa as crianças (e a todas/todos nós) para reconhecer os homens como pais no interior da (nossa) cultura.

3 DAS PATERNIDADES TRADICIONAIS ÀS NOVAS PATERNIDADES

Nas diferentes organizações que fiz com o material empírico, pude apreender duas representações de paternidade: paternidade tradicional e nova paternidade. Essas nomenclaturas foram escolhidas por darem conta de situar as paternidades de acordo com o que se vem discutindo sobre o tema no âmbito acadêmico.

Agrupo como sendo as representações de uma paternidade tradicional aquilo que dizem as crianças sobre os homens-pais que, de alguma forma, remete a significados de uma masculinidade denominada por Robert Connel (1995) de masculinidade hegemônica. Para Connel (1995, p. 188), “a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Discute o autor que a masculinidade se estrutura e é vivenciada a partir das relações que estabelece com as feminilidades e também com as outras masculinidades.

Pode-se afirmar que a masculinidade hegemônica se dá nas configurações de práticas que se naturalizaram, posicionando-a (e não as outras masculinidades) como modelo de homem na nossa cultura. Entendo a paternidade como uma marcação identitária da masculinidade, e o que chamo, neste trabalho, de paternidade tradicional é o exercício da paternidade a partir desse modelo de masculino que se configura no contexto onde vivem e circulam as crianças informantes desta investigação como masculinidade hegemônica.

A nova paternidade, por sua vez, é compreendida como o exercício da paternidade que se configura na ruptura de algumas das práticas da masculinidade hegemônica e, conseqüentemente, da paternidade aqui chamada de tradicional. Para Medrado (1998), essa masculinidade é produzida nas diferenciações dos homens das gerações passadas, e vamos ver que ela se torna possível especialmente nas reconfigurações das estruturas familiares a que assistimos na contemporaneidade.

Assim, é possível afirmar que, ao falar da paternidade exercida pelos seus pais ou pelos pais de seus/suas amigos/as e/ou das figuras paternas midiáticas que apresentei às crianças, elas falam de significados culturais das masculinidades. É interessante pensar que os significados do masculino são falados, muitas vezes, através da descrição do feminino. Se operar com o desdobramento relacional do gênero permitiu-me analisar e inferir essa relação, a forma explícita e sistemática como fazem as crianças não deixou de me surpreender, a ponto de pensar, nas primeiras e apressadas leituras do material empírico, que elas nada haviam falado sobre o exercício da paternidade.

Foi preciso estudar o material empírico com mais vagar e operar com o desdobramento relacional do gênero com atenção para perceber que as mães são faladas para explicar os lugares que os pais *naturalmente* não podem ocupar. Assim, acaba-se por sustentar “a universalidade e essencialidade deste lugar central” que, segundo Guacira Louro (2003, p. 43), resultam de uma “história que tem sido constantemente reiterada – e por isso parece tão verdadeira”. O lugar central de que Louro (2003) fala é o centro da cultura, materializado pelo homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, posicionado de forma privilegiada nas dinâmicas sociais. A autora ajuda-me a pensar que “a posição central é a posição a partir da qual todas as outras posições de sujeito estão de algum modo ligadas e subordinadas” (LOURO, 2003, p. 44). Pode-se afirmar, então, que a masculinidade hegemônica configura a paternidade tradicional como a norma através da qual as outras masculinidades serão classificadas e hierarquizadas.

Procurei, desse modo, expor a não-fixidez da centralidade da masculinidade hegemônica e, com isso, da paternidade tradicional. Há um conjunto de dinâmicas culturais e sociais que acabam por criar condições para a produção do que chamo aqui de paternidade tradicional, como, por exemplo, a generificação do entendimento da palavra *cuidado*, os diferentes significados atribuídos ao corpo, e a personalidade do homem e da mulher, dos pais e das mães. Essas condições e dinâmicas, discutidas na seção 3.1 deste trabalho, incidem sobre a divisão das esferas públicas e privadas entre o masculino e o feminino, o que permite que Fábio fale das responsabilidades maternas e paternas quando da chegada de um/a filho/a da maneira como o faz:

Fábio – É, porque não adianta tu teres filho, tipo esses guris aí... Têm filho, mas não arrumaram trabalho. Como é que vão conseguir dinheiro pra criar? A mãe que tiver filho tem que cuidar logo dos filhos, aí não dá.

Fonseca (2004) sugere que a disputa pela hegemonia é constante e complexa, pois envolve táticas individuais e forças institucionais. Segundo Fonseca, essa é, ao fim e ao cabo, a disputa pelo direito de definir o certo e o verdadeiro, ou seja, de representar.

Dizer, portanto, que essa masculinidade/paternidade é a representação modelo, a norma, incita-nos a examinar que representação é essa. O pai tradicional é descrito pelas crianças como aquele que é distante dos cuidados e da educação cotidiana de filhos e filhas, mas que se mantém preocupado com as questões “maiores” da condução da vida. Ele impõe limites aos/às filhos/as e exige-lhes determinadas posturas, como a cobrança de que estudem e

tenham bons rendimentos, o que é representado como diferente de “sentar junto” para fazer, por exemplo, os temas de casa das crianças, como mostra Diego:

Catharina – Tem alguém que te ajuda com as tarefas da escola ou tu consegues fazer tudo sozinho?

Diego – Às vezes eu consigo fazer sozinho, e às vezes é a mãe que ajuda.

Catharina – E teu pai, quando ele te ajuda?

Diego – O pai não ajuda porque ele está no trabalho ou está fazendo outra coisa.

Posicionado na função de provedor do lar, o pai tradicional é descrito como aquele que está *ligado* à família e *comprometido* com ela através de seu empenho nas esferas da vida pública. Por meio de sua objetividade e racionalidade, é o responsável pela regulação do lar e bem-estar da família, estabelecendo, por exemplo, os limites de dependência entre mulheres-mães e seus/suas filhos/as.

Para examinar essa representação, perguntei-me também como ela chegou a ser considerada norma e quais as rupturas (constituintes da nova paternidade) que ela vem sofrendo. Passo, então, a problematizar como essa representação foi se constituindo.

Entendo que examinar a constituição de representações é evidenciar o caráter de construção de significados culturais. É problematizar a disputa de determinados grupos sociais e campos de saber pela representação da maioria, pela normatização e naturalização de um significado em detrimento de outros. Evidenciar essas disputas pela representação dos homens-pais torna-se importante, pois entendo, conforme as palavras de Meyer (2004), que:

(...) o que está em questão nesta perspectiva de análise não é fazer uma distinção entre representação e aquilo que está fora ou o é anterior a ela; importa, sim, problematizar os modos pelos quais a “materialidade” [da paternidade] se torna inteligível, se expressa e se concretiza nas representações (imagens, textos, áreas do conhecimento, sons, corpos) que definem o ser [pai e] mãe no interior da cultura (...) (MEYER, 2000, p. 385).

Andrade, em sua tese, ao analisar representações de juventude, diz que “a noção de juventude é compreendida (...) como uma condição histórico-cultural, como uma representação (ou como representações) não-dada e não-fixa” (2008, p. 75). Valho-me do mesmo entendimento para pensar e discutir a paternidade neste trabalho. A paternidade, assim “como toda categoria socialmente construída, deve ser analisada em suas diferentes dimensões: materiais, políticas, históricas, culturais, já que estas acarretam diferentes modos de compreender a juventude” (IBIDEM, p.75-6) e, neste trabalho, os modos de ser pai e de viver a paternidade.

Isso implica pensar não só nos efeitos linguísticos que constituem as representações que as crianças narram, como também nos efeitos que essas representações inauguram posicionando homens-pais em determinadas posições de sujeito e não em outras, considerando-se, ainda, os “lugares” onde mães e filhos/as são posicionados/as.

A partir de agora, analiso algumas representações produzidas a partir de dinâmicas e estratégias constituídas na cultura que permitem às crianças informantes desta investigação explicar os comportamentos dos homens-pais dos modos como o fazem.

3.1 “TEM UNS PAIS QUE NÃO ASSUMEM MESMO”: O POSICIONAMENTO DE HOMENS-PAIS PELA/NA NOSSA CULTURA

Catharina – Tu achas que os homens que são pais, em geral, são presentes na vida dos filhos?

Heitor¹⁰ – Nem todos.

Catharina – O que tu achas disso? Por que nem todos?

Heitor – Porque tipo tem uns pais que não assumem mesmo. Eu acho super errado isso porque eu acho que eles deveriam estar presentes. De vir, abraçar o filho. “O, filho, isso daqui, tu não vais por esse caminho, tu tens que ir por esse caminho, filho. Não pode ir por qualquer caminho. Não pode seguir aquele porque aquele é do mal”. Então, acho super errado isso, pô, eu acho que os pais tinham que estar super presentes.

Início esta seção apresentando um excerto da entrevista de Heitor onde ele, embora deixando claro que não concorda com tal atitude, mostra que o fato de alguns pais não assumirem *mesmo* seus/suas filhos/as é prática recorrente em nossa cultura.

O que torna possível para Heitor falar dessa forma sobre a paternidade é a noção de que o parentesco entre pai e filhos/as, na nossa cultura, é eminentemente uma construção social, como sugere Fonseca (2004).

(...) a literatura sobre a América Latina sugere uma diferença importante entre atitudes masculinas e femininas em relação ao nascimento de um filho. Enquanto as mulheres querem nenês, *os homens querem família*, isto é, enquanto o ideal para os dois é, evidentemente, casal+filhos, a mulher ainda consegue imaginar uma realização pessoal no papel materno até sem marido. O homem, por outro lado, embora possa se gabar de uma gravidez como prova de sua virilidade, raramente encara com prazer uma relação com o filho sem que a mãe deste seja identificada como sua companheira (FONSECA, 2004, p. 17).

¹⁰ Esclareço que todos os nomes das crianças citados são fictícios.

Torna-se, assim, inteligível pensar que algumas crianças não tenham pai, como nos mostra Roberto ao dizer “*Não tenho pai, tinha um padrasto, mas também se foi*” e Luiza ao afirmar “*Por exemplo, a Marina só tem mãe. Ela não tem pai*”. Ora, todas as crianças são geradas (pelo menos até agora) por homens-pais. Como se explicam, então, essas afirmações que as crianças fazem?

Claudia Fonseca (2004), em investigação¹¹ sobre paternidade e a demanda por testes de DNA,¹² discute a ideia da paternidade expressa por trás dessa demanda, auxiliando-nos a entender como o que estou chamando aqui de “*eminente social*” constrói essa inteligibilidade expressa por Roberto e Luíza.

A autora argumenta que a paternidade se constrói “*socialmente*”, mostrando que o sentimento paterno passa, antes de tudo, pela relação que o homem tem com a mãe da criança. Se o que há, por exemplo, entre esse homem e essa mulher é uma relação “*sólida*”, que se configura como um casamento, por exemplo, dificilmente esse homem especulará a paternidade – o filho “*seguramente*”, nesse caso, é entendido como desse homem. Porém, se o que há entre esse homem e essa mulher é um namoro “*sem compromisso*”, torna-se aceitável que esse homem discuta a evidência dessa paternidade. A evidência social da paternidade é assim compreendida: a vivência da paternidade se dá de acordo com a relação que o homem estabelece com a mãe da criança. Para a mulher, a maternidade constitui-se de outra forma: não é (legalmente) possível na nossa sociedade uma indecisão da mulher perante a “*evidência*” da maternidade: quando uma mulher está grávida, ela será mãe sem dúvida alguma. A prática do aborto, por exemplo, gera uma discussão em que já se entende a mulher grávida como mãe, ou seja, a discussão não se dá em torno de uma possível opção por essa maternidade. É nesse sentido que, neste trabalho, argumento que a maternidade, na nossa cultura, é significada não como uma evidência “*social*”, como é a paternidade; ela é, no sentido oposto, uma evidência científica, uma evidência biológica. Com isso, não quero dizer que a biologia não conta para os homens, mas que, para eles, ela nunca foi o *sine qua non* da paternidade, como adverte Fonseca:

¹¹ Fonseca entende que a tecnologia do DNA aponta a busca por uma certeza técnica/biológica, busca essa calcada em uma verdade moral que propaga o direito de pais e filhos/as saberem “*A*” verdade. O estudo da autora vislumbra que o resultado do teste acaba não por elucidar quem é o pai, mas por dizer quem não o é, gerando dúvidas para uma relação que é eminentemente social.

¹² O teste de DNA (ácido desoxirribonucléico), com o objetivo de identificar a paternidade, examina o material genético que compõe os genes (DNA) de um indivíduo, comparando esse material genético ao do suposto pai e também ao da mãe do sujeito. Todos os seres humanos têm 46 cromossomos, sendo metade da mãe e a outra metade do pai. Cada cromossomo é composto por várias moléculas de DNA, que ficam em sequência única para cada indivíduo. O DNA armazena e passa as principais características hereditárias de pais para filhos/as.

Quero apenas frisar que todos os casos apontam para o caráter eminentemente social (e não biológico) do sentimento paterno, pois passa, antes de tudo, pela relação que o homem tem com a mãe da criança. O sangue conta, sim – tanto que a paternidade ‘social’, na maioria dos casos, se calca na crença de uma relação biológica. No entanto, há homens que, por não terem afinidades com a mulher, rejeitam qualquer relação com o filho; e, contrariamente, existem homens (em particular padrastos) que assumem o *status* paterno, mesmo sabendo que não existe fundamento biológico nenhum para essa relação (FONSECA, 2004, p. 19).

Para entender esse caráter social da paternidade, o estudo referido mostra-se interessante ao mostrar a relação que os homens estabelecem, por exemplo, com os/as filhos/as de suas companheiras. A investigação aponta que, em “diversos países ocidentais, boa parte das adoções legais são efetivadas por cônjuges querendo legalizar sua relação paterna ou materna com o rebento de seu cônjuge” (FONSECA, 2004, p. 20). No Brasil, segundo a pesquisa, essa prática é rara, tendo em vista a recorrência do registro da criança pelo novo companheiro de sua mãe como se aquela fosse *de fato* seu/sua filho/a. Essa prática é conhecida como *adoção à brasileira* e acaba, não raro, ganhando tanta importância que substitui o casamento oficial, sendo forte o bastante para marcar a nova aliança entre homem e mulher.

Apesar de configurar-se como crime de falsidade ideológica, passível de multa e pena de prisão segundo a legislação brasileira, a *adoção à brasileira* não é prática rara, tampouco punida, como explica Fonseca.

Apesar de ser um procedimento bastante comum, não encontrei um só caso de punição. Pelo contrário, nos processos consultados, os advogados costumam se referir à ‘evidente nobreza de espírito’ que move um homem a assumir, dessa forma, a identidade paterna (FONSECA, 2004, p. 20).

Para construir meu argumento, tentei olhar a *nobreza* desses padrastos ou desses pais à brasileira, perguntando-me onde estão, afinal, os pais “biológicos” dessas crianças? Como chegamos a não estranhar que as crianças precisem ser assumidas por homens que não aqueles que “lhes deram” a vida? Na perspectiva desse estranhamento, Fonseca adverte:

Sugiro que a adoção à brasileira praticada por padrastos procurando estabelecer um vínculo oficial com seus enteados é apenas o topo do *iceberg* de um fenômeno muito mais amplo. Quantos homens não cumprem esse papel de pai/padrasto? (FONSECA, 2004, p. 20).

Sentir-se como pai, nesse sentido, ganha status de construção e parece possível para o homem optar por esse exercício. A maternidade, na direção oposta, foi sendo significada e apresentada como uma opção perante a evidência biológica, científica.

Os significados culturais são produzidos “pela/na articulação contingente de diferentes processos históricos e sociais. Segundo Carin Klein (2005, p. 120), “esses processos envolveram algumas formas de instituir/reger, por exemplo, o funcionamento de instituições sociais como a família e a escola, os sistemas simbólicos e as práticas culturais imbricadas na produção da maternidade”.

Meyer (2006; 2008) vem nos apresentando, no conjunto de suas últimas produções, alguns dos indicativos que nos possibilitam entender como, ao longo das últimas décadas, significados culturais foram se articulando e passaram a significar *a maternidade* como o exercício do cuidado, do carinho e do amor incondicional, despertados, de uma vez para sempre, na gestação. A produção desses significados, argumenta a autora (2008), remete a movimentos daquilo que vimos chamando de Modernidade. A pesquisadora apresenta investigações que nos mostram que, nesse período histórico, se articulam na Europa movimentos sociais que ressignificam profundamente o que até então se concebia como exercício da maternidade. A necessidade de *se fazer viver* as crianças para que, no contexto das guerras pela consolidação dos Estados Nacionais, houvesse população para os possíveis confrontos e a instauração e legitimação da autoridade médica, que vai promover um preceito de maternidade científica, são duas dinâmicas históricas fundamentais para a inauguração de uma maternidade “saudável”.

Essas dinâmicas históricas são também sugeridas, em maior ou menor medida, por Connel (1995). O autor enfatiza que “as masculinidades estão constantemente mudando na história. [...] e o padrão agora freqüentemente chamado de ‘masculinidade tradicional’, e vinculado à ‘família tradicional’ é, na verdade, uma forma de gênero historicamente recente, um produto claro do mundo Moderno” (CONNEL, 1995, p. 91).

Na Modernidade, os preceitos da maternidade científica acabam por inscrever nas mulheres-mães a *comprovação* de que os hormônios que transformam o corpo durante a gravidez fazem “desadormecer” um “instinto materno”, e a ideia desse “instinto” posiciona a mulher-mãe no lugar de autoridade no cuidado dos filhos e filhas. A ciência, as biotecnologias e todos esses (e outros) aparatos científicos acabam por ser técnicas contemporâneas incessantemente atualizadas que “comprovam” a existência desse “instinto” e informam áreas de conhecimento como a Obstetrícia e a Psicologia, entre outras, para assistir e educar mães e filhos/as, garantindo a vivência dessa “natureza da mulher”. Para Meyer (2008):

Educação e Saúde, em articulação, são dois dos campos de conhecimentos e práticas que produzem, atualizam e repetem, incessantemente, *o que a mãe é ou deve ser e*, por conseguinte, também o que ela não deve ser, e em que aspectos precisa ser tratada ou corrigida. A “autoridade científica” de tais discursos constitui uma

importante estratégia de naturalização e universalização de tais definições (MEYER, 2008, p. 21).

Essas estratégias educam as crianças para reconhecerem “funções” de pais e mães perante os filhos e filhas do casal, como se pode perceber nas falas dos meninos Roberto e Guilherme.

Catharina – E quem tu achas que precisa ter esse sustento, assim, do filho?

Roberto – Eu acho que tem que ser o pai, porque se a mãe, se a criança ainda é pequena, a mãe, de primeira, fica em casa, e o pai trabalha, e depois a criança vai pra creche, e os dois trabalham, pega na creche, assim.

Catharina – E por que tu achas que tem que ser assim?

Roberto – Porque assim vai trabalhando em família. E, depois que o filho crescer, vai pra escola.

Catharina – Por que tu achas que as mães dão mais amor pros filhos do que os pais?

Guilherme – Porque, na primeira, não é o pai que fica com o filho, é a mãe. É ela que dava “mamã”, que fazia comida, e o pai não.

Klein (2005) afirma que “o que se naturalizou por Biologia constitui noções de gênero”, o que se percebe nas falas de Roberto e de Guilherme. Ao dizerem que as mães têm que cuidar logo dos filhos enquanto os homens vão para o trabalho, que é a mãe que fica com o filho e que assim vai se trabalhando em família, eles atribuem lugares e funções específicas a homens e mulheres. Esses lugares e funções são determinados a partir da noção de que a mulher, por ser quem gera, pari e amamenta, é a presença necessária para fazer a criança viver e crescer. O pai, por ter um corpo que não possui essas capacidades, é posicionado como presença secundária na vida da criança. Conforme Klein (2005, p. 124), “tais representações passam a delimitar alguns espaços e posições diferenciadas, e é por meio disso que operacionalizam a hierarquização entre ambos”. Um dos efeitos dessa hierarquização é a ideia de que a mãe é a pessoa mais adequada para cuidar das crianças e de que são os seus cuidados com o feto durante a gravidez e com o bebê a partir do nascimento que garantirão a saúde e o sucesso da criança ao longo da vida.

Para melhor entender essa hierarquização, torna-se produtivo discutir os sentidos da palavra *cuidado* em nossa cultura. A análise do termo permite compreender o quanto essa palavra, no Ocidente, foi sendo significada como uma ação e/ou um compromisso natural de uns (e de umas), e não de outros.

A discussão que Klein (2005) faz sobre a generificação da palavra *cuidado*, na cultura *ocidental*, permite-me compreender que a noção de cuidado implica algum tipo de

compromisso ou responsabilidade contínua e cria, em nossa sociedade, um roteiro diferenciado para homens e mulheres: homens e mulheres assumem compromissos e/ou responsabilidades diferentes e em diferentes medidas. A autora afirma que “não responsabilizamos todos pelos desabrigados, também não responsabilizamos qualquer um pela aparência de uma criança, responsabilizamos, sim (no caso da criança), a mãe (e dificilmente o pai)” (2005, p. 122). Nesse sentido, a generificação da palavra incide na divisão do masculino e do feminino, respectivamente, entre o público e o privado, uma vez que a questão de quem deve cuidar de quem se calca em pressupostos de gênero. Esses pressupostos são incorporados pelas crianças, permitindo-lhes falar da forma como fazem, por exemplo, Luiza e Roberto:

Catharina – Aí, depois que os filhos crescem, daqueles casais que têm filhos, chega a hora de ir pra escola. Quem tu achas, assim, que deve organizar a ida pra escola?

Luiza – A mãe.

Catharina – Por que tu achas que tem que ser a mãe?

Luiza – Ah, porque a mãe tem mais aquele, como é que eu vou dizer, que tem mais, assim, que ajuda mais. Que arruma mais, que é mais coisa de mulher mesmo.

Catharina – Tem algum exemplo de coisa de mulher que a mãe sabe fazer mais que tu possas me dizer?

Luiza – Ah, tipo assim, arrumar o lanche. Vamos dizer que o pai não sabe o lanche, já bota tudo errado, não bota no lugar certo. Aí, se é a mãe, já sabe onde é que bota.

Catharina – Depois que a família escolheu a escola, tem a coisa de todo dia. É preciso arrumar a mochila, arrumar lanche. Com quem tu achas que a criança deve contar para dar conta disso?

Roberto – A mãe, porque a mãe é da cozinha, né? Aí, “vou arrumar teu lanche, hoje tu vais levar isso aqui, come na hora do lanche, espera lá, que eu vou te buscar”, assim.

Vai se tornando possível, dessa forma, que Luiza e Roberto “naturalmente” responsabilizem suas mães pelos seus lanches e os pais pelo provimento do lar. Do mesmo modo, Eduardo marca que, quando sua mãe não está em casa, o pai “*mesmo*” cuida do almoço da família e limpa a casa “*também, um pouco*”.

Naturaliza-se, assim, que certas coisas sejam “de mulheres” e outras sejam “de homens”, ou seja, das mães e dos pais. Isso torna inteligível às crianças representações de “lugar dos pais” e “lugar das mães”, como mostram Fábio, Eduardo e Renato:

Catharina – E o pai? Ele também arruma a casa?

Eduardo – Arruma. Quando o pai sabe que a mãe vai chegar um pouco mais tarde, por aí, a não sei que horas, daí ele vai preparando já a comida pra nós, ele mesmo. E daí, é, e também quando a mãe, quando a gente sai, ele limpa a casa também um pouco.

Fábio – É. Porque não adianta tu teres filho, tipo esses guri aí, têm filho, mas não arrumaram trabalho. Como é que vão conseguir dinheiro pra criar? E o marido larga, não sei, só se criar junto com a mãe. A mãe, não. Se a mãe tiver filho, tem que cuidar logo dos filhos, aí não dá.

Catharina – E quem tu achas que precisa ter esse sustento, assim, do filho?

Renato – Eu acho que tem que ser o pai, porque, se a mãe, se a criança ainda é pequena, a mãe, de primeira, fica em casa, e o pai trabalha, e depois a criança vai pra creche e os dois trabalham, pegam na creche, assim.

Catharina – E por que tu achas que tem que ser assim?

Renato – Porque assim vai trabalhando em família. E, depois que o filho crescer, vai pra escola. A mãe e o pai vão ficar em empresas maiores, né, pra poder aumentar a casa, assim.

Connel (1995) argumenta que, ao entender-se o gênero dos homens como o “papel do sexo masculino”, se delinea um conjunto de atitudes e expectativas que definem a masculinidade apropriada. É possível perceber a convergência dos processos de produção da maternidade no lócus da vida privada com a discussão que o autor faz das possibilidades de significações culturais de uma masculinidade hegemônica do Ocidente, a qual entendo ser a *configuração de prática*¹³ para a marcação dessa paternidade que estou chamando de tradicional.

Percebo a centralidade dos homens nas esferas públicas na discussão que Connel (1995) faz sobre os modelos das masculinidades hegemônicas (da classe dominante) da história europeia e americana. As masculinidades, segundo o autor, constituíram-se a partir de um modelo viril e agressivo, possibilitado pelo contexto das guerras que se travaram no século XX; em um segundo momento, constituíram-se a partir do modelo de uma masculinidade mais racional, mais calculista, mais ajustada a uma economia industrial-capitalista e ao estado burocrático das últimas décadas (diga-se de passagem, contexto este bastante propício para a engrenagem da autoridade científica que vai conformar aquilo que as mulheres-mães devem fazer e sentir em relação aos/às seus/suas filhos/as). Enquanto os modelos de representação do masculino são compreendidos de acordo com suas atuações nas esferas sociais públicas, as dinâmicas das representações de feminino, conforme se percebe na discussão de Meyer (2005), são localizadas nas suas atitudes frente aos/às filhos/as e à esfera doméstica.

¹³ Para Connel, “(...) falar de uma configuração prática significa colocar ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem, não naquilo que é esperado ou imaginado. (...) Falar de prática significa enfatizar que a ação tem uma racionalidade e um significado histórico. Isso não significa dizer que a prática é necessariamente racional (...) tampouco é um a explosão insensata de raiva interna” (CONNEL, 1995, p. 188).

A esfera pública torna-se, então, a esfera masculina, e assim o provimento da família torna-se uma tarefa significada como masculina. Klein (2005; 2010) e Fonseca (2004) apontam que uma fundamental dimensão dessa masculinidade hegemônica ocidental é a marcação identitária de um pai provedor. De acordo com Klein, “ser provedor é uma dimensão indispensável das representações hegemônicas de paternidade em nossa sociedade” (KLEIN, 2010, p. 125), como apontam os meninos nas falas acima e como afirma Eduardo:

Catharina – Qual a idade que tu achas melhor pra ter filho?

Eduardo – Uns são 20, outros são 30.

Catharina – Só importa a idade? O que tu achas? O que precisa ter para ter filho?

Eduardo – É, tem que ter uma casa, já um marido, né, que sustente, e acho que é isso.

Das falas de Fábio, Renato e Eduardo, pode-se inferir que eles entendem que o homem-pai não é importante ou, no mínimo, não tão importante quanto a mãe para os primeiros cuidados com o bebê e que é por isso que é ele quem deve “sair” para trabalhar.

Retomo a fala de Renato, pois penso que pode ajudar-me, ainda, a pensar na relação que não se estabelece entre paternidade e amor incondicional e que faz parte do processo de “colocar” o homem no trabalho “fora de casa”, “longe” das crianças. Encontramos força aí também para pensar nos modos pelos quais algumas profissões, como, por exemplo, a docência e a enfermagem, foram sendo significadas como profissões de/para mulheres. Essas profissões vão sendo atreladas à ideia de cuidar dos outros. Uma vez que “cuidar” foi sendo significado como uma tarefa feminina, as mulheres passaram a ser vistas como mais adequadas também para esses contextos profissionais. Pude perceber essas noções nas conversas com as crianças.

Catharina – Então, por que tu achas que tem mais mulher?

Fábio – Pra mim, mulher leva mais jeito com isso. Pra, pra, pra estudar... Pra ensinar. Pra mim, mulher tem mais jeito porque mulher já teve filho antes, bem antes de ser... E ela cria o filho e começa a ter a habilidade de criar o filho. E é isso, pode ser...

Catharina – E se o professor já teve filho?

Fábio – Como assim?

Catharina – Tu disseste que a mulher, a professora, ela vai tendo filho e vai levando mais jeito, mas tem alguns professores homens que também têm filhos, daí, tu não achas que eles ganham esse jeito?

Fábio – Não. Também ganham, mas... (demora um pouco para responder)

Catharina – Mas é diferente?

Fábio – É. Não sei, os homens não levam muito jeito com as coisas, as mulheres já levam mais jeito.

Catharina – Tu gostarias de ter algum professor homem ou... O que tu achas?

Eduardo – Eu gostaria de ter professor homem, né, mas as mulheres têm mais carinho, mais amor, né, entendeu?

Catharina – Por que tu achas que as mulheres têm mais carinho, mais amor?

Eduardo – Ah, porque elas devem ter algum filho, né, que elas devem estar cuidando um e já olham aquelas crianças. Mas tem algumas que são maldosas.

Embora, como sugere Eduardo, algumas professoras-mulheres possam até ser “*maldosas*”, existe a representação de que um instinto materno confere às mulheres a capacidade de prestar cuidados mais adequados às crianças. A noção de “instinto materno” acaba por afastar os homens das esferas privadas, da ocupação com as crianças. Imbrica-se com essa representação a noção de que o homem tem uma sexualidade desenfreada, constituindo uma ameaça potencial para as crianças e para o privado. Nesse sentido, Felipe diz:

Felipe – Porque eles não querem dar atenção e também, muitas vezes, depois que fazem, eles só querem a mulher pra poder levar e depois não querem cuidar do filho. Só pra levar pra cama.

O corpo do homem é descrito pela Biologia como aquele onde o “sexo é uma necessidade biológica básica” (MEYER, 2008, p. 5). A testosterona, descrita como um hormônio masculino, serve de explicação para a ideia de que, para o homem, o sexo é um instinto a se controlar e que exercer esse controle faz do corpo do homem um corpo *naturalmente* mais agitado.

Muito embora a Biologia já tenha “comprovado” um dinamismo do óvulo e sua importância ativa para a fecundação, as células reprodutivas do homem, os espermatozoides, seguem sendo descritas, em muitas instâncias permeadas pelo senso comum, como aquelas que são fortes, incontroláveis e objetivas (SACCHI, 2007). Essas descrições acabam por significar também as atitudes e os comportamentos masculinos, o que, por sua vez, confere aos homens-pais seus “papéis”, como afirma Heitor.

Heitor – Aí eles não se organizam, tipo, eles fazem as coisas que eles têm que fazer, mas daí eles bagunçam tudo. Eles não têm uma organização. Um faz uma coisa, outro faz outra coisa, eles não têm isso.

Catharina – E tu achas que isso é um problema ou não é?

Heitor – Eu acho que seria errado, né, porque eu acho que todos têm que se ajudar. Portanto, que eles não têm um pai, né, pra dar ordem na casa, entendeu?

É preciso (re)afirmar que, nesta perspectiva teórica, se entende que “nossos desejos corporais e os focos de nossos desejos são produzidos e legitimados pela [prática linguística

que constituem a] cultura e não são decorrências naturais da ‘posse’ de um determinado aparelho genital ou do funcionamento de determinados hormônios” (MEYER, 2008, p. 26). Empreender desnaturalizações desses deslizamentos discursivos é pôr em xeque concepções de masculinidades e paternidades naturalizadas por elas.

“Levar a mulher pra cama”, sem pensar na possível consequência de uma gravidez, ou “comandar a casa”, já que se é mais forte e objetivo, são expressões que passam a ter uma história, deixando de ser “naturalizadas”.

De acordo com Carin Klein (2010), algumas políticas públicas contemporâneas, tais como a do Programa Primeira Infância Melhor, analisado por ela em seu estudo de doutoramento em Educação, investem em processos educativos que empreendem ações voltadas para situações de vulnerabilidade social às quais esses indivíduos parecem estar “naturalmente” expostos. A autora mostra que esses processos educativos buscam “incitar, especialmente os homens, a evitar determinados comportamentos, talvez para que não venham a se configurar como pais de ‘risco’” (KLEIN, 2010, p. 207). “Mostra-se, nesse sentido, o quanto (...) a masculinidade relaciona-se à sexualidade, o que acaba por afastar decisivamente o homem da esfera do cuidado” (ibidem).

3.2 “TEM UNS PAIS QUE PODEM ATÉ SE IMPORTAR MAIS COM OS FILHOS”: A NOVA PATERNIDADE COMO POSSÍVEL RUPTURA DE UM POSICIONAMENTO “TRADICIONAL” DOS HOMENS-PAIS PELA/NA NOSSA CULTURA

Os “pais que até podem se importar mais com os filhos” são os pais que “confundem” a noção de cuidado na qual se assenta a representação da paternidade tradicional.

Na análise de uma das colunas da revista *Pais & Filhos* que empreendi em 2010 junto a Schwengber, encontrei a seguinte frase: “Quando o assunto é filho e casa, dividir igualmente as responsabilidades entre pai e mãe está virando moda” (PAIS & FILHOS, 2009). Retomo-a aqui para mostrar qual é o tom através do qual a nova paternidade vem se constituindo em diferentes instâncias, como a da mídia no exemplo proposto.

A nova paternidade aparece marcada, inscrita como novidade, e é por isso que a entendo como ruptura da paternidade tradicional. O excerto da fala de Eduardo, já comentado neste trabalho, é retomado para mostrar como a nova paternidade se constitui na ruptura do que é esperado dos homens-pais “tradicionais”, aqueles que seguem cumprindo seus papéis e

funções definidos cultural e socialmente. Agora, eles também já podem exercer algumas das funções e papéis das mulheres nos contextos da vida cotidiana. Embora, como argumentei, Eduardo infira um lugar do pai tradicional ao mostrar que ele está realizando tarefas maternas, sua fala serve também para pensarmos nessas ações como configuradas nos repertórios de uma nova paternidade – ações marcadas como novas exatamente por tratar-se de novidade, de mudanças em relação a uma prática. Eduardo mostra que, quando sua mãe não está em casa, é o pai mesmo quem cuida do almoço da família e limpa a casa “*também, um pouco*”.

Catharina – Hum. E o pai? Ele também arruma a casa?

Eduardo – Arruma. Quando o pai sabe que a mãe vai chegar um pouco mais tarde, por aí, a não sei que horas, daí ele vai preparando já a comida pra nós, ele mesmo. E daí, é, e também quando a mãe, quando a gente sai, ele limpa a casa também um pouco. Limpa a sala.

As naturalizadas funções “das mulheres” e papéis dos “homens”, como fazer almoço e limpar a casa para elas, e prover o lar para eles, passam a ser embaralhadas. As crianças apontam essas mudanças, como mostra também Heitor.

Catharina – O que é cuidar super bem?

Heitor – Estar presente. O pai não precisa dar tudo que o filho quer, precisa dar amor e carinho, isso é importante. Dando isso aí, tu tens tudo na vida. Porque eu acho que não precisa dar tudo. Eu tenho o que eu quero, né.

Catharina – Tu ganhaste o computador que tu querias de Natal?

Heitor – Ganhei. Entendeu? Tipo, eu não tinha computador, eu queria tanto, aí meu pai falou “não, eu não tenho condições agora porque a gente está apertado com as contas”, né, minha mãe e meu pai. “Tá”, então, daí eu falei, “tá, então tá”. O pai não precisa dar tudo, a mãe não precisa dar tudo que o filho quer. Eu acho que tem que dar amor, carinho, estudo, entendeu?

Heitor, em sua fala, mostra que o pai, para ser bom, significado como aquele que cuida bem e está presente, não precisa necessariamente prover tudo ao/à filho/a, noção bastante cara à paternidade tradicional. Além disso, a fala de Heitor indica que a mãe também está implicada nesse sustento.

Heitor leva-nos a pensar em mais uma das rupturas que o movimento da nova paternidade empreende em relação à tradicional. Se o pai tradicional é aquele que se mantém distante emocionalmente dos filhos, o que vai se estabelecendo como modelo da nova paternidade “avança” nesse sentido. O novo pai vem sendo apresentado, na mídia como o “homem que ajuda no cuidado com as crianças, preocupa-se com a educação das mesmas,

bem como se diz mais feliz e completo devido à experiência da paternidade” (SILVEIRA e SCHWENGBER, 2010, p. 4).

Fonseca mostra que o modelo de homem associado ao pai frio e autoritário se desconstrói. Segundo a pesquisadora,

Surgiram estudos etnográficos revelando homens que se dedicam aos cuidados carinhosos dos filhos pequenos, que zelam pela educação moral e profissional dos filhos adolescentes e que procuram a companhia dos seus filhos adultos para compartilhar momentos lúdicos (FONSECA, 2004, p.17).

Catharina – Eduardo, então, assim, o que tu achas dos pais de hoje em dia?

Eduardo – Eu acho que eles são mais cuidadosos, né, que estavam sendo mais uns bandidos, agora os pais estão ficando mais carinhosos.

Percebo o modelo do novo pai carinhoso na fala de Eduardo, modelo esse descrito por Klein (2010) como aquele que necessita incorporar determinadas funções e atributos da feminilidade, o que inclui tornar-se mais amoroso, cuidadoso, sensível e participativo. A autora mostra que, “social e historicamente, tais atributos foram rejeitados por muitos homens, convergindo com representações de gênero das sociedades/culturas que eles integram, para afastar-se de um processo que nessas sociedades são significados como processos de feminização” (KLEIN, 2010, p. 206).

Penso que tais atributos começam a deixar de ser vistos como processo de feminização devido, principalmente, ao fato de a mulher adentrar esferas públicas, tidas como masculinas, sem que esses movimentos sejam significados como masculinização. A saída da mulher para o mercado de trabalho constituiu-se como um importante marco para reconfiguração dos papéis familiares, visto que os cuidados com os/as filhos/as do casal e com as tarefas domésticas não seguiriam sendo apenas das mulheres. Por mais que se discuta que a mulher incorporou mais uma jornada de trabalho, seu movimento de adentrar a vida pública teve efeitos na reorganização da instituição família e deu visibilidade aos exercícios paternos (ou, pelo menos, à ausência desses) frente aos/às filhos/as.

Entendo, assim, que “a nova paternidade” está fortemente ligada com as mudanças na instituição da família nuclear que conhecemos – e “naturalizamos” – hoje como "centro de estruturação da sociedade" (MEYER, 2010, p. 1).

Embora entenda que as noções de consanguinidade e parentesco usualmente informam aquilo que se reconhece como família nuclear, que Meyer historiciza, faço aqui uma reflexão sobre paternidade que se dá no contexto da representação hegemônica de família nuclear, homogênea e heterossexual que naturalizamos, pois entendo que é a partir desse modelo

familiar que as crianças falam. É nessa família nuclear, composta por pai, mãe e seus/suas filhos/as, que mulheres e homens são posicionados para exercer tarefas específicas e determinadas socialmente, e é nesse contexto que as alterações nessas funções são reconhecidas e nomeadas.

Entendo que, se a paternidade tradicional está socialmente significada como a do homem que provê, garantindo que a mãe se ocupe de filhos e filhas, a naturalização da mulher no mercado de trabalho, embora não “tire” a mulher-mãe desse lugar de “cuidadora principal”, permite que a paternidade se ocupe mais dos filhos e filhas do casal. Essas mudanças informam o modo de Renato ver as famílias, como ele aponta:

Catharina – Tu achas que, em geral, quem cuida dos filhos é o pai e a mãe?

Renato – Se não tem mãe, mas o pai é a mãe ao mesmo tempo, lava, cozinha, cuida, leva pra escola. Muita gente que não tem pai considera a mãe como pai também.

Renato, ao dizer que o pai pode lavar, cozinhar, cuidar e levar para a escola, confere possibilidades de o homem ser posicionado no movimento da nova paternidade. Vale salientar que a fala de Renato, que aponta para esse posicionamento, mostra também que a ruptura entre as possibilidades do masculino se dá frente às práticas naturalizadas como as das feminilidades, conforme sugere a análise de Connel. Renato é explícito ao dizer que, ao assumir essas tarefas, um pai se torna mãe ao mesmo tempo.

Na perspectiva das novas organizações familiares, Sefton (2006) comenta que “é [também] possível afirmar que as separações abriram um campo de visibilidade para a figura paterna: num primeiro momento como resolução da situação-problema de a criança compreender e conviver com sua nova configuração familiar, para num segundo momento surgir a presença paterna em outros em enredos” (SEFTON, 2006, p. 57). Pode-se dizer, assim, que diversas instâncias começam:

(...) a investir na desnaturalização de determinados comportamentos masculinos e paternos até então aceitos e tomados como dados, como, por exemplo, o distanciamento dos homens-pais das tarefas relacionadas à educação e ao cuidado com os/as filhos/as (...) (KLEIN, 2010, p. 209).

Catharina – Quando os pais se separam, tu achas que é melhor para a criança ficar com quem?

Fábio – Não, mas daí tem que saber... Depende dos dois. Depende de qual dos dois que cuidou mais do filho e criou mais ele e cuidou mais, sabe? Eu não sei qual é a resposta. Tem que ver quem é que cuidou mais, ajudou mais...

Penso que é possível perceber o movimento da nova paternidade avançar e ser reconhecido pelas crianças, mas pode-se afirmar também que esses investimentos seguem produzindo “formas de participação e de interação diferenciadas para homens e mulheres, dimensionadas pelos processos culturais que conformam paternidades e maternidades ‘saudáveis’” (KLEIN, 2010, p. 208)

Catharina – E o pai? Ele também arruma a casa?

Eduardo – Arruma. Quando o pai sabe que a mãe vai chegar um pouco mais tarde, por aí, a não sei que horas, daí ele vai preparando já a comida, ele mesmo. E daí, é, e também quando a mãe, quando a gente sai, ele limpa a casa também um pouco. Limpa a sala.

As expressões “*também um pouco*” e “*ele mesmo*” mostram que essa é uma atividade que não é corriqueira para o seu pai. Na fala de Eduardo, encontro respaldo para reafirmar o que discuti em outro trabalho. O novo pai adentra a esfera feminina, mas é posicionado como um cuidador secundário. No estudo que construí com Schwengber, pude perceber que esse movimento da maternidade, que nos permite descrever uma “nova” postura paterna, não significa um reposicionamento da mulher-mãe no lugar de cuidadora adequada ou de cuidadora principal. É na direção de uma paternidade mais participativa e de uma maternidade significada como “cuidadora/responsável principal” das crianças que surgem “os pais que podem até se importar mais com os filhos”.

Artefatos culturais de diferentes instâncias culturais apresentam às crianças representações de que o homem-pai é “secundário” frente aos cuidados com as crianças. Klein discute, por exemplo, que o material educativo da política pública do Estado do Rio Grande do Sul para uma Primeira Infância Melhor (PIM) “busca construir uma retórica que investe na família ou nos ‘pais’, mas dá maior visibilidade ao cuidado e à educação das crianças como tarefas de responsabilidade da mãe” (KLEIN, 2010, p. 209).

Catharina – Algumas famílias, né, Guilherme, brigam pela guarda dos filhos. O pai quer a guarda, né? O que tu achas que é melhor pras crianças? O que tu pensa, assim, um pouco disso?

Guilherme – Quem escolhe é o juiz. Acho que tem que ficar com a mãe. A mãe tem mais carinho, tem mais paciência, né?

A mãe segue sendo significada por meio desses artefatos como aquela que, por poder gerar uma criança dentro dela, parir e amamentar, está “naturalmente” mais preparada para exercer os cuidados. Conforme Meyer (2002), a anatomia da mulher, como ter mamas e útero, ligada a funções biológicas, como a produção de leite, bem como comportamentos e

sentimentos de doação, cuidado ou amor ilimitados usualmente inscritos no corpo feminino, afirmam a impossibilidade e/ou o desajuste natural dos corpos masculinos para essas funções e sentimentos.

Entendo que essas configurações que põem em movimento os modelos de paternidade fazem com que as crianças adjetivem esses exercícios para mostrar “melhor” de que “tipo” de pai elas estão falando. A adjetivação é um recurso que notamos em inúmeros trechos das 11 entrevistas.

Roberto – Ele é um pai assim, trabalhoso, né? Cuidou de todos. Por que negrito???

Renato – Falar que foi um pai irresponsável, né. Ele estava vendo que a mulher [esposa de Alexandre Nardoni, madrasta da menina Isabela] praticamente não gostava dela, ele devia ver, né?

Diego – Eu acho que ele é péssimo pai porque ele arranhou outra mulher, que era madrasta da Isabela, e planejou um crime com ela pra matar a filha.

Eduardo – Ah, brincar com os filhos, sair, ahn, também ser carinhoso, não maldoso. E se o filho se comportar, né, pode dar presente, negócio, isso eu acho que é um pai legal.

É interessante, contudo, perceber que as representações da paternidade tradicional e da nova paternidade não são fixas e autoexcludentes. Também não correm linearmente: o avanço da representação da nova paternidade não é diretamente proporcional à redução da paternidade tradicional. Como ruptura, a nova paternidade precisa da paternidade tradicional para nomear-se.

Entendo o processo de adjetivação como uma necessidade de demarcar fronteiras entre a paternidade tradicional e aquilo que rompe nessa representação. Paternidade tradicional e nova paternidade coabitam as diferentes instâncias sociais, disputando as representações de paternidade, embora sempre secundarizadas ao “todo poderoso” exercício da maternidade.

A coexistência dessas duas representações paternas na cultura permite-me compreender como é possível que as mesmas crianças que articulam significados para o homem-pai designados pela literatura do tema como sendo da nova paternidade enfatizam argumentos de uma paternidade “tradicional” para falar dos pais de seus colegas, por exemplo, como articula Luiza:

Catharina – Então, em casa, em geral, quem ajuda, na tua opinião, os filhos?

Luiza – A mãe, porque o pai, ele pode, que nem eu te falei, trabalhar de noite e, assim, mais ou menos umas cinco horas da tarde a mãe chega, aí troca, o pai vai, e a mãe fica pra ajudar o filho. Aí a mãe já chega, já bota ele pra estudar.

Catharina – E se é ao contrário, se a mãe quem trabalha de noite?

Luiza – Só se o pai for um pai que ajude mesmo. Tem uns pais que podem se importar mais com os filhos, que daí é solteiro, separado, mora sozinho numa casa, daí pode ajudar, né?

Luiza articula elementos do que, no contexto desta investigação, chamo de ruptura de uma paternidade tradicional (implicada, historicamente, com o provimento do lar), mostrando que pai e mãe trabalham hoje para sustentar a família. Ao mesmo tempo, Luiza diferencia o roteiro de cuidados com os/as filhos/as para o pai e a mãe quando eles estão em casa. Já Luiza sugere que, para ocupar um lugar que ela entende como legítimo da mãe, o pai precisa ser um homem que ajude mesmo; ela mostra que é a ausência ou o afastamento da mulher-mãe, seja pela separação do casal, ou até mesmo pela ausência de um casamento, que autoriza os homens a se importarem mais com os/as filhos/as.

Segundo Andrade, “a contradição na resposta visibiliza a dificuldade em demarcar estas fronteiras que se vêem sitiadas por discursos de diferentes campos de saber” (2008, p. 80). Isso acontece porque os campos de saber e as dinâmicas sociais se retroatualizam e são constantemente “traduzidos”, especialmente para/pela mídia, para o senso comum, informando aos pais os modos como a cultura espera que eles exercitem e sintam a paternidade.

4 “EU NÃO SOU A SUPER-NANNY”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Catharina – E quando que tu achas que uma criança precisa ser xingada ou não?

Marcelo – Ah, não sei explicar muito bem, porque eu não sou Super Nanny, tipo... Não vejo, tipo, eu não convivo com todas as crianças, né?

Ao finalizar este trabalho, parafraseio Marcelo para dizer que, diferentemente da Nanny, não proponho ser aquela que pode dizer aos pais como eles devem dividir com as mães (sejam essas suas esposas ou não), a partir de agora, as tarefas de educar e cuidar de seus/suas filhos/as, a fim de que ninguém saia perdendo e todos saiam ganhando.

Meu intuito, com esta investigação, é propor a ação de desaprender noções de gênero. Na direção contrária da Nanny, que sempre apresenta respostas prescritivas e soluções já pensadas, não apresento aqui “receita” para a desaprendizagem. Contudo, uma sugestão: esforçar-nos, como insiste Fischer (2002), para fazer novas perguntas. Entendo que localizar, descrever e problematizar as representações culturais de paternidade dessas crianças é empreender um investimento que desnaturaliza as aprendizagens de gênero das crianças e também as nossas. É nessa direção que retomo a reflexão com a qual iniciei este trabalho. Talvez minha escolha do tema da paternidade para concluir a graduação em Pedagogia possa ter causado estranheza. No entanto, vejo que muito o aproxima de questões relacionadas com a escola.

Essa aproximação se dá porque entendo que é na cultura, em meio às relações sociais e de disputas pelo direito de representar, que os significados sobre paternidade são disputados e ensinados. Acredito, a partir dessa perspectiva, que pode ser a escola, por meio de seus bilhetes endereçados às mães e não aos pais, ou através de seus livros didáticos, das imagens sobre família que nela circulam, entre outras práticas, uma das instâncias implicadas na produção de determinadas representações de paternidade.

Operar com o conceito relacional de gênero permitiu-me entrever, no que diziam as crianças sobre suas mães, o modo como reconheciam e significavam a paternidade. A partir dessas significações culturais, vamos esperando e naturalizando que homens e mães sejam e assumam determinadas posturas frente aos filhos e filhas; assim, como professoras e professores, pedimos e cobramos atitudes e parcerias diferenciadas de uns e outras. O entendimento de gênero como um organizador do social e da cultura, por sua vez, fez-me entender que as diferenciações e hierarquizações entre masculino e feminino não inauguram

apenas roteiros diferenciados para pais e mães na nossa cultura; para além disso, e/ou a partir disso, vamos organizando as instituições, os trabalhos, as políticas públicas, a mídia, de forma generificada. Nesse sentido, pode-se dizer que a escola é um desses espaços educativos.

A partir dessas significações culturais, vamos além de esperar que homens e mães sejam e assumam determinadas posturas frente aos filhos e filhas – organizamos as instituições para recebê-los de uma determinada forma. Nesse sentido,

interessa-me, aqui, politizar e visibilizar as noções essencializadas de gênero que, de forma naturalizada e não questionada, demarcam diferenças e distinções entre estudantes [e seus pais] – distinções que hierarquizam e dimensionam os seus lugares sociais, suas possibilidades e as justificativas para os “destinos” diferenciados de meninos e meninas [mulheres e homens, mães e pais] nessa disciplina escolar (DORNELLES, 2007, p. 119).

As duas representações de paternidade localizadas, descritas e problematizadas não foram apreendidas estaticamente através das falas das crianças. Pode-se perceber que essas representações se conectam, se entrecruzam e se transformam nos artefatos culturais, disputando o poder de representar os homens-pais. Podem-se ver ecos dessas distintas e “combinadas” representações de paternidade em diversas instâncias da cultura. Buscar os contextos onde e os saberes culturais através dos quais essas representações se tornam possíveis é o papel do analista cultural que se compromete com a análise cultural da representação.

Compreendi, ao construir esta investigação, que o exercício contemporâneo da paternidade é representado na intersecção das duas representações da paternidade que discuti neste trabalho: a tradicional e a nova paternidade. Essas representações tornam inteligível o reconhecimento, pelas crianças, de homens-pais e, conseqüentemente, de mulheres-mães na nossa cultura. Sendo a cultura um campo de disputas, essas representações não são estáticas na nossa sociedade e, nesse sentido, também não poderiam sê-lo na fala das crianças. O cruzamento desses significados exacerba e complexifica a nova paternidade. Entendo que as crianças apontam que, apesar de os seus pais serem, por exemplo, “do tipo novos pais”, essa não é necessariamente uma novidade, mas uma possibilidade para o exercício contemporâneo da paternidade, “ao lado” dos pais dos colegas, dos pais famosos, que são pais mais rígidos que os seus, menos presentes que os seus e/ou até melhores que os seus, como pode (ou não) ser visto nos exercícios da paternidade que estou chamando aqui de tradicional.

Nessa disputa pela representação entre quem e o que (in)formam essas paternidades, parece ser necessário adjetivá-la. Torna-se preciso marcar que tipo de paternidade o homem-

pai exerce: responsável, maldosa, bondosa, interessada, rígida, *como as de antigamente*. A partir do entendimento de que “a paternidade e a maternidade se produzem de forma relacional, ou seja, a paternidade se constitui em relação ao que é dito sobre os homens, mas também em relação ao que é dito sobre as mulheres e a maternidade” (KLEIN, 2005, p. 205), podemos problematizar se, o quanto e como é preciso adjetivar a maternidade.

Entendo que a necessidade de adjetivar a paternidade se coloca na tentativa de apreender uma marcação de fronteiras. Se pluralizar noções de maternidade e paternidade, rachando e problematizando seus essencialismos, é nosso intuito, é preciso mais do que visibilizar a pluralidade das paternidades; isso porque, ao pluralizá-las, não garantimos uma ausência dos significados que *a priori* a secundarizam frente à maternidade. Proponho, com este trabalho, que, como educadoras e educadores implicadas/os, sim, com a educação de gênero, possamos assumir a postura de fazer mais perguntas, em detrimento de fornecer sempre as mesmas repostas – “reconhecer, como querem os/as pós-modernistas, que é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, se constitua como fonte de energia intelectual e política” (LOURO, 2003, p. 42).

É preciso rachar os fragmentos de saber que sustentam as explicações implicadas na ideia de que cuidar e educar um/a filho/a são *a priori* funções “mais bem exercidas” pelas mulheres porque elas podem gerá-lo/a. Como já argumentei, se, por um lado, sobrecarregam-se as mulheres-mãe, por outro, colocam-se obstáculos às formas de vivenciar todas as dimensões que ser pai pode assumir. Nesse exercício de análise cultural, entendi que “precisamos prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação, cotidianamente, para garantir a estabilidade da identidade ‘normal’ e de todas as formas culturais a ela associadas” (LOURO, 2003, p. 51). Como educadoras e educadores, acredito que, se seguirmos operando apenas com as noções de gênero vigentes, que nos conduzem, não raro, a deixar os homens-pais “de fora” das necessidades de nossos alunos e alunas, poderemos estar contribuindo para manter as mesmas necessidades com que, como educadoras e educadores, nos comprometemos a trabalhar.

Destaco ainda que, ao propor operar com a ferramenta analítica *gênero* para investigar paternidades, acredito estar contribuindo também para fazer avançar a ideia de que os Estudos Feministas não significam Estudos apenas sobre/para as mulheres.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage. **Flores de plástico não morrem?** Educação, Saúde e Envelhecimento na perspectiva de Gênero. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Dagmar Elisabeth Estermann Meyer.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização:** uma abordagem cultural. 2008. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Uma boa forma de ser feliz:** representações de corpo feminino na revista Boa Forma. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CAMPOS, Maria Malta. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisa. CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.185-206, jul./dez. 1995.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Distintos destinos?:** a separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. 2007. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 156 f.

FISCHER, Rosa M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II** - Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina, 2007. v. 1, p. 49-70.

FONSECA, Claudia. A certeza que pariu a dúvida: paternidade e DNA. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 13-34, maio/ago. 2004.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Trad. Tomaz T. da Silva; Guacira L. Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KLEIN, Carin. **Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma ‘infância melhor’**. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

KLEIN, Carin. **Um cartão [que] mudou nossa vida?:** maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o excêntrico. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 1, p. 9-27.

MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra Unbehaum; MEDRADO, Benedito (orgs.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998.

MEYER, D.E.E., & FÉLIX, J. (2010). "**Estamos preparados para lidar com a prevenção das DST/HIV/Aids em nossas práticas educativas?**" - Relações e desafios entre formação de formadores/as e currículo [mimeo]. In Apostila do Curso de Especialização em Prevenção ao HIV/Aids no Quadro da Vulnerabilidade e dos Direitos Humanos. NEPAIDS, SP.

MEYER, Dagmar E. E. Família e inclusão social no Brasil: como funciona essa articulação?. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 2010. Florianópolis: Fazendo Gênero 9: Diversidades, diásporas, deslocamentos, 2010. p. 1-9.

MEYER, Dagmar E. E. Corpos maternos pobres. Processos educativos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: FURG, 2009. p. 19-31.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e sexualidade na educação escolar. **Salto para o Futuro**, v. XVIII, p. 20-30, 2008.

MEYER, Dagmar E. E. Maternidades em discurso em uma política de inclusão social. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 8**, 2008, Florianópolis. **Corpo, violência e poder**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2008. v. 1. p. 1-8.

MEYER, Dagmar E. E. Relações entre ciência, mídia e gênero e a politização da maternidade. **Revista ex aequo**, v. 14, p. 129-45, 2006.

MEYER, Dagmar E. E. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Gênero**, v. 6, p. 81-104, 2005.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 1, p. 9-27.

MEYER, Dagmar E. E. As Mamas como Constituintes da Maternidade: Uma História do Passado. In: MERCADO, Francisco J.; GASTALDO, Denise; CALDERÓN, Carlos (org.). **Paradigmas y diseños de la investigación cualitativa en salud: Una antología iberoamericana**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2002, v. 1, p. 375-401.

MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela F. R. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. v. 1, p. 5-16.

PAIS & PAIS & FILHOS. São Paulo: Manchete, edição 472.

SANTOS, L. H. S. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri R.S.; SOUZA, Nádia Geisa S.; GOELLNER, Silvana Vilodre; SOUZA, Jane Felipe (org.). **Corpo, gênero e sexualidade - discutindo práticas educativas**. Rio Grande: FURG, 2007. v. 0. p. 80-92.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **"Donas de Si"?** Educação de corpos grávidos na Revista Pais & Filhos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione; SILVEIRA, C. C. O Pai presente: um modelo masculino em crescente evidência na mídia. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul** - ANPED SUL 2010, 2010, Londrina. Anais do VIII - Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul 2010, 2010. p. 1-13.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione; SILVEIRA, C. C. **O pai presente**: um modelo masculino em crescente evidência na mí. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 145, p. 154, 2011.

SEFTON, Ana Paula. **"Pai não é de uso diário" (?)**: paternidades na literatura infanto-juvenil. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. v. 1. 244 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 1999. v. 1. 154 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. v. 1.

TRAVERSINI, Clarice Salete; COSTA, Zuleika. Formas de ensinar produzem o aprender? **Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Santa Maria/RS: UFSM, 2006.

ANEXO A – Apresentação da Pesquisa



Apresentação da Pesquisa

Venho, por meio deste, esclarecer a proposta do trabalho de conclusão de curso -chamado de TCC- que realizarei nesse semestre, para fins da conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul do qual a aluna.

O TCC tem caráter obrigatório para efetivação da graduação e consiste na prática de pesquisa, através da elaboração de um projeto de investigação com base ou nas experiências do estágio de docência ou em outras práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso e da produção escrita decorrente da referida investigação.

O tema que será por mim estudado justifica-se na medida em que contempla minha trajetória como pedagoga em formação e minha trajetória como pesquisadora iniciante, através do Programa de Iniciação Científica CNPq-UFRGS. Tenho como objetivo de pesquisa mapear os entendimentos que as crianças que foram meus/minhas alunos/alunas no estágio docente têm sobre os exercícios das paternidades contemporâneas. Minha intenção é pensar sobre como elas significam/entendem o que é ser pai nesse tempo. A análise proposta não se debruçará por atribuir juízos de valores aos depoimentos das crianças que participarem do trabalho, intento, no sentido oposto ao de apontar entendimentos sobre paternidades mais ou menos adequadas, investir no que as crianças pensam, e onde elas aprendem a assim pensar, dessas paternidades vividas/exercidas e produzidas na nossa cultura.

O trabalho que a aluna-pesquisadora Catharina Silveira realizará tem como objetivo saber os entendimentos que as crianças têm sobre paternidades. As crianças que participarem da pesquisa serão entrevistadas por Catharina. A entrevista durará em torno de meia hora e acontecerá na escola, em uma sala e dia a combinar, durante o período de aula, sob autorização da professora Joyce. A data combinada para a realização das entrevistas será avisada pela professora Joyce via agenda das crianças.

A participação das crianças neste trabalho não implicará em nenhum gasto para suas famílias. As crianças receberam o convite e as informações sobre o trabalho em uma conversa com a aluna – pesquisadora Catharina em sala de aula, na presença da professora Joyce. As entrevistas serão analisadas e utilizadas APENAS para essa pesquisa. Os nomes das crianças, a turma, o nome da professora e da escola não serão mencionados no trabalho escrito e na apresentação oral do TCC, nem em possíveis trabalhos escritos e apresentações posteriores ao TCC.

A aluna-pesquisadora Catharina é orientada pela Professora Sandra Andrade, professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A professora Sandra Andrade coloca-se à disposição para esclarecer possíveis dúvidas através do email santosa@terra.com.br ou dos telefones 3308149, 3308-3267.

Desde já agradecemos, minha orientadora e eu, a participação de seu/sua filho/filha neste trabalho.

Catharina Silveira

ANEXO B – Permissão para Realização do Estágio**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO**

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a/o universitária/o
_____, regularmente matriculada/o no
Curso de Pedagogia.

Solicitamos permissão para que a/o aluna/o possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional para fins do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

Sandra Andrade
Professora Orientadora do TCC

ANEXO C – Proposta da Apresentação da Pesquisa



Apresentação da Pesquisa

Venho, por meio deste, esclarecer a proposta do trabalho de conclusão de curso -chamado de TCC- que realizarei nesse semestre, para fins da conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul do qual sou aluna.

O TCC tem caráter obrigatório para efetivação da graduação e consiste na prática de pesquisa, através da elaboração de um projeto de investigação com base ou nas experiências do estágio de docência ou em outras práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso e da produção escrita decorrente da referida investigação.

O tema que será por mim estudado justifica-se na medida em que contempla minha trajetória como pedagoga em formação e minha trajetória como pesquisadora iniciante, através do Programa de Iniciação Científica CNPq-UFRGS. Tenho como objetivo de pesquisa mapear os entendimentos que as crianças que foram meus/minhas alunos/alunas no estágio docente têm sobre os exercícios das paternidades contemporâneas. Minha intenção é pensar sobre como elas significam/entendem o que é ser pai nesse tempo. A análise proposta não se debruçará por atribuir juízos de valores aos depoimentos das crianças que participarem do trabalho, intento, no sentido oposto, pensar quais instâncias da cultura que vão ensinando-as a significar as paternidades dessas e não de outras formas.

As crianças que participarem da pesquisa serão entrevistadas por mim. A entrevista durará em torno de meia hora e acontecerá na escola, em uma sala e dia a combinar, durante o período de aula, sob autorização da professora Joice. A data combinada para a realização das entrevistas será combinada comigo, conforme a rotina da turma e avisada pela professora Joice via agenda das crianças.

A participação das crianças neste trabalho não implicará em nenhum gasto para suas famílias. As crianças receberam o convite e as informações sobre o trabalho em uma conversa com em sala de aula, na presença da professora Joice. As entrevistas serão analisadas e utilizadas APENAS para essa pesquisa. Os nomes das crianças, a turma, o nome da professora e da escola não serão mencionados no trabalho escrito e na apresentação oral do TCC, nem em possíveis trabalhos escritos e apresentações posteriores ao TCC.

Por fim, indico, que tenho como orientadora desse trabalho a Professora Sandra Andrade, professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A professora Sandra Andrade coloca-se à disposição para esclarecer possíveis dúvidas através do email santosa@terra.com.br ou dos telefones 3308149, 3308326, 93285697.

Desde já agradecemos, minha orientadora e eu, a possibilidade de acolhida do meu trabalho.

Catharina Silveira