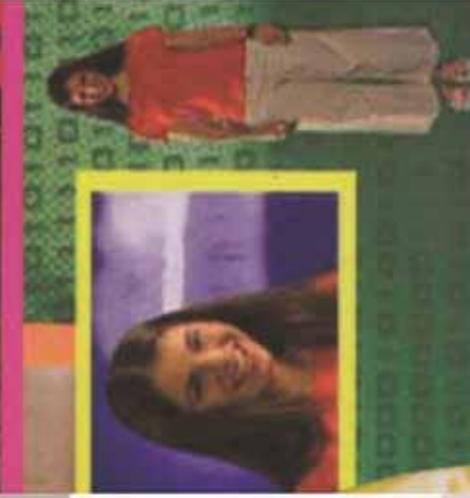
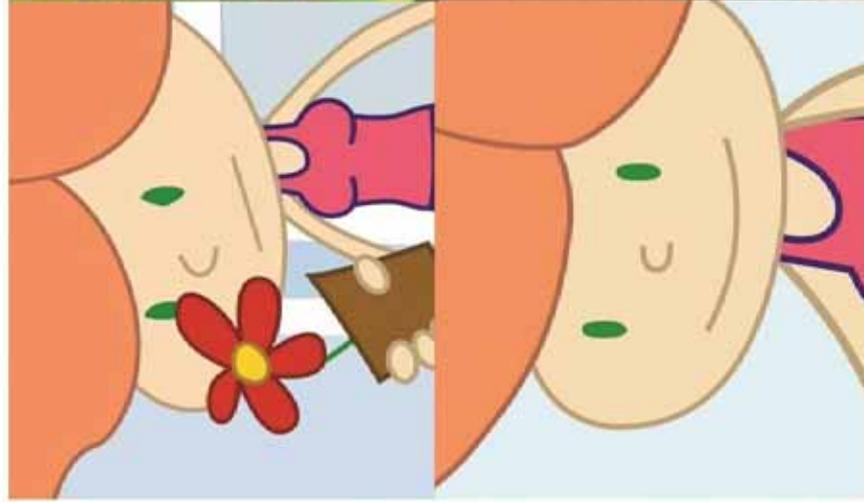


Taluana Laiz Martins Torres



**EDUCAÇÃO EM DIREITOS REPRODUTIVOS: UMA ANÁLISE DE
MATERIAIS DIDÁTICOS AUDIOVISUAIS**

2014

TALUANA LAIZ MARTINS TORRES

EDUCAÇÃO EM DIREITOS REPRODUTIVOS: UMA ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS AUDIOVISUAIS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Presidente Prudente – SP como exigência parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação, sob a orientação da prof. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira.

Presidente Prudente

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

T649e Torres, Taluana Laiz Martins.
Educação em direitos reprodutivos : uma análise de materiais didáticos audiovisuais / Taluana Laiz Martins Torres. - Presidente Prudente : [s.n], 2014
224 f. : il.

Orientador: Maria de Fátima Salum Moreira
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Direitos reprodutivos. 2. Sexualidade. 3. Materiais didáticos audiovisuais. I. Torres, Taluana Laiz Martins. II. Moreira, Maria de Fátima Salum. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Educação em direitos reprodutivos : uma análise de materiais didáticos audiovisuais.

BANCA EXAMINADORA

América

PROFA. DRA. MARIA DE FÁTIMA SALUM MOREIRA
ORIENTADORA

Profa. Dra. Ana Cristina Teodoro da Silva

PROFA. DRA. ANA CRISTINA TEODORO DA SILVA
(UEM)

Prof. Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevisan Peres

PROFA. DRA. MARIA DE LOURDES ZIZI TREVISAN PERES
(UNOESTE)

Martha e. Pauer

PROFA. DRA. MARTHA CELIA RAMIREZ-GALVEZ
(UEL)

Arilda Ines Miranda Ribeiro

PROFA. DRA. ARLIDA INES MIRANDA RIBEIRO
(FCT/UNESP)

Taluana Laiz Martins Torres

TALUANA LAIZ MARTINS TORRES

Presidente Prudente (SP), 30 de Outubro de 2014.

RESULTADO: _____

Opinão

Esse trabalho consiste em uma polifonia. Nele estão presentes muitas vozes, ideias, ruídos, músicas, filmes, livros, devaneios, silêncios e conversas. Por isso, dedico a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram presentes durante sua escrita: familiares, professores, pesquisadores, poetas e amigos de longe e de perto.

Dedico também à Marina, é claro! Que sem dizer ainda uma palavra, chegou 'chegando'!!!

AGRADECIMENTOS

À estimada orientadora e amiga, Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima Salum Moreira, com quem tenho uma dívida intelectual impagável, pois esteve presente em todas as etapas de desenvolvimento desta Tese, me estimulando a pensar e estudar mais, não permitindo que eu me acomodasse com certezas aparentes. Agradeço à generosidade, paciência, respeito e confiança, bem como por sua contribuição em minha formação, desde a graduação até o doutoramento. Suas palavras de incentivo foram essenciais para me encorajar a trilhar novos caminhos, e sua companhia leve e alegre foi um presente. Fátima foi uma excelente orientadora e um grande apoio para este trabalho.

Às professoras Ana Cristina Teodoro da Silva, Martha Ramirez Galvez pelas preciosas contribuições e sugestões no momento do Exame de Qualificação. Assim como à professora Flávia Schilling, pela leitura e apontamentos a respeito do texto da Qualificação.

Também às professoras Arilda Inês Miranda Ribeiro e Zizi Trevisan, por aceitarem o convite para participar da banca de defesa da Tese.

À minha família, especialmente à minha querida irmã Tatiana e meu cunhado Roberto, por todas as leituras, correções e resoluções de “problemas técnicos”. Ao meu irmão Tássio, que não mediu esforços para me ajudar com as imagens do trabalho e pelos comentários divertidos que tornaram esse momento mais leve; à minha mãe, por sua disposição, presença doce e acolhimento. A meu pai, pela formação intelectual e pelos momentos de descontração; à minha avó Olívia, pela companhia e afeto, bem como aos meus divertidos irmãos Mariel e Theo.

Ao Professor Fernando Hernández, que me recebeu de braços abertos durante o estágio que realizei na Universidade de Barcelona; agradeço pelas preciosas contribuições ao trabalho, que foram essenciais para repensar e enriquecer o estudo.

Aos amigos que conheci em Barcelona, com quem pude compartilhar ideias e momentos alegres: Fabiana, Aline, Ju, Leonardo Lemos, Derly, Leonardo, Cristiano, Zé, Andrea Lúcio, Davi, Montserrat e Natxo. Especialmente à Andrea, pela ajuda no *design* e trabalho com imagens, e ao Natxo, pelas traduções feitas em pouquíssimo tempo.

Aos meus queridos amigos que, infelizmente, estão longe: Rosane, Carol, Daniel, Felipe e especialmente à Solange, que também leu e deu sugestões a respeito do relatório de Qualificação.

Aos integrantes do Grupo Gestor Municipal de Presidente Prudente – Gelson, Selma, Delza, Diná, Simone, Claudia, Gisele, André, Marta, Ingrid, Inaê, Fran, Tamires e especialmente ao Kenneth – que permitiu o desenvolvimento do trabalho com os vídeos da pesquisa no CRAS Morada do Sol, além de participar ativamente da atividade de formação com os jovens.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP: Simone Deák, Marcos, Vagner, Jamilly, Geisa, Mayrê, Juliana Zechi e especialmente à Keith, pela contribuição e esforço com considerações sobre os vídeos do trabalho e pelas conversas sobre o tema da sexualidade, com quem aprendi muito.

Ao Ricardo, pela companhia, por toda a ajuda e compreensão, desde as tarefas mais simples às mais árduas.

Também agradeço aos professores da Graduação e Pós-Graduação, especialmente: Divino, Arilda, Paulo Raboni, Gelson, Fabio, Alberto, Cristiano, Renata Libório e Fátima Rotta.

A todos os funcionários da Faculdade de Ciências e Tecnologia, principalmente a Ivonete, Cintia, André e Paula (Graduação).

Às minhas colegas e amigas de trabalho da Escola Mércia, que me apoiaram durante o tempo em que trabalhei em Presidente Epitácio, especialmente à Joelma e Ednete (Escola Alice Maciel Sanchez).

Entfim, agradeço à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, que financiou a pesquisa durante sua etapa inicial e à FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – pelo financiamento tanto da investigação de Doutorado (Bolsa no país), como da realização do estágio sanduíche (Bolsa BEPE), realizado junto à Universidade de Barcelona.

Para contar outras histórias é preciso ir a outros lugares

Fernando Hernández

RESUMO

Esta Tese de Doutorado se insere na Linha de Pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Valores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP. A pesquisa teve como objeto o estudo das produções didáticas audiovisuais sobre o tema da sexualidade e dos direitos reprodutivos, elaboradas por Organizações Não-Governamentais (ONGs), no Estado de São Paulo, as quais são destinadas aos docentes para o uso no trabalho pedagógico com os jovens. O objetivo foi analisar como os marcos dos direitos reprodutivos são abordados nos materiais didáticos audiovisuais criados pelas ONGs, voltados tanto para os docentes como para o trabalho pedagógico com os jovens; visou também a investigar como é apresentada e problematizada a dimensão educacional, teórica e política da sexualidade e dos direitos reprodutivos. Quatro vídeos formaram o principal *corpus* documental da pesquisa: *Minha vida de João*, *Era uma vez outra Maria* e *Bonezinho Vermelho* (produzidos pela ONG ECOS - Comunicação em sexualidade), além do *Você soube da Márcia?* (feito pelo GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa sobre Orientação Sexual). Realizamos o levantamento, descrição e análise dos seguintes aspectos: 1) conjunto de enunciados constituintes das narrativas imagéticas e textuais dos vídeos; 2) suportes técnicos e recursos utilizados na produção de imagens apresentadas nos vídeos; 3) manifestações dos autores ou responsáveis pela elaboração dos vídeos, colhidas através de entrevistas. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou o referencial teórico dos estudos sócio-históricos e culturais de Bakhtin (1990). Com base em seus conceitos de dialogismo, intertextualidade e interdiscursividade, propusemo-nos levantar, entrecruzar e analisar o conjunto de enunciados que compunham cada vídeo, bem como deles entre si, com vistas a nos aproximar dos contextos concretos de sua realização. Nas análises, colocamos, em relação, as imagens dos vídeos com outras que formam parte da cultura, com o objetivo de compor uma narrativa visual que suscite outros significados e entendimentos sobre os direitos reprodutivos dos jovens. Os resultados obtidos revelam a pouca correspondência entre os discursos que identificam os jovens enquanto “sujeitos de direito”, agentes e protagonistas, capazes de participar das decisões acerca das questões que impactam suas vidas, e o tratamento que recebem ao serem concebidos como “imaturos” ou “irresponsáveis”. As decisões e intervenções sobre suas vidas raramente consideram válidos os seus projetos e “autorizam” os seus pontos de vista, valores, aspirações, dúvidas, opiniões e sentimentos com respeito ao que vivem. As práticas de intervenção e medidas socioeducativas a eles destinadas são atravessadas por forte tom prescritivo e, certamente, não por acaso ou descuido, é notável o descompasso existente entre o que se diz e o que se faz, no que concerne à promoção da autonomia dos jovens para o exercício da vida cívica, em todos os seus sentidos. O estudo foi financiado pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Direitos reprodutivos. Sexualidade. Materiais didáticos audiovisuais.

ABSTRACT

This thesis is part of the research "Formative processes, differences and values" of the Postgraduate Education program of the Faculdade de Ciências e Tecnologia of Universidade Estadual Paulista – UNESP. Research studied the audiovisual educational productions on sexuality and reproductive rights, produced by Non-Governmental Organizations (NGO) in the state of São Paulo, which are done to teachers to use in teaching processes with young. The aim was to analyze how issues related to human reproduction are presented, which kind of understanding and meaning ways and, specifically, when these issues are related to the following issues: pregnancy, maternity, paternity, family, sex, contraception and abortion. Four videos have formed the *corpus* of documentary research, which are: *Minha vida de João*, *Era uma vez outra Maria* e *Bonezinho Vermelho* (produced by the ONG ECOS – Comunicação em sexualidade) and *Você soube da Márcia?* (produced by GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa sobre Orientação Sexual). We conducte a collection, description and analysis of the following aspects: 1) the set of statements that constitute images and textual narratives; 2) technical support and resources used in the production of images; 3) the statement of their authors gathered through interviews. The research is qualitative and uses the theoretical framework of socio-historical and cultural studies of Bakhtin (1990). Based on the concepts of *dialogism*, *intertextuality* and *interdiscursivity* we create and analyze the combination set of statements that make up each video separately and jointly, to bring us closer to the realization of specific contexts. We note that the work with the intersection of the statements became the main thematic categories and/or conceptual that will be deal with question the videos. These materials are understood as a devices of production, control and regulation of sexuality as they contribute to shape ideas and models about how young people have to be in our culture, and affect the way of being, thinking and acting of the identities and subjectivities of young ones. The meanings behind the ideas of Youth, Sexuality and "Youthful sexuality" are the basis for the analysis of social scenarios presented in the videos and reference to the opposition of practices explicit or implicit, recomanded or criticized and outstanding or omitted. These are the view that guide the research and questioned the videos from visual culture studies that understands the image as the central element of the processes from which there is the sense of certain contexts. The video's images are related with other ones belonging to our culture, in order to compose a visual narrative that produce new meanings and understandings about reproductive rights of young people. The results show how there is no correspondence between discourses that young people identify as "*subjects to law*", the agents and principal actor, that are able to make a decision about matters that affect their lives, and the treatment they receive as "immature" or "irresponsible". Decisions about their lives and actions are rarely considered into account and their views, values, aspirations, concerns and feelings about their experiences are "unauthorized". The intervention and socioeducational measures aimed to young people contain a strong prescriptive intentionally (certainly not by accident or neglect) and it's remarkable because of mismatch between what is said and what is done about encouragement of youth empowerment for the civic life in all its senses. The study was funded by FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Sao Paulo.

Keywords: reproductive rights, sexuality, audiovisual materials.

RESUMEN

Esta tesis doctoral está emmarcada en la Línea de Investigación «Processos Formativos, Diferenças e Valores» del Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP. La investigación ha tenido como objeto de estudio las producciones didácticas audiovisuales sobre sexualidad y derechos reproductivos, producidas por Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) del Estado de São Paulo, las cuales están dirigidas a docentes para el uso en trabajos pedagógicos con los jóvenes. El objetivo ha sido analizar como las temáticas relacionadas con la reproducción humana son presentadas y qué maneras de comprensión y significación proporcionan. I, específicamente, cuando estas temáticas aparecen asociadas a las siguientes cuestiones: embarazo, maternidad, paternidad, familia, género, anticoncepción i aborto. Cuatro vídeos han formado el *corpus* documental de la investigación: *Minha vida de João, Era uma vez outra Maria e Bonezinho Vermelho* (producidos por la ONG ECOS – Comunicação em sexualidade) y *Você soube da Márcia?* (producido por GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa sobre Orientação Sexual). Hemos llevado a cabo una recopilación, descripción y análisis de los siguientes aspectos: 1) el conjunto de enunciados contituyentes de imágenes y las narrativas textuales; 2) el soporte técnico i los recursos utilizados en la producción de imágenes; 3) las manifestaciones de los autores responsables de su elaboración recogidas a través de entrevistas. La investigación, de naturaleza cualitativa, utiliza el marco teórico de los estudios sociohistórico y cultural de Bakhtin (1990). A partir de los conceptos de dialogismo, intertextualidad i interdiscursividad, hemos creado, cruzado y analizado el conjunto de enunciados que forman cada vídeo por separado y conjuntamente, con la finalidad de acercarnos a los contextos concretos de su realización. Destacamos el hecho que del trabajo de intersección de los enunciados resultara la construcción de las principales categorías temáticas i/o conceptuales con las que problematizar en los análisis de los audiovisuales. Estos materiales son entendidos como discursos que funcionan como dispositivos de producción, control i regulación de la sexualidad dado que contribuyen a la formulación de ideas y modelos de lo que representa ser joven en nuestra cultura, a la vez que participan en la construcción de formas de ser, pensar y actuar en la formación de las identidades y subjetividades de los jóvenes. Las ideas de *juventud*, *sexualidad* y «*sexualidad juvenil*» que comunican son comprobadas como la base para el análisis de los escenarios sociales presentados en los vídeos y en la oposición entre las prácticas explícitas o implícitas, aconsejadas o criticadas y destacadas o omitidas. Estas lentes guían la investigación y problematizan los materiales a partir de estudios de cultura visual que entienden la imagen como el elemento central de los procesos a partir de los cuales se produce el sentido en determinados contextos. En los análisis se ponen en relación las imágenes de los vídeos con otras que forman parte de la cultura, con el objetivo de componer una narrativa visual que produzca otros significados y comprensiones sobre los derechos reproductivos de los jóvenes. El resultado revelan la poca correspondencia entre los discursos que los jóvenes identifican como «sujetos de derecho», los agentes y protagonistas, capaces de participar en las decisiones sobre las cuestiones que afectan sus vidas, y el trato que reciben como «inmaduros» o «irresponsables». Las decisiones y intervenciones sobre sus vidas raramente consideran válidos sus proyectos ni «autorizan» sus puntos de vista, valores, aspiraciones, dudas, opiniones y sentimientos sobre sus vidas. Las prácticas de intervención y medidas socioeducativas dirigidas a ellos contienen un fuerte tono prescriptivo y, ciertamente, no es por accidente o decuido ya que es notable la falta de correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace respecto la promoción del empoderamiento juvenil en el ejercicio de la vida cuidadana en todos los sentidos. El estudio ha sido financiado por la FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

RESUM

Aquesta tesi doctoral s'emmarca en la Línia d'Investigació «Processos Formatius, Diferències e Valors» del Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP. La investigació ha tingut com a objecte d'estudi les produccions didàctiques audiovisuals sobre sexualitat i drets reproductius, produïdes per Organitzacions No Governamentals (ONGs) de l'Estat de São Paulo, les quals estan dirigides als docents per a l'ús de treballs pedagògics amb els joves. L'objectiu ha estat analitzar com les temàtiques relacionades amb la reproducció humana són presentades i quines formes de comprensió i significació proporcionen. I, específicament, quan aquestes temàtiques apareixen associades a les següents qüestions: embaràs, maternitat, paternitat, família, gènere, anticoncepció i avortament. Quatre vídeos han format el *corpus* documental de la investigació, que són: *Minha vida de João, Era uma vez outra Maria e Bonezinho Vermelho* (produïts per l'ONG ECOS – Comunicação em sexualidade) i *Você soube da Márcia?* (produït per GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa sobre Orientação Sexual). Hem dut a terme una recopiació, descripció i anàlisi dels següents aspectes: 1) el conjunt d'enuciats constitutius d'imatges i les narratives textuals; 2) el suport tècnic i els recursos utilitzats en la producció d'imatges; 3) les manifestacions dels autors responsables de la seva elaboració, recollides a través d'entrevistes. La investigació, de tipus qualitatiu, utilitza el marc teòric dels estudis sociohistòrics i culturals de Bakhtin (1990). Sobre la base dels conceptes de dialogisme, intertextualitat i interdiscursivitat, vam crear, encrear i analitzar el conjunt d'enuciats que componen cada vídeo per separat i conjuntament, amb la finalitat d'apropar-nos als contextos concrets de la seva realització. Cal destacar com del treball de la intersecció dels enunciat va donar lloc les construccions de les principals categories temàtiques i/o conceptuals per posar en qüestió l'anàlisi dels audiovisuals. Aquests materials s'entenen com a discursos que funcionen com a dispositius de producció, control i regulació de la sexualitat ja que contribueixen en la formulació d'idees i models al voltant dels que representa ésser jove en la nostra cultura, i participen en la construcció de formes de ser, pensar i actuar en la formació d'identitats i subjectivitats dels joves. Les idees de *joventut*, *sexualitat* i «*sexualitat juvenil*» que transmeten són comprovades com a base per a l'anàlisi dels escenaris socials presentats en els vídeos i en referència a l'oposició entre les pràctiques explícites o implícites, recomandes o criticades i destacades o omeses. Aquestes lents guien la investigació i posen els materials en qüestió a partir d'estudis de cultura visual que entenen la imatge com l'element central dels processos a partir dels quals es produeix el sentit en determinats contextos. En les anàlisis es posen en relació les imatges dels vídeos amb d'altres que formen part de la cultura, amb l'objectiu de compondre una narrativa visual que produeixi altres significats i comprensions sobre els drets reproductius dels joves. Els resultats revelen la poca correspondència entre els discursos que els joves identifiquen com a «*subjectes de dret*», els agents i protagonistes, capaçs de participar en les decisions sobre els assumptes que afecten les seves vides, i el tractament que reben com a «*imadurs*» o «*irresponsables*». Les decisions i intervencions sobre les seves vides rarament consideren vàlids els seus projectes ni «*autoritzen*» els seus punts de vista, valors, aspiracions, dubtes, opinions i sentiments sobre les seves vivències. Les pràctiques d'intervenció i mesures socioeducatives dirigides a ells contenen un fort to prescriptiu i, certament, no per accident o descuit ja que és notable la manca de correspondència entre el que es diu i el que es fa respecte la promoció de l'apoderament juvenil per a l'exercici de la vida ciutadana en tots els seus sentits. L'estudi ha estat finançat per la FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Paraules clau: drets reproductius, sexualitat, materials didàctics audiovisuals.

LISTA DE SIGLAS

- ABIA - Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS
- ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
- CAPEES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFEMEA - Centro Feminista de Estudos e Assessoria
- CNBB – Conselho Nacional de Bispos do Brasil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- FCT/UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista
- GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
- HIV/AIDS – Vírus da Imunodeficiência Humana/ Síndrome da imunodeficiência adquirida
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
- MEC – Ministério da Educação
- ONG – Organização Não Governamental
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PL – Proposta de Lei
- PSDB – Partido Social Democrata do Brasil
- PSE – Programa Saúde na Escola
- PT – Partido dos Trabalhadores
- PV – Partido Verde
- SUS – Sistema Único de Saúde
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
Capítulo I - Delimitação das fontes, percursos da pesquisa e circulação dos materiais.....	24
1.1 - Análise de audiovisuais.....	30
1.2 - Apresentação das ONGs: GTPOS e ECOS.....	34
Capítulo II - Apresentação dos vídeos e seus respectivos manuais.....	44
2.1 - Vídeo: <i>Minha vida de João</i>	46
2.2 - Manual <i>Trabalhando com homens jovens</i>	51
2.3 - Vídeo: <i>Era uma vez outra Maria</i>	53
2.4 - Manual <i>Trabalhando com mulheres jovens</i> : empoderamento, cidadania e saúde..	60
2.5 - Vídeo: <i>Você soube da Márcia?</i>	62
2.6 - Livro <i>Orientação sexual</i> : educadores relatam experiências.....	67
2.7 - Vídeo: <i>Bonezinho Vermelho</i>	69
2.8 - Gravidez na adolescência: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens.....	73
Capítulo III - Direitos humanos: diversas possibilidades, muitos desafios.....	76
3.1- Debatedo os direitos reprodutivos enquanto direitos humanos.....	83
3.2 - Educação e direitos reprodutivos: orientação sexual, educação sexual ou educação em sexualidade?.....	94
3.3 - Direitos reprodutivos de jovens: marcos internacionais e políticas nacionais.....	109
Capítulo IV – Audiovisuais didáticos: da sexualidade aos direitos reprodutivos.....	115
4.1 - Estereotípias de gênero: modelos de família e juventude.....	115
4.2 - Sexualidade e socialização.....	133
4.3 - Gravidez na juventude.....	150

4.4 - Maternidades e paternidades.....	165
4.5 - Métodos contraceptivos.....	179
4.6 - Aborto.....	191
Considerações finais.....	206
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	

Apresentação

Esta pesquisa de Doutorado tem como objeto o estudo de produções didáticas audiovisuais sobre o tema da sexualidade e dos direitos reprodutivos, elaboradas por Organizações Não-Governamentais (ONGs), no Estado de São Paulo. O interesse em trabalhar com a temática dos direitos reprodutivos tem origem em minha investigação de mestrado (2007), na qual tratei de questões que envolviam a vivência da gravidez e da maternidade entre jovens mulheres estudantes¹.

Na pesquisa, foi possível constatar a grande dificuldade das jovens em realizar escolhas e tomar decisões, no que diz respeito a assuntos relacionados à sua vida e sexualidade, especialmente sobre temas atinentes à gravidez. Em acréscimo, há um desconhecimento acerca de quais seriam seus direitos e deveres, no campo da sexualidade e reprodução, tendo em vista que as jovens não contavam com espaços educativos, formais ou informais, que permitissem o debate e a troca de experiências sobre tais assuntos.

Nesse sentido, as garotas que entrevistei durante o estudo relatavam que a escola era um espaço que pouco contribuía para o entendimento das questões sobre sexualidade. Mais especificamente, as jovens que haviam passado pela experiência da gravidez e maternidade contavam que deixaram de frequentar a escola, pois, além da vergonha associada à gravidez, após o nascimento do filho, muitas não contavam com ajuda ou apoio de seus companheiros ou familiares, sendo que os filhos ficavam sempre sob sua responsabilidade.

Todas essas questões me fizeram refletir em como a educação, formal ou informal, pouco questiona alguns modelos e práticas de gênero, que faz com que a gravidez, o cuidado com os filhos, a decisão sobre uso de métodos contraceptivos, dentre outras questões, ainda sejam temas exclusivos das mulheres, de modo que isso é muito pouco problematizado ou debatido nos cursos de formação de professores ou mesmo no processo educativo dos jovens. Mais ainda, a discussão do direito à escolha de ter ou não filhos, quando, quantos e com quem, além dos meios para colocar em prática essa decisão, se mostraram muito longe das perspectivas e projetos educativos mais sistematizados no âmbito escolar.

¹ Esclareço que o texto é redigido, em algumas partes, na primeira pessoa do singular, pois corresponde aos momentos de reflexão pessoal, ao passo que, em outras ocasiões, utilizo a primeira pessoa do plural, já que correspondem a momentos de reflexão insuãdos e partilhados com a professora orientadora da pesquisa.

Nesse mesmo estudo, foi também possível constatar, como já apontavam outras investigações, que a vivência da maternidade, nessa fase da vida, pode envolver o desejo de ser mãe e o planejamento de uma gravidez, contrapondo-se à discussão acadêmica brasileira referente à temática da “gravidez na adolescência” (CALAZANS, 2005), que sublinha o caráter negativo a partir do qual o fenômeno da sexualidade dos jovens foi examinado e compreendido por estudiosos, desde a década de 1990.

Nesses casos, a adoção de um discurso sobre a “gravidez na adolescência” como um problema a ser “tratado” e “prevenido”, em geral, não levava em conta os significados da experiência da maternidade/paternidade na vida dos jovens, desconsiderando as múltiplas combinações resultantes do modo como se cruzam as experiências de classe, etnia, geração, sexualidade, religião, gênero, dentre outras.

A partir do final da década de 1990, para além do discurso da gravidez e sexualidade do jovem enquanto problema social que deva ser “combatido” ou “prevenido”, a luta dos movimentos sociais visibilizou outro discurso pautado na noção dos direitos e que tem como pano de fundo os princípios da conquista da autonomia e da cidadania de diversos grupos. Tal ideia tem como ponto de partida a luta por direitos humanos no Brasil e no mundo. Mais especificamente, no campo da sexualidade, a Conferência Internacional de População e Desenvolvimento, realizada no Cairo, em 1994, e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em 1995, em Pequim, foram marcos regulatórios importantes, já que os direitos sexuais e reprodutivos passaram a ser considerados como uma ampliação da noção dos direitos humanos fundamentais.

Tais Conferências internacionais produziram programas de ações, recomendações e diretrizes para que, na prática, os direitos sexuais e reprodutivos pudessem ser construídos enquanto caminhos éticos, “[...] no sentido libertário e igualitário e não no sentido prescritivo de constituição de um modelo e regras para o exercício da sexualidade e da vida reprodutiva” (ÁVILA, 2003, p.466). Dentre as diversas estratégias e ações capilares, a educação aparece como uma das diretrizes fundamentais, uma vez que ela faz parte do processo que permite aos indivíduos decidirem livremente “[...] sobre as condições em que a reprodução pode (ou não) se realizar”, além de contribuir para a formação de crianças e jovens com vistas a prepará-los para tomarem decisões responsáveis, colaborando para o exercício da participação e autonomia, compreendida como a possibilidade de que os indivíduos façam escolhas “[...] de

acordo com um ideário de responsabilidade para consigo mesmos e para com os demais” (VIANNA; LACERDA, 2004, p.33).

Sendo a educação um dos espaços privilegiados – conquanto não o único – na formação dos jovens, no que diz respeito aos seus direitos, questionamos que tipo de formação está sendo oferecida a esses sujeitos, quanto aos temas da sexualidade e dos direitos reprodutivos.

Cabral e Heilborn (2010, p.121) explicam que as ações governamentais referentes ao tratamento da sexualidade na e pela escola surgem com foco na educação em saúde, voltada à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e AIDs, incluindo o objetivo de reduzir a “gravidez na adolescência”. Por sua vez, a sexualidade, na perspectiva dos direitos sexuais e reprodutivos, quando se faz presente, ainda é bastante tímida, visto que pouco visibiliza discussões e debates que envolvem os estereótipos relativos a gênero, aborto, diversidade sexual, classe, dentre outros.

No final da década de 1990, com a publicação do tema transversal *Orientação sexual*, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e o lançamento de editais, no tema, por órgãos públicos federais, para o fomento de projetos de formação continuada de professores, tanto Universidades como Organizações Não Governamentais passaram a desenvolver trabalhos de formação referentes à sexualidade, produzindo materiais didáticos para apoiar suas ações. No contexto brasileiro, diversas ONGs tornaram-se referência na produção de materiais didáticos os quais abordam o tema da sexualidade, visto que tais produções foram adotadas por redes de ensino públicas, sendo, inclusive, indicadas pelos Ministérios da Educação e da Saúde para o trabalho com jovens. A escolha de trabalhar com materiais elaborados por Organizações Não Governamentais ocorreu, na medida em que constatamos a intensa atuação dessas instituições no trabalho com formação de profissionais da educação e saúde, assim como diretamente com os jovens.

Tais estratégias de formação configuram-se como uma das ações, no âmbito educacional, que ocorre num cenário de crescente preocupação com a população jovem, no que tange a sua saúde sexual e reprodutiva.

Assim, durante a década de 1990, enquanto o debate sobre a sexualidade do jovem e da *gravidez na adolescência* esteve pautado, em grande parte, no enfoque do problema social, no final da mesma década, ganha destaque a discussão da sexualidade enquanto direito

humano, impulsionado pelos movimentos sociais (com destaque para o movimento feminista) e pelas conferências internacionais, as quais foram fundamentais para elaborar os marcos dos direitos sexuais e reprodutivos.

Desse modo, a questão que colocamos é: em que medida a educação dos jovens é atravessada por essas políticas e diretrizes? Como tais concepções são traduzidas em projetos educativos voltados aos jovens? Uma hipótese possível é que, no âmbito da educação, embora os discursos dos direitos reprodutivos sejam anunciados enquanto norteadores de projetos educativos referentes à sexualidade, na prática, as narrativas ainda são orientadas pela compreensão da gravidez entre jovens enquanto problema social, sendo a sexualidade juvenil retratada segundo a noção de desvio e subordinada a práticas de regulação e controle.

Portanto, embora esta investigação tenha como tema mais amplo a sexualidade dos jovens, nosso foco de análise se centra nas temáticas que envolvem a reprodução associada à juventude, ou seja, na gravidez, maternidade, paternidade, nos métodos contraceptivos, nos modelos familiares, aborto, dentre outros conteúdos temáticos debatidos e contemplados em projetos educacionais. Com efeito, partimos do entendimento dos direitos reprodutivos enquanto “[...] princípios e normas de Direitos Humanos que garantem o exercício individual, livre e responsável da sexualidade e da reprodução humana” (VENTURA, 2009), tratando-se, pois, do direito de toda pessoa decidir se quer ou não ter filhos, quantos e quando, além de ter acesso aos meios necessários para o exercício livre de sua autonomia reprodutiva, sem sofrer discriminação, coerção ou restrição, de qualquer natureza, que implique violência física e emocional.

Nesse sentido, visamos a compreender, na análise dos audiovisuais didáticos produzidos por ONGs, para o trabalho com jovens e educadores, em que medida e como as concepções, práticas e saberes em que se sustentam as políticas educacionais e as ações delas derivadas se encontram relacionados e convergem para a orientação do modo como pensamos e lidamos com o tema da educação voltada à sexualidade, proposta para a juventude nos espaços escolares.

Para entender como esse processo ocorre, examinaremos materiais concretos, ou seja, quatro suportes didáticos audiovisuais que utilizam narrativas de ficção, nos quais os enredos centrais giram em torno de histórias que envolvem a sexualidade juvenil e a descoberta de uma gravidez. São eles: *Minha vida de João*, *Era uma vez outra Maria*, *Bonezinho Vermelho*

(produzidos pela ONG ECOS – Comunicação em Sexualidade) e *Você soube da Marcia?* (elaborado pelo GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa sobre Orientação Sexual). Por isso, ao analisarmos os audiovisuais didáticos criados por ONGs engajadas na promoção dos direitos reprodutivos dos jovens, foi necessário observar e problematizar os materiais para além do que os produtores/elaboradores anunciavam, ainda que levando em consideração seus objetivos e percepções.

Partindo da obra que se materializou, é procedida a análise de como tais suportes didáticos elaboraram, traduziram e direcionaram para os jovens os discursos sobre a sexualidade, mais especificamente, sobre a gravidez, maternidade, paternidade, família, juventude, aborto e métodos contraceptivos. Quais histórias estão sendo contadas sobre a sexualidade dos jovens? Essas narrativas abordam a gravidez, maternidade e paternidade nessa fase da vida e de que modo? Esses audiovisuais possibilitam ampliar o debate acerca do tema dos direitos reprodutivos, ou seja, mostram alternativas ou propõem um caminho único? Tais materiais são capazes de adentrar os marcos dos direitos reprodutivos juvenis ou reproduzem o discurso da gravidez e maternidade/paternidade enquanto um desvio?

Trata-se de analisar os audiovisuais e seus respectivos manuais² com o intuito de identificar suas propostas educativas, o que implica o questionamento sobre o tipo de jovem que se pretende formar. Em vista do modo como a sexualidade juvenil está presente nos audiovisuais, qual seria a concepção de juventude presente nos vídeos? Como a sexualidade e a reprodução dos jovens são retratadas, representadas e problematizadas, nos enredos? Quais tipos de tensões, conflitos e contradições aparecem nesses materiais?

Nesse sentido, questionamos se tais materiais estariam atuando enquanto dispositivos da biopolítica, que, na concepção de Agnes Heller e Ferenc Feher (1995), se configuram enquanto um produto da racionalidade moderna e atuam como um conjunto de práticas, saberes e medidas que tentam capturar, orientar, interceptar, modelar ou controlar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos sujeitos, visibilizando modos legítimos de viver a sexualidade na juventude. Segundo Agamben (2008, p.259), os dispositivos são estratégias de relações de forças que sustentam vários tipos de saber: “[...] en la raíz de todo dispositivo se localiza un deseo de bondad humana, muy humano, y tanto la apropiación como la

² É oportuno enfatizar que o foco de análise da pesquisa são os audiovisuais didáticos, de modo que os manuais foram utilizados para identificar as menções que os produtores das ONGs fazem às propostas pedagógicas adotadas, assim como para complementar as análises dos vídeos.

subjetivación de ese deseo se alojan al interior de una esfera separada, que constituye la potencia específica del dispositivo”.

Deleuze (2012) salienta que as dimensões dos dispositivos são “curvas de visibilidade e curvas de enunciação”, ou seja, são máquinas de fazer ver e falar que implicam linhas de força e atuam na produção de subjetividades. Dessa maneira, questionamos se tais materiais didáticos também podem ser concebidos enquanto dispositivos da biopolítica e, mais ainda: que tipo de subjetividade estariam tentando produzir? Carregariam valores e práticas elegidas como legítimas para serem postas como norma geral?

Por outro lado, não perdemos de vista que, ainda que a hipótese enunciada esteja no universo de possibilidades acerca da formação dos jovens, toda tentativa de produzir determinados tipos de identidades e subjetividades gera estratégias de resistência por parte dos sujeitos, que alteram seu funcionamento por uma diversidade de táticas. Assim, partimos do entendimento do jovem enquanto sujeito de direitos, capazes de oferecer respostas e resistir a esses dispositivos. Questionamos, neste estudo, que tipo de educação poderia contemplar a dimensão ética na formação juvenil e garantir o acesso do jovem a um tipo de formação e informação que lhe permitam decidir, de forma autônoma, sobre os assuntos que envolvem a vivência de sua sexualidade e reprodução, para além dos modelos prescritos como legítimos ou desejáveis. Qual educação seria mais condizente para uma formação dos jovens que lhes oferecesse mais condições para exercer suas escolhas e responsabilidades referidas à sexualidade?

Considero que a autonomia, embora sempre parcial e relativa, seja um caminho possível de ser vivenciado em todas as gerações, desde que observadas as possibilidades e os limites postos em cada contexto. Isso leva ao entendimento de que os jovens não devem ser vistos como incapazes de tomar decisões desejadas, planejadas e responsáveis. Compreendemos, portanto, que há uma pluralidade de formas de ser e vivenciar a juventude, e isso está relacionado com o contexto, o tempo e o espaço que esse jovem ocupa, da mesma forma que existem maneiras distintas de vivenciar a sexualidade e a reprodução.

Diante do explicitado, os objetivos gerais do trabalho foram: 1) analisar como os marcos dos direitos reprodutivos são abordados nos materiais didáticos audiovisuais produzidos pelas ONGs, voltados tanto para os docentes como para o trabalho pedagógico

com os jovens; 2) investigar como é apresentada e problematizada a dimensão educacional, teórica e política da sexualidade e dos direitos reprodutivos.

As ideias de juventude, reprodução, sexualidade e de “sexualidade na juventude”, que traduzem, são verificadas com base na análise dos cenários sociais e culturais apresentados nos vídeos e com atenção para a oposição entre as práticas explícitas ou implícitas, recomendadas ou criticadas, destacadas ou omitidas. Essas lentes nortearam a investigação e foram problematizadas com base nos estudos da cultura visual³, na qual a imagem é concebida como ponto central dos processos por meio dos quais os significados são produzidos em contextos culturais determinados (HERNÁNDEZ, 2009). Nas análises, colocamos em relação as imagens dos vídeos com outras que formam parte da cultura⁴, com o objetivo de compor uma narrativa visual capaz de instaurar outros significados e entendimentos a propósito dos direitos reprodutivos dos jovens, já que “[...] el significado en el lugar de ‘en medio’ llevado a la pedagogía de la cultura visual no está, por tanto, en las imágenes sino en la relación que establecemos con ellas” (PORRES, 2012, p.57).

Desse modo, selecionamos partes dos vídeos as quais estão diretamente vinculadas aos temas de interesse da pesquisa, de sorte a tomá-las como emblemáticas para problematização dos conteúdos trabalhados, com vistas a verificar as hipóteses e argumentações desenvolvidas.

O referencial teórico fundamenta-se nos estudos sócio-históricos e culturais de Mikhail Bakhtin (1986). Com base em seus conceitos de dialogismo, intertextualidade e interdiscursividade, propusemo-nos levantar, entrecruzar e analisar o conjunto de enunciados que compunham cada vídeo, bem como deles entre si, com vistas a nos aproximar dos contextos concretos de sua realização. Ressaltamos que o trabalho de interseccionar os enunciados resultou na construção das principais categorias temáticas e/ou conceituais a serem problematizadas nas análises dos audiovisuais.

Para Bakhtin (1986, p.21), os pontos em que os discursos se cruzam e se interpenetram podem ser entendidos como os centros organizadores dos enunciados, os quais devem ser

³ O contato com os estudos da cultura visual ocorreu através de estágio no exterior, com duração de cinco meses, que realizei junto à Faculdade de Belas Artes, na Universidade de Barcelona (Espanha), sob a supervisão do Prof. Dr. Fernando Hernández.

⁴ Essas outras imagens foram retiradas de *sites* da internet, por meio de pesquisa realizada através do Google. Hernández (2009, p.52) recorda que a internet é “[...] um lugar onde se podem acessar quase todos os aspectos da cultura visual”, portanto, nosso objetivo foi procurar imagens que estivessem associadas às problemáticas trabalhadas no estudo, para colocá-las em relação com as dos vídeos selecionados. Frisamos que, além das imagens obtidas através do Google, uma figura do manual didático que acompanha o filme *Era una vez outra Maria* também foi utilizada nesse exercício.

remetidos ao meio social: “[...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior, está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

Esse processo de construção e apropriação de significados presentes em cada realidade sócio-histórica particular comporta variadas dimensões; dentre elas, destaca-se a relação de saber e poder a qual ocorre em termos de disputas pela construção de significados considerados legítimos entre diferentes grupos e instituições. No caso da presente investigação, trata-se de analisar as divergências e convergências teóricas e políticas entre aqueles que produzem saberes, sentidos e valores sobre os direitos reprodutivos e sexualidade (MOREIRA, 1999).

Josefina Brown (2011, p.25) salienta que, nos últimos vinte anos, proliferou uma multiplicidade de discursos acerca dos direitos reprodutivos e sexuais, entretanto, o nó central está em como comunicá-los e gerar direitos para que possam ser apropriados subjetivamente pelas pessoas. Partimos da compreensão da educação enquanto um dos espaços de discussão e formação no qual é possível apropriar-se e ressignificar os saberes teóricos sobre a sexualidade e direitos reprodutivos, para que sejam convertidos em direitos pela população juvenil.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a delimitação das fontes, os percursos da pesquisa, além do universo de circulação dos materiais didáticos para, em seguida, destacar os procedimentos de análise dos audiovisuais, bem como apresentar as Organizações Não Governamentais responsáveis pela produção dos vídeos.

O segundo capítulo consiste na descrição dos quatro audiovisuais que compõem o *corpus* da pesquisa, seguida de seus respectivos manuais didáticos, além das fichas de identificação dos personagens das histórias.

No terceiro capítulo, de caráter mais teórico, destacam-se as discussões dos direitos humanos, dos direitos reprodutivos e das abordagens de orientação sexual, educação sexual e educação em sexualidade. Por fim, debatemos os direitos reprodutivos de jovens, a partir de marcos internacionais e políticas nacionais.

Já no quarto capítulo, intitulado *Audiovisuais didáticos*: da sexualidade aos direitos reprodutivos, procedemos às análises dos vídeos, enfocando as categorias elaboradas no desenvolvimento do estudo, quais sejam: gênero, modelos de família e juventude; sexualidade

e socialização; gravidez na juventude; maternidades e paternidades; métodos contraceptivos e aborto.

Por fim, após as considerações finais, são explicitadas as referências, seguidas de um apêndice, onde se tem o roteiro da entrevista realizada com os autores ou responsáveis pela produção dos vídeos, selecionados para a análise documental.

CAPÍTULO 1 - Delimitação das fontes, percursos da pesquisa e circulação dos materiais

A partir de um maior contato e reconhecimento do incremento de políticas de incentivo ao trabalho educacional com os temas gênero e sexualidade, ocasionando a produção de materiais didáticos tanto pelas universidades como por Organizações Não Governamentais (ONGs), passamos a realizar um levantamento dos materiais que foram produzidos por ONGs, no Estado de São Paulo, decidindo pela análise daqueles que contivessem, especificamente, discussões a respeito dos direitos reprodutivos de jovens.

Muitos desses materiais são desenvolvidos por projetos de educação sexual que contam com o apoio de diversas instituições e fundações internacionais⁵ e têm sido adotados por diferentes redes de ensino do Brasil para o trabalho com crianças e jovens. O próprio Ministério da Saúde disponibiliza, em seu *site*, algumas dessas produções, como os materiais audiovisuais, jornais, boletins etc.

Assim, é visível que a atuação dessas Organizações Não Governamentais, as quais desenvolvem pesquisas, comunicação, consultoria e capacitação de profissionais para trabalhar com o tema da sexualidade e educação, influenciam diretamente a elaboração de projetos educacionais voltados aos jovens e crianças. Sentimo-nos instigadas a analisar mais a fundo tais materiais, a fim de compreender qual tipo de educação ligada à sexualidade estão propondo, como retratam a questão da gravidez entre jovens, o aborto, o uso de métodos contraceptivos, a vivência da sexualidade, da paternidade e maternidade. Ou seja, que histórias estão contando? Quais imaginários estão alimentando? Qual modelo de sexualidade juvenil estão construindo?

A escolha em analisar audiovisuais didáticos sobre sexualidade e direitos reprodutivos, e não vídeos comerciais ou artísticos⁶, parte do entendimento de que tais suportes possuem uma intencionalidade declarada: educar. Por conseguinte, o público-alvo desses materiais didático-pedagógicos é a escola, tanto educadores como educandos, de modo que tais suportes

⁵ Para a produção de tais materiais, muitas Organizações Não-Governamentais recebem apoio financeiro de fundações internacionais, como a Fundação Ford e MacArthur.

⁶ Reconhecemos as inúmeras potencialidades educativas dos vídeos comerciais e/ou artísticos, entretanto, optamos por analisar audiovisuais didáticos, já que eles foram produzidos tendo como público-alvo a escola (tanto educadores/as quanto alunos/as); nesse sentido nosso intuito foi direcionar nossa atenção para materiais educativos que são recomendados para fazer parte de projetos mais sistematizados de formação dos professores e jovens.

podem favorecer a implementação de uma educação dirigida à sexualidade mais sistemática nos espaços educativos, sendo de extrema relevância para os processos formativos.

Além disso, tais audiovisuais estão adentrando as escolas brasileiras através de políticas públicas, por meio da distribuição realizada por secretarias de educação, sendo disponibilizados ou indicados para o trabalho com os temas da sexualidade juvenil e reprodução através de programas educacionais, como é o caso do *Programa Prevenção também se ensina* (implantado em 2755 escolas estaduais de São Paulo) e do *Projeto Orientação Sexual na escola* (desenvolvido na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo).

Ressaltamos, também, que diversos vídeos produzidos por ONGs são recomendados em materiais educativos produzidos pelos Ministérios da Saúde e da Educação, os quais integram o Programa Saúde nas Escolas (implantado em 26 Estados brasileiros), com destaque para os materiais do Projeto *Saúde e Prevenção nas escolas*, denominados “Adolescentes e jovens para a educação entre pares”.

Nesse sentido, para explorar o campo de estudo, foi realizada uma busca e sondagem inicial de Organizações Não Governamentais, com sede no Estado de São Paulo⁷, as quais trabalham com o tema da educação voltada à sexualidade. Localizamos e selecionamos aquelas que, notadamente, eram mais reconhecidas e consideradas socialmente, tanto em função de suas trajetórias e parcerias como da produção e circulação mais sistemática de seus materiais educativos.

Através de pesquisa no *site* da ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais) e, igualmente, a partir dos materiais de que já tínhamos conhecimento, pois contam com uma divulgação mais ampla, chegamos aos sítios eletrônicos das seguintes ONGs: 1) GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual; 2) ECOS – Comunicação em Sexualidade e 3) REPROLATINA – Soluções em Saúde Sexual e Reprodutiva.

⁷ A princípio, foram realizadas pesquisas nos *sites* de ONGs da região Sudeste, contudo, a opção de selecionar ONGs apenas do Estado de São Paulo se justifica tanto pelo reconhecimento social em função da produção de materiais educativos dessas instituições, quanto pela necessidade de um recorte e delimitação do *corpus* documental.

Nesses *sites*, encontramos disponíveis para acesso, via internet ou para compra, uma diversidade de materiais: livros, manuais, vídeos e jogos sobre os temas que envolvem o trabalho de educação voltado à sexualidade e, em especial, aos direitos reprodutivos.

Foram encontrados, nos *sites* de duas ONGs (GTPOS e ECOS), dentre as três⁸ mencionadas, o total de dezoito audiovisuais, compostos por DVDs e VHS, dentre os quais nove tratam, diretamente, de temas relacionados aos direitos reprodutivos, como: maternidade, paternidade, gravidez na adolescência, saúde, métodos contraceptivos, aborto e prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, como é possível observar no quadro que segue:

Quadro 1: ONGs e dados referentes aos audiovisuais produzidos

TÍTULO	POSSUI MANUAL?	ONG	ANO	DURAÇÃO	PRODUÇÃO	APOIOS
<i>Você soube da Marcia?</i>	SIM (Livro <i>Orientação sexual: educadores relatam experiências</i>). Ano de publicação: 2006	GTPOS	2008	17 min	Alternídia	Pref. de São Paulo Secretaria Munic. Educação
<i>Gravidez na adolescência</i>	NÃO	GTPOS	2004	20 min	Alternídia	Pref. de São Paulo Secretaria Munic. Educação
<i>Julietta e Romeu</i>	NÃO	ECOS	1995	17 min	3Iaranjas	MacArthur Consultor: Ronaldo Pamploira
<i>Uma "vizinha" só</i>	NÃO	ECOS	1996	14:52 min	3Iaranjas	MacArthur IPAS
<i>Te cuida, coração!</i>	NÃO	ECOS	1999	51 min	3Iaranjas	Population Council MacArthur
<i>Bonezinho Vermelho</i>	SIM <i>Gravidez na adolescência</i> . Ano de publicação: 2004	ECOS (Parceria com GTPOS e CRIA)	2003	30 min	3Iaranjas	MacArthur
<i>X-Salada e Pão com Ovo</i>	NAO	ECOS	2005	23:43 min	Jah	MacArthur (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation)
<i>Minha vida de João</i>	SIM (Série: Trabalhando com homens jovens). Ano de publicação: 2009	ECOS, PROMUN DO, PAPAN, SALUD Y GENERO	2001	23 min	Jah	Summit Foundation, Moriash Fund, Gates foundation, USAID, WHO/OMS IPPF (International Planned Parenthood Federation) OPS (Organización Panamericana de la Salud) MS – Ministério da Saúde
<i>Era uma vez outra Maria</i>	SIM (Série: Trabalhando com mulheres jovens).	ECOS SALUD Y GENERO PROMUN	2008	20 min	Jah	MacArthur, Ford Foundations, Nike Foundation, OAK Foundation, John Snow Brasil,

⁸ No site da ONG REPROLATINA não foram encontrados materiais audiovisuais sobre direitos reprodutivos direcionados aos jovens.

Ano de publicação: 2008	DO WORLD EDUCATI ON PAPAÍ				Secretaria Esp. Política para as Mulheres -SEPM
-------------------------	---------------------------	--	--	--	---

Fonte: Sites das Organizações Não Governamentais ECOS e GTPPOS / Organização: Talhana Laiz M. Torres

A seleção dos audiovisuais foi realizada, no primeiro momento, a partir dos dados de identificação dos vídeos (título, duração, temáticas abordadas, entre outras). Dessa forma, selecionamo-los por meio de suas temáticas, privilegiando aqueles que focalizavam discussões necessariamente ligadas ao tema da reprodução humana e dos direitos a ela correlatos. Posteriormente, adquirimos e assistimos ao conjunto de audiovisuais para analisar se, de fato, as discussões contempladas estavam de acordo com os objetivos propostos na investigação, confirmando a escolha realizada.

Com o exame de qualificação e movidas pela necessidade de melhor delineamento da pesquisa, optamos pela análise apenas dos audiovisuais que possuíam manuais. Assim, quatro vídeos formaram o principal *corpus* documental do estudo: *Minha vida de João*⁹, *Era uma vez outra Maria*¹⁰ e *Bonezinho Vermelho* (produzidos pela ECOS), além do *Você soube da Marcia?* (elaborado pelo GTPPOS).



É importante destacar que os materiais audiovisuais analisados elegeu como foco os docentes e o público jovem (estudantes), enquanto os manuais que acompanham os vídeos

⁹ O vídeo se encontra disponível no *Youtube*, através do endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=gMatchneJf8>. Acesso em: 26 jun. 2014.

¹⁰ O vídeo se encontra disponível no *Youtube*, no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=eZAQj3G4EY>. Acesso em: 26 jun. 2014

servem para a orientação do trabalho dos professores com os respectivos audiovisuais em sala de aula.

Pretendemos compreender, portanto, o tema da sexualidade e dos direitos reprodutivos dos jovens a partir do cruzamento dos dados resultantes das análises tanto dos audiovisuais como de seus manuais.

Ainda, para o refinamento das análises, fizemos entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pela elaboração dos vídeos selecionados, no intuito de perceber: a) os propósitos, interesses e necessidades que justificaram a sua produção; b) o trabalho envolvido em sua produção e c) os caminhos utilizados para que fossem colocados em circulação.

O contexto de produção dos audiovisuais selecionados nos remete à publicação do governo brasileiro intitulada “Direitos sexuais e reprodutivos: uma prioridade do governo”¹¹, de 2005, a qual fixa as diretrizes governamentais para “[...] garantir os direitos de homens e mulheres, adultos(as) e adolescentes, em relação à saúde sexual e à saúde reprodutiva, enfocando, principalmente, o planejamento familiar” (BRASIL, 2005, p.4).

No referido documento, reafirma-se o compromisso do Estado brasileiro em adotar as diretrizes das Plataformas do Cairo e Pequim, em todas as políticas e programas nacionais voltados à população, no que diz respeito aos direitos sexuais e reprodutivos, reconhecendo-os enquanto direitos humanos fundamentais. Com relação à saúde dos jovens, há o destaque para o estímulo à sua participação na elaboração de estratégias, visando à perspectiva de seu desenvolvimento e autonomia, além de ações voltadas à população na faixa etária dos 10 aos 15 anos (BRASIL, 2005, p.20).

No ano seguinte, 2006, o Ministério da Saúde publica a cartilha “Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais”, destinada a homens, mulheres, adultos/as e jovens, com o objetivo de oferecer informações a respeito dos direitos sexuais e reprodutivos, com destaque para os métodos anticoncepcionais, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, menopausa e conhecimentos sobre o corpo feminino e masculino.

Como já explicitado, o foco de análise do estudo são os audiovisuais didáticos, de modo que os manuais foram usados para identificar as menções que os produtores das ONGs

¹¹ O documento foi elaborado pelo Ministério da Saúde, em parceria com os Ministérios da Educação, Justiça, do Desenvolvimento Agrário, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, juntamente com a Secretaria Especial de Política para as Mulheres, a Secretaria Especial de Direito Humanos e a Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial.

fazem às propostas pedagógicas adotadas, assim como para complementar as análises dos vídeos. Vale ressaltar que não foi possível empregar o livro do GTPOS¹² para complementar e problematizar seu respectivo audiovisual, de modo que ele foi utilizado apenas no sentido de esclarecer a proposta pedagógica adotada pela ONG.

As entrevistas com os fundadores/coordenadores das instituições foram efetuadas no mês de setembro de 2012, na cidade de São Paulo¹³. Eles foram identificados como Coordenador A (GTPOS), Coordenadora B e Coordenadora C (ECOS)¹⁴. Os entrevistados foram bastante receptivos, e as entrevistas, com duração de aproximadamente uma hora e meia, aconteceram em locais de preferência dos participantes: na sede da própria instituição, na residência e em um estúdio fotográfico de um familiar do integrante.

A técnica da entrevista semiestruturada consiste na aplicação de perguntas abertas, que seguem um esquema preestabelecido, porém, sujeito a adaptações decorrentes do próprio percurso da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para Queiroz (1998), a entrevista presume uma conversa contínua entre entrevistado e pesquisador, e deve ser orientada por este último, conforme seus objetivos, isto é, o interesse do pesquisador deve centrar-se naquilo que se refere ao campo de sua pesquisa.

Assim, a investigação se desenvolveu de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa, que visa à compreensão da realidade social por meio de um denso exame de dados. Tal análise, em profundidade, permite ao pesquisador produzir explicações a propósito do problema que motivou o estudo (DUARTE, 2002).

Conforme Esteban (2010, p.130), dentre as diversas características que identificam as pesquisas qualitativas, seu caráter interpretativo e reflexivo é fundamental, possibilitando dar especial atenção “[...] à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais,

¹² Embora não seja um manual didático para o trabalho com o vídeo *Você soube da Márcia?*, mas um livro que resgata as experiências dos educadores os quais participaram do projeto “Orientação sexual na escola”, desenvolvido entre o período de 2003 e 2004, na cidade de São Paulo, optamos, inicialmente, por analisar essa publicação a fim de investigar se o tema direitos reprodutivos comparacia. Todavia, no decorrer da investigação, observamos a impossibilidade de articular as análises do vídeo com o livro, tendo em vista que as experiências relatadas pelos educadores/autores se centravam na educação de crianças e não de jovens.

¹³ Os procedimentos usados na investigação obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Dessa maneira, para a realização das entrevistas, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes. Tal documento, o qual explicita os procedimentos éticos do estudo, foi lido e assinado pelos integrantes das ONGs.

¹⁴ O recurso de substituição dos nomes dos integrantes das ONGs que concederam entrevistas por letras foi utilizado para garantir o anonimato. Cf. roteiro de entrevistas – Apêndice A.

políticos e teóricos influem de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento (interpretação), na linguagem e na narrativa”.

Martins (2004, p.292) destaca, por sua vez, a relevância da “heterodoxia no momento da análise de dados”, uma vez que a diversidade de material coletado exige do investigador “uma capacidade integrativa e analítica”, na medida em que o interesse do estudo se centra mais no processo investigativo que no seu produto, de sorte a valorizar cada atividade e procedimento empregado.

Ao utilizarmos os pressupostos teóricos dos estudos sócio-históricos e culturais de Bakhtin (1986), nós nos posicionamos em acordo com o seu conceito de dialogismo, intertextualidade e interdiscursividade, porque procedemos ao levantamento, entrecruzamento e análise do conjunto de enunciados presentes nos vídeos, resultando na elaboração das principais categorias temáticas problematizadas nas análises.

Dessa maneira, esperamos chegar à identificação dos produtores dos textos/imagens, de seus interlocutores e destinatários, do lugar e do tempo social de onde emergem, assim como dos interesses e significados envolvidos em suas elaborações. Entendemos que estas são questões fundamentais ao exercício de interpretação do processo dialógico no qual foram produzidos.

Por conseguinte, adotamos o método de triangulação de dados de Minayo (1999), com base na análise de três fontes distintas: os materiais audiovisuais, os manuais didáticos (que acompanham os vídeos) e as entrevistas feitas com os responsáveis pela produção dos audiovisuais. Adiante, explicitamos os procedimentos de análise dos audiovisuais empregados no presente estudo.

1.1 - Análise de audiovisuais

A escolha da análise de materiais audiovisuais parte da ideia de que a utilização desses materiais como recursos didáticos, voltados ao trabalho pedagógico com sexualidade, pode ser uma ferramenta importante para a formação crítica dos estudantes, já que esses suportes didáticos podem provocar “[...] um movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas às maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular [...]

às maneiras subjetivas e intersubjetivas de ver o mundo e a si mesmo” (HERNANDEZ, 2009).

Assim, Camargo (2009, p.94) afirma que “[...] as imagens são instrumentos pedagógicos poderosos na formação de opinião, crenças e valores no contexto da sociedade atual”.

Os vídeos didáticos, por sua vez, são “[...] um produto específico, produzido com intenção didático-pedagógica e que considera seu contexto de recepção como sendo especialmente a escola e a sala de aula” (GOMES, 2008).

Para além de sua intencionalidade pedagógica, a diferença entre o vídeo didático e os demais audiovisuais pode ser de ordem discursiva ou mesmo técnica. Gomes (2008) define o termo “audiovisual didático”, como todo “[...] vídeo que intenta ensinar utilizando a dupla percepção: ouvir e ver. Ele traduz conteúdos em sons e imagens e utiliza elementos de expressão audiovisual [...] em função do ensinamento e do tipo de aprendizagem”. Nesse sentido, os meios audiovisuais são “[...] uma amálgama complexa de sentidos, imagens, técnicas, composição de cenas, sequência de cenas e muito mais” (ROSE, 2008), e essa complexidade precisa ser considerada, quando se pretende examinar seu conteúdo e estrutura.

Conforme Vanoye e Goliot-Lété (2012, p.14), analisar um audiovisual significa desconstruí-lo; trata-se de “[...] despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, descartar e denominar materiais que não se percebem isoladamente ‘a olho nu’, uma vez que o filme é tomado em sua totalidade”. Nessa fase, o analista deve adquirir certo distanciamento, selecionando elementos de acordo com o interesse de sua pesquisa. Esse exercício de desconstrução corresponde à etapa da descrição.

Já no segundo momento, torna-se necessário “[...] estabelecer elos entre esses elementos isolados, em compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer surgir um todo signficante” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2012, p.15). É necessário, portanto, reconstruir o filme, interpretando-o a partir da descrição realizada. Nesse caso, o filme é “[...] o ponto de partida e o ponto de chegada da análise”.

Após o levantamento e seleção do *corpus* documental da pesquisa, procedemos à transcrição dos quatro vídeos selecionados. Segundo Rose (2008, p.348), “[...] a finalidade da transcrição é gerar um conjunto de dados que se preste a uma análise cuidadosa e a uma

codificação”. A pesquisadora alerta que é impossível descrever tudo o que aparece no vídeo, motivo pelo qual as decisões referentes a essa etapa devem ser orientadas pela teoria.

A transcrição e a análise das narrativas textuais e imagéticas, assim como dos suportes técnicos e recursos usados na produção de imagens, orientaram-se pela compreensão dos mecanismos através dos quais se constituíram os significados e propostas para as questões tratadas, isto é, o que se recomenda, critica e propõe para o exercício da sexualidade e dos direitos reprodutivos.

Por conseguinte, a descrição realizada enfocou as categorias e temas referentes aos modos como a sexualidade e os direitos reprodutivos compareciam nos materiais. Além da transcrição das falas, foram registrados os silêncios, as pausas, o uso de músicas, os sons, os ruídos, os efeitos sonoros e a produção de significados desses elementos, na narrativa. Atenção especial foi dada aos aspectos das dimensões visuais, como os personagens, figurino, cores utilizadas, planos de fundo, entre outros.

De acordo com Rose (2008), não existe uma leitura perfeita do texto, pois qualquer processo de transcrição e análise de imagens em movimento é sempre uma forma de simplificação da narrativa, e o que fica fora é tão importante quanto o que “entra” no texto, ou seja, o que é analisado. Em acréscimo, quando pensamos em “imagens em movimento”, devemos ter em vista que estas não estão soltas no espaço e no tempo, na medida em que estão inseridas em um contexto mais amplo e foram produzidas por pessoas, com determinadas intenções. Por isso, analisar audiovisuais implica levar em consideração as dimensões sociais e culturais que permitiram sua produção.

Pensamos o conceito de narrativa em conformidade com as ideias de Lima (1989, p.15), a partir do qual “[...] a narrativa estabelece a organização temporal que coloca o diverso, o irregular e o acidental em uma ordem”. Dessa forma, reorganizamos as narrativas dos materiais didáticos analisados, construindo uma outra narrativa analítica autoral, a qual levou em consideração a fala do “outro”, recolhendo, selecionando e reordenando as narrativas alheias em outra ordem discursiva, considerando, para isso, também as respostas às questões levantadas na pesquisa e o diálogo proposto entre teorias e os dados da investigação expressos por meio de enunciados produzidos pelos autores dos materiais didáticos.

As análises dos audiovisuais foram orientadas pelo enfoque dos Estudos da Cultura Visual, compreendendo a “[...] imagem visual como ponto central nos processos e através do qual os significados são produzidos em contextos culturais” (HERNÁNDEZ, 2009).

Partimos do entendimento das imagens e outras representações visuais como portadoras e mediadoras de posições discursivas, as quais contribuem para pensar o mundo e a nos pensar como sujeitos que, em suma, produzem modos de olhar e ser olhados. Ao nos acercarmos das imagens dos audiovisuais e de suas representações, notamos que não se trata de lê-las como um exercício de decifrar, mas de explorar os modos de relação em que nos colocam; ou seja, quais seriam as experiências que se podem derivar de nosso contato com elas. Isso se pode fazer colocando as imagens em relação, construindo narrativas visuais e empregando estratégias favorecedoras de intertextualidades. Tudo isso para favorecer uma reflexão e uma práxis crítica sobre essas representações produzidas em formas de ver e visualizar posições e discursos sociais (HERNÁNDEZ, 2009, p.21).

Nesse sentido, a intertextualidade se refere à maneira pela qual os significados de qualquer imagem ou texto discursivo dependem não só de um texto ou imagem, mas também dos significados que são transportados por outras imagens e textos (ROSE, 2007).

Nessa perspectiva, nos tópicos em que analisamos as temáticas da família, gravidez e aborto, estabelecemos conexões entre as imagens dos vídeos com outras encontradas em meios eletrônicos, por meio de pesquisa realizada através do Google. Frisamos que uma imagem do manual didático *Trabalhando com mulheres jovens*, que acompanha o vídeo *Era uma vez outra Maria*, também foi usada para esse fim.

Levando em conta que a imagem é um lugar de ressonâncias, Mieke Ball (2004a) explica que a análise crítica do visual consiste em criar maneiras de estabelecer relações entre imagens, construindo significados. Nesse sentido, o autor salienta que a indagação de como essas imagens reverberam favorece o estabelecimento de relações sobre o saber e o poder presentes em determinados contextos.

Conforme tal perspectiva, analisar materiais audiovisuais compreende considerar que as imagens não falam por si mesmas. Isso implica, necessariamente, reconhecer seu caráter relacional (KNOBLAUCH et al., 2008), além de sua polissemia, posto que uma imagem não significa o mesmo para todos aqueles que a veem: seu significado transmuta, dependendo dos atributos que lhe outorgue o sujeito-espectador (GRADY, 2008).

Desse modo, selecionamos partes dos vídeos que estão diretamente relacionadas aos temas de interesse da pesquisa, de sorte a tomá-las como emblemáticas para problematização dos conteúdos trabalhados e com vistas a verificar as hipóteses e argumentações desenvolvidas.

No tópico seguinte, apresentaremos as ONGs produtoras dos materiais examinados na presente investigação. As informações a respeito da história dessas instituições tiveram como fontes de referência os *sites* das organizações pesquisadas, entrevistas feitas com seus membros, além de livros e artigos publicados pelos integrantes das ONGs, nos quais constam informações ligadas aos trabalhos desenvolvidos, parcerias estabelecidas, materiais produzidos, entre outras. Esses dados foram correlacionados com textos e artigos, encontrados em menor número, de pesquisadores que desenvolveram estudos sobre temas associados à sexualidade e que, direta ou indiretamente, abordavam os trabalhos desenvolvidos por essas ONGs¹⁵.

Através dessas informações, traçamos o perfil das ONGs selecionadas, sendo que ambas possuem longa experiência no trabalho com educação voltada à sexualidade, produção e circulação de materiais didáticos e formação de profissionais para o trabalho com o tema. Outra característica comum é que essas entidades surgiram a partir do apoio da Fundação MacArthur, a qual financiou muitos de seus projetos, durante a década de 1990, sendo que, na década seguinte, encerrou seus trabalhos no Brasil, para direcionar suas atividades e investimentos em países do continente africano, conforme os depoimentos dos coordenadores das instituições.

1.2- Apresentação das ONGs: GTPOS e ECOS

Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual – GTPOS

O GTPOS foi fundado em 1987 e se propôs, como “missão”, “[...] a produção de conhecimento e implementação de ações inovadoras em relação à sexualidade no âmbito da

¹⁵ Os poucos textos foram localizados a partir dos anais dos Seminários Internacionais “Fazendo Gênero”, dos anos de 2006, 2008, 2010 e 2013.

educação, da saúde e da comunidade” (GTPOS, 2011). O grupo desenvolve “[...] projetos em âmbito nacional, tanto nas redes públicas de educação como também nas escolas particulares, além de ter participado da elaboração do capítulo sobre Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (GTPOS, 2011).

Com relação à participação da ONG na formulação da política pública que culminou na elaboração e publicação dos PCN sobre Orientação Sexual, Egypto (2009, p.341) explica que o GTPOS teve seu trabalho reconhecido e contemplado, “[...] ao ter na equipe de elaboração dos PCN sobre o tema dois de seus membros: Antonio Carlos Egypto e Yara Sayão”.

Na entrevista realizada, o Coordenador A explicou que a fundação da ONG foi incentivada e financiada pela Fundação MacArthur, a qual tinha interesse que o grupo organizasse e institucionalizasse o trabalho com sexualidade que vinha desenvolvendo nas escolas. Com esse apoio, o GTPOS se tornou uma Organização Não Governamental, “[...] de caráter educativo, especializada em sexualidade, sem fins lucrativos, com sede em São Paulo” (EGYPTO, 2006, p.141).

O GTPOS desenvolveu o trabalho de Orientação Sexual na escola “[...] em toda a rede pública de ensino da cidade de São Paulo em dois momentos, de 1989 a 1992, e em 2003 e 2004” (EGYPTO, 2006, p.18).

O primeiro projeto implementado no município de São Paulo contou com o financiamento da Fundação MacArthur e realizou-se na gestão do PT – Partido dos Trabalhadores, da prefeita Luiza Erundina (1989-1992). Nesse período, os secretários de educação foram Paulo Freire e Mario Sérgio Cortella. Marta Suplicy, sexóloga e psicanalista, participou igualmente desse primeiro projeto e, posteriormente, quando se tornou prefeita da mesma cidade (2001-2004), possibilitou a realização do segundo projeto.

A ONG desenvolveu também atividades e projetos, em grande parte apoiados e financiados pelo Ministério da Saúde, em diversas redes municipais brasileiras, como São Luís do Maranhão, Recife, Cabo de Santo Agostinho, Belo Horizonte, Goiânia, Porto Alegre, Florianópolis, Campo Grande, Campina Grande, Santos e Mauá (EGYPTO, 2006, p.148).

O GTPOS trabalha com o conceito de Orientação Sexual, que visa à

[...] discussão sobre a sexualidade, os preconceitos, os tabus, as emoções e as questões sócio-político-culturais que permeiam o tema, proporcionando aos educandos das escolas a oportunidade de refletir sobre os seus próprios valores e os dos outros, bem como uma vivência da sexualidade com maiores possibilidades de segurança, de prazer, de amor e do exercício de liberdade com responsabilidade. (EGYPTO, 2009, p.343).

Egypto (2006) enfatiza que a Orientação Sexual deve compreender toda a educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para isso, deve ser realizada de forma sistemática, contínua e regular, por intermédio da capacitação continuada dos educadores. Outra característica fundamental, conforme o autor, é o acompanhamento do trabalho dos profissionais, por meio da supervisão das ações pedagógicas, reflexão da teoria e da prática desenvolvidas, assim como a troca de experiências.

Com relação ao envolvimento das famílias nas ações de Orientação Sexual, o pesquisador esclarece que o projeto não implica, necessariamente, o trabalho com os pais ou responsáveis, pois isso pode adiar uma “[...] já tardia ação sistemática da escola”; por conseguinte, o público-alvo da escola são os alunos e alunas e não a família. Entretanto, sempre que possível, é desejável desenvolver atividades com os familiares que, em geral, apoiam as iniciativas desenvolvidas na escola: “[...] combate a ideia de que a Orientação Sexual na Escola implique necessariamente um trabalho com as famílias. Primeiro porque isso engessa e dificulta o trabalho com as crianças e adolescentes” (EGYPTO, 2006, p.146).

Os materiais utilizados são considerados pelo membro da ONG como fundamentais, pois apoiam e enriquecem as ações dos educadores. Ele ressalta que muitos avanços ocorreram na produção de recursos didáticos, de modo que há uma diversidade de materiais produzidos pelo mercado, por artistas, literatos, organizações governamentais e não governamentais, mas salienta que “[...] o material didático deve possibilitar a problematização e o debate, portanto, deve ser aberto, instigador, lúdico” (EGYPTO, 2006, p.19).

É preciso destacar que os audiovisuais criados pelo GTPPOS fazem parte do projeto de Orientação Sexual desenvolvido junto à Prefeitura da cidade de São Paulo, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, nos anos de 2003 e 2004. O Coordenador A explica que, nos contratos firmados, se previa a produção de audiovisual. Além da elaboração de vídeos educativos, o projeto contou com a publicação, em 2006, do livro *Orientação Sexual: educadores relatam experiências*, no qual as práticas dos professores que participaram do projeto foram registradas.

Em seu depoimento, o Coordenador A esclarece que o primeiro audiovisual produzido pelo GTPOS foi o documentário “Gravidez na adolescência”, em 2004. Por conta do atraso do pagamento pela Prefeitura, a ficção *Você soube da Márcia?* foi feita apenas em 2008, quando o projeto já estava encerrado. Conforme relatou o entrevistado, a opção pela produção de audiovisuais para serem usados como materiais pedagógicos se deu a partir do conhecimento, pelos integrantes da ONG, dos vídeos que vinham sendo elaborados por outras instituições. Ao julgarem interessante esse tipo de recurso didático, decidiram pela sua produção. Outro fator está relacionado com o fato de o Coordenador A se interessar pela linguagem audiovisual, sendo que, atualmente, tem-se dedicado a escrever críticas de filmes, as quais são publicadas e divulgadas pela internet.

O Coordenador A esclareceu que, há algum tempo, o GTPOS não conta mais com uma sede própria e está em processo de desativação, de modo que, no momento da entrevista, a instituição já não estava desenvolvendo nenhum projeto educativo. O entrevistado ressaltou, ainda, que muitas mudanças ocorreram na área da educação voltada à sexualidade e que a ONG já havia dado sua contribuição nesse campo.

ECOS – Comunicação em Sexualidade

A ECOS foi criada em 1989 e tem “[...] mais de vinte anos de atuação na defesa dos direitos humanos, com ênfase nos direitos sexuais e reprodutivos, em especial de adolescentes e jovens” (ECOS, 2011), em projetos e pesquisas, educação, capacitação de profissionais, consultoria e comunicação em sexualidade. A ECOS atua em âmbito nacional e internacional, desenvolvendo projetos com instituições governamentais e não governamentais, sendo que seus integrantes trabalharam na elaboração de uma proposta de educação em sexualidade a ser incluída na política educacional brasileira (ECOS, 2011).

Com relação à fundação da ONG, a Coordenadora B relatou que algumas militantes do movimento feminista, juntamente com outras, da universidade, se uniram e formaram um grupo chamado *Maria Bonita*, na qual uma das atividades era a produção de vídeos que abordavam a questão de gênero. Com uma câmera na mão e ainda de forma “amadora”, preparavam vídeos que questionavam o papel da mulher na sociedade, aspectos da sexualidade feminina e masculina.

Esse grupo deu origem à ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana –, nomenclatura utilizada pela ONG em publicações na década de 1990. Atualmente, comparece apenas o nome ECOS – Comunicação em Sexualidade. Com o apoio da fundação MacArthur, desde 1996, a ONG passou a realizar trabalhos referentes à temática da sexualidade, na área dos direitos e da comunicação.

Por serem militantes do movimento feminista, julgavam importante a participação de homens na ONG, para que não fosse uma entidade pensada apenas por mulheres, mas que incluíssem a visão masculina aos temas tratados. No capítulo do livro de Sandra Unbehaum, Sylvia Cavasin e Valéria Silva (2005), o olhar da ECOS sobre a questão das masculinidades fica evidente, permeando suas ações:

Desde o início de suas atividades, [a ECOS] apontou a importância de focalizar os meninos em suas ações e mais especificamente, a partir de 1996, com o apoio da Fundação Ford, vem trabalhando com a questão da masculinidade nos projetos: “Fertilidade, Sexualidade e Paternidade” (1996/1997); “Homens, Sexualidade e Reprodução” (1998/1999); “Juventude, Masculinidade e Gênero” (2001/2002). (UNBEHAUM et al., 2005, p.219).

No que tange à produção de audiovisuais, a entidade desenvolveu uma parceria com jovens recém-formados, fundadores da produtora “3 Laranjas”, que, posteriormente, se tornou “Jah Comunicações”. Tal empresa é responsável pela elaboração dos filmes da ONG, sendo que, também, produziu alguns vídeos para o Ministério da Saúde e Programa DST/AIDS, como os *Pra que time ele joga?* e *Mancha de batom*.

De acordo com a Coordenadora B, os integrantes da ECOS possuíam experiência na abordagem e discussão dos direitos da mulher e da sexualidade e, aliada às iniciativas do grupo *Maria Bonita*, no campo de produção de vídeos, optaram por dar continuidade a essa experiência, já que os audiovisuais constituem ferramentas privilegiadas para o trabalho de formação sobre o tema da sexualidade e dos direitos humanos.

Por sua vez, a Coordenadora C ressalta que a utilização de vídeos permite deslocar a perspectiva, mudando o foco do sujeito para a situação apresentada. Conforme o relato da integrante da ONG, o audiovisual ajuda a problematizar um tema sem que se recorra à vida particular de cada um, já que as imagens funcionam como um suporte e trazem problemáticas para alimentar os debates.

Woitowicz (2008, p.4) também enfatiza que a ECOS é uma instituição pioneira, especializada em comunicação, pesquisa e treinamento voltado ao tema dos direitos sexuais e reprodutivos, produzindo diversos tipos de materiais educativos, como vídeos, boletins, livros, manuais, cartazes e folhetos. A autora destaca alguns desses materiais como o audiovisual *Aborto legal* (1994), que retrata a experiência do Hospital Jabaguará (SP) na implantação do serviço de aborto, nos casos permitidos por lei, enquanto direito das mulheres. Já no projeto “Para tocar no rádio”, produzido através de episódios de rádio-revista, uma das integrantes discute questões referentes à saúde sexual e reprodutiva, em uma linguagem objetiva e acessível. Ademais, a ONG conta com os boletins informativos *Transa Legal*, que estão divididos em três séries, destinados para públicos distintos: adolescentes, comunidade e educadores.

Conforme os depoimentos colhidos, constatamos que a ECOS estabelece relação direta com instituições universitárias e de pesquisa. A Coordenadora B revela que, antes de se dedicar à ONG, trabalhou na Fundação Carlos Chagas – FCC, em São Paulo, enquanto outras integrantes da instituição são provenientes de universidades.

A mesma Coordenadora relata que a ECOS rompe com o estereótipo atribuído às ONGs como um espaço restrito à ação e militância, visto que a entidade concretiza igualmente pesquisas e produz conhecimentos referentes à área em que atua. Dentre as pesquisas realizadas pelo grupo, ela sublinha o estudo “Gravidez na adolescência entre 10 e 14 anos e vulnerabilidade social”¹⁶, pioneiro no debate do tema da gravidez nessa faixa etária, de modo que diversas outras pesquisas, inclusive de mestrado, foram realizadas a partir desse estudo.

Em artigo do Seminário *Fazendo Gênero 9* (2010), as autoras da ONG discutem os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo traçar o diagnóstico sobre os “currículos e ementas de cursos de pedagogia”, a fim de documentar em que medida conteúdos de gênero e sexualidade estavam ou não presentes nos currículos de formação de professores. Os resultados dessa investigação proporcionaram o estabelecimento de diálogo com docentes e gestores, bem como com alguns representantes do MEC, “[...] com objetivo de definir estratégias que possam contribuir para a inclusão dos conteúdos de gênero e sexualidade nos currículos escolares e de formação docente” (UNBEHAUM et al., 2010, p.1)

¹⁶ Disponível para *download* em www.ecos.org.br. Acesso em: 12 jan.2014.

Ainda que a produção de conhecimentos na área da sexualidade seja uma das marcas da instituição, a ECOS também é grande consumidora de estudos acadêmicos, de maneira que os integrantes estão sempre atentos ao que é produzido pelas universidades, pois essas pesquisas, muitas vezes, servem como referência para a elaboração dos materiais educativos, ressalta a Coordenadora B.

Coletto (2012), ao analisar os materiais produzidos e utilizados no projeto “Refletindo gênero na escola: a importância de pensar conceitos e preconceitos”, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR¹⁷, frisa que o vídeo *Boneca na Mochila*, produzido pela ECOS, foi usado nas atividades desenvolvidas no projeto. Ou seja, tanto as pesquisas quanto os materiais da ONG estão em circulação e adentram as Universidades e vice-versa. Podemos inferir, portanto, que há um processo de retroalimentação entre a ONG, as universidades e institutos de pesquisa, na produção, circulação de conhecimentos e materiais educativos sobre gênero, sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos.

A ONG trabalha com o conceito de Educação em Sexualidade: “A ECOS vem adotando o termo educação em sexualidade e gênero, aderindo aos argumentos apresentados por Sergio Carrara de que o termo educação sexual por ser datado não incorpora a dimensão dos direitos sexuais” (UNBEHAUM et al., 2010, p.5). Entretanto, por meio do contato com materiais produzidos pela instituição¹⁸, constatamos a utilização do termo “Educação Sexual”. Assim, podemos inferir que tal mudança de nomenclatura é mais recente e incorpora as discussões atuais a respeito do trabalho com sexualidade, no campo da educação.

Ou seja, o conceito de *Educação em Sexualidade* não foi empregado desde o início do trabalho da ONG, mas foi adotado de acordo com os objetivos e com a identidade dos projetos desenvolvidos pela instituição, no decorrer dos anos, visto que a ECOS vem trabalhando temas como direitos sexuais e reprodutivos de mulheres e homens há longo tempo.

Destacamos, também, a relevância das parcerias da ECOS com outras instituições e entidades. Como se trata de muitas experiências e projetos desenvolvidos em forma de parceria, apresentaremos apenas algumas delas.

¹⁷ Projeto financiado através do edital “Diversidade Sexual e Igualdade de gênero nas escolas” - SECAD/MEC (BRASIL, 2006).

¹⁸ Como exemplo, citamos o vídeo e seu respectivo manual *Sexo sem vergonha* (2007) *Bonezinho Vermelho* (2003).

Conforme os depoimentos das Coordenadoras B e C, as parcerias do Aliança H (Homem) e Projeto M (Mulher) foram desenvolvidas com ONGs de outras localidades, como o Instituto Promundo (Rio de Janeiro), PAPAÍ (Pernambuco), *Salud y Género* (México) e *World Education* (Estados Unidos).

Esses projetos coletivos tiveram como foco a produção de materiais para o trabalho com sexualidade na perspectiva dos direitos humanos de jovens, resultando na elaboração dos audiovisuais *Minha vida de João* (e seu respectivo manual, *Trabalhando com homens jovens*), *Era uma vez outra Maria* (e seu manual, *Trabalhando com mulheres jovens*) e *Medo de quê?* Este último vídeo fazia parte do *kit* elaborado para o projeto *Escola sem homofobia* do MEC, vetado pela Presidenta Dilma Rousseff.

A Coordenadora C relata que a ONG produziu três audiovisuais para fazer parte do *kit* do projeto *Escola sem homofobia*, do Ministério da Educação. Durante o processo, o governo fez diversas exigências e interferências no roteiro elaborado pelo grupo, que teve que ceder, em alguns momentos, modificando-o, porque o seu maior objetivo era a chegada do material às escolas. Após a aprovação do roteiro pelo MEC e a realização das filmagens, por pressões políticas, Dilma vetou o material. Esse fato causou bastante indignação nas/os integrantes da ONG, que entenderam a proibição como forma de censura, além de desrespeito ao trabalho realizado. Assinala Tonelli (2003):

Essa questão do financiamento preocupa sobretudo, pois constitui uma relação de dependência que pode sujeitar a publicação às temáticas e diretrizes do organismo financiador, que pode retirar o recurso, mudar eixos temáticos e sugerir uma série de questões que nem sempre interessam às políticas adotadas pelas organizações. (TONEILLI, 2003, p.266).

A polêmica, envolvendo a proibição dos *kits* educativos, foi vista por pesquisadores como um retrocesso no que diz respeito à garantia dos direitos humanos e, conseqüentemente, dos direitos sexuais da população LGBT¹⁹.

Os *kits*, que seriam distribuídos para seis mil escolas do Ensino Médio da rede pública, com o objetivo de enfrentamento da discriminação por orientação sexual e identidade de

¹⁹ Vale enfatizar que outro retrocesso ocorreu quando o pastor Marco Feliciano (deputado pelo PSC-SP), conhecido por suas declarações homofóbicas e racistas, foi eleito presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, em março de 2013. Apesar de diversos protestos e manifestações contrárias de deputados e militantes ligados à causa dos direitos humanos, o pastor permaneceu no cargo até o final do mandato.

gênero e garantindo a cidadania e os direitos humanos da população LGBT, eram compostos por cadernos, boletins, três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação para gestoras e educadoras, sendo elaborados pelas ONGs Pathfinder do Brasil, Reprolatina e ECOS, com apoio da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (ABGLT) e da Global Alliance for LGBT Education (GALE) (MELLO et al., 2012).

Na ocasião, antes da distribuição para as escolas, os vídeos foram disponibilizados na internet e causaram polêmica e protestos de setores da sociedade e parlamentares religiosos, que o apelidaram de “Kit-gay”, já que, na visão desse grupo, os vídeos faziam “apologia” ao “homossexualismo” (MELLO et al., 2012). Em contrapartida, diversas organizações – dentre as quais o Conselho Federal de Psicologia e a representação da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no Brasil – manifestaram-se a favor da iniciativa de enfrentamento da homofobia, no espaço escolar, avaliando o material produzido como adequado à faixa etária à qual se destinava.

Luís Mello et al. (2012, p. 119) concluem que a reação da Presidenta, a qual determinou a suspensão do *kit*, teve como mola propulsora o conflito de interesses, como noticiou a imprensa brasileira, já que as ameaças dos parlamentares da bancada evangélica, caso o *kit* fosse liberado, seria de apoiar a convocação do então Ministro da Casa Civil, Antônio Palocci, para se explicar, diante das acusações de enriquecimento ilícito. Contudo, apesar de o *kit* ser suspenso, o ministro não permaneceu no cargo.

A ECOS, também realizou trabalhos com a Fundação Roberto Marinho, para a produção de uma série intitulada “Sexualidade: prazer em conhecer!”, voltada a educadores e exibida no Canal Futura²⁰.

Outra parceria foi com o GTPOS, que, juntamente com a ABIA (Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS), elaborou a adaptação de um guia de educação sexual norte-americano, produzido pela SIECUS (Conselho de Informação e Educação Sexual dos Estados Unidos), o qual resultou no livro intitulado *Guia de Orientação Sexual: diretrizes e metodologia de trabalho* (1994), financiado pela Fundação MacArthur: “O projeto brasileiro teve início quando o GTPOS, a ABIA e a ECOS, entrando em contato com o material

²⁰ Sexualidade – prazer em conhecer! – programas 1 a 7. Rio de Janeiro: ECOS/Fundação Roberto Marinho/Schering, 2001.

americano, acreditaram que ele poderia, adaptado à nossa realidade, ser útil ao Brasil” (GTPOS; ABIA; ECOS, 1994, p.11).

Além desse trabalho, o audiovisual da ECOS, *Sexo sem Vergonha*, conta com a participação de um integrante do GTPOS, que relata algumas experiências de educação sexual em escolas. Já o vídeo *Bonezinho Vermelho* (2003) traz, em seus créditos finais, o GTPOS como um dos parceiros.

Com relação às ONGs pesquisadas – GTPOS e ECOS – e que atuam na defesa dos direitos sexuais e reprodutivos de jovens, constatamos que, no final da década de 1990, se iniciam as dificuldades financeiras, momento em que a Fundação MacArthur, uma das principais parceiras e financiadoras de suas atividades, retira-se do Brasil e direciona seus recursos para outros países da África, por exemplo, alegando que o país já havia consolidado o trabalho referente à defesa dos direitos humanos. Conforme os depoimentos de alguns integrantes das ONGs, esse episódio fez com que as organizações pesquisadas buscassem outras parcerias e formas de financiamento para desenvolver seus trabalhos.

Tal fato resultou na busca de novos apoios, como o de órgãos governamentais. Isso pode ser verificado no audiovisual *Era uma vez outra Maria*, no qual a Secretaria de Políticas para as Mulheres aparece como uma das financiadoras do material.

Conforme apresentado, as ONGs pesquisadas possuem um amplo campo de atuação em projetos de educação voltados à questão da sexualidade em interface com os direitos sexuais e reprodutivos, alcançando “[...] um público que está muito além das regiões cobertas pela ação direta da instituição, fornecendo subsídios para que outras instituições deles se utilizem em seus próprios programas” (RIOS et al., 2002, p.8).

CAPÍTULO II - Apresentação dos vídeos e seus respectivos manuais

Este capítulo é dedicado à apresentação dos audiovisuais analisados no estudo, às fichas de identificação dos personagens de cada um dos vídeos e a uma breve descrição dos manuais que acompanham os filmes.

A princípio, faremos a exposição de algumas informações a respeito dos vídeos de animação *Minha vida de João e Era uma vez outra Maria*, já que eles foram produzidos no interior de um mesmo projeto, em parceria com outras instituições.

Conforme os depoimentos das integrantes da ONG ECOS, os audiovisuais *Minha vida de João e Era uma vez outra Maria* nasceram de parcerias com outras instituições, que formaram a Aliança H²¹ e o Projeto M, sendo que a coordenação do trabalho ficou a cargo do Instituto Promundo, do Rio de Janeiro.

Assim, os roteiros foram discutidos e elaborados, conjuntamente, para que contemplassem as contribuições de todos os agentes envolvidos no trabalho. *Minha vida de João e Era uma vez outra Maria* são vídeos de animação e, embora possam ser trabalhados separadamente, são complementares. É possível afirmar que eles se completam, pois as problemáticas centrais dos enredos são as relações de gênero e uma gravidez não planejada vivida pelo casal de jovens, João e Maria.

Dessa maneira, as questões da paternidade e maternidade são contadas a partir da perspectiva dos dois personagens: em *Minha vida de João*, a narrativa é organizada sob a ótica do garoto, enquanto, em *Era uma vez outra Maria*, a mesma trama é construída pela perspectiva da garota.

Conforme a Coordenadora B, os audiovisuais produzidos pela ECOS são voltados para educadores, professores e profissionais de saúde, assim como para serem utilizados por estes como ferramenta pedagógica para o trabalho com os estudantes. Isso implica considerar que os jovens, também, são destinatários de tais vídeos, os quais devem ser mediados pelos educadores.

²¹ A “Aliança H” (H de homem) envolveu parcerias entre as seguintes ONGs: Instituto Promundo (Rio de Janeiro), PAPAÍ (Recife), ECOS (São Paulo) e Salud y Género (México). O audiovisual *Era uma vez outra Maria* também contou com a participação do World Education (Estados Unidos) e foi chamado de Projeto M (de mulher). A Aliança H e o Projeto M elaboraram três audiovisuais de animação: *Minha vida de João*, *Era uma vez outra Maria* e *Medo de quê?* Entretanto, por conta dos objetivos da pesquisa, apenas os dois primeiros foram selecionados para a análise, já que tratam do tema dos direitos reprodutivos de jovens.

Minha vida de João foi o primeiro audiovisual a ser produzido pelo projeto, em 2006, enquanto o *Era uma vez outra Maria* é de 2008. Por serem vídeos curtos, eles se adequam ao espaço e organização escolar, pois cada aula do segundo ciclo do Ensino Fundamental e Médio, em geral, tem duração de 50 minutos; portanto, esse formato viabiliza seu emprego para fins didáticos.

De acordo com os depoimentos, a opção por utilizar a animação surgiu da necessidade de produzir um vídeo sem marcas regionais e que não contivesse falas, apenas imagens e sons, já que duas instituições que participaram da produção, a *Salud y Género* (México) e a *World Education* (Estados Unidos), eram estrangeiras. Os vídeos, por conseguinte, deveriam adotar uma linguagem que fosse mais abrangente, a ser compreendida em países de língua portuguesa, inglesa e espanhola.

Vale destacar que, em poucos momentos da narrativa nos quais aparecem textos escritos, estes são apresentados nos três idiomas. Por isso, embora a animação seja mais cara e trabalhosa, como ressaltou uma das coordenadoras, esse formato permitiu contemplar os interesses das diferentes entidades envolvidas em sua produção.

Visto que a animação usa uma linguagem não verbal, as expressões dos personagens, os efeitos sonoros e imagens são os principais elementos que possibilitam compreender o enredo apresentado. As falas são substituídas por ruídos e balões de pensamento com imagens e símbolos que denotam o significado do que está sendo conversado ou pensado. Ressaltamos que os balões de fala e pensamentos são recursos amplamente utilizados nas histórias em quadrinhos.

A Coordenadora B salienta o interesse do público jovem por desenhos animados, de forma que os vídeos foram bem aceitos, circulando inclusive em países africanos de língua portuguesa, como Moçambique e Angola.

A música é um recurso apropriado para que os personagens informem seus sentimentos, crises, desejos, decisões, além de indicar o clima de determinadas cenas: suspense, tensão, confusão, felicidade, satisfação...

Nota-se a qualidade estética dos audiovisuais; sobretudo, é possível perceber que houve um aprimoramento de um vídeo para o outro, pois a história de Maria se mostra mais bem elaborada, esteticamente, que a de João. Essa constatação se deu por meio dos recursos

empregados na elaboração dos desenhos do vídeo *Era uma vez outra Maria*, já que a escala de cores é mais variada, a narrativa é mais dinâmica e as características dos personagens são mais detalhadas. Em seu depoimento, a Coordenadora B enfatizou a preocupação com a qualidade dos materiais audiovisuais criados pela instituição, visto que, segundo ela, a população brasileira tem acesso a uma televisão com produções de excelência, por isso, a intenção de produzir audiovisuais de qualidade e bem elaborados, para chamar a atenção do público a que se destina.

As estratégias narrativas usadas pela ECOS, nos três filmes analisados, são bastante semelhantes. As histórias se desenvolvem em torno de um/uma protagonista que experimenta provas, tentações, desejos, escolhas, consequências e aprendizagens no campo da sexualidade e, no final da narrativa, esses/essas personagens não são mais os mesmos, porque todos os obstáculos e vivências os/as transformam.

2.1- Vídeo: *Minha vida de João*

Minha vida de João, como já mencionado, foi produzido em 2006 e possui 23 minutos de duração. No encarte do DVD, aparecem as seguintes informações:

Este vídeo apresenta a história de um garoto e a construção de sua masculinidade da infância até a juventude. Focaliza os diferentes aspectos que um homem jovem tem que enfrentar para tornar-se um homem em nossa sociedade: o machismo, a violência intra-familiar, a homofobia, as dúvidas com relação a sexualidade, a primeira relação sexual, gravidez, uma DST e a paternidade. É recomendado para facilitadores que buscam novas formas para trabalhar com homens. Pode ser utilizado em contextos educativos com homens jovens ou membros da equipe de organização com o objetivo de discutir as crenças, opiniões e atitudes do grupo frente aos temas relacionados a sexualidade, saúde reprodutiva e masculinidade e também como uma reflexão sobre o que é ser homem nos dias de hoje.

Assim, a narrativa foca a questão da masculinidade e das relações de gênero, além dos conflitos de João para exercer papéis que lhes são exigidos, sendo que a descoberta de uma gravidez e o tema da paternidade estão presentes, no decorrer do desenho.

Trata-se de uma história linear, que começa com João ainda bebê e prossegue com a construção de sua masculinidade, através de situações vividas da infância até a juventude. Ele é um jovem branco, cabelos pretos, que mora com o pai, a mãe e a irmã, trabalha como entregador de flores, tem um gato de estimação e gosta de tocar violão.

No início do enredo, o garoto é colocado à prova, diversas vezes, agindo de acordo com o que a sociedade, os pais e os colegas esperam dele. Repetidas vezes, João é estimulado a se comportar com violência para provar sua masculinidade e, diante de seus olhos, os modelos de “ser homem” estão, em grande parte, associados com atitudes violentas (o pai, sob o efeito de álcool, discute com a mãe, os colegas batem em um garoto na rua, jogam pedras em um gato...).

João tenta não se envolver nem participar dessas agressões, mas, com frequência, para ser aceito pelo grupo, é impellido a imitar as ações das figuras masculinas as quais aparecem na história. O garoto consegue agir de acordo com suas vontades apenas quando está sozinho e não há um olhar externo para julgá-lo. Nesses momentos, ele se mostra um jovem sensível, afastando-se das normas sociais e expectativas do grupo.

Esse primeiro bloco é marcado pelos conflitos enfrentados pelo garoto na construção de sua identidade de gênero, estabelecidos entre as normas sociais e suas formas particulares de viver, de acordo com suas vontades.

No segundo bloco, a narrativa volta-se para a juventude de João, na qual diversas situações marcam a mudança de interesses do menino: o primeiro emprego como entregador de flores, a conquista da autonomia financeira, que lhe proporciona maior liberdade, a questão do prazer sexual, através da masturbação, e o primeiro relacionamento afetivo.

João conhece Maria, passa a entregar flores na casa da garota, para conquistá-la, sendo que, quando é descoberto, inicia-se o namoro. O enredo enfoca o relacionamento do casal, em paralelo às experiências individuais do jovem. Surgem, então, os questionamentos e dúvidas de João com o próprio corpo, sua saúde e seus sentimentos. Nesse bloco, ocorre a primeira relação sexual do casal, a iniciativa da namorada em propor o uso do preservativo, assim como a negociação de seu não uso pelos jovens, a pressão dos amigos para que João se relacione com outra garota, além de sua namorada, a ida ao médico para o tratamento de uma DST e a descoberta da gravidez de Maria.

No terceiro bloco, a história gira em torno da questão das dúvidas do protagonista com relação à paternidade e as atitudes de João diante da gestação da namorada. As primeiras reações do garoto são de revolta e não aceitação, representadas por meio do uso de bebida alcoólica pelo jovem, as brigas e desentendimentos com a namorada, a dificuldade de aceitação da gravidez e, por fim, o nascimento do filho e a resolução do conflito, com a assunção da paternidade.

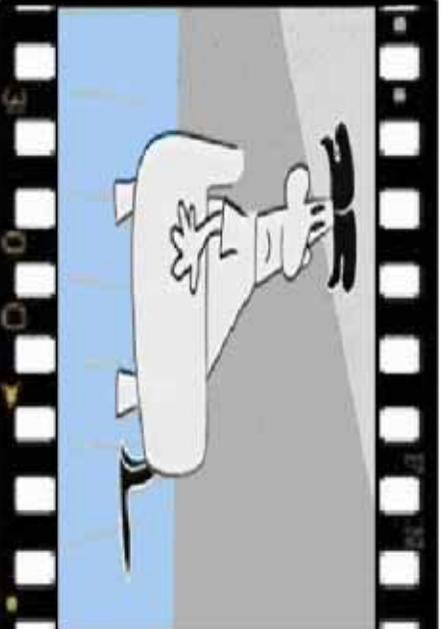
APRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS DE "MINHA VIDA DE JOÃO"



João, branco, cabelos e olhos pretos, de classe média, estudante, mora com seu pai e sua mãe e tem um gato de estimação. É um jovem romântico e sensível. Trabalha em uma floricultura, gosta de tocar violão, andar de bicicleta, jogar futebol e sair com seu gato e seus amigos. Conhece Maria, com quem começa um relacionamento amoroso. Maria fica grávida e João, confuso, se afasta da namorada durante a gestação, assumindo a paternidade após o nascimento do bebê.



Maria é uma jovem branca, cabelos vermelhos e olhos azuis. É uma garota de classe média. Conhece João e começam a ter um relacionamento amoroso, quando acontece a gravidez e João a deixa sozinha. Maria o procura, já com o bebê, em um jogo de futebol. João se sensibiliza e assume a paternidade.



Pai de João, tem cabelos pretos e é gordo. Vive com sua esposa e o filho. Enquanto a esposa faz as tarefas domésticas e cuida do filho, ele assiste futebol na televisão. Pouco se compromete com os cuidados de João. É agressivo com a família quando está embriagado.

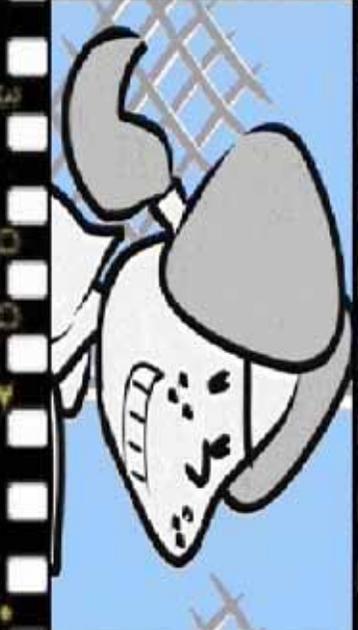


Mãe de João. É branca, alta, magra e tem cabelos pretos. Responsável pelos cuidados da família, cozinha e ajuda João a cuidar de seu gato também. É uma mulher valente e carinhosa com o filho.

Apresentação dos personagens de "Minha vida de João"



Amigos de João: são jovens e brancos, estão sempre em grupo. São violentos, homofóbicos e costumam ridicularizar o garoto em diversas ocasiões. Pressionam João para que tome algumas atitudes consideradas de 'homem', como ficar com outra garota, apesar de gostar de Maria, sua namorada.



Garota com quem João sai uma vez por pressão dos colegas: É jovem, magra, tem os dentes grandes e pintas nos rosto.



Médico é quem explica a João que ele está com uma doença sexualmente transmissível, orientando-o para que use preservativos em suas relações sexuais.



Filho de João e Maria: é um menino e se parece fisicamente com a mãe, tem cabelos laranjas e olhos pretos.

2.2 Manual *Trabalhando com homens jovens*

O Manual *Trabalhando com homens jovens*, direcionado aos educadores, foi produzido no ano de 2009, pelo projeto chamado *Aliança H*. Conforme os depoimentos das Coordenadoras da ONG ECOS, o manual foi desenvolvido em parceria com diversas instituições. O Projeto H (Homem), posteriormente chamado de “Aliança H”, é uma “parceria internacional de organizações que trabalham com a juventude pela promoção de saúde e igualdade de gênero” (ALIANÇA H, 2009, p.1) e tem, como membros, além do Instituto Promundo, o Instituto PAPAÍ, ECOS, *Salud y Género*, *Population Council*, OPAS – Organização Panamericana de Saúde, IPPF/WHO – *International Planned Parenthood Federation/Western Hemisphere Region*, *World Education*, John Snow Brasil, CORO, SSL International e PATH.

O manual está dividido em cinco sessões temáticas e, segundo a Coordenadora B, cada ONG se responsabilizou pela formulação de uma sessão específica, a partir de temáticas em que tinham mais experiência de trabalho: 1) Sexualidade e saúde reprodutiva (ECOS); 2) Paternidade e cuidado (PAPAÍ); 3) Da violência para a convivência (Promundo); 4) Razões e emoções (*Salud y Género*); 5) Prevenindo e vivendo com HIV/AIDS (não há indicação da ONG responsável).

Por conta do objetivo do presente trabalho, que tem como foco a discussão e a problematização da sexualidade e dos direitos reprodutivos dos jovens, centramos nossa análise nas sessões temáticas 1 – Sexualidade e saúde reprodutiva e 2 – Paternidade e cuidado, de modo que empregaremos as demais seções do caderno apenas quando os assuntos se fizerem presentes e apresentarem correlações com a discussão do tema dos direitos reprodutivos, de forma explícita ou implícita. Os manuais que acompanham os audiovisuais nos permitiram complementar as análises dos vídeos, uma vez que recorremos a eles para problematizar os conteúdos e estabelecer intertextualidades, de sorte a compreender melhor determinadas temáticas.

Cada sessão do caderno está dividida em duas partes: a primeira traz textos provenientes de fontes variadas (pesquisas, livros, artigos científicos, dissertações e teses) a respeito do tema abordado; na segunda parte, são explicitadas diversas técnicas em forma de atividades práticas para serem realizadas diretamente com os jovens, além de dicas e

comentários sobre a aplicação das dinâmicas voltadas aos educadores. As atividades são organizadas contando com a participação e envolvimento dos sujeitos.

O manual apresenta uma introdução chamada “Como foi elaborado e como usar este caderno”. Essa parte contextualiza a importância de se trabalhar com homens jovens, no que diz respeito à conquista da equidade de gênero. Menciona, para isso, tanto o programa de ações do Cairo como o de Pequim, para justificar a importância de “[...] promover a equidade de gênero em todas as esferas da vida, incluindo família e comunidade, levando os homens a assumir sua parcela de responsabilidade por seu comportamento nas esferas sexual e reprodutiva” (ALIANÇA H, 2009, p.11).

Assim, as problemáticas indicadas para serem trabalhadas com homens jovens são: “[...] seu pouco envolvimento no cuidado com as crianças”, suas dificuldades em ocupar-se com a saúde sexual e reprodutiva, o consumo de álcool e drogas, entre outras. As questões são abordadas numa perspectiva de gênero, de modo a questionar as formas de socialização e o tipo de educação desigual que recebem meninos e meninas.

Para efetivar o trabalho com temas tão complexos, os materiais devem ser utilizados como “[...] parte de um processo de reflexão e educação participativa”, de forma que os educadores/facilitadores (homens, mulheres ou ambos) são considerados sujeitos importantes para estimular “reflexões e mudanças de atitudes” (ALIANÇA H, 2009, p.17).

De acordo com informações contidas no manual, o material é destinado a “[...] educadores de saúde, professores e/ou outros profissionais ou voluntários que desejem ou já estejam trabalhando com homens jovens”, especificamente entre as idades de 15 e 24 anos. Entretanto, o material pode ser adaptado para o trabalho com grupos mistos, tendo sido testado com jovens homens, em diferentes países do continente americano, como Peru, Colômbia, México, Bolívia e Brasil.

Fica explícito que o objetivo de mudar comportamentos de homens jovens requer mais do que a participação desse público em algumas dinâmicas de trabalho; é necessário que essas técnicas sejam integradas a atividades mais amplas, sendo o manual apenas uma das ferramentas facilitadoras desse processo.

Nessa perspectiva, o caderno apresenta dois níveis de objetivos: para os educadores que irão utilizar o material e para os jovens participantes. Dentre os objetivos para o grupo de

jovens, destacamos o de “[...] esclarecer sobre os direitos sexuais e reprodutivos, relacionando esses direitos específicos ao conjunto de direitos humanos”. E também “[...] refletir sobre os modelos de masculinidade e questioná-los em termos de suas vulnerabilidades” (ALIANÇA H, 2009, p.15).

A proposta pedagógica do material está articulada ao perfil de homem jovem que se pretende formar. Em termos concretos, a meta é formar homens que acreditem e coloquem em prática atitudes de respeito, diálogo e negociação, os quais busquem manter relações com base na equidade, independentemente da orientação sexual, que participem de decisões referentes à reprodução e sexo seguro com suas parceiras ou parceiros, exercendo atitudes de cuidado consigo mesmo e com outras pessoas, de sorte a expressar suas emoções e saber buscar ajuda, em caso de necessidade.

Com relação ao vídeo *Minha vida de João*, há a recomendação de que ele seja usado tanto para a formação dos educadores como diretamente com os próprios jovens, tendo em vista que o audiovisual “[...] introduz os temas tratados nos cadernos” (ALIANÇA H, 2009, p. 19).

De acordo com as informações presentes no manual, o vídeo pode oferecer um diagnóstico para os educadores terem conhecimento das concepções dos jovens acerca de variados temas. Porém, observamos que, no desenvolvimento dos conteúdos presentes no caderno, não há uma articulação das temáticas e técnicas propostas com respeito às cenas do vídeo, de modo que o audiovisual é apenas mencionado na parte inicial do caderno, mas, em seguida, é posto em segundo plano, sendo lembrado somente por meio das ilustrações encontradas nas páginas, onde comparecem os personagens que participam da trama.

As discussões ocorrentes no material serão articuladas com as análises do audiovisual e serão desenvolvidas nos capítulos posteriores.

2.3 Vídeo *Era uma vez outra Maria*

Era uma vez outra Maria é um vídeo de 2008, com duração de 20 minutos, o qual foi produzido pelo projeto *Aliança M* (de mulher), que contou com a participação das ONGs Instituto Promundo, PAPA!, *Salud y Género* e *World Education*.

A fundação MacArthur, Ford Foundation, Nike Fundation, OAK Fundation, John Snow Brasil e Secretaria Especial de Políticas para as mulheres, do governo federal brasileiro, colaboraram, com apoio técnico e financeiro, para a elaboração tanto do vídeo como do seu respectivo manual.

A narrativa de *Era uma vez outra Maria* não é linear, de modo que a história, em alguns momentos, avança ou retrocede, pois, apesar de o foco ser o presente, ele é intercalado com cenas do passado e futuro da jovem.

O filme destaca especialmente a relação da garota com sua família, que é composta pelo pai, mãe, irmão, irmã e avó. O modelo apresentado na trama é o de uma família nuclear burguesa, embora haja o acréscimo da figura da avó, a qual tem papel pontual no enredo, já que é ela que introduz o tema do aborto no vídeo.

Maria é uma garota branca, com cabelo laranja em forma de couve-flor, olhos verdes e magra. É uma jovem carismática e bastante questionadora das normas sociais, referentes aos papéis atribuídos aos homens e às mulheres, na família e na sociedade.

O primeiro bloco da trama retrata diversos conflitos vividos pela garota, iniciados na infância, como as brincadeiras, os comportamentos socialmente exigidos das meninas, o desejo de jogar futebol e o questionamento das obrigações exclusivamente femininas, vinculadas aos trabalhos domésticos.

No segundo bloco, são destacados elementos relativos à vivência da sexualidade da jovem, como o envolvimento afetivo com João, o prazer sexual retratado através da masturbação, as relações sexuais, ausência do uso de contraceptivos, entre outros.

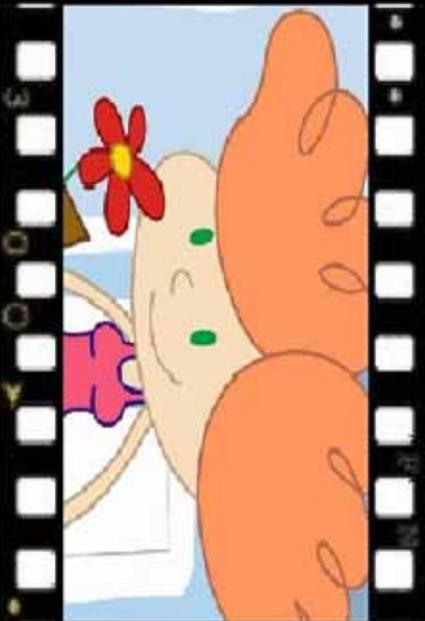
Já no terceiro bloco, enfatizam-se as questões relacionadas à descoberta da gravidez, a reação da família diante da notícia, a tomada de decisão de levar a gravidez adiante, a menção ao aborto e as responsabilidades que a jovem assume, quando decide ter o filho.

No que diz respeito ao título do audiovisual, pode-se inferir que Maria é um nome muito comum, o que nos dá a ideia de que a história contada poderia acontecer com qualquer jovem. Entretanto, a palavra “outra”, a qual surge em vermelho no início do vídeo, pode estar indicando que a protagonista traçou um rumo diferente de outras garotas que passam pela experiência da gravidez na juventude, diferenciando-se delas, na medida em que escreve a sua própria história.

A expressão “Era uma vez” caracteriza o início de histórias de contos de fadas, de modo que vários símbolos e personagens presentes nesse tipo de texto são adotados na narrativa, assim como elementos vinculados à magia e encantamento. Por outro lado, essa referência a contos de fada não comparece no título em inglês: *Once upon a girl*, que pode ser traduzido como “Era uma menina”.

No filme, há a presença marcante de um lápis com uma borracha na ponta, que também está na história de João. Durante toda a história, Maria vê o lápis interferindo, apagando e desenhando elementos nas cenas, como se o objeto tivesse vontade própria. Através desse elemento simbólico, compreende-se que o lápis representa as regras e normas sociais, pois tudo que está em desacordo com essas normas é apagado por ele e desenhado de acordo com essas regras. Contudo, com o desenvolvimento da história, Maria consegue dominar o lápis e usá-lo a seu favor. Esse domínio simboliza a conquista da autonomia da jovem, na tomada de decisões referentes à sua vida e a seu corpo.

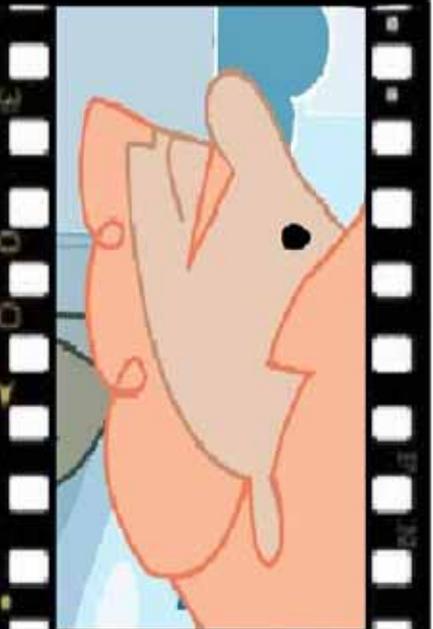
Apresentação dos personagens de "Era uma vez outra Maria"



Maria, branca, cabelos laranja e olhos verdes, de classe média, estudante, mora com seu pai, mãe, dois irmãos e a avó. É uma jovem romântica e muito questionadora dos papéis de gênero. Gosta de conversar com as amigas, jogar futebol e sonha em ser treinadora esportiva. Conhece João, com quem começa um relacionamento amoroso. Maria fica grávida e decide ter o filho, apesar da reação do namorado, que se afasta dela durante a gestação, assumindo a paternidade após o nascimento do bebê. Depois da maternidade, ela começa a trabalhar como caixa de um mercado e continua os estudos, recebendo ajuda da família nos cuidados com o filho.



João é um jovem branco, cabelos e olhos pretos, de classe média, que trabalha em uma floricultura como entregador. Se apaixona por Maria, a quem conquista entregando flores diariamente em sua casa, até que começam a ter um relacionamento amoroso. Quando acontece a gravidez, ele não concorda com a ideia de ter um filho e a deixa sozinha. João se sensibiliza após o nascimento do filho e assume a paternidade.

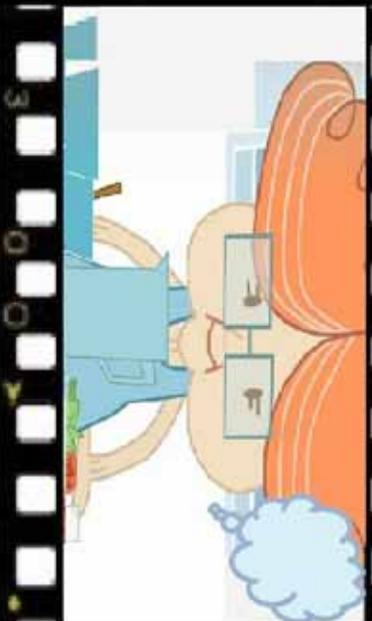


Pai de Maria, tem cabelos e barba laranja e olhos pretos. Vive com sua esposa e os três filhos. Enquanto a esposa faz as tarefas domésticas e cuida do filho, ele assiste futebol na televisão com o irmão de Maria. Não ajuda nas tarefas domésticas, entretanto, no final da história, é retratado junto com o filho, trocando as fraldas do neto.

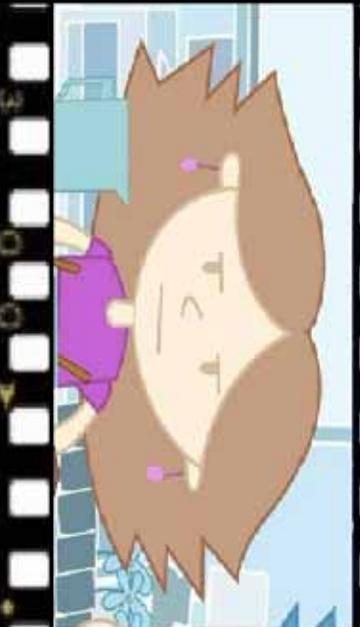


Mãe de Maria: branca, cabelos azuis curtos, usa óculos. Responsável pelos cuidados domésticos, é quem impõe que as filhas a ajudem, ao invés de acompanharem o pai e irmão nos momentos de descontração. No momento da notícia da gravidez, se mostra solidária com a filha.

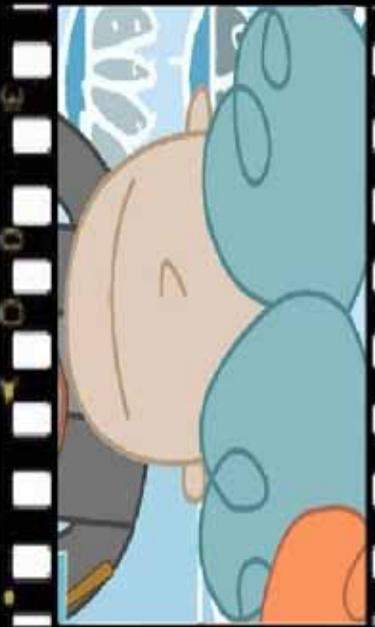
Avó de Maria: é a mais idosa da família, com quem Maria tem uma relação bastante próxima. Tem cabelos laranja, usa óculos e está sempre sorrindo. É ela quem conversa com Maria sobre a opção de fazer um aborto, na ocasião da descoberta da gravidez.



irmã de Maria tem cabelos e olhos castanhos, é a mais velha dos irmãos e se apresenta fisicamente com a mãe, por esse motivo, tem maior relação de proximidade com ela e sempre é retratada ajudando-a a fazer serviços domésticos, como lavar a louça e limpar a casa. É bastante rígida e vigia Maria para que ela ajude nas tarefas de casa também.



Irmão: tem os cabelos azuis e é o mais próximo ao pai. Assim como ele, não contribui nas tarefas domésticas, aproveitando alguns privilégios que o pai também desfruta, como assistir jogos de futebol, enquanto as irmãs ajudam nas cuidados da casa. Durante a história, aparece se masturbando no banheiro, motivo de orgulho do pai.



Filho de Maria e João: se parece fisicamente com a mãe, tem cabelos laranja e olhos pretos. Nos momentos em que Maria trabalha e estuda, fica numa escola.



Apresentação dos personagens de "Era uma vez outra Maria"



Melhor amiga de Maria: é magra, tem cabelos verdes e olhos escuros. Acompanha Maria nas festas, onde é retratada com roupas curtas e consumindo bebidas alcoólicas. Nessa mesma festa sofre violência sexual de um garoto com quem fica. Relata o caso às amigas, chorando, e explica que tomou a contracepção de emergência para evitar a gravidez. Após a conversa, as amigas a acompanham até a delegacia para fazer um boletim de ocorrência, entretanto, não é possível saber o desfecho do caso.



Amigas de Maria: são jovens e morenas. Estudam na mesma escola. Acompanham Maria até o hospital e a apoiam quando ela recebe a notícia da gravidez.



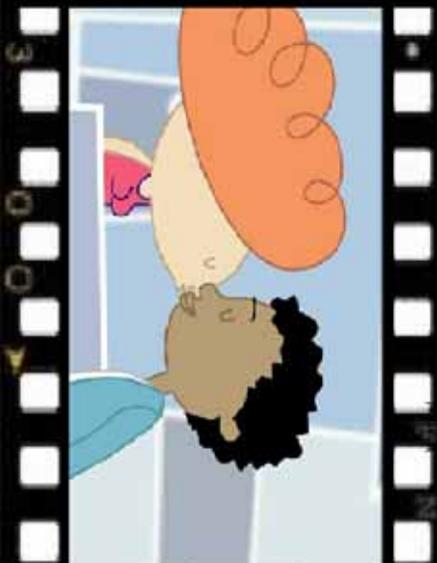
Garoto que violenta sexualmente a amiga de Maria no banheiro da festa. A amiga de Maria faz um boletim de ocorrência para denunciá-lo.



Médica: tem cabelos castanhos, usa óculos e tem uma postura séria. Aparece uma única vez na história, quando dá a notícia da gravidez à Maria.

Apresentação dos personagens de "Era uma vez outra Maria"

Namorado de Maria: É negro, tem cabelos e olhos pretos, aparece com a jovem no final da história, após o nascimento do filho, quando João busca o filho para passar.



2.4 Manual Trabalhando com mulheres jovens: empoderamento, cidadania e saúde

O Manual *Trabalhando com mulheres jovens: empoderamento, cidadania e saúde*, direcionado a educadores/as, foi publicado no ano de 2008 pelo projeto chamado *Aliança M* (mulher). Além das ONGs que elaboraram o manual para o trabalho com homens jovens, a *World Education* também foi autora e colaboradora nesse projeto.

O manual apresenta uma introdução, dez seções temáticas, anexos e referências. As seções são: 1) Gênero, empoderamento e direitos humanos; 2) Identidade e relações; 3) Violência; 4) Corpo e sexualidade; 5) Direitos sexuais direitos reprodutivos; 6) Maternidade; 7) Prevenindo e vivendo com HIV/AIDS; 8) Drogas; 9) Trabalho; 10) Participação comunitária.

Cada seção é composta de duas a cinco atividades práticas, sendo que a apresentação do vídeo, esclarecimentos sobre a organização das atividades, dicas e papel dos/as educadores/as e facilitadores/as são explicitados na introdução e nos anexos.

Na introdução do caderno, encontramos os objetivos propostos para a formação de mulheres jovens: “[...] promover reflexões críticas sobre iniquidades de gênero e direitos sexuais e reprodutivos e para estimular sua autonomia em relacionamentos com familiares, no ambiente de trabalho e com seus parceiros íntimos” (ALIANÇA M, 2008, p. 9).

A publicação está destinada ao trabalho com mulheres jovens, de 15 a 29 anos, embora haja a ressalva de que as técnicas possam ser adaptadas para mulheres mais novas ou mais velhas, bem como para o trabalho com grupos mistos, ainda que seja essencial garantir espaços exclusivos de discussão para as mulheres: “As atividades de grupo incluindo homens e mulheres podem ser espaços valiosos para a prática de respeito e do entendimento entre ambos, embora, também reconhecamos que, ainda nesses casos, seja importante manter espaços exclusivos para as mulheres” (ALIANÇA M, 2008, p.9).

O manual adota o modelo de aprendizagem participativa, na qual “[...] as mulheres jovens são encorajadas a questionar e analisar suas próprias experiências e crenças para entender como as normas de gênero podem, às vezes, perpetuar desigualdades de poder nos relacionamentos” (ALIANÇA M, 2008, p.10), de maneira que o objetivo é estimular o compartilhamento de ideias e opiniões na busca de mudanças positivas, ainda que essas

mudanças requeriram tempo e, sobretudo, iniciar um “[...] processo de pensamento crítico sobre gênero, direitos e possibilidades de promoção de relacionamentos mais equitativos entre mulheres e homens” (ALIANÇA M, 2008, p.12).

As atividades práticas seguem um modelo estrutural para facilitar sua realização, contendo os seguintes tópicos: objetivos, materiais requeridos, tempo recomendado, notas de planejamento, procedimentos, questões para discussão, encerramento, *links* e vídeo de apoio. Este último nos interessa especialmente, pois faz referência às cenas específicas do audiovisual *Era uma vez outra Maria*, correlacionando-as com o tema abordado nas atividades.

De acordo com o manual, o papel da facilitadora é estimular a participação no grupo, garantindo que as jovens expressem suas opiniões, além de criar um ambiente respeitoso, acrescentando questões para serem debatidas. Também é recomendado que a facilitadora possua noções básicas sobre os conceitos de gênero e sexualidade, a fim de melhor encaminhar os debates.

No intuito de garantir um clima de respeito e cooperação, há a explícita orientação dos produtores para que a facilitadora não faça críticas ou julgamentos prévios com relação a determinados temas, porque isso poderia inibir a participação do grupo. Destacamos o trecho que concerne ao tema da *gravidez na adolescência*, já que se recomenda que, caso haja jovens no grupo que tenham vivido essa experiência, tal episódio seja utilizado como oportunidade de reflexão e não como viés para julgamentos morais:

Por exemplo, se uma participante é mãe ou está grávida, a facilitadora deve convidá-la a compartilhar suas experiências para ajudar a desenvolver as reflexões e a compreensão do grupo sobre gravidez e maternidade. Isso não deve de modo algum ser usado como oportunidade para condenar ou criticar a gravidez na adolescência. (ALIANÇA M, 2008, p.12).

Por conseguinte, o vídeo *Era uma vez outra Maria* é apresentado como uma “[...] ferramenta educativa ideal para a promoção de discussões acerca dos desafios que meninas e mulheres jovens enfrentam à medida que crescem” (ALIANÇA M, 2008, p.10), servindo como introdução e/ou ilustração dos temas do manual. As cenas do vídeo estão articuladas às atividades do caderno, para serem usadas como reforço ou desenvolvimento de determinadas temáticas.

Para contemplar os objetivos da presente investigação, o foco de nossa atenção será constituído pelas seções: Gênero, empoderamento e direitos humanos; Direitos sexuais e direitos reprodutivos e Maternidade, incorporando as demais seções, conforme a pertinência e correlação à temática estudada.

2.5 - Vídeo *Você soube da Márcia?*

Você soube da Márcia? é uma ficção com duração de 17 minutos, produzida em 2008 e explicitada da seguinte maneira, na contracapa do DVD: “O debate em torno da gravidez da Márcia dá margem para muita conversa...e reflexão”.

A maior parte da história se passa no pátio de uma escola e os personagens são, em sua maioria, jovens estudantes: Ana, Silvinha (que passou pela experiência do aborto), Dani (jovem que é mãe), Márcia e um garoto (cujo nome não foi revelado, durante o enredo). Outros dois atores, adultos – Leona Cavali e Paulo Greca – interpretam tanto papéis de possíveis pais e mães, como de outros jovens, mostrando as diversas reações possíveis diante da descoberta de uma gravidez.

Todos os atores são brancos, com exceção de Márcia, a garota que está grávida, que é negra.

O enredo gira em torno da descoberta da gravidez da estudante, que se espalha pela escola. Essa informação torna-se o centro do debate entre os amigos da jovem, embora ela não esteja presente na discussão e apareça apenas no final da história. Enquanto isso, a notícia permite que os jovens falem sobre suas próprias experiências, abordando questões como contracepção, aborto, reação dos pais frente à descoberta de uma gravidez, valores e crenças sobre o assunto.

A história tem início com uma música de suspense e o título do DVD – *Você soube da Márcia?* – escrito sobre um fundo com diversos jornais. O efeito sonoro, aliado às imagens de notícias de jornais, que representa a veracidade do tema, possibilita antecipar o contexto da trama a ser enfocada, já que a música introduz um clima de tensão.

Ana e Silvinha iniciam o diálogo sobre a notícia da gravidez de Márcia, enfatizando as dificuldades de ter um filho na adolescência, no momento em que um amigo, ouvindo a

discussão, se aproxima e participa da conversa sobre maternidade, paternidade, aborto e uso de preservativo. Em seguida, chega Dani, que relata como foi sua experiência, quando descobriu que estava grávida, a relação com o pai de seu filho e de sua família diante da notícia, destacando aspectos positivos, bem como as dificuldades que enfrentou, quando se descobriu grávida.

Durante a conversa entre os jovens, há cortes e a introdução de cenas que retratam reações positivas e negativas de mães e pais, no que tange à descoberta da gravidez de seus filhos. Os mesmos atores interpretam o papel de jovens e suas distintas reações diante do episódio de uma gravidez não planejada. No final da história, Márcia se aproxima e é questionada pelos amigos acerca de seus sentimentos e decisões. Ela se mostra assustada, a princípio, por conta de tantos questionamentos, mas, em seguida, sorri e se dispõe a conversar com os colegas sobre o assunto.

O filme é encerrado com a mesma cena de notícias de jornais e música de suspense.

Vale ressaltar que, em um único DVD, existem três vídeos: a ficção intitulada *Você soube da Márcia?* (17 minutos), o documentário *Gravidez na adolescência*, de 20 minutos, e o vídeo institucional *Orientação sexual na escola*, com duração de 16 minutos²².

Na capa do DVD, aparece apenas o título do *Você soube da Márcia?* Com as informações da contracapa e da lateral da caixa, descobrimos que outros vídeos também compõem o material. Dessa forma, estão presentes, na contracapa, dados e informações básicas sobre cada um dos vídeos, como a duração, uma pequena sinopse de cada um, ano de produção, apoios, além de um pequeno texto sobre o projeto *Sexualidade e Direitos reprodutivos*.

A capa do DVD tem o fundo verde e o título ao centro, escrito na cor amarela. Acima, estão os atores jovens, no pátio da escola, lugar onde se passa a maior parte do enredo, com a atriz que faz o papel de Márcia ao centro. Na parte inferior está a atriz Leona Cavali, que interpreta tanto o papel de mães de jovens grávidas, como das próprias jovens, quando descobrem a notícia da gravidez. Pode-se supor que a presença da atriz, sozinha e em destaque, se deve ao fato de ela ser mais conhecida, por ter participado de novelas da Rede Globo, conferindo maior visibilidade ao audiovisual. Ao lado de Leona Cavali, comparecem

²² Embora o DVD seja composto por três vídeos, analisaremos apenas o audiovisual *Você soube da Márcia?*, que atende aos critérios estabelecidos na investigação.

as inscrições: “Projeto SEXUALIDADE E DIREITOS REPRODUTIVOS” e, mais abaixo, está o símbolo da Prefeitura da cidade de São Paulo.

O vídeo foi produzido pela Altermídia, a pedido do GTPOS, a partir do projeto *Sexualidade e Direitos Reprodutivos*, desenvolvido nas escolas municipais de São Paulo, entre 2003 e 2004. Como já mencionado, a produção dos vídeos contou com o apoio da Prefeitura da cidade de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação.

Conforme o depoimento do Coordenador A, o público-alvo dos audiovisuais são os jovens, principalmente aqueles das escolas municipais de São Paulo, ou seja, provenientes da periferia e de classes sociais menos favorecidas, assim como os educadores. A intenção é de que os vídeos sejam adotados pelos professores como ferramenta para trabalharem com a questão da gravidez e da sexualidade com os jovens.

Apresentando dos personagens de "Você não é mãe, é Mônica?"



Ara é branca, magra, de cabelos curtos e olhos castanhos. Ela é estudante, goleira do time de handebol da escola e bastante religiosa. Por esse motivo, durante a história ela se diz contra o aborto, mas apoia a amiga que revela ter passado pela experiência.



Silvinha é uma jovem de cabelos encaracolados castanhos, magra e branca. Durante toda a história ela está séria e se mostra decidida e impositiva na conversa com seus colegas. A garota relata que fez um aborto, pois o parceiro, quando ficou sabendo de sua gravidez, sumiu. A personagem também apresenta informações sobre a pílula do dia seguinte aos demais.



Dani é branca, obesa e tem cabelos castanhos. Ela foi mãe na adolescência e conta sua experiência de forma positiva, pois a mãe a ajuda nos cuidados com o filho pequeno e o parceiro, pai de seu filho, trabalha para sustentar a criança.



Márcia é negra, magra, de cabelos curtos. Ela está grávida e essa notícia se torna o tema principal no qual a história se desenvolve. Entretanto, ela aparece apenas no final e se assusta com a quantidade de perguntas de seus colegas, que querem saber se ela terá o filho, se está bem, se sua família já recebeu a notícia etc.

Apresentação dos personagens de "Você sabe da Mônica?"

Garoto: é branco, alto, tem cabelos castanhos e curtos. Seu nome não é revelado durante a história. Ele tem opiniões polêmicas sobre a gravidez na adolescência, dizendo que um filho nessa idade é um 'problema'.



Leona Cavali: representa os papéis de mães, bem como de jovens que se descobrem grávidas, mostrando as diversas reações possíveis diante da notícia da gravidez.



Paulo Greca: representa os papéis de pais, bem como de jovens que recebem a notícia da gravidez de suas parceiras, mostrando as diversas reações possíveis diante do evento.



2.6 - Livro *Orientação sexual: educadores relatam experiências*

O livro *Educação sexual: educadores relatam experiências* é uma publicação de autoria de Antonio Carlos Egypto, Elizabeth Bahia Figueiredo e Maria Rosa da Silva, de 2006, e foi produzido no contexto do projeto de Orientação Sexual, desenvolvido pelo GTPOS junto à Prefeitura da cidade de São Paulo, em parceria com a Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação, nos anos de 2003 e 2004. O livro traz textos introdutórios dos autores, além de cinquenta e sete relatos de experiências de professores, no qual suas práticas desenvolvidas nos projetos foram registradas.

Embora não seja um manual didático para o trabalho com o vídeo *Você soube da Márcia?*, o livro resgata as experiências dos educadores, com o objetivo de sugerir caminhos, dar dicas e propor atividades para os professores da rede, servindo como material de consulta para trabalhos de orientação sexual (EGYPTO et al., 2006, p.12). Assim, inicialmente, optamos por analisar essa publicação com vistas a investigar se o tema dos direitos reprodutivos compararia. Contudo, no decorrer da pesquisa, constatamos a impossibilidade de articular as análises do vídeo com o livro, visto que as experiências relatadas pelos professores/autores se centravam na educação de crianças e não de jovens. Dessa forma, o livro foi usado apenas com objetivo de identificar a proposta educativa elaborada pela ONG.

No texto introdutório “Orientação sexual na escola: quebrando o gelo”, Egypto justifica a necessidade do trabalho de orientação sexual nas escolas, trazendo para a discussão o contexto da publicação do tema transversal Orientação Sexual, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), enquanto uma vitória em termos de promover a discussão de “[...] temas sociais urgentes” que passam a fazer parte do cotidiano brasileiro; dentre eles, a AIDS, a questão da gravidez na adolescência, os casos de abusos e violências sexuais... Além disso, o autor salienta que “[...] é preciso discutir a saúde, o bem estar sexual e as relações de gênero, o que inclui valores e direitos, e não se escamotear a questão do prazer” (EGYPTO et al., 2006, p.9).

Outra questão enfatizada é que a discussão de valores e direitos, muitas vezes, é dificultada pela interferência e pressão de fundamentalismos religiosos, os quais podem impedir a elaboração de “[...] políticas públicas que garantam os direitos sexuais e reprodutivos, sobretudo quando isso se aplica aos adolescentes” (EGYPTO et al., p.10);

entretanto, o autor ressalta que é preciso garantir a universalidade dos direitos humanos como condição básica para superar essas adversidades, no campo da sexualidade.

Já no texto de Maria Cecília Carlini Macedo, intitulado “Política pública em educação”, a autora esclarece que a base teórica, adotada pelo GTPOS, configura-se em uma proposta que “[...] não engessa a criatividade dos professores” e tem como objetivo possibilitar a reflexão e, conseqüentemente, a “[...] mudança de comportamento no sentido de que os jovens possam exercer o seu direito ao prazer sem colocar em risco sua segurança e seus planos de futuro” (MACEDO, 2006, p.18).

Dessa forma, Macedo salienta que a metodologia do projeto estava comprometida na elaboração de um trabalho coletivo, o qual evidencia a “[...] importância de não se levar respostas prontas e de se criar situações em que o grupo buscasse as suas respostas a partir de reflexões em que o professor assumia o papel de mediador e não de detentor do conhecimento ou da verdade” (MACEDO, 2006, p.21). Para isso, os materiais didáticos são de suma importância, visto que foi disponibilizado aos professores um acervo de livros e filmes através do kit entregue para cada unidade educacional, composto por materiais adequados à faixa etária atendida. Os professores contaram ainda com o Centro de Documentação e Informação do GTPOS, colocado à disposição para consulta.

Nos relatos de experiências, os docentes que participaram do projeto de formação em Orientação Sexual mencionaram diversos tipos de materiais utilizados no trabalho desenvolvido com os alunos. Observa-se que os recursos didáticos utilizados são os mais variados (livros literários, jogos, vídeos, bonecos etc.) e não se restringem àqueles produzidos pelo GTPOS.

Um dos tópicos da publicação é destinado à sugestão de vídeos referentes ao tema da sexualidade; entre eles, comparecem curta metragens brasileiros de caráter comercial, como *Acorda, Raimundo*, *Acorda!* (1991) e *A origem dos bebês segundo Kiki Cavalcanti* (1995), vídeos provenientes de outros países, como Canadá (*Alegria da vida*) e Japão (*A paloma azul/Os melhores desejos/Música para dois*), vídeos do programa DST/AIDS (*Mancha de batom e Pra que time ele joga?*) e de universidades brasileiras como a UERJ (*A primeira vez*), além de audiovisuais educativos, criados por ONGs, como o GTPOS (*Gravidez na Adolescência*), ECOS (*Sexo sem vergonha, Sexo e Maçanetas, Uma “vizinha” só, Minha vida de João*) e SEMINA (*Contracepção de emergência*).

Conforme os relatos dos docentes, podemos notar que os diversos níveis e modalidades de ensino foram contemplados com o trabalho: educação infantil, ensino fundamental e educação especial. Observamos, igualmente, que os relatos registram experiências tanto de formação, a cargo das equipes pedagógicas das escolas junto aos seus professores, como o de trabalhos aplicados pelos docentes diretamente com seus alunos.

2.7 - Vídeo *Bonezinho Vermelho*

O audiovisual *Bonezinho Vermelho* foi produzido pela ONG ECOS, em parceria com o GTPOS e CRIA, no ano de 2003, e tem duração de 30 minutos. O vídeo contou com a produção da “3 Laranjas” que, depois, passou a se chamar “Jah”, tendo o apoio financeiro da Fundação MacArthur.

Na contracapa do DVD, há as seguintes informações sobre a história:

O namoro da adolescente Gabriela (Bonezinho vermelho) e Tavinho é contado por seu irmão, Mauro. Mostra as inseguranças e decisões do casal sobre a sua vida afetiva e sexual. O clímax se dá com a gravidez de Gabriela e as mudanças que ocorrem a partir daí, para ela, seu namorado e sua família. Temas abordados: métodos contraceptivos, concepção de emergência, gravidez na adolescência e a participação masculina.

A história começa com a música do conto “Chapeuzinho Vermelho”, tocada com guitarra, em ritmo de *rock*. A narrativa utiliza muitos elementos do conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho, como os nomes dos personagens (Bonezinho vermelho - Gabriela, o lobo – Tavinho, namorado), de modo que o título do vídeo também faz alusão à história.

Gabriela, a protagonista, é branca, magra, de cabelos castanho-claros e olhos castanhos. Ela é estudante e mora com a família de classe média, na qual a mãe é professora, o pai, motorista de táxi e o irmão Mauro, que também é estudante.

A história é contada por Mauro, o irmão, que está produzindo um jogo de computador sobre o tema da gravidez na adolescência para um trabalho escolar. Durante a produção do jogo, ele narra o relacionamento de Gabriela e Tavinho, que começam a namorar, têm relacionamento sexual sem uso de preservativo ou outro método contraceptivo e logo

descobrem a gravidez. Após a descoberta, Gabi dá a notícia para sua família, a qual debate sobre as possibilidades em razão do fato, sendo que as diversas dúvidas, anseios e sentimentos dos jovens e dos pais são retratados no jogo de Mauro.

A narrativa construída por Mauro se mistura com a história de sua família, na medida em que o jogo de computador tem a função de, através de metáforas vinculadas ao conto maravilhho, apresentar os sentimentos e pensamentos dos personagens, além de esclarecer partes da trama.

Após o nascimento do filho, Gabi continua estudando, mas precisa adiar os planos de fazer um intercâmbio em outro país, como havia combinado com sua melhor amiga, que viaja sozinha e aparece no final da história para se despedir. A protagonista conta com o apoio da família, todavia, questiona seu relacionamento com Tavinho, apesar de dizer que ele é um bom pai.

Apresentando dos personagens de "Bonzinho Vermelho"

Gabriela é branca, magra, de cabelo castanho claro e olhos castanhos. Ela é estudante e mora com a família de classe média composta por seu pai, mãe e o irmão. A garota gosta de viajar e frequentar a escola. Ela se torna personagem do game de computador que seu irmão elabora sobre gravidez na adolescência, onde é a personagem 'Bonzinho Vermelho', que fica grávida durante a história e se torna mãe.



Tavinho é um jovem de cabelos castanhos, magro e bem humorado. No game sobre gravidez na adolescência ele representa o 'lobo' da história, que namora Gabriela (Bonzinho Vermelho). O garoto insiste para ter relações sexuais com a namorada e quando recebe a notícia da gravidez, a princípio, tenta se eximir da responsabilidade, mas no decorrer da história ele se convence e assume a paternidade.



Mauro é irmão de Gabriela e narrador da história. Ele produz um game de computador para um trabalho escolar e por isso Gabriela e Tavinho viram personagens de seu jogo. Durante o enredo, ele apresenta informações sobre gravidez na adolescência e introduz o tema dos métodos contraceptivos.



Mãe de Gabriela: é uma mulher branca, magra e de cabelos curtos. Professora de história, sempre está corrigindo provas e trabalhos escolares em sua casa. Ela introduz temas referentes às conquistas dos movimentos feministas e conta que não se casou virgem.



Apresentação dos personagens de "Bonazinho Vermelho"



Pai de Gabriela: é branco, tem cabelos castanhos e usa óculos. Ele trabalha como taxista e dá o tom cômico à história. É um pai atencioso e ajuda a filha quando descobre que ela está grávida, entretanto, quando recebe a notícia, reage de forma negativa.



Valéria é a melhor amiga de Gabriela. Negra, de cabelos crespos e compridos, ela estuda na mesma escola que a protagonista. Ela também é a conselheira amorosa e sexual de Gabi, pois a incentiva a ter a primeira relação sexual com o namorado e usar camisinha.

2.8 - Manual Gravidez na adolescência: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens

O manual *Gravidez na adolescência: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens* foi publicado em 2004, pela ONG ECOS, e contou com o apoio da Fundação MacArthur.

O material foi elaborado com o objetivo de “[...] facilitar o debate e a reflexão sobre sexualidade e saúde reprodutiva junto a adolescentes e jovens” (ECOS, 2004, p.1), podendo ser usado em associação ao vídeo *Bonezinho Vermelho*. Conta com a seguinte estrutura: apresentação, considerações iniciais, intervenção passo a passo (assistindo ao vídeo, dinâmicas de apresentação e estabelecimento de contrato entre o grupo), nove técnicas e referências.

A metodologia de trabalho adotada busca estimular a participação dos jovens, por meio de técnicas as quais possam ser adaptadas de acordo com o grupo, de modo que se configuram como atividades “[...] lúdicas, criativas, convidativas à participação, motivadoras e possibilitam a criação de clima de confiança, que permite identificar como os/as jovens e adolescentes agem e pensam em relação à sexualidade, em especial a gravidez e contraceção” (ECOS, 2004, p.1).

Segundo o manual, o intuito do trabalho é desenvolver a “responsabilidade e autonomia”, diante de temas específicos, como gravidez e contraceção.

Logo na introdução do caderno, os autores destacam que a gravidez na adolescência não deve ser compreendida unicamente sob o viés do problema social, ressaltando a importância do enfoque de gênero na abordagem do tema: “[...] a gravidez não deve ser sinônimo de problema, mas sim que isso significa postergar ou modificar os projetos de vida dos/das adolescentes durante um período razoável de suas vidas” (ECOS, 2004, p.2). Em seguida, sublinha-se o papel dos homens, jovens e adultos, como responsáveis nos processos diretamente relacionados à contraceção, gravidez e cuidados com os filhos.

O vídeo é caracterizado como uma possibilidade de abordagem de temas complexos, como a sexualidade: “[...] as imagens e as falas apresentadas no vídeo, bem como as dinâmicas propostas, permitem que se fale de assuntos sérios sem expor os/as participantes a situações constrangedoras ou comprometedoras” (ECOS, 2004, p.2). Esse mesmo cuidado de

não expor a vida particular dos participantes ou dos facilitadores/as vem no depoimento da Coordenadora C, uma das responsáveis pela elaboração do material, quando ela explica que um vídeo permite deslocar a perspectiva, pois se muda o foco do sujeito para a situação focalizada.

No tópico “assistindo ao vídeo”, algumas orientações são inseridas; entre elas, a de que o educador/a assista ao filme com antecedência e verifique se ele é adequado ao público com o qual pretende trabalhar, observando se o audiovisual está articulado à proposta de trabalho que se deseja desenvolver. O cuidado com o espaço e aspectos técnicos (equipamentos que serão empregados) são pormenorizados, além dos procedimentos adotados na atividade.

Sugere-se que o educador/a exponha, resumidamente, a história do vídeo e, após essa exposição, ouça, atentamente, as impressões e sentimentos dos jovens, sem emitir seus julgamentos ou comentários. Nesse primeiro momento, não é necessário que o facilitador/a aprofunde os temas, uma vez que as atividades do manual propiciarão explorar, de forma mais sistemática, os conteúdos do filme.

Nas considerações iniciais do manual, há o cuidado de abordar os diversos significados que uma gravidez pode ter na vida de jovens mulheres: o desejo da maternidade, mudança de *status* social ou descuido são possibilidades que podem levar uma jovem a engravidar. Nesse sentido, os/as autores/as esclarecem que apenas informação não é suficiente para evitar a gravidez na adolescência, já que é preciso conhecer “[...] mais de perto a realidade da gravidez na adolescência [...] abrir canais de escuta além de investir em estudos e pesquisas que levem em conta os diferentes recortes etários” (ECOS, 2004, p.8).

Em seguida, há o questionamento da pouca participação dos homens, no que diz respeito à contraceção e temas que envolvem a saúde reprodutiva, justificando, assim, a importância do desenvolvimento de estratégias cujo foco sejam jovens de ambos os sexos. Advoga-se pelo investimento em propostas educativas que trabalhem as relações de gênero desde a infância, como uma forma de alterar o cenário no qual as mulheres são vistas como principais responsáveis pela contraceção.

Mais adiante, o tópico “O que dizem os números” utiliza dados do Censo 2000 para destacar que, enquanto o Brasil apresenta uma “[...] curva descendente, no que se refere à taxa de fecundidade total”, as taxas de mulheres jovens que estão tendo filhos se mostram na

contramão dessa tendência nacional, o que justifica a necessidade de se implementarem políticas relacionadas aos “direitos sexuais e reprodutivos” para essa população. Observamos que, embora haja menção dos direitos sexuais e reprodutivos, em distintas partes do caderno, não está explícito o que se consideram “políticas relacionadas a esses direitos”.

Por fim, a proposta metodológica, tanto do manual como do vídeo, tem como objetivo incentivar o debate sobre a gravidez na adolescência no âmbito da educação e “[...] apoiar trabalhos de educação sexual dirigidos aos adolescentes e jovens. O destaque deveria recair sobre os conteúdos que se referem à contracepção na adolescência, gravidez, paternidade, sexo seguro, auto-cuidado, relacionamentos afetivos e projetos de vida” (ECOS, 2004, p.8).

Assim, as técnicas/dinâmicas de trabalho elaboradas seguem “[...] um encadeamento lógico, crescente e foram pensadas em termos de uma sequência”, conforme explicitado a seguir: a) O que é adolecer?; b) Verdades e mentiras; c) Pensando no futuro; d) Corpo reprodutivo e erótico; e) Aprendendo a negociar; f) Sensibilizando o uso de preservativo; g) Refletindo sobre métodos contraceptivos; h) Procurando soluções e acertos; i) Continuando os projetos.

Diversas técnicas foram extraídas e/ou adaptadas de outros materiais, aos quais se faz referência, através da atribuição de créditos aos produtores, sendo que, no final de cada dinâmica, há a indicação de bibliografia complementar para os educadores.

CAPÍTULO III - Direitos humanos: diversas possibilidades, muitos desafios

Após a apresentação das ONGs e seus respectivos materiais didáticos audiovisuais, evidenciamos que a perspectiva de trabalho com tais temas está teoricamente na abordagem da sexualidade enquanto direito humano fundamental. Assim, partiremos da discussão dos direitos humanos para chegarmos à compreensão das bases e princípios dos direitos reprodutivos.

Os direitos reprodutivos são compreendidos como parte integral e, também, como uma ampliação da noção dos direitos humanos (SCAVONE, 2004, p.55). Desse modo, a sua formulação tem como base os preceitos dos direitos humanos e se insere no contexto de lutas pela sua efetivação.

Norberto Bobbio, em seu livro *A era dos direitos*, afirma que os direitos humanos nascem a partir de lutas em defesa de “[...] novas liberdades contra velhos poderes” em determinadas circunstâncias sócio-históricas e, de modo gradual, ou seja, não surgem em blocos, mas de forma pulverizada: “[...] não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 1992, p.5).

Considerando sua historicidade, “[...] o tema dos direitos humanos teve origem no Ocidente, como uma demanda da Modernidade, mais especificamente da burguesia (e seus filósofos) frente ao poder e privilégios das monarquias” (JELIN, 1994, p.118). A afirmação desses direitos deriva, portanto, de uma concepção do Estado moderno que propõe uma inversão de perspectiva: coloca o cidadão, e não mais súdito, no centro das atenções, em oposição à perspectiva tradicional segundo a qual a sociedade deva vir antes dos interesses individuais (BOBBIO, 1992, p.6).

Podemos identificar diversos momentos na construção dos direitos humanos; para isso, adotou-se um critério metodológico, classificando-os em diferentes gerações. A primeira geração dos direitos humanos formula os direitos civis e políticos, os quais remetem ao valor da liberdade. Já a segunda realça os direitos sociais, econômicos e culturais, ligados ao valor da igualdade, enquanto a terceira geração traduz o valor da solidariedade e corresponde ao direito ao desenvolvimento, à paz e à livre determinação (PIOVESAN, 2009, p.8). Essa terceira geração caracteriza a consagração dos chamados direitos difusos, cujo objetivo é garantir condições para que grupos sociais possam se desenvolver integralmente,

sem sofrer discriminação, já que seus titulares são coletividades, como crianças, mulheres, adolescentes, jovens, negros, negras... Atualmente, já encontramos o desenvolvimento de uma quarta geração de direitos humanos, atinentes ao direito das futuras gerações, associados à bioética e ao respeito ao patrimônio genético dos indivíduos e grupos. É preciso destacar que uma geração de direitos não substitui a outra, mas a complementa e com ela interage, de modo que elas formam uma unidade indivisível (PIOVESAN, 2009).

Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, numa perspectiva de internacionalização desses direitos e como resposta política concreta às atrocidades da Segunda Guerra mundial, mais especificamente, a prática de genocídio do regime nazista, dos crimes de guerra, limpeza étnica, entre outros. Após esse evento, a Declaração de Direitos Humanos de Viena, de 1993, reiterou a declaração anterior e recomendou que os países membros da ONU – Organização das Nações Unidas – elaborassem um programa nacional de direitos humanos, através de instituições que promovam seu monitoramento e implementação (VANNUCHI, 2010, p.18).

Na Conferência de Viena, houve o reconhecimento da importância de Organizações Não Governamentais – ONGs – para a implementação dos direitos humanos, dada sua capacidade de articulação com movimentos sociais na execução de projetos de interesse de setores da sociedade (VIANNA; LACERDA, 2004, p.18). As autoras destacam, no processo de “reformatação dos Estados nacionais”, as políticas referentes ao combate à AIDS, envolvendo a mobilização de atores fora da esfera governamental, para a formulação de propostas e ações voltadas ao desenvolvimento social, capazes de receber financiamentos internacionais para consolidar e implementar tais propostas, em contextos nacionais.

Segundo Flávia Piovesan (2005, p.9), uma das principais qualidades da Declaração é constituir-se como um parâmetro de atuação para os Estados que fazem parte da comunidade internacional, uma vez que ela surge como uma promessa de proteção do indivíduo diante do Estado e como um “[...] ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações”. Nesse contexto, tais aspirações, embora proclamadas como “ideais”, possuem grande função prática, já que imprimem força às lutas e às reivindicações de movimentos que buscam a garantia e satisfação de suas necessidades (BOBBIO, 1992, p.10). Bobbio, ainda, sublinha que a aprovação, por 48 Estados, de uma Declaração que se nomeia “universal” não se configura como plena garantia de efetivação desses direitos, mas como o início de um longo processo de lutas políticas e sociais para a sua proteção.

Com relação aos titulares, ou seja, os beneficiários dos direitos humanos, diversas críticas foram impressas à ideia de que pertencer à espécie humana seja condição para usufruí-los. A Declaração postula que “[...] todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, entretanto, os próprios termos *liberdade* e *igualdade* são paradoxais²³, ou seja, é justamente porque mulheres e homens não nascem iguais que a liberdade ainda se configura como um sonho a ser perseguido e que tal afirmação se torna necessária. Liberdade e igualdade são direitos humanos que ainda se encontram mais no plano das aspirações ideais do que nas práticas cotidianas das pessoas, de modo que são um *dever ser* e não algo já consolidado (BOBBIO, 1992).

Considerando que os direitos humanos são aspirações ideais que merecem ser perseguidas e que, apesar de certo consenso de sua importância, nem todos foram reconhecidos, os jusnaturalistas, durante séculos, procuraram um fundamento absoluto para esses direitos, que estaria acima da possibilidade de qualquer refutação, já que derivariam diretamente da natureza humana, seriam direitos inatos, irrefutáveis, os quais Kant, racionalmente, reduziu a apenas um: a liberdade (BOBBIO, 1992). Todavia, a natureza humana revelou-se muito frágil como fundamento absoluto de direitos irresistíveis, pois, afinal, o que seria liberdade? Liberdade é uma palavra que possui significado comum a todas as pessoas do planeta? A liberdade seria um direito inato e, por isso, inquestionável?

Enquanto o termo *liberdade*, de forma geral, é entendido como o direito de agir de acordo com a própria vontade, ter autonomia, o que implica a não escravidão ou dominação por outrem, por outro lado, a expressão *liberdade* também pode se tornar uma falácia, porque, sob seu argumento, podem-se justificar diversas violações de direitos e processos de exclusão, a partir de lógicas perversas de desumanização de mulheres e homens²⁴.

²³ *Paradoxo*, na definição dos lógicos, constitui uma proposição que não pode ser resolvida, já que é verdadeira e falsa ao mesmo tempo. Scott usa o termo *paradoxo* para significar uma opinião que desafia o que é predominantemente ortodoxo, que é contrário à tradição.

²⁴ Um bom exemplo desse paradoxo referente à liberdade está presente no curta-metragem *Ilha das Flores* (1989), de Jorge Furtado. O premiado filme faz uma crítica contundente aos valores da sociedade moderna, de forma irônica, mostrando como os seres humanos são relegados a condições degradantes para garantir sua sobrevivência. Ilha das Flores, que também dá nome ao filme, é o nome de um lixão onde mulheres, homens e crianças esperam, em fila, para conseguirem restos de alimentos, que primeiro ficam à disposição do dono da propriedade, o qual recolhe aqueles em melhores condições para alimentar seus porcos. Transcrevo a narrativa final do filme, que ilustra bem a discussão acima: “O que coloca os seres humanos, na Ilha das Flores, depois dos porcos na prioridade da escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro, nem dono. Os seres humanos se diferenciavam dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por ser livre. Livre é o estado daquele que tem liberdade. *Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda*”. O trecho destacado foi retirado do poema “Romanceiro da Inconfidência”, de Cecília Meireles.

Alegar que os seres humanos são livres para realizarem suas próprias escolhas pode significar, por parte do Estado, abandoná-los à própria sorte, sem garantir-lhes condições mínimas de sobrevivência. Em outras palavras, ao advogar a liberdade individual, o Estado individualiza o acesso dos sujeitos aos meios de subsistência necessários para a manutenção de suas vidas, como a saúde, educação, alimentação, moradia, entre outros (LIMA, 2009, p.22).

Mariena Chauí (2005, p. 336), discutindo algumas concepções filosóficas da liberdade, salienta que não existem nem escolha, nem determinação absolutas, de modo que ambos os elementos se encontram em constante disputa em um campo de forças. Assim, embora nossas escolhas estejam situadas em um campo estruturado a partir de circunstâncias naturais, históricas e culturais, o mundo não está inteiramente constituído e determinado, já que estamos abertos a uma infinidade de possibilidades de ação. Portanto, mesmo admitindo a existência de tais condicionamentos, estes não são obstáculos à liberdade, mas o meio pelo qual ela pode exercer-se:

Se nascemos numa sociedade que nos ensina certos valores morais e, no entanto, impede a concretização deles porque está organizada e estruturada de modo a impedi-los, o reconhecimento da contradição entre o ideal e a realidade é o primeiro momento da liberdade e da vida ética como recusa da violência. (CHAUI, 2005, p.337).

Nesse sentido, a liberdade não se encontra na ilusão do “tudo posso”, nem no conformismo do “nada posso”, porém, na disposição para interpretar as linhas de força e tensão do campo presente como possibilidades de construção de novas direções e de novos sentidos com base no que está dado (CHAUI, 2005). Todavia, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a palavra *liberdade* aparece como um pressuposto, um ponto de partida e não um ponto de chegada. Por isso, para que, de fato, a liberdade seja real e não apenas ideal, é preciso a garantia de condições objetivas para sua efetivação, de sorte que ela se consagre como um direito.

Conforme Michael Sandel²⁵, a justiça, o direito ou as Constituições não devem se basear em nenhum conceito particular de “bem viver”, mas oferecer uma estrutura de direitos

²⁵ Cf. vídeo de Michael Sandel – *Justice: mind your motive*. Produção WGBH Boston. Realização Harvard University. Disponível em: <http://univspiv.cnais.com.br/justice/pense-na-sua-intencao>. Acesso em: 21 jun. 2014.

que deixem as pessoas livres para escolher seus conceitos de bem e seus próprios objetivos de vida.

Com relação ao conceito de igualdade, Joan Walach Scott (2002), a partir da teoria feminista, argumenta que, segundo o pensamento iluminista francês, para a noção de igualdade ser forjada, foi preciso chegar à ideia de indivíduo abstrato, o qual possui uma essência comum a toda espécie humana, para que, por conseguinte, seus direitos fossem considerados naturais, já que derivados de uma única natureza. Assim, foi necessário que

[...] os indivíduos fossem abstratados das categorias diferenciadoras atribuídas ao nascimento, família, riquezas, ocupação, propriedade, religião, o que também acarretava seu tratamento como incorpóreos, independentes de suas características físicas, distintivas de fisionomia, cor da pele e sexo. (SCOTT, 2002, p.30).

Tal abstração ora tornou possível a definição de uma identidade humana universal, abrindo caminhos para se pensar na igualdade política, social e econômica, ora funcionou para gerar a exclusão daqueles que não possuíam determinadas características tidas como ideais.

Jimena Furlani (2009) ressaltava que “[...] poucos são aqueles e aquelas que detêm a condição indiscutível de serem, ao mesmo tempo, ‘seres humanos’ e ‘seres de direitos humanos’”, porque o “humano” da Declaração teve como referência o sujeito abstrato tido como universal, mais especificamente: “[...] o sujeito homem, masculino, branco, adulto, heterossexual, de classe média, cristão, ocidental” (FURLANI, 2009, p.298).

Não foi por acaso que, em 1948, na época de sua aprovação, o documento foi chamado de “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, sendo a última expressão logo substituída por “Direitos Humanos”. Richard Miskolci (2010) comenta que, embora tal mudança tenha ocorrido, a crítica feminista referente à presunção de universalidade e neutralidade do documento não foi incorporada em seu interior.

Nas últimas décadas, os movimentos sociais, como o feminista, LGBT, movimentos de negras e negros, formularam críticas ao modo insuficiente de tratar os titulares desses direitos de forma genérica e abstrata, sem incorporar o enfoque de gênero, raça e etnia à concepção dos direitos humanos (PIOVESAN, 2010).

Entretanto, apesar das críticas de feministas, marxistas e autores pós-modernos, a linguagem dos direitos é de extrema importância e indispensável na luta política, não devendo

ser abandonada, mas redefinida no sentido de enfatizar, dentre outras, a sua natureza social e não apenas individual, além de reconhecer os sujeitos titulares desses direitos em suas identidades múltiplas (CORREA; PETCHESKY, 1996).

Para Piovesan (2010, p.205), “[...] a efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, como vítimas preferenciais de exclusão”. Assim, embora os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência²⁶ desses direitos sejam requisitos necessários para sua garantia, é preciso acrescentar a eles o conceito de diversidade, já que eles foram desenvolvidos tendo como um de seus objetivos proteger os grupos sociais, culturais e étnicos mais vulneráveis.

Nesse sentido, as autoras destacam a insuficiência na forma de tratamento dos indivíduos e grupos de modo genérico e abstrato, tornando necessária a visibilidade das peculiaridades desses grupos, na busca de respostas específicas e diferenciadas conforme a condição social de cada coletividade, posto que o respeito à diferença também se configura como um direito fundamental: “Neste cenário, as mulheres, as crianças, a população afrodescendente, os migrantes, as pessoas portadoras de deficiências, dentre outras categorias vulneráveis, devem ser vistas nas especificidades e peculiaridade de sua condição social” (PIOVESAN, 2010, p.206).

Roger Raup Rios (2006) contribui para esse debate, ressaltando a necessidade de alargar a compreensão dos direitos sexuais e reprodutivos no quadro maior dos direitos humanos, para que tais ordenamentos sejam capazes de responder, efetivamente, a demandas tão diversas e plurais das relações sociais que envolvem a sexualidade e suas distintas expressões: “[...] abarcando a orientação sexual homossexual, heterossexual, bissexual, transexualidade e travestismo”. Dessa forma, ampliar a compreensão desses direitos estaria no universo do que o autor denomina como “direito democrático da sexualidade”, porque não se pode perder de vista que “[...] os direitos humanos, especialmente quando reconhecidos constitucionalmente de modo amplo e extenso, em um texto jurídico fundamental e aberto a novas realidades históricas, têm a vocação de proteger a maior gama possível de situações” (RIOS, 2006, p.79).

²⁶ O princípio da universalidade diz respeito à crença de que “[...] a condição de pessoa é requisito único para a titularidade desses direitos. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para observância dos direitos sociais, econômicos e culturais – e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são” (PIOVESAN, 2004).

Não se trata de invalidar ou dissolver as conquistas no âmbito dos direitos sexuais e reprodutivos; ao contrário, advogar pelo direito democrático da sexualidade colaboraria para a sua ampliação e extensão:

Uma abordagem jurídica da sexualidade, radicada nos princípios da igualdade, da liberdade e do respeito à dignidade, de fato, revela-se mais apta a responder os desafios teóricos e práticos que as orientações, expressões, práticas e identidades associadas à sexualidade produzem no contexto das sociedades democráticas contemporâneas. (RIOS, 2006, p.80).

Tal ideia é reafirmada na Declaração de Viena (1993, p.4), na qual a universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação dos direitos humanos são princípios fundamentais para tratar, globalmente, de forma justa e equitativa, o conjunto de direitos, ainda que se tenha presente “[...] o significado das especificidades nacionais e regionais e os diversos antecedentes históricos, culturais e religiosos” de cada Estado ou nação.

Foi a partir do processo de democratização do país que o Estado passou a incorporar acordos internacionais de direitos humanos: “[...] o governo brasileiro ratificou e o sistema jurídico nacional incorporou diversos Pactos, Convenções, Tratados e acordos internacionais voltados à proteção dos direitos humanos” (VENTURA, 2009, p.40). Mais especificamente, a Constituição Federal de 1988 foi um marco jurídico da institucionalização dos direitos humanos, no Brasil. Sabemos que é indispensável, para sua efetiva garantia no âmbito interno, que eles sejam traduzidos em normas jurídicas, e estas estão sendo gradualmente incorporadas às leis do país, já que a adesão a tratados internacionais de proteção de direitos humanos, embora corresponda a um avanço para a promoção desses direitos, não garante, por si só, sua proteção efetiva.

Nesse sentido, foi com um Decreto Federal que o Brasil instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – como política governamental, sendo que o PNDH I (1996) privilegiou a temática dos direitos civis e políticos e o PNDH II (2002) incorporou os direitos econômicos, sociais e culturais, ambos elaborados na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (VANNUCHI, 2010, p.19). Já o PNDH III (2009) foi formulado no governo de Luís Inácio Lula da Silva, além dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2003; 2006) (COLETO, 2012, p.27).

Merecem destaque as ações atinentes aos direitos reprodutivos do PNDH III, que, embora estejam circunscritas ao setor da saúde, propõem a realização de parcerias com outros órgãos governamentais, como as Secretarias Especiais de Políticas para as Mulheres, de

Direitos Humanos e de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, para que sejam implementadas ações referentes aos direitos reprodutivos da população de um modo geral e, especificamente, para os jovens, as estratégias de

[a]perfeiçoar o programa de saúde para adolescentes, abordando especificamente a saúde de gênero, a educação sexual e reprodutiva e a saúde mental; criar campanhas e materiais técnicos, instrucionais e educativos sobre planejamento reprodutivo, que respeitem os princípios dos direitos sexuais e reprodutivos, contemplando a elaboração de materiais específicos para a população jovem e adolescente e pessoas com deficiência. (VENTURA, 2010, p.54).

3.1 – Debatedo os direitos reprodutivos enquanto direitos humanos

Numa parede de São Francisco, uma mão escreveu: “Se o voto mudasse alguma coisa, seria ilegal”. Numa parede do Rio de Janeiro, outra mão escreveu: “Se os homens parisssem, o aborto seria legal”. (GALEANO, 2010, p.120).

Os direitos reprodutivos são constituídos por “[...] princípios e normas de Direitos Humanos que garantem o exercício individual, livre e responsável da sexualidade e da reprodução humana” (VENTURA, 2009); trata-se do direito de toda pessoa decidir sobre o número de filhos e os intervalos entre os nascimentos, além de ter acesso aos meios necessários para o exercício livre de sua autonomia reprodutiva, sem sofrer discriminação, coerção ou restrição, de qualquer natureza, que implique violência física e emocional.

Leila Linhares (1998) esclarece que, na esfera internacional, a Conferência do Cairo sobre População e Desenvolvimento, de 1994, e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, Desenvolvimento e Paz, realizada em Pequim, no ano de 1995, produziram documentos que, mesmo não sendo textos legais, como os tratados internacionais configuram-se como fonte de direitos os quais devem ser incorporados e aplicados pelos seus membros. Além disso, na Conferência do Cairo, de forma inédita, 184 Estados reconheceram os direitos reprodutivos como direitos humanos, de maneira que o documento formulado foi aprovado por consenso pelos Estados-membros das Nações Unidas, garantindo sua legitimidade.

Ainda que a noção de direitos reprodutivos enquanto parte integrante dos direitos humanos tenha sido legitimada, é importante destacar que, no campo de constituição dos

referidos direitos, comparecem, hoje, tal como ontem, conflitos, lutas e embates políticos. Corrêa e Ávila (2004, p.51) salientam as controvérsias, no âmbito internacional, associadas ao documento do Cairo que dizem respeito, principalmente, aos temas da família, aborto, reprodução e adolescência, “[...] que têm estado sob um ataque persistente das forças do conservadorismo moral”, onde, em muitos casos, “[...] os Estados Unidos operaram em aliança aberta, não só com o Vaticano, como também com os países islâmicos” para dificultarem a implementação de estratégias no campo dos direitos sexuais e reprodutivos.

Nessa perspectiva, é preciso compreender esse conjunto de direitos como processo e produto de uma determinada sociedade e cultura; consequentemente, sua historicidade revela que se trata de um conjunto tenso de direitos, posto que os direitos ligados à liberdade e autonomia de decisão quanto a ter filhos ou não, quantos e quando, tensionam com outros direitos como, por exemplo, a liberdade religiosa, que tem a ver com o compromisso privado.

Em tal contexto, a luta política em torno da legitimidade e da construção dos significados do que seriam os direitos reprodutivos pressupõe, de um lado, grupos religiosos, alinhados numa perspectiva mais conservadora, defendendo os preceitos dos livros sagrados, os direitos do feto e os supostos prejuízos que a descriminalização do aborto causaria, em oposição aos grupos feministas e de direitos humanos, que advogam o acesso à cidadania, à saúde pública, pautados na igualdade e liberdade individual para a tomada de decisões, quando o assunto concerne à prática e vivência da sexualidade e da reprodução.

Tais significados são construídos e desconstruídos no debate político, através das contradições, dos conflitos e batalhas desses distintos grupos, para fazerem valer o que consideram legítimo e adequado para a sociedade e para os indivíduos.

Recorremos às ideias de Rancière (1996) a fim de assinalar que “[...] o que torna a política um objeto escandaloso é que a política é a atividade que tem por racionalidade própria a racionalidade do desentendimento”. Assim, a construção e disputa pelos significados dados a partir dos desentendimentos e dos conflitos ocorrem na esfera do debate sobre a reprodução, que envolve a tentativa de apropriação e legitimação, por diversos grupos e instituições, de um saber sobre o corpo, além da deliberação das situações em que os processos reprodutivos devem ou não ocorrer.

Maria Juracy Filgueiras Tonelli (2004) ressalta que, embora os movimentos de mulheres pelo controle da própria capacidade reprodutiva apareçam desde o início do século XX, os termos “direitos reprodutivos” surgem, mais especificamente, com a criação da Rede

Mundial pela Defesa dos Direitos Reprodutivos das Mulheres, em 1979. Lucila Scavone (2004, p.55), por sua vez, acrescenta que a noção de direitos reprodutivos se expandiu no movimento feminista mundial, na metade da década de 1980, após o Congresso Internacional de Saúde e Direitos Reprodutivos, ocorrido em Amsterdã, em 1984.

Em decorrência de tais marcos, as Conferências do Cairo, de 1994, e de Pequim, de 1995, foram fundamentais para traçar campos de intervenção na área da saúde reprodutiva, sobretudo porque sublinharam as reivindicações do movimento feminista no âmbito internacional, estabelecendo importantes princípios éticos no que tange aos direitos reprodutivos (PIOVESAN, 2009, p.252). Mais especificamente, a Conferência do Cairo introduziu uma mudança de paradigma, deslocando a questão da sexualidade do âmbito da demografia para o plano dos direitos sexuais e reprodutivos (LINHARES, 1998).

É preciso enfatizar que, no campo dos estudos feministas, os direitos sexuais e reprodutivos, conforme Ávila (2003), se referem a dois campos distintos, posto que tratá-los dessa maneira permite assegurar a autonomia nessas duas esferas da vida (sexual e reprodutiva). Maria Teresa Citeli (2005) explica que os direitos sexuais são posteriores à elaboração dos direitos reprodutivos, embora sejam intrinsecamente ligados a eles, no âmbito dos movimentos *gay* e lésbico, europeus e norte-americanos, sendo difundidos pelo movimento feminista.

Dessa forma, os direitos sexuais referem-se ao respeito à igualdade e liberdade no exercício da sexualidade, enquanto os direitos reprodutivos se relacionam, mais especificamente, à igualdade e liberdade na esfera da vida reprodutiva. Roger Raup Rios (2006) destaca, porém, que, apesar de os direitos sexuais terem como ponto de partida os direitos reprodutivos, os direitos ligados à sexualidade não devem reduzir-se à esfera da reprodução, pois isso promoveria um entendimento restrito desses direitos, além de deixar de fora diversas práticas não-procriativas.

Para Josefina Brown (2008), a própria expressão “direitos reprodutivos” foi alvo de diversas críticas, desde que foi incorporada às reivindicações das mulheres, em razão do estado democrático. Tais críticas partiram do interior do próprio movimento feminista, de setores mais radicais, que denunciavam tanto o silenciamento da questão da sexualidade das pessoas não heterossexuais, quanto a evidente referência à reprodução, deixando explícita a ausência de seu contraposto, a não reprodução.

Por esse motivo, a autora adota a terminologia “direitos (não) reprodutivos”, já que ela seria mais adequada, uma vez que destaca o aspecto da opção não reprodutiva, ou seja, a expressão evidencia aspectos diretamente associados com a dimensão da anticoncepção e do aborto.

Autoras como Sonia Correa e Rosalind Petchesky (1996) evidenciam as diversas críticas que têm sido feitas ao discurso dos direitos, dentre as quais a utilização de uma linguagem indeterminada, seu viés individualista, sua universalidade abstrata e a dicotomização das esferas do público e do privado. Para as pesquisadoras, os direitos sexuais e reprodutivos, quando reconhecidos como escolhas individuais ou privadas, perdem seu sentido, porque excluem os grupos sociais mais vulneráveis que não têm acesso a esses direitos, desconsiderando, conseqüentemente, as diferenças de gênero, classe, cultura, entre outras: “No modelo liberal clássico, as diferenças de condição econômica, raça, gênero, ou outra circunstância social que estruturam os limites de escolha das pessoas são tomadas invisíveis” (CORREA; PETCHESKY, 1996, p.154).

Brown (2008, p.288) assinala outro ponto crítico na noção de direitos (não) reprodutivos. Tal crítica se refere aos sujeitos que são interpelados por essas políticas, que são as mulheres enquanto mães, de modo que “[...] los varones, las personas no heterosexuales, los niños y las niñas y los y las adolescentes, los y las viejos y viejas tienen muchas más dificultades de ser considerados en el marco de estas políticas”. Nesse contexto, a Conferência do Cairo reconheceu a necessidade de estimular a maior participação masculina com a procriação e a contracepção, o que gerou, no Brasil, o crescente interesse em pesquisas sobre homens e masculinidades (CTTELI, 2005, p.84).

No cenário brasileiro, aliás, as discussões a respeito dos direitos reprodutivos surgem no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, por intermédio das reivindicações das feministas.

Miriam Ventura (2010, p. 29) explicita que, no contexto anterior a esse período, o Brasil, historicamente, adotou uma posição pró-natalista e, apenas com o advento da crise econômica no início dos anos 1980, “[...] a ênfase nas teses pró-natalistas passam a diminuir, e a ideia de que o crescimento populacional podia constituir um entrave para o desenvolvimento e provocar um esgotamento de recursos, ganha importância”.

Lucila Scavone (2004, p.57) apresenta a trajetória de luta pelos direitos reprodutivos no país, que ocorre aliada ao movimento pelo processo de redemocratização, após o regime de ditadura militar. A pesquisadora realça que a discussão a respeito das questões reprodutivas ainda não utilizava a denominação “direitos reprodutivos” e se inicia, timidamente, tendo como uma das marcas de luta a elaboração do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher, o PAISM, em 1983, “[...] cuja concepção integral do corpo feminino e de todas as suas fases tinha caráter inédito e progressista ante as políticas públicas até então em vigor”. Infelizmente, embora a proposta do programa fosse inovadora e atendesse a diversas reivindicações do movimento feminista brasileiro, ela não foi totalmente efetivada.

Uma chamada segunda década dos direitos reprodutivos (ÁVILA, 1993) surge com a redemocratização do país, período no qual o movimento feminista se mobilizou em torno de temas como contracepção, legalização do aborto e assistência à saúde. Um dos cenários dessas lutas ocorreu na Assembleia Nacional Constituinte, espaço democrático onde, por meio da ação direta de convencimento de parlamentares, que ficou conhecida como *lobby* do batom, o movimento feminista conseguiu aprovar muitas de suas demandas (COSTA, 2006, p.63); por outro lado, também combateu um importante *lobby* antiaborto, liderado pela Igreja Católica, além de políticas internacionais de controle da natalidade.

Vale destacar que a década de 1980 foi marcada por grande incidência de esterilização feminina, no Brasil, influenciada por políticas internacionais de controle demográfico²⁷, de sorte que a esterilização foi apontada como primeiro método contraceptivo entre as mulheres, nas pesquisas nacionais realizadas em 1986. A difusão dessa prática²⁸ atendia às exigências de uma indiscriminada política de controle de natalidade acordada com o Fundo Monetário Internacional – FMI (SCAVONE, 2004, p.59). Tal tendência trouxe para o debate as contradições resultantes das diversas formas de apropriação do tema dos direitos reprodutivos, num contexto nacional marcado por desigualdades sociais.

²⁷ Ventura (2009, p.30) assinala: “No contexto das relações internacionais [...] em 1974, o Conselho de Segurança dos Estados Unidos lançou o NSSM – National Security Study Memorandum – que refletia a preocupação com o crescimento da população mundial para a segurança e os interesses externos americanos, propondo medidas de controle populacional para os países em desenvolvimento [...]” as quais foram implementadas através de um volume significativo de recursos externos empregados, no Brasil, em projetos de planejamento familiar, financiando métodos contraceptivos, inclusive irreversíveis, às camadas mais pobres da população, compostas, em especial, pelas mulheres negras.

²⁸ Sobre a esterilização feminina no Brasil, cf. BERQUÓ (1993) e BRASIL (1997b).

Em contrapartida, o discurso oficial do Estado brasileiro, desde esse momento, passou a ser o da neutralidade política com relação à dinâmica demográfica, tendo como base a não intervenção estatal no plano da demografia (VENTURA, 2009, p.31).

Traçando um paralelo com o cenário internacional, na mesma década, o vínculo entre direitos reprodutivos e a autodeterminação sexual frizou o direito ao prazer sexual, que representa um dos primeiros significados da ideia de controle sobre o próprio corpo, expresso no lema “Nosso corpo nos pertence”, do movimento feminista. A noção de integridade corporal incorporada pelo movimento denota a preocupação com a saúde e bem-estar físico e mental, o que inclui o prazer sexual, como bases necessárias para a participação ativa na vida social (CORREA; PETCHESKY, 1996, p.160).

Já na chamada terceira década, em 1990, a noção de direitos reprodutivos começa a ser assimilada por diversos organismos internacionais, enquanto as lutas se diversificam em torno de problemas urgentes da saúde reprodutiva, no Brasil e nos países da América Latina, incorporando a essas discussões questões polêmicas e controversas, como a regulamentação da esterilização feminina e o acesso às novas tecnologias contraceptivas. Scavone (2004, p.59) complementa que esse contexto é marcado por “[...] megaconferências, quando as ONGs feministas estabelecem maior diálogo com estes organismos [internacionais]”.

Se, por um lado, a ampla circulação da noção de direitos reprodutivos permitiu sua maior divulgação e incorporação pelos organismos internacionais, por outro, essa utilização possibilitou a despoliticização desses direitos, os quais, inicialmente, foram pensados a partir dos princípios da liberdade e autonomia pelo movimento feminista, mas que foram incorporados pelos organismos internacionais como estratégia de manutenção de métodos contraceptivos “pesados”, como a esterilização feminina, por exemplo.

Flávia Piovesan e Wilson Pirotta (2009, p.250) realizaram um delineamento conceitual dos direitos reprodutivos, focalizando o modo pelo qual estes foram consagrados pelo Direito brasileiro, no âmbito do direito constitucional, civil, penal e trabalhista. Os autores constataam que, no plano jurídico-normativo, a Constituição de 1988 “[...] está em absoluta consonância com os parâmetros internacionais firmados pelos Estados, nos recentes instrumentos internacionais”.

No entanto, quando se inclui a perspectiva de gênero na ótica dos direitos humanos, os direitos sexuais e reprodutivos apontam para duas vertentes distintas, porém complementares, no que diz respeito ao papel do Estado.

Quando nos reportamos ao livre exercício da sexualidade e da reprodução, sem discriminação, coerção ou violência, campo em que é fundamental o poder de decisão, além do direito à liberdade, autonomia e intimidade, clama-se pela não interferência do Estado. Por outro lado, para o efetivo exercício dos direitos sexuais e reprodutivos, é necessária a atuação do Estado, para que ele assegure políticas públicas as quais garantam o acesso à formação e informação, meios e recursos seguros, disponíveis e acessíveis para a vivência, no mais alto padrão, da sexualidade e da reprodução (PIOVESAN; PIROTTA, 2009, p.278).

Outras questões concernentes aos direitos reprodutivos ganham destaque na sociedade brasileira e nos meios de comunicação. Na gestão do Presidente Lula, houve a iniciativa de instalar uma Comissão Tripartite de Revisão da Legislação Punitiva sobre o aborto, em 2005, composta por representantes do poder Executivo, Legislativo e sociedade civil, seguida de uma audiência pública sobre o aborto, no ano de 2007, além do lançamento do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 3), em 2009, que abordou, dentre outros temas controversos, a descriminalização do aborto (MACHADO, 2012, p.28).

Maria das Dores Campos Machado (2012) ressalta que diversos segmentos sociais reagiram de forma negativa ao PNDH-3; dentre eles, os grupos religiosos, de sorte que a iniciativa acirrou ainda mais o clima de tensão já existente entre os setores religiosos tradicionais e o governo. Tal tensão obteve seus desdobramentos no período eleitoral, no ano de 2010, em que disputavam a Presidência da República, dentre nove candidatos, Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores – PT, José Serra, do Partido Social Democrata do Brasil – PSDB – e Marina Silva, do Partido Verde – PV, os três principais nomes do primeiro turno. Dilma, que havia sido Ministra da Casa Civil, foi a candidata apoiada pelo então Presidente Lula e tinha como principal concorrente, segundo pesquisas eleitorais, José Serra.

Embora o tema do aborto não fizesse parte da plataforma de campanha de nenhum dos candidatos destacados acima, Jair de Souza Ramos (2012) salienta que o tema foi usado como “arma” no debate eleitoral de 2010, de modo que as discussões sobre o assunto migraram do âmbito das políticas públicas para o campo privado, centrando-se em torno da reputação dos candidatos Dilma Roussef e José Serra. No pano de fundo dessa disputa, estavam grupos

religiosos em oposição aos grupos dos direitos humanos e feministas. Afirma Ramos (2012, p.57): “Essa luta não é nova e repetiu um cenário semelhante ao que se desenrolou em 2008, em torno da PL 1135/91, que tratava da descriminalização do aborto no Brasil. Esse projeto de lei foi derrotado a partir da ampla mobilização dos grupos religiosos”.

De acordo com Liz Caroline Lemos (2012), o interesse da discussão do aborto surgiu de grupos religiosos e feministas, que se opõem no debate e pressionavam candidatos para que suas reivindicações fossem contempladas. Durante o período eleitoral, o tema do aborto “[...] entrou na agenda política dos então candidatos e tornou-se um evento não só político como também midiático de extrema importância, podendo, inclusive, ter alterado o resultado das eleições presidenciais”. Ademais, “[...] acredita-se a ele, a prorrogação da escolha presidencial para um segundo turno” (LEMOS, 2012, p.6).

Machado (2012, p.38) relembra que, após uma reunião da candidata Dilma Rousseff e o Presidente Lula com vários líderes evangélicos, firmou-se o compromisso de que, “[...] uma vez no poder executivo não encaminharia nenhuma proposta de lei que envolvesse os temas do aborto, da liberdade religiosa e da união civil de pessoas do mesmo sexo”. Em 15 de outubro, a candidata lançou “A mensagem de Dilma”, reiterando sua posição em troca do apoio das lideranças evangélicas à sua candidatura, muito embora, antes do período eleitoral, tivesse declarado, publicamente, via imprensa, ser favorável à descriminalização do aborto. Dilma foi eleita no segundo turno das eleições presidenciais.

Três meses depois de tomar posse, a primeira mulher eleita Presidenta do país lança o Programa *Rede Cegonha*, iniciativa nacional de assistência à gestação, parto e maternidade no Brasil, tendo como diretrizes de ações: o teste de gravidez nos postos de saúde, garantias de consulta pré-natal, exames e leitos em hospitais, vale-transporte ou vale-táxi até o hospital no dia do parto, qualificação dos profissionais de saúde para atenção humanizada, criação de centros de gestante para gravidez de alto risco e casas de parto normal para atender à demanda por parto humanizado, além de programas de aleitamento materno e programa de educação que “[...] busque controlar a gravidez na adolescência e trabalhe com a noção de direitos sexuais e reprodutivos” (CARNEIRO, 2013, p.49).

O programa foi apoiado por representantes da CNBB – Conselho Nacional de Bispos do Brasil – e bastante criticado por grupos feministas, uma vez que, conforme o movimento, o programa invisibiliza a figura da mulher que dá à luz, assim como seus direitos sexuais e

reprodutivos, demonstrando, segundo Machado (2012, p.51), que “[...] as políticas reprodutivas continuam fortemente marcadas pela correlação de forças no interior do campo religioso e das alianças políticas das estruturas eclesásticas com o Estado e os atores da sociedade civil”. Nesse sentido, destaca-se a dificuldade do fortalecimento de uma cultura de laicidade no interior do Estado, onde cada vez mais grupos religiosos vêm ganhando espaço e redefinindo políticas públicas.

Outra crítica feita ao Programa *Rede Cegonha* parte de Têlia Negrão, em entrevista ao *sítio* Viomundo, para quem a iniciativa “[...] está muito aquém do Programa de População e Desenvolvimento do Cairo, do qual o Brasil é signatário” (NEGRÃO, 2011). De acordo com Têlia, a *Rede Cegonha* tem como foco a mulher grávida que deseja ser mãe, priorizando a atenção materno-infantil em detrimento da atenção integral à saúde das mulheres, deixando de lado temas como a descriminalização do aborto.

A entrevistada analisa o cenário em que o programa foi lançado como um resquício da polêmica campanha eleitoral de 2010, “[...] em que os temas da gestação e do aborto adquiriram notoriedade e tom político pejorativo” (NEGRÃO, 2011).

Em contrapartida, autores como Ceccim e Cavalcanti (2011), em texto publicado no *Blog Saúde com Dilma*, fazem um reconhecimento ao valor do *Rede Cegonha* num país onde os problemas de acesso à saúde são recorrentes, de modo que a maternidade, com tal iniciativa governamental, seria tratada como prioridade do governo brasileiro.

Para Rosamaria Carneiro (2013), a iniciativa governamental necessita de uma problematização de como reconhecimento e respeito às diferenças entre as mulheres podem ser abordados numa política de saúde pública dita universal, no sentido de oferecer às mulheres um atendimento de acordo com suas necessidades e expectativas, em detrimento de uma assistência padronizada que desconsidera seus itinerários de vida.

A crescente força de grupos religiosos, com destaque para os pentecostais, os quais ocupam cada vez mais cadeiras nas casas legislativas e têm influenciado e redefinido políticas públicas, de acordo com suas agendas religiosas no cenário brasileiro, na contramão dos princípios à laicidade do Estado, tem provocado discussões sobre as consequências dessa participação e seu reflexo para a política de ampliação dos direitos humanos. Rogério Junqueira Diniz, no III Simpósio Internacional de Educação Sexual, realizado em Maringá, entende que os retrocessos não comecem no governo Dilma, quanto à garantia dos direitos

humanos, com a conseqüente falta de laicidade do Estado e o empobrecimento da qualidade do debate político, sendo reflexos da desmobilização da sociedade civil após o “Julismo”²⁹, de maneira que tais retrocessos no governo atual apenas passaram a ser mais explícitos.

Outro episódio que merece destaque no debate a respeito dos direitos reprodutivos foi a Conferência Rio + 20, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, em 2012, e pensada para ser um fórum de discussão e promoção da sustentabilidade e da justiça social e econômica. Em seu texto final, após longa negociação e por pressão do Vaticano, a expressão “direitos reprodutivos” foi retirada do documento final, o que foi considerado outro grave retrocesso para o movimento de mulheres. A atuação do Vaticano, observador na Conferência, junto com Estados conservadores aliados, como Chile, Rússia, Honduras, Nicarágua, Egito, dentre outros, foi decisiva para suprimir a expressão, pois alegam que “[...] não reconhecem a expressão ‘direitos reprodutivos’ – que seria contrária ao direito à vida, uma vez que está associada à discriminação do aborto – ou que a expressão deveria ser seguida do qualitativo ‘de acordo com as leis nacionais’ ” (CLAM, 2012).

Mary Robinson, ex-presidente da Irlanda e ex-comissária dos Direitos Humanos da ONU, em entrevista ao Jornal *O Globo*, declarou sua preocupação em relação à pressão do Vaticano para a supressão de qualquer referência à sexualidade e ao planejamento familiar no documento final da conferência:

[...] quando textos em um instrumento internacional ficam mais fracos, isso tem um significado político. [...] Sabemos que existem 250 milhões de mulheres e crianças que querem ter acesso a contraceptivos, que querem saber mais sobre saúde reprodutiva, que querem entender melhor seus corpos. Isso é um direito humano dos mais importantes. (ANDRADE, 2012).

Para Guacira Cesar, diretora do CFemea – Centro Feminista de Estudos e Assessoria – , o que ocorreu na Conferência foi preocupante e lamentável, porque a atuação do Brasil foi decepcionante, pois cedeu à pressão e não priorizou os direitos reprodutivos enquanto direitos humanos fundamentais: “[...] retirar os direitos reprodutivos do escopo do texto é uma perda para as mulheres, pois desvirtua compromissos relativos à saúde das pessoas. Isso é uma questão de direitos humanos, que não deveria ficar à mercê das relações de força entre países” (CLAM, 2012).

²⁹ Cf. SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do Julismo. *Novos estudos*, n. 85, 2009.

Em entrevista concedida ao *Jornal Comércio* (2014), a pesquisadora Daniela Knauth afirma que a gestão de Dilma Rousseff “[...] tem sido marcada por retrocessos em políticas de saúde da mulher, gênero e sexualidade”, ainda que alguns avanços tenham ocorrido na esfera jurídica como, por exemplo, a união estável de pessoas do mesmo sexo. O polêmico Estatuto do Nascituro, projeto de Lei nº 478/2007, aprovado pela Comissão de Finanças e Tributação, no ano de 2013, e encaminhado para tramitação no Congresso Nacional, é um bom exemplo de como grupos conservadores têm influenciado as políticas, com o intuito de gerar retrocessos quanto aos direitos reprodutivos. O estatuto objetiva estabelecer os direitos dos embriões, em detrimento dos direitos da mulher sobre seu corpo e sua gestação, baseando-se na premissa de que a vida se inicia desde a concepção, contrapondo-se, dessa maneira, à discussão do aborto, visto que, se aprovado, ampliaria a criminalização da prática para os casos que, hoje, são permitidos por lei, como o de risco de vida, de estupro e de anencefalia. Débora Diniz (2013, p.2) salienta que “[...] o nascituro é criação religiosa para dar personalidade jurídica às convicções morais de homens que acreditam controlar a reprodução das mulheres pela lei penal”.

Outra medida polêmica em torno dos direitos reprodutivos foi a revogação, pelo governo, da Portaria nº 415 (de 21 de maio de 2014), que regulamentava o atendimento e procedimentos de aborto previstos em lei pelo SUS (Sistema Único de Saúde). Logo após sua aprovação, a medida foi comemorada pelos grupos de defesa dos direitos das mulheres, já que significava um avanço na garantia do atendimento das mulheres que necessitassem do aborto em casos já previstos por lei. Além disso, a medida aprovada garantia o direito de um acompanhante no momento da realização do procedimento. Entretanto, uma semana após sua aprovação, a Portaria foi revogada pelo governo, com a justificativa de “falhas técnicas” no texto. Grupos feministas alegam que a medida foi tomada em razão das pressões das bancadas religiosas, tendo em vista que o deputado evangélico Eduardo Cunha, líder do PMDB na Câmara, entrou com um projeto para revogar a Portaria, porque, em suas palavras, ela estaria “[...] legalizando o aborto ilegal” (ROSSI; BENITES, 2014).

Pesquisa realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), no ano de 2011, aponta que, do total de mulheres que ficaram grávidas em decorrência de violência sexual, 67,4% delas não tiveram acesso a serviços de aborto legal, evidenciando a importância da regulamentação do procedimento pelo SUS, pois, a despeito dos permissivos legais, o poder público brasileiro pouco se mobilizou para garantir sua efetivação e, consequentemente,

muitas mulheres ainda encontram dificuldade de acesso a esse serviço. Em todo o Brasil, apenas 37 hospitais são autorizados a fazer o aborto legal, o que acarreta um grande ônus para a saúde das mulheres (ANO ZERO, 2014).

Como apresentado, as tensões entre grupos feministas e de direitos humanos *versus* grupos religiosos estão no centro dos debates a respeito das decisões políticas sobre a sexualidade e os direitos reprodutivos. Apesar das diversas conquistas, observamos muitos retrocessos, no que tange à efetivação desses direitos numa perspectiva ética e igualitária, no contexto brasileiro.

Para além do debate político, o desafio é fazer com que tais direitos já conquistados possam ser incorporados pelas pessoas, especialmente pelos jovens. Nesse caso, a educação tem um papel central, tendo em vista que ela pode contribuir para a formação de crianças e jovens, de sorte a prepará-los para tomarem decisões responsáveis, colaborando para o exercício da participação e autonomia, compreendida como a possibilidade de que os indivíduos façam suas próprias escolhas, ressignificando os saberes teóricos e políticos sobre a sexualidade e direitos reprodutivos, a fim de que sejam convertidos em direitos.

3.2 - Educação e direitos reprodutivos: orientação sexual, educação sexual ou educação em sexualidade?

As discussões a respeito dos direitos reprodutivos de jovens inicialmente foram formuladas e concentradas na área da saúde, de modo que essa temática adentra a educação, a partir de políticas públicas voltadas à educação sexual e, mais tarde, com as propostas de educação em direitos humanos.

Um dos marcos de tais políticas é a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental – PCNs, do Ministério da Educação, no ano de 1997.

Lembra Claudia Vianna (2010, p.142) que tal documento foi elaborado após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei n.9394/1996), na gestão do

Ministro Paulo Renato de Souza, do governo Fernando Henrique Cardoso. Os PCNs foram produzidos “[...] por equipe instituída pelo próprio MEC, constituindo-se em referência nacional para a estrutura curricular dos ensinos fundamental e médio de todo o sistema educacional do país”. Vale dizer que o documento não se configura como grade curricular obrigatória, porém como “referência”, ou seja, uma proposta de conteúdos que pode ser adaptada de acordo com cada contexto nacional, por isso, flexível.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental³⁰ são compostos por 10 volumes, sendo o primeiro uma Introdução aos PCNs; os seis seguintes são voltados às áreas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física), o oitavo volume corresponde à Apresentação dos Temas Transversais e Ética; o nono, ao Meio Ambiente e Saúde e o décimo, à Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Nossa atenção volta-se ao décimo volume dos Temas Transversais, mais especificamente, o tema Orientação Sexual, que se refere ao trabalho pedagógico com sexualidade em sala de aula. Vianna (2010, p.181) salienta que um dos avanços do documento foi incluir a discussão de gênero nas referências para formação de professores/as: “Apesar das críticas, os PCNs inovaram ao introduzir a perspectiva de gênero como uma dimensão importante da constituição da identidade de crianças e de jovens e de organização das relações sociais”.

Dada a centralidade da educação para possibilidade de efetivação dos direitos reprodutivos, Maytê G. Coletto e Maria de Fátima Salum Moreira (2010) ressaltam que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997a), através do tema transversal “Orientação Sexual”, é um dos poucos documentos que enfocam os direitos sexuais e reprodutivos na área da educação: “[...] a Orientação Sexual na escola é um dos fatores que contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos” (BRASIL, 1997a). No entanto, embora o documento aborde a questão da *gravidez na adolescência*, o tema dos direitos reprodutivos é apenas mencionado, de forma superficial (COLETO; MOREIRA, 2010).

Por outro lado, os/as alunos/as aprendem tanto se valendo das oportunidades excluídas quanto daquelas que são oferecidas. O PCN destaca que muitas escolas trazem para o

³⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram publicados e distribuídos para as escolas posteriormente, no ano de 1999 (VIANNA, 2010, p.149).

cotidiano escolar conteúdos como “aparelho reprodutivo”, no currículo de ciências naturais. Contudo,

[...] geralmente o fazem por meio de uma discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas a anatomia e fisiologia do corpo humano por meio de discussões que enfocam apenas o corpo biológico e não incluem as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo. (BRASIL, 1997a, p.113).

Maria Sthephanou (2004, p.28) nos leva a questionar a razão de se oferecer oportunidades de “[...] aprender algo privilegiadamente sobre um objeto, em detrimento de outros. Sendo assim, quais interesses são contemplados e quais são excluídos?” A autora ainda nos lembra que o que está presente no currículo não é apenas “[...] informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo” (STEPHANOU, 2004, p.29).

É preciso refletir por que, em geral, a escola enfatiza essa abordagem, voltada ao oferecimento de determinado tipo de ciência, o qual privilegia temas como o corpo biológico e o aparelho reprodutor, por exemplo. Qual seria o motivo de não se incluir a discussão dos direitos reprodutivos, as dimensões culturais, políticas, sociais e afetivas da sexualidade, nos currículos escolares? Nesse sentido, é possível questionar a forma como a exclusão de determinados conteúdos e discussões no interior da escola repercutem em toda a sociedade.

Antes do lançamento dos PCNs, Mary Neide Damico Figueiró (1996, p.52) elaborou o estado da arte da produção acadêmica científica brasileira sobre Educação Sexual (período entre 1980-1993) e verificou que, na década de 1980, houve um crescimento das produções sobre o tema, em contraponto à escassez de pesquisas na década de 1970, período de grande repressão política, na qual o Brasil vivia sob o regime de ditadura militar.

A pesquisadora aponta que a terminologia mais utilizada nos trabalhos analisados foi “Educação Sexual”, entretanto, também compareceram os termos “Orientação Sexual” e “Informação Sexual”, revelando a falta de padronização de terminologias, além da ausência de uma posição teórica clara e objetiva quanto ao uso dos conceitos. Ela argumenta a favor do uso da expressão “Educação Sexual”, por considerá-la mais adequada, já que esse termo “[...] implica que o educando seja considerado sujeito ativo no processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações” (FIGUEIRÓ, 1996, p.59).

Jimena Furlani (2005, p.195), em sua Tese de Doutorado, explica que, na década de 1990, era comum o emprego de “Orientação Sexual”, para se referir ao trabalho com sexualidade na escola; dessa forma, tal expressão substituiu “Educação Sexual” e foi oficializada e institucionalizada, através da publicação dos PCNs.

A pesquisadora questiona se essa seria apenas uma questão de mudança de nomenclatura de conceitos supostamente sinônimos; todavia, reconhece diferenças marcantes entre as ideias de “educação” e “orientação”, discorrendo sobre aspectos que, a seu ver, favoreceram historicamente o emprego da expressão Orientação Sexual, para aludir ao trabalho pedagógico com sexualidade no ambiente escolar.

Um desses aspectos seria a força política do grupo GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual), o qual participou da elaboração do tema transversal sobre sexualidade, denominado “Orientação Sexual”.

Esse aspecto nos interessa particularmente, visto que o GTPOS é uma das ONGs que produz material audiovisual sobre o tema dos direitos reprodutivos e, portanto, o uso da terminologia “Orientação Sexual” pela instituição precisa ser discutida para contextualizarmos o tipo de trabalho proposto por esse grupo, além de sua influência nas políticas públicas para sexualidade.

Segundo Furlani (2005), o GTPOS construiu uma história de atuação sobre o tema da sexualidade

[...] a partir do Estado de São Paulo (iniciada em 1986). Uma caminhada que, não apenas criou o termo “Orientação Sexual” (com uma definição que, para muitos/as parecia [e parece] lógica e convincente)... Mas que também se consolidou com indiscutível força no âmbito pedagógico brasileiro por meio do inegável e do privilegiado acesso aos mecanismos de poder institucional: a oportunidade política de institucionalizar a expressão, tanto em políticas públicas e projetos municipais (São Paulo, Porto Alegre e Florianópolis), como no âmbito federal, quando membros do GTPOS participaram, diretamente, da elaboração dos PCNs, em 1997. (FURLANI, 2005, p.195).

Uma ressalva é necessária, posto que o GTPOS não “criou” a expressão “Orientação Sexual”, porque, conforme Figueiró (1996), tal denominação já comparecia nos estudos acadêmicos brasileiros, ainda que a partir de uma formulação pouco clara. Assim, é possível

inferir que o GTPPOS incorporou a designação “Orientação Sexual”, ressignificando-a com base em seus pressupostos e concepções.

Segundo Antônio Carlos Egypto (2009, p.342), “[...] a expressão Orientação sexual na escola foi cunhada para designar o processo pedagógico planejado e sistematizado que cabe às instituições educacionais”. Adiante, o autor esclarece que a Orientação se diferencia da Educação Sexual, pois esta última sempre existe ou existiu, de forma informal ou formal, “[...] mesmo que se dê por omissão ou opressão”, sendo os principais atores da educação sexual os membros da família (como pais, mães e irmãos), da igreja, da comunidade e, de forma mais intensa, a mídia.

Nesse sentido, a diferença entre “Educação Sexual” e “Orientação Sexual”, para Furlani (2005), está no local onde o processo acontece, pois, enquanto a Educação Sexual seria mais ampla, ocorrendo em variados espaços e instituições, a Orientação Sexual estaria circunscrita à escola, como um processo de intervenção sistemática na área da sexualidade. Nesse sentido, o papel da escola seria

[...] definir objetivos, métodos e técnicas de ação, além de avaliar e revisar continuamente todo o processo pedagógico. O caráter intencional, planejado e sistematizado da orientação sexual na escola pretende ser uma intervenção pedagógica no processo informal da educação sexual que todos recebemos, favorecendo a reflexão sobre a sexualidade, problematizando os temas polêmicos, favorecendo ampla liberdade de expressão em ambiente acolhedor que visa a promover bem-estar sexual e vínculos mais significativos, ampliando a cidadania. (EGYPTO, 2009, p.342).

Embora a expressão Orientação Sexual tenha se tornado oficial, quando nos referimos ao trabalho pedagógico voltado à sexualidade, com a publicação dos PCNs, ela dá margem a diferentes interpretações e confusões, sendo que o próprio Egypto (2009, p.342) esclarece que o termo Orientação Sexual “[...] não deve ser confundido com a orientação do desejo sexual, que é um dos temas trabalhados no processo educativo, mas não o único nem o central da discussão, em que pese sua grande importância”. Nota-se que, apesar das diferentes interpretações que podem ser atribuídas à terminologia Orientação Sexual, os PCNs não discutem a questão da diversidade sexual.

Fábio Henrique Gulo (2010, p.53) também aborda essa discussão, em sua dissertação de Mestrado, reunindo as ideias de diversos autores, como Werebe (1998), a qual entende que a expressão Orientação Sexual nos remete à ideia de diversidade sexual e orientação do desejo

sexual, que pode ser hetero, homo, bissexual, entre outras possibilidades. Ademais, argumenta a autora, a designação Educação Sexual encontra-se consagrada, sendo usada internacionalmente, para se referir ao processo de trabalho pedagógico com a educação.

O que observamos, atualmente, é a disputa quanto às diferentes denominações e à defesa de diferentes conceitos que se reportam ao trabalho com sexualidade, na escola. Também se nota que, além de “Orientação Sexual” e “Educação Sexual”, recentemente a terminologia “Educação em Sexualidade” tem ganhado espaço no contexto brasileiro.

Primeiramente, apresentaremos propostas indicativas de diversas abordagens referentes à Educação Sexual no Brasil³¹, para, em seguida, trazer à discussão a proposta de Educação em Sexualidade.

Figueiró (1995;1996) alude a quatro diferentes abordagens de educação sexual, com base em publicações acadêmicas brasileiras: abordagem religiosa (tradicionais e libertadoras, podendo ser católicas ou protestantes); abordagem médica, pedagógica e política.

Cesar Nunes (1996), por outro lado, discorre sobre paradigmas da sexualidade, os quais são fundados em diferentes concepções: médico-biologista; terapêutico-descompressiva; normativo-institucional; consumista-quantitativa e dialética-política.

Já Furlani (2005), a partir da análise de livros paradigmáticos, cita oito abordagens de educação sexual: biológica e higienista; moral-tradicionalista; terapêutica; religiosa radical; dos direitos humanos; dos direitos sexuais; emancipatória e *queer*.

Em sua dissertação de Mestrado, Fábio Henrique Gulo (2010) organizou as produções acadêmicas sobre as temáticas da educação sexual, escola e juventude, no período entre 2000 a 2004, momento em que houve maior crescimento das produções sobre a temática, constatando que, tanto no campo da pesquisa em educação como no da saúde, ainda predomina o enfoque de questões biologistas ou de vivência da sexualidade, sem se comprometerem com a discussão da natureza política de problemas que envolvem a formação pessoal, social, moral e ética dos alunos.

O pesquisador propõe uma reorganização das abordagens indicadas, tendo como base o trabalho de Figueiró (1995), mas acrescenta as contribuições de Nunes e Furlani, para

³¹ Sobre o assunto, cf. ROSEMBERG (1985), WEREBE (1998), FIGUEIRÓ (1995), SILVA (2004), NUNES (1996), FURLANI (2008) e GULO (2010).

organizá-las em seis perspectivas: médico-biologista; religiosa; pedagógica; emancipatória; *queer* e dos direitos humanos.

Como já mencionado, algumas perspectivas se repetem nos trabalhos apresentados ou são denominadas de modos diferentes, embora se reflitam a processos e práticas semelhantes. Expomos, de forma breve, a discussão a respeito das diferentes abordagens de educação sexual, com base na reorganização de Gullo (2010), a fim de mostrar que, em seu interior, convivem formas bastante distintas de tratamento da sexualidade, no campo da educação. É preciso destacar a crítica de Nunes e Silva (1999), pois, embora haja um número significativo de estudos que elegem como foco a questão da educação sexual brasileira, existe uma lacuna quanto à sua historiografia, tendo em vista que as pesquisas desenvolvidas, muitas vezes, não explicitam o seu contexto histórico e social. Mais ainda, observamos que abordagens distintas podem conviver em um mesmo tempo histórico, podendo ser reapropriadas por grupos e instituições, conforme seus interesses e objetivos.

A primeira abordagem, a médico-biologista³², está centrada na relação saúde-doença (FIGUEIRÓ, 2006). Com o discurso médico e o pensamento higienista do século XIX, compreendia-se o ser humano a partir de um conjunto de funções e aparelhos ligados ao funcionamento do corpo, focando a função reprodutiva. O pensamento higienista adentra as escolas com a função de instituir quais seriam os “hábitos saudáveis”, relacionados à higiene, aparência e postura corporal, determinando, também, condutas adequadas, no que tange à questão da sexualidade. Conforme Meyer (2000), tais regras foram instituídas por meio de leis e decretos formulados no âmbito da Saúde Escolar.

Furlani (2008) ressalta que o discurso biológico, centrado nos temas da gravidez na adolescência e das DSTs, é o que está mais presente nos processos educativos e é conceituado por distintas abordagens das ciências médicas, sociais e humanas.

Ademais, a abordagem terapêutica, amparada nos estudos da psicologia, contribuiu para a patologização da sexualidade, sendo adotada, atualmente, por grupos evangélicos que advogam pela “cura” de homossexuais através de terapias (GULLO, 2010).

A medicalização e a terapia constituíram os principais meios para o combate às “anomalias” da sexualidade e a comportamentos e práticas consideradas perigosas, como a

³² Engloba as seguintes abordagens: médica (FIGUEIRÓ), médico-biologista (NUNES), biológica e higienista (FURLANI) e terapêutica (FURLANI).

masturbação, a prostituição, homossexualidade, dentre outras. Tal abordagem ainda incorporou a importância do sentimento amoroso como forma de controle das relações sexuais, no intuito de preservar a família e a reprodução (GULO, 2010, p.63).

Por outro lado, essa perspectiva trouxe para o debate questões ligadas à sexualidade, divulgando informações referentes à questão biológica do sexo, num contexto onde o tema era segredo e a sexualidade era vivida em silêncio e com culpa (PRIORE, 2011, p.126). Ademais, enfatizou a importância do aleitamento materno e difundiu informações essenciais para assegurar a saúde sexual da população.

A abordagem religiosa³³ teve origem na tradição católica, contudo, foi difundida após a reforma protestante que, segundo Gulo (2010, p.64), visibilizou as “[...] implicações que os atos corporais podem causar à alma. O casamento, a monogamia, a procriação e o padrão heterossexual são valores fundamentais para os estudos que adotam essa perspectiva”. Consequentemente, práticas e comportamentos que não se enquadraram nessas condutas, como por exemplo, a masturbação, o “adulterio”, o divórcio, os sonhos eróticos, são considerados pecado (VAINFAS, 1986).

Figueiró (1996) explica que a abordagem religiosa não existe como modelo único e padronizado, variando entre vertentes diferenciadas como a católica e a evangélica, sendo que tais perspectivas podem oscilar entre uma prática conservadora (submissa às regras e preceitos religiosos), questionadora (guia-se pelas normas religiosas católicas ou protestantes, mas procura adaptá-las ao contexto social da época) ou liberadora (oportuniza a revisão crítica dos preceitos religiosos, possibilitando às pessoas a decisão sobre sua própria sexualidade). De acordo com a autora, o objetivo da educação sexual religiosa tradicional é “a formação do cristão e o sexo é vinculado ao amor pelo parceiro, ao casamento e à procriação. A vivência da sexualidade está condicionada à submissão às normas religiosas oficiais, no caso da abordagem católica, é às mensagens bíblicas, no caso da protestante” (FIGUEIRÓ, 2006, p.81).

Furlani (2005) não adota esse modelo de diferentes vertentes, definindo a abordagem como aquela voltada à utilização dos preceitos da Bíblia e de outros livros religiosos, sendo difundida por diversos grupos, dentre os quais aqueles que defendem a abstinência sexual como forma de educação de jovens. Esse modelo é contrário, também, a qualquer medida

³³ Engloba as abordagens religiosas católicas e evangélicas (FIGUEIRÓ) e religiosa radical (FURLANI).

contraceptiva que impeça a reprodução, uma vez que ela é entendida como algo natural que não deve ser evitado; por isso, a castidade e a abstinência são consideradas como as únicas práticas legítimas, no âmbito da contracepção.

Nesse contexto, grupos de extrema direita conservadora têm-se mobilizado nas últimas décadas para “[...] deter as conquistas civis e jurídicas de grupos que defendem identidades sexuais subordinadas” (FURLANI, 2005, p.214), como os *gays*, lésbicas, transexuais etc. É preciso ressaltar que essa forma de tratamento da educação sexual tem sido alvo de diversas críticas, advindas principalmente de movimentos sociais, porque estaria a serviço não apenas da legitimação da homofobia, como também do sexismo e da segregação racial.

Já a abordagem pedagógica³⁴ está voltada aos processos de ensino-aprendizagem, de modo que seu caráter informativo prioriza as discussões a respeito de valores, atitudes e sentimentos, na busca de uma formação que proporcione bem-estar na vivência da sexualidade. No entanto, essa perspectiva não engloba as discussões de caráter político (GULO, 2010).

Nunes (1996) explica que a concepção terapêutico-descompressiva surge da associação, no século XIX, de uma visão simplista da psicologia com os meios de comunicação, compreendendo a sexualidade como forma de prazer e gratificação, o que ocasionou a falsa ideia de liberação sexual. Uma de suas consequências foi o surgimento da concepção consumista-quantitativa que desqualifica a repressão sexual e permite a quantificação das práticas sexuais, provocando comportamentos consumistas, mecânicos, sem uma problematização da compreensão que se tem do sexo (GULO, 2010, p.69).

Em contrapartida, a abordagem emancipatória³⁵ compromete-se com discussões políticas que englobam tanto a emancipação e libertação das pessoas, quanto a oposição aos discursos e redes de poder instituídas (GULO, 2010). Permite, dessa forma, o questionamento a respeito dos significados atribuídos à sexualidade e seus compromissos políticos voltados à transformação da sociedade, a partir da educação sexual. Conforme Figueiró (1995), tal abordagem surge no contexto brasileiro com o nome de “abordagem política”, no livro de Goldberg (1982) chamado *Educação sexual: uma proposta, um desafio*,

³⁴ Compreende a abordagem de mesmo nome de Figueiró e as concepções terapêutico-descompressiva e consumista-quantitativa, ambas de Nunes (1996).

³⁵ A abordagem emancipatória engloba as abordagens política/emancipatória (Figueiró), abordagem emancipatória (Furlani) e concepção dialética e política (Nunes).

no qual a educação sexual é compreendida enquanto um compromisso político, que deve contribuir para a mudança de padrões sexuais, através do exercício da autonomia.

Segundo Figueiró (1996), as discussões são voltadas para as relações de poder que incluem a problematização e a contextualização social, histórica e cultural da sexualidade, por intermédio da inclusão de conceitos como classe, gênero, etnia, entre outros.

Furlani (2005) explica que essa abordagem tem como base as teorias críticas e marxistas, as quais destacam a relevância da formação de uma consciência crítica na busca de uma cidadania ancorada na liberdade de escolha, possibilitando a formação de identidades plenas.

Nunes (1996), por sua vez, compreende que a concepção política e dialética, posteriormente denominada pelo próprio pesquisador como “emancipatória”, implica o necessário rompimento com práticas características de outras concepções, como as médico-biologistas, terapêutico-descompressivas, consumistas-quantitativas e normativo-institucionais.

Por fim, a abordagem pós-estruturalista e *queer*³⁶ se diferencia da emancipatória, uma vez que se volta à luta contra a dominação, dando especial atenção às práticas discursivas. Nesse sentido, a vertente *queer* questiona o caráter fixo e hegemônico atribuído à heterossexualidade, bem como os processos que produzem significados culturais, a partir, apenas, de características físicas. Em sua Tese de Doutorado, instigada pelo texto de Debora Britzmann, intitulado “Is there a *queer* pedagogy? Or, stop reading straight”, Furlani (2005) se lança ao desafio de pensar uma educação sexual na perspectiva *queer*, ainda que reconhecendo a dificuldade de enquadrar essa teoria numa pedagogia que se proponha não normativa. Nesse sentido, argumenta não ter o intuito de consagrar uma abordagem *queer* à educação sexual, mas propor formas de “[...] instigar questões acerca de posturas e encaminhamentos pedagógicos tendo o referencial *queer* como um ponto de partida provocador” (FURLANI, 2005, p.231).

Dessa forma, um dos aspectos principais desse tipo de perspectiva consistiria na crítica desconstrutiva da educação dominante, a qual tem a heterossexualidade como modelo de identidade hegemônica e incontestável. Sob essa ótica, tal abordagem seria questionadora das

³⁶ Engloba as seguintes abordagens: dos direitos humanos, dos direitos sexuais e *queer*, todas de Furlani (2005).

verdades instituídas nos campos da produção e reprodução das relações de poder desiguais e das hierarquias sexuais e de gênero.

Já a abordagem dos direitos humanos é aquela que explicita e problematiza as representações negativas socialmente impostas a diversos grupos e às suas identidades culturais, num processo político. De acordo com Furlani (2010, p.300), no Brasil, as propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002) evidenciaram os grupos socialmente excluídos, como as crianças, adolescentes, mulheres, idosos etc.

Ademais, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) ressaltou a importância da educação para a universalização do acesso aos direitos sexuais e reprodutivos dos jovens: “[...] a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2006a).

Nessa perspectiva, a abordagem dos direitos humanos destaca a necessidade de um processo educacional assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual e mais humana, pela desconstrução de representações negativas de identidades de grupos considerados socialmente excluídos (FURLANI, 2005, p.300).

A abordagem dos direitos sexuais, por sua vez, tem como base a Declaração dos Direitos Sexuais, elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia, em Valência, na Espanha.

Gulo (2010, p.73) compreende que essa perspectiva aglutina diferentes visões, uma das quais é a dos direitos sexuais das mulheres, que vai além das questões de ordem reprodutiva e biológica, pois problematiza elementos referentes ao prazer e à afetividade. A segunda visão seria a dos movimentos LGBT, que tem como objetivo questionar a produção da homofobia e a discriminação sexual, trazendo à discussão a diferença para a incorporação de uma perspectiva de conquista da igualdade de direitos. Assim, a última perspectiva está voltada aos direitos sexuais de crianças e adolescentes, no intuito de garantir o direito à educação sexual na escola, com ênfase na discussão de temas relevantes para esse grupo, como a pedofilia, o abuso sexual, a pornografia, entre outros.

Concordamos com as análises de Gulo (2010, p.75) referentes à aproximação da abordagem dos direitos humanos com a dos direitos sexuais, tendo em vista o consenso entre

estudiosos de que os direitos sexuais são parte integrante dos direitos humanos e ambos podem ser pensados em uma única perspectiva de educação sexual.

Atualmente, pesquisadores como Sérgio Carrara, Cristiane Cabral e Maria Luiza Heilborn (2010) defendem a adoção de um novo paradigma na formulação e proposição de políticas “de, com e para a juventude” – o de Educação em Sexualidade –, posto que essa perspectiva contempla discussões sobre saúde sexual, direitos sexuais e aspectos sociais mais abrangentes, que, muitas vezes, implicam a discriminação baseada em orientação sexual e identidade de gênero.

Salienta Carrara (2007 apud CABRAL; HEILBORN, 2010):

Essa abordagem permite questionar valores que sustentam e reproduzem hierarquias, desigualdades e relações de poder na sociedade, de forma a ampliar o escopo de ação para além daquele definido pela educação sexual que, tradicionalmente, tem um espectro preventista e higienista.

Essa perspectiva de Educação em Sexualidade, embora aparentemente nova no cenário brasileiro, se assemelha e retoma aspectos considerados centrais nas abordagens de Educação Sexual dos direitos humanos e emancipatória. A Educação em Sexualidade vem ganhando espaço, sendo incorporada por diversas instituições, dentre as quais a UNESCO³⁷ e a Organização Não Governamental ECOS – Comunicação em Sexualidade, a qual tem igualmente alguns de seus audiovisuais sobre direitos reprodutivos analisados na presente pesquisa.

Em texto que aborda temáticas relativas a gênero e sexualidade nos currículos de Pedagogia, Sandra Unbehaun, Sylvia Cavasin e Thaís Gava (2010, p.2), integrantes da ONG, esclarecem que a “[...] ECOS vem adotando o termo educação em sexualidade e gênero, aderindo aos argumentos apresentados por Sergio Carrara (2007) de que o termo educação sexual, por ser datado, não incorpora a dimensão dos direitos sexuais”.

Adiante, as pesquisadoras frisam a importância da formação inicial de professores/as, nos próprios cursos de graduação, para o trabalho com conteúdos referentes à sexualidade e às discussões sobre diversidade sexual e gênero. A inserção de temáticas referentes à educação em sexualidade e gênero, nos cursos de formação de professores/as, permitirá que o assunto

³⁷ A representação da UNESCO no Brasil publicou, no ano de 2014, o caderno intitulado *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro*: tópicos e objetivos de aprendizagem. Algumas das autoras dessa versão adaptada são integrantes da ONG ECOS – Comunicação em Sexualidade.

faça parte do rol de questões as quais contribuirão para que os profissionais iniciem sua prática pedagógica com um “olhar sensibilizado” para essas dimensões.

A perspectiva de Educação em Sexualidade revela a preocupação de inserir, no trabalho pedagógico com jovens, discussões de temas polêmicos, ainda considerados tabus e que não têm recebido a devida atenção, como o aborto, o planejamento reprodutivo e a contracepção, com base na perspectiva de gênero e diversidade sexual.

Assim, a despeito de estudiosos e pesquisadores indicarem, atualmente, a importância da discussão de temas fundamentais para a discussão da sexualidade no espaço educativo como diversidade sexual, direitos sexuais e gênero, nota-se que, no âmbito das políticas públicas voltadas à sexualidade e educação, prevalece a preocupação com a prevenção de doenças, com destaque à temática da DST/AIDS.

Um exemplo está no documento “Direitos sexuais e reprodutivos: uma prioridade do governo” (2005), que prevê a ampliação do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas, com o objetivo de reduzir a vulnerabilidade dos adolescentes às DSTs, “[...] à infecção pelo HIV e à gravidez não desejada, com ênfase na promoção da saúde, por meio de ações educativas de prevenção e ampliação do acesso dessa população ao preservativo masculino” (BRASIL, 2005, p.17).

Essa iniciativa nasceu da parceria entre os Ministérios da Saúde e Educação e, juntamente com outros programas, como o Projeto Escola (1995), se transformou no Programa Salto para o Alto (1999), dando origem ao Programa Saúde na Escola (PSE), criado pelo Decreto Presidencial 6.286/2007.

O PSE recomenda a realização de atividades educativas e de saúde “[...] que possibilitem a reflexão e enfrentamento de problemas associados à sexualidade, como gravidez na adolescência e diversidade sexual, sob a perspectiva de promover os direitos sexuais e reprodutivos” (CABRAL; HEILBORN, 2010, p.117).

Embora se proclame a importância da promoção dos direitos sexuais e reprodutivos de jovens, Unbehaum et al. (2010, p.5) enfatizam:

Não se trata de uma política de educação em sexualidade e gênero, mas fundamentalmente uma estratégia de prevenção em DST/Aids, que inclui a sexualidade humana e seus temas correlatos como gênero, diversidade sexual, direitos sexuais e direitos reprodutivos.

Adiante, as diretrizes do programa se fundamentam na promoção da saúde e da educação integrais, como fundamentos para o exercício da cidadania e usufruto dos direitos humanos, por intermédio da atuação integrada entre as redes públicas de ensino e saúde, além do fortalecimento do protagonismo juvenil. Entretanto, quando nos voltamos à metodologia proposta, constatamos que a fragilidade das estratégias dificulta a execução dos objetivos proclamados, já que o PSE prevê a capacitação de dois representantes por município, em encontros presencial, não-presencial e *online*. Posteriormente, esses representantes serão multiplicadores da proposta, em seus municípios.

Cabral e Heilborn (2010) questionam: em que medida os profissionais estão sendo preparados para lidar com os jovens, numa perspectiva que respeite seus direitos sexuais e reprodutivos? Acrescentamos outra questão: a formação de representantes municipais, que se tornarão multiplicadores da proposta, seria suficiente para que o PSE chegasse de fato às escolas e aos profissionais de educação?

O PSE prevê, também, a disponibilização de preservativos masculinos aos jovens sexualmente ativos, matriculados na rede pública de ensino, iniciativa considerada inovadora. Em contrapartida, pesquisas apontam que apenas 9% das escolas que trabalham com o tema DST/AIDS disponibilizam preservativos a seus alunos (CABRAL; HEILBORN, 2010). Para os autores, tais números podem estar sinalizando as dificuldades encontradas em se discutir temas referentes à sexualidade juvenil, no cotidiano escolar.

Outras iniciativas referentes à formação de professores/as para o trabalho com o tema da sexualidade estão sendo igualmente produzidas por instituições públicas federais. No que diz respeito aos direitos reprodutivos, em sua dissertação de Mestrado, Maytê Gouvea Coletto (2012) investigou a abordagem desses direitos contida em materiais didáticos, produzidos por instituições públicas de ensino superior, “[...] para a formação de educadoras/es através da iniciativa dos editais de projetos da SECAD³⁸”, nos períodos de 2004 a maio de 2007³⁹.

³⁸ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, atualmente, chama-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

³⁹ Nesse período, a autora selecionou três dos seis editais lançados pela Secretaria: Formação de profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual (2005/2006), Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas (2006/2007) e Educação e Gravidez na Adolescência (2006).

A pesquisa revela que as ações da Secretaria são pioneiras, pois trouxeram as discussões sobre sexualidade, do campo da saúde, para o âmbito da educação, através das políticas públicas educacionais, em nível federal.

No entanto, Coleto (2012) analisa que os direitos reprodutivos foram abordados de forma incipiente, nos materiais produzidos pelas instituições de ensino superior, de modo que

[...] as questões sobre gravidez e métodos contraceptivos também estiveram praticamente ausentes em capítulos teóricos, mas presentes em sugestões de atividades com alunas e alunos. Já as tecnologias conceituvas não figuraram nos materiais didáticos, apesar de que partes desses materiais poderiam ser utilizados para tratar do tema, e o aborto foi pontualmente debatido junto à gravidez na adolescência e esteve presente dentre as sugestões de atividades que, em sua maioria, voltavam-se ao “julgamento” da questão. (COLETO, 2012, p.134).

Com relação às políticas públicas em âmbito federal, promovidas pela SECADI, nota-se que, em sua fase inicial, houve predomínio de ONGs como executoras dos projetos⁴⁰. Por meio do Caderno SECAD 4 (2007), o qual registrou as políticas desenvolvidas pela Secretaria, foi possível identificar as instituições contempladas com apoio financeiro para desenvolver projetos voltados à formação de professores/as (COLETO, 2012). Encontramos as ONGs GTPOS e ECOS dentre as instituições que tiveram projetos aprovados pela Secretaria.

O GTPOS foi selecionado através de três editais. No edital Formação de profissionais da educação para a cidadania e diversidade sexual (2005/2006), a ONG atuou na cidade de São Vicente/SP, formando 30 profissionais. Quanto ao edital seguinte, Diversidade Sexual e Igualdade de gênero nas escolas (2006/2007), em que o objetivo era ampliar a atuação do projeto anterior, tanto o GTPOS como a ECOS aparecem como instituições contempladas, entretanto, não há informações a respeito do número de profissionais formados, nem mesmo os nomes dos projetos desenvolvidos. Já o edital *Educação e Gravidez na Adolescência* (2006) contou com a formação de 80 profissionais pelo GTPOS, por intermédio do projeto intitulado “Gravidez na Adolescência” (BRASIL, 2007).

⁴⁰ Podiam solicitar apoio financeiro: instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, secretarias de educação estaduais e municipais, universidades e Organizações Não Governamentais (BRASIL, 2007).

Como apresentado, a atuação dessas Organizações Não Governamentais influencia diretamente a elaboração de projetos educacionais voltados à formação de professores/as e de jovens.

3.3 - Direitos reprodutivos de jovens: marcos internacionais e políticas nacionais

Considerando os jovens como sujeitos de direitos, demonstraremos a forma como os direitos reprodutivos, atinentes à população juvenil, foram contemplados na Conferência do Cairo e de Pequim, no plano internacional, e no Estatuto da Criança e do Adolescente, no âmbito da política nacional; nos tópicos seguintes, procuraremos relacioná-los com os vídeos produzidos pelas ONGs, no intuito de analisar em que medida tais discussões foram incorporadas ou não nos materiais educativos direcionados a educadores e jovens.

Cristiane Cabral e Maria Luiza Heilborn (2010) explicam que a Carta do Cairo trouxe avanços e retrocessos a respeito das proposições voltadas aos direitos sexuais e reprodutivos dos jovens. Os retrocessos são concernentes à maneira como a sexualidade juvenil é entendida no documento, sob o enfoque do risco, de modo que os objetivos incluem:

Tratar os problemas de saúde sexual e reprodutiva do adolescente, inclusive a gravidez indesejada, o aborto inseguro e doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o HIV/AIDS, com a promoção de comportamento sexual e reprodutivo responsável e sadio, inclusive a abstinência voluntária e com a prestação de serviços apropriados e de orientação especificamente conveniente a esse grupo etário. (CIPD, 1994, p.70).

Nota-se, dentre outras questões, a adoção de um discurso sobre a gravidez entre jovens como um problema a ser tratado e prevenido. Em minha dissertação de Mestrado, foi possível constatar que esse discurso do controle da sexualidade juvenil mobilizou diversos atores sociais e organismos internacionais e foi bastante difundido, mas sofreu severas críticas de pesquisadores que atentaram para o cuidado com generalizações reducionistas sobre o tema, já que essa perspectiva desconsidera os significados da experiência da gravidez, maternidade e paternidade, na vida dos jovens, e insere a sexualidade juvenil no contexto de problema social (HEILBORN et al., 2006; TORRES, 2007).

Com efeito, as discussões que inserem a questão da gravidez na adolescência num contexto mais amplo, “[...] compreendido em função das múltiplas combinações, resultantes do modo como se cruzam as experiências de classe, etnia, geração, sexualidade, religião, gênero, entre outros” (TORRES, 2007, p.46), não foram contempladas no texto da Conferência, exteriorizado, exclusivamente, pelo discurso do risco e da perpetuação da pobreza entre os jovens:

A maternidade numa idade precoce envolve risco de morte materna, que é muito maior do que a média, e os filhos de mães precoces correm mais riscos de morbidade e de mortalidade. A gravidez prematura continua sendo um obstáculo à melhoria do status educacional, econômico e social da mulher em todas as partes do mundo. Em geral, para mulheres jovens o casamento e a maternidade precoces podem reduzir seriamente suas oportunidades de educação e de emprego e têm toda probabilidade de impacto adverso na qualidade de sua vida e na vida de seus filhos. (CIPD, 1994, p.70).

Pensamos que as preocupações no âmbito da saúde pública, bem como da área social, são relevantes e merecem a atenção que têm recebido nos documentos, porém, reduzir o fenômeno da gravidez ao discurso do risco e da ilegitimidade da sexualidade juvenil pouco coopera para avanços na garantia dos direitos sexuais e reprodutivos dessa população.

Mais ainda, é preocupante o tom conservador que incorpora a abstinência sexual como uma das formas de promover o comportamento sexual e reprodutivo responsável por parte dos jovens. Vale destacar que a abstinência sexual foi difundida pelo discurso oficial norte-americano do governo Bush, no combate a AIDS, aliado ao fundamentalismo cristão, associando-se ao movimento antiaborto e a uma educação sexual baseada, quase que exclusivamente, na abstinência (CORREA, 2004, p.51). Essa iniciativa governamental ficou conhecida como política ABC⁴¹: A de abstinência (dirigida aos jovens solteiros), B de “be faithful”, seja fiel (para os casados) e C de “condom”, camisinha (para quem não seguir as regras anteriores).

Conforme Katia Pirotta et al. (2006), é preciso voltar as atenções à racionalidade ideológica imposta por políticas internacionais norte-americanas, as quais dificultam a adoção

⁴¹ A respeito dessa política, Claudia Fonseca (2009, p.40) esclarece que, “[...] acatando a ideia de que a relação sexual extramarital é a raiz de todos os males, um número impressionante de adolescentes americanos passou a usar um anel prateado (comercializado inclusive por Amazon.com), símbolo de relações castas, e, conforme estudo realizado em 2001, 10% dos jovens americanos assinaram promessas de virgindade pré-nupcial (Sanger, 2006, p. 817). Ironicamente, a taxa de gravidez na adolescência cresceu nesse fim da administração Bush”.

de uma agenda inovadora e progressista dos direitos sexuais e reprodutivos dos jovens. Essa política tem-se refletido, negativamente, em diversos países, principalmente naqueles que recebem financiamentos de agências norte-americanas, como é o caso do Brasil, já que prescrevem “[...] posturas e políticas voltadas à postergação do início da vida sexual dos adolescentes”, atribuindo pouca ou nenhuma importância ao prazer como elemento central da sexualidade e às questões ligadas às desigualdades de gênero, como a negociação de métodos contraceptivos entre parceiros. Assim sendo, “[...] essa forma de abordagem tende a ter pouco efeito no comportamento e atitudes dos jovens em relação à sua vida sexual” (PIROTTA et al., 2006, p.7).

É evidente a crescente preocupação com a população jovem, no que diz respeito a sua saúde sexual e reprodutiva, de sorte que as plataformas de Cairo e Pequim realçam a necessidade de uma atenção específica à saúde desse grupo, embora o documento não aborde explicitamente o modo como essas ações serão implementadas:

Entre as recomendações das conferências do Cairo e de Beijim encontra-se a preocupação com a juventude. Os documentos enfatizam a necessidade de implantação de programas de educação sexual e de saúde sexual e reprodutiva voltados para a população jovem e destacam a importância dos jovens e adolescentes terem acesso aos serviços de saúde, terem acesso à informação quanto aos métodos contraceptivos e às formas de proteção contra o HIV/AIDS e das demais doenças sexualmente transmissíveis, do incentivo à adoção de atitudes responsáveis perante a sexualidade, da não discriminação das mulheres, da promoção da equidade de gênero e do combate à violência sexual. (PIROTTA et al., 2006, p.5).

Há, ainda, um estímulo à participação dos próprios jovens na “[...] proposição, formulação e acompanhamento de ações que lhes sejam direcionadas” (CABRAL; HEILBORN, 2010), sendo que tal prática foi incorporada a algumas políticas públicas brasileiras na área da juventude, com destaque ao Plano Nacional da Juventude, que se transformou em projeto de lei e está em tramitação.

Entretanto, esse estímulo para a criação e ampliação de espaços a fim de que os jovens possam participar ainda parece bastante incipiente. Se pensarmos na escola “[...] como campo de atuação social real [...] podendo ocorrer experiências que contribuam para a conservação ou para a emancipação humana” (LIMA, 2009, p.30), é possível questionar: existem espaços

que garantam a participação juvenil ou em quais momentos os jovens são ouvidos? A instituição educativa colabora para que formas de participação sejam exercitadas? Em acréscimo, são garantidos espaços onde os jovens têm poder de decisão?

Nesse sentido, para que essa participação ocorra, é preciso, primeiramente, querer participar, ou seja, é preciso que os jovens se envolvam e se mobilizem para o tema a ser discutido. O segundo passo é entender sobre o assunto, pois apenas é possível garantir a efetiva participação, quando as pessoas envolvidas têm conhecimentos necessários para expressar opiniões, debater e formular propostas, de acordo com suas necessidades e, por fim, ver o resultado dessa participação.

Indagamos, portanto: em que medida os materiais produzidos pelas ONGs se aproximam ou se distanciam de tais pressupostos educativos? Os vídeos foram pensados de maneira a garantir a participação dos jovens, permitindo a problematização de seus conteúdos, ou são prescritivos, ou seja, mostram alternativas ou propõem um caminho único?

Garantir aos jovens espaços, não apenas de participação, mas também de decisão, implica questionar os campos de disputa em que são formuladas as políticas e estratégias voltadas a esse grupo, em que a luta por projetos societários está em jogo. Conforme Cabral e Heilborn (2010, p.122), valorizar e abordar os temas de interesse dos jovens é um dos caminhos para a sua participação, através de um diálogo horizontal capaz de viabilizar a construção coletiva de propostas, assim como a divisão de responsabilidades e definição das funções de cada um, no espaço escolar.

Quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, (Lei n.8.069/1990), podemos sustentar que ele é tímido, no que tange aos direitos reprodutivos dessa população específica.

A esse respeito, Tonelli (2004) ressalta que, nas duas últimas décadas, houve um avanço considerável nas políticas públicas voltadas para a infância e a juventude, no Brasil. Nesse sentido, o ECA tornou-se um marco importante na legislação brasileira, afirmando, pelo menos teoricamente, que crianças e jovens são sujeitos de direitos, em suas mais diferentes condições sociais e individuais e, por conseguinte, a condição de pessoa em desenvolvimento não deve ser um impeditivo para o exercício desses direitos.

O ECA, embora represente um ganho significativo em termos de políticas voltadas para as crianças e adolescentes, não especifica os direitos em relação ao exercício da sexualidade

dos jovens, de sorte que não explicita a possibilidade de esses sujeitos decidirem sobre sua vida sexual e reprodutiva (BARBOSA, 2008). Apenas alguns artigos do Estatuto se referem a questões correlatas dos direitos reprodutivos, de forma pulverizada:

O art. 14 preceitua a obrigatoriedade de promoção pelo SUS de campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos, o que subentende-se, deve incluir campanhas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez não planejada [...] (PIOVESAN; PIROTTA, 2009, p.272).

Já os artigos que se referem ao direito à vida e à saúde (7º ao 10º) contêm preceitos relativos à gravidez e ao parto, assegurando à gestante o atendimento pré e perinatal, estabelecendo regras para seu atendimento (PIOVESAN; PIROTTA, 2009, p.274).

Um elemento positivo que deve ser ressaltado no Estatuto da Criança e do Adolescente é o reconhecimento do direito à privacidade e à preservação do sigilo no acesso de jovens aos serviços de saúde, posto que essa população tem o direito de ser atendida independentemente da autorização da família ou de responsáveis. Adiante, a lei garante que toda criança e adolescente tenham sua opinião ouvida e considerada, na perspectiva de seu melhor interesse na decisão sobre os aspectos de sua vida (VENTURA, 2009, p.276).

Constatamos que, quando se trata da sexualidade dos jovens, os documentos apresentados focam a prevenção, seja da gravidez “não planejada”, seja das doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. Parte-se de uma visão da sexualidade dos jovens como algo que deva ser “regulado”, “cerceado”, por intermédio de um discurso prescritivo e normativo, o qual desqualifica as possibilidades de exercício responsável e autônomo da sexualidade desse grupo.

Nesse sentido, não encontramos referências a aspectos mais amplos da sexualidade, como a discussão do prazer, aspectos relacionados ao corpo erótico, negociação de métodos entre parceiros, abarcando a discussão das desigualdades de gênero e aspectos afetivos, tais como os ideais românticos e amorosos e, por outro, práticas de extremo individualismo traduzido em novas formas de relacionamento afetivo e sexual, pautadas no descompromisso e na imprevisibilidade, que o sociólogo Zygmunt Bauman (2004) denomina “amor líquido”. Quer dizer, não há menção, nem sequer referências a uma formação que englobe essas questões.

Por outro lado, as garantias de autonomia não passam apenas pelas leis, mas pelas condições postas a fim de que elas se efetivem, isto é, para que os jovens possam dispor de maior liberdade, na condução de sua saúde sexual e reprodutiva, é preciso propiciar-lhes uma formação que vá além de estritos “programas de aconselhamentos” ou “campanhas de educação sanitária”, promovidas pelo SUS – Sistema Único de Saúde – pressupondo informações e conhecimentos críticos em relação aos saberes médicos e biológicos, à ordem sociocultural da qual fazem parte, bem como às suas associações com valores e princípios éticos concernentes ao exercício da sexualidade.

Observamos que os documentos considerados marcos dos direitos reprodutivos, no âmbito internacional, produzidos no Cairo e em Pequim, por um lado, trouxeram propostas inovadoras quanto aos direitos sexuais e reprodutivos dos adultos e adultas; por outro, ainda estão presos ao discurso pautado na “ilegitimidade” da sexualidade juvenil, discurso que ignora o direito dos jovens de viverem sua sexualidade de forma plena. Por isso, pouco avançam no estabelecimento de propostas para essa população.

Desse modo, a questão que se coloca é: em que medida a educação dos jovens é atravessada por essas políticas e diretrizes? Como tais concepções são traduzidas em projetos educativos voltados aos jovens? Uma hipótese possível é que, no âmbito da educação, embora o discurso dos direitos reprodutivos seja enunciado enquanto norteador de projetos educativos referentes à sexualidade, na prática, as narrativas ainda são orientadas a partir da compreensão da gravidez, entre jovens, enquanto problema social, sendo a sexualidade juvenil retratada segundo a noção de desvio.

CAPÍTULO IV – Audiovisuais didáticos: da sexualidade aos direitos reprodutivos

Para testar as hipóteses lançadas no estudo, as questões a serem elucidadas, a seguir, são: como são representados os jovens nos audiovisuais e de que maneira os seus direitos reprodutivos são discutidos? Quais tipos de imaginários são alimentados com base nessas representações? Que tipos de famílias são retratadas? Como essas representações se mesclam com o tipo de sexualidade juvenil construída? De que forma a gravidez, o aborto, a maternidade e a paternidade são representadas e problematizadas, nos enredos? Que tipos de conflitos e contradições estão presentes nesses materiais? Que espécie de tensões, aproximações e distanciamentos existem entre o idealizado e o realizado, em tais projetos educativos?

4.1 Estereótipos de gênero, modelos de família e juventude

Argumentamos que as representações sobre os jovens constituem um investimento na definição e construção de conhecimento sobre esses sujeitos, pois, para além dessa construção de conhecimento, tais saberes produzem subjetividades e identidades.

Chartier (1990) enfatiza que a compreensão dos processos de construção das representações sociais deve ser realizada a partir de suas associações com o estudo da diversidade das vivências sociais e culturais mais particulares e cotidianas dos sujeitos: “É no nível da cotidianidade que as práticas e representações são constantemente criadas, recriadas e improvisadas”. Tais representações são legitimadas ou contestadas no meio social e permitem nomear e interpretar o mundo, gerando também práticas e estratégias de ação.

Consideramos, assim, que tais representações estão vinculadas a processos sociais, de modo que há uma inter-relação: os processos sociais influenciam as representações, mas também são influenciados e alterados por estas. Segundo Yanoye e Gollot-Lété (2012, p.52), na produção de um filme, “[...] a sociedade não é propriamente mostrada, é encenada [...] o filme opera escolhas, organiza elementos entre si, decupa no real e no imaginário, constrói um mundo possível que mantém relações complexas com o mundo real: pode ser em parte seu reflexo, mas também pode ser sua recusa”. Nessa perspectiva, ele constrói um ponto de vista sobre aspectos do mundo que levam seus expectadores a pensar sobre sua realidade e sobre si

mesmos, por meio de identificações com determinados personagens ou grupo social, emoções, reflexões ou mesmo rejeição e recusa dos elementos apresentados.

No interior dos audiovisuais didáticos analisados, existe uma tensão que envolve esses modelos de representação da juventude, pois, embora possamos observar uma tentativa de retratar a diversidade de modelos culturais e formas de ser jovem, quando lançamos um olhar mais atento aos protagonistas das histórias, constatamos uma padronização tanto nos modelos de beleza elejidos assim como nos aspectos ligados à constituição física, classe social, raça e arranjos familiares nos quais os jovens estão inseridos. Tais representações tendem a uma uniformização do que é ser jovem, em nossa sociedade, ainda que existam estratégias capazes de romper com esses padrões constituídos.

A tentativa de contemplar a diversidade comparece no filme *Bonezinho Vermelho*. Na apresentação de Tavinho (namorado de Gabriela), adota-se uma estratégia narrativa que leva a visibilizar diferentes culturas juvenis. Mauro, que está produzindo um jogo de computador sobre *gravidez na adolescência*, narra a construção do personagem de Tavinho, o qual, em suas palavras, é o “lobo” da história, fazendo referência ao conto Chapeuzinho Vermelho.

Conforme o garoto nomeia as opções que poderiam fazer parte da identidade do “lobo”, Tavinho representa, de forma cômica, diferentes culturas juvenis que, nas palavras de Mauro, são: estudioso (*nerds*), surfista, mauricinho e *hippie*. Mauro é interrompido pela campainha de sua casa e, quando abre a porta, se depara com Tavinho que está à procura de Gabriela. Ele olha para a câmera e finaliza: “Como eu ia dizendo, o namorado pode ser tipo assim, um lobo normal”. Nesse momento, a seta do *mouse* clica no rapaz que está no centro da tela do computador e sua imagem é selecionada dentre as demais que estão ao fundo.

O “normal”, nesse caso, é não se identificar com nenhuma dessas “tribos” juvenis, enquadrando-se no mesmo perfil dos/as protagonistas dos demais filmes: boas filhas/os, brancas/os, magras/os, estudantes, de classe média, heterossexuais e provenientes de uma família nuclear. Em contrapartida, os/as personagens que fogem a esse padrão, porque são negras/os, gordas/os, violentos/as, estão presentes em menor número e ocupam papéis secundários.

Em *Minha vida de João*, um aspecto que chama a atenção é a opção de utilizar uma escala de cores em toda a animação: azul, branco, preto, marrom e cinza. A princípio, é evidente que houve a escolha de não colocar cores diferentes nos personagens, com o objetivo

de padronizar, ou seja, dar a ideia de que todos são iguais (brancos). Contudo, na cena, em que o pai de João está assistindo a um jogo de futebol na televisão, aparecem dois jogadores: nesse caso, um deles é negro. Mais adiante, no quarto de João, há um cartaz na parede de outro jogador de futebol, que também é negro. Assim, nas duas cenas em que comparecem personagens negros, eles são homens e jogadores de futebol, um estereótipo seguramente reforçado, pois em nenhuma outra parte da história os negros estão presentes.

É interessante notar que o manual que acompanha o vídeo contém um texto que discute estereótipos, definindo-o como “[...] uma generalização abusiva que distorce a realidade” (ALLIANÇA H, 2009, p.33). Nesse texto, enfatiza-se que representar homens negros como “[...] choferes, mordomos, ou como aqueles que lidam com profissões menos valorizadas: encanador, garagista, porteiro etc.”, constitui um pensamento estereotipado e necessita ser “desmontado” por trabalhos educativos, no intuito de erradicar preconceitos. Entretanto, esse cuidado presente no manual não se traduz no vídeo.

Em *Você soube da Márcia?*, apesar de Márcia dar nome ao vídeo, ela não é a protagonista, sendo a única negra e só aparecendo no final da história. Em *Bonezinho Vermelho*, esse padrão se repete: Valéria, a amiga de Gabriela, é igualmente a única personagem negra, enquanto, no vídeo *Era uma vez outra Maria*, há uma maior presença desse grupo, visto que estão presentes duas amigas da protagonista e seu segundo namorado (o qual surge no final do filme).

É possível afirmar que há uma inclusão periférica de personagens que não seguem os padrões normativos considerados hegemônicos (brancos, magros, heterossexuais). Dessa forma, aqueles que fogem à norma não são mais vistos como excluídos, pois eles agora estão representados, todavia, sua presença nas narrativas é bastante pontual e delimitada, já que são incluídos de forma precária, periférica, ou mesmo estereotipada, de maneira que continuam à margem: o homem negro no papel de jogador de futebol é um exemplo desse tipo de inclusão. Mais ainda, a associação direta do futebol à masculinidade evidencia o reforço de um estereótipo, em que o esporte é representado como sendo do universo exclusivamente masculino.

A maneira como os personagens principais e secundários foram construídos, nos audiovisuais, é um indicativo de como são mantidas certas formas de existência e quem são os grupos e/ou sujeitos que permanecem mais ou menos valorizados socialmente. Vale dizer que

não se trata de adotar uma postura “politicamente correta”, mas de fazer notar que se trata de uma questão política visibilizar a diversidade que está presente, na vida cotidiana, e que ela é diversa e plural. Assim, podem ser criadas condições e possibilidades para que os sujeitos se sintam representados e possam se ver em ambientes e contextos diferentes daqueles que, muitas vezes, estão reservados a determinados grupos, nas imagens produzidas pelos meios de comunicação. Nesse sentido, a cena construída em torno do que é ser jovem, em um determinado contexto e espaço, imprime significados e padrões de normalidade acerca desse grupo. Salienta Braga (2014):

A precariedade de representações e visibilidade de outras possibilidades de identificação por parte dos/as alunos/as que não atendem ao padrão branco, hetero, judaico-cristão, demarcam o lugar de quem é mais e quem é menos, não só para a escola, mas para a sociedade como um todo. Claro que avanços nesse sentido já foram propiciados à escola, com programas e propostas de respeito à diversidade, mas no cotidiano de muitas instituições de ensino essas ações são realizadas em datas específicas, enquanto o resto do ano permanece esquecido. (BRAGA, 2014, p.16).

Muito embora as protagonistas mulheres sejam retratadas como jovens “exemplares”, ou seja, como “boas moças”, nos vídeos produzidos pela ECOS, as personagens Maria e Gabriela surpreendem suas respectivas famílias, quando informam que estão grávidas. A notícia provoca decepção e tristeza, rompendo com as expectativas dos pais, construídas em torno das filhas. Dessa forma, encontramos “[...] uma incorporação de imagens aparentemente antagônicas, configurando uma juventude que ora é invocada como modelo ora como antímodo” (CAMPOS, 2010, p.122).

Com relação ao aspecto da socialização e práticas culturais, é interessante notar como marcadores de gênero estão presentes nas representações dos grupos juvenis, contidas nos audiovisuais. Exclusivamente, os meninos têm amigos homens e as meninas, amigas mulheres. Em *Minha vida de João*, os amigos do protagonista são mostrados como violentos e agressivos e se reúnem nas ruas e bares. Em contraposição, João é sensível, romântico e sonhador. Nos vídeos *Você soube da Márcia?*, *Bonezinho Vermelho* e *Era uma vez outra Maria*, as amigas das protagonistas são companheiras e confidentes e circulam pelos espaços da escola, festas, atividades esportivas e no interior da família. Um dos poucos espaços onde existe maior interação entre meninos e meninas são as festas, local utilizado para encontros amorosos, como demonstram os vídeos *Era uma vez outra Maria* e *Bonezinho Vermelho*. As

atividades de lazer estão voltadas para a prática de esportes, festas e possibilidades de viagens com os amigos.

Ainda que representações mais tradicionais sobre convenções de gênero orientem boa parte das práticas dos grupos juvenis (meninas são representadas como mais afetuosas e meninos como mais agressivos), quando os jovens são mostrados em suas particularidades, há um investimento no sentido de romper e contestar essas representações mais convencionais, em alguns filmes. Os protagonistas dos vídeos *Minha vida de João* e *Era uma vez outra Maria*, em certa medida, rompem com os significados atribuídos ao que é ser homem e mulher, revelando como as identidades de gênero são maleáveis e variam de acordo com o contexto histórico, social e relacional.

É preciso esclarecer que o conceito de gênero é compreendido, na presente investigação, como “[...] um dos elementos constitutivos das relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1990, p.14), sendo usado como uma categoria de análise dos processos sociais, considerando, sobretudo, como as relações de poder se fazem presentes no interior dessas relações, construindo identidades de gênero que não são fixas, porque variam de acordo com sua interseção com outros marcadores como raça, geração, religião, classe social etc.

Louro (1997) ressalta a necessidade de problematizar não apenas a oposição, que leva a pensamentos binários sobre o gênero, assim como a unidade interna de cada um desses polos, revelando como eles são fragmentados, divididos, evidenciando a pluralidade de formas de ser mulher e de ser homem, em nossa sociedade.

Em *Minha vida de João*, a identidade do protagonista é construída na inter-relação com os modelos de masculinidade de seus amigos e de seu pai (além de outros modelos com que João se depara na rua) e que são ancorados na violência, na beleza, no poder, liderança e riqueza. Em sua casa, João presencia momentos em que o pai age com agressividade, quando está sob os efeitos do álcool, ao passo que, na companhia da mãe, o garoto recebe e presencia atitudes de cuidado e afeto. À medida que a mãe faz um carinho no protagonista, afagando seus cabelos e beijando-o, ele repete a mesma atitude com seu gato, imitando o comportamento materno e exercitando comportamentos que, socialmente, são tidos como femininos. Em contrapartida, ele também imita comportamentos violentos e agressivos que aprende, não somente com o pai, mas com seus amigos, embora demonstre arrependimento

nas cenas em que age dessa maneira. Nesse caso, a intenção de revelar que a agressividade é aprendida durante a socialização do jovem, desde a infância, é uma forma de visibilizar o quanto esse comportamento foi alimentado e estimulado socialmente.

João demonstra ser um jovem sensível e romântico, preocupando-se com o bem-estar dos que estão a sua volta, contudo, seus pares zelam pela manutenção da masculinidade hegemônica do protagonista, exercendo pressão para que ele se “enquadre” na norma valorizada pelo grupo, ou seja, a aprendizagem de gênero é atribuída e reforçada pelos amigos. Na tentativa de não ser ridicularizado pelos colegas, João se adequa, temporariamente, a esses papéis, quando está com o grupo, mas nos momentos em que é retratado sozinho, ele adota atitudes de cuidado e afeto.

Em *Era uma vez outra Maria*, a protagonista também resiste aos papéis que lhes são atribuídos, mas, nesse caso, quem exerce maior pressão sobre a garota é sua família, especialmente a mãe e a irmã, as quais cobram de Maria sua participação nos serviços domésticos, além de outros comportamentos de acordo com modelos de feminilidade valorizados em nossa sociedade, como sentar-se com as pernas fechadas, brincar de boneca e outros.

Alguns comportamentos e preferências de Maria rompem, em certa medida, com aqueles considerados mais aceitos em nossa sociedade, visto que ela gosta de jogar futebol e prefere brincadeiras mais ativas, que envolvem corrida e jogos com bola; entretanto, essas atitudes são sempre tolhidas pelo lápis (que representa a norma) ou por sua mãe. Já as características psicológicas da garota se adequam aos atributos de uma feminilidade valorizada socialmente: ela é romântica e vaidosa; por exemplo, no momento em que se prepara para o encontro com João, ela veste, em frente ao espelho, diferentes estilos de roupas, indicando a sua procura por uma vestimenta que seja compatível com sua personalidade e, por fim, opta pela própria roupa (rosa), indicando a ideia de que a garota “é ela mesma”. O espelho é o símbolo do autoconhecimento, permite ver-se para se autoconhecer. Nesse sentido, a escolha do vestido rosa indica a personalidade romântica e angelical de Maria, de modo que suas características estão muito próximas dos atributos das princesas dos contos de fadas.

Tal associação fica explícita na narrativa, na cena em que a garota é mostrada no papel de Bela Adormecida e João, como o Príncipe Encantado⁴² que a despertará com um beijo. A intertextualidade com o conto de fadas denota o tom idealizado dos personagens, bem como da relação entre o casal, pautada no amor romântico. A cena em que os dois jovens se beijam em cima de uma ponte, com pássaros voando ao redor e embalados por uma música romântica é um forte indicativo desse ideal de parceria. Assim, o amor romântico surge como um elemento que irá estimular a relação sexual e evidencia a ênfase que o vídeo confere ao valor da afetividade nos relacionamentos humanos.

Jurandir Freire Costa (1998) explica que a construção histórica do ideal de amor romântico sofreu diversas mudanças, ao longo do tempo. Com efeito, o amor é um sentimento construído social e historicamente, e algumas de suas regras, ainda que contraditórias, permanecem no imaginário social. Tal ideal está pautado em diversas exigências irrealizáveis, porém necessárias para se alcançar a felicidade; dentre elas, a exigência de uma sexualidade livre e, ao mesmo tempo, submissa ao amor, além do estabelecimento da sexualidade como pré-requisito da realização do amor sublime, como se observa no vídeo.

A quebra desse encantamento romântico ocorre no momento em que Maria dá a notícia da gravidez a João. No dia seguinte, o jovem vai bêbado ao encontro da garota; ao som de uma música agitada, os dois começam uma briga. O namorado fecha a mão para agredir, fisicamente, Maria, a qual se defende, protegendo o rosto. Nesse momento, a música é interrompida, ele percebe o que pretendia fazer e fica paralisado. Com a cabeça baixa, João vai embora envergonhado. Uma música triste é tocada, enquanto Maria fica com as mãos cruzadas, encostada no muro de sua casa. Aos olhos da garota, o namorado se transforma em um sapo⁴³ e Maria faz uma expressão de decepção. Ou seja, de príncipe, João se transforma em seu oposto, um sapo, denotando a polarização da imagem do garoto, que fica circunscrita a um rol de possibilidades dicotômicas: ou ele é bom ou ruim, não há nuances.

Se, por um lado, a personagem de Maria é constituída através de um modelo de feminilidade mais valorizado socialmente, rompendo, apenas em alguns momentos, com esse

⁴² O vídeo faz referência ao conto de fadas “A bela adormecida”. Trata-se de uma história em que a princesa é enfeitiçada por uma maléfica bruxa para cair em um sono profundo, de modo que a magia é quebrada, quando o príncipe a desperta com um beijo, o qual representa o amor verdadeiro.

⁴³ Nesse caso, a intertextualidade do vídeo faz referência ao conto de fadas “O príncipe e o sapo”. Trata-se de uma história em que uma princesa hospeda um sapo em seu castelo e, no decorrer da história, no momento em que a princesa dá um beijo no sapo, ele se transforma em príncipe. No vídeo, a narrativa opera inversamente, ou seja, o encantamento se quebra quando João, que era visto como um príncipe, se transforma em sapo, por conta de suas atitudes.

padrão, João evidencia, mais fortemente, um tipo de identidade heterossexual não dominante, tendo em vista que suas atitudes e comportamentos rompem com os modelos mais tradicionais, atribuídos aos homens, em nossa sociedade, demonstrando inter-relações em que o masculino contém elementos do feminino e vice-versa. Contudo, são esses mesmos protagonistas questionadores e que adotam atitudes e valores mais modernos, em alguns aspectos de suas vidas e mais tradicionais em outros, que se deparam com a descoberta de uma gravidez não planejada. No campo dos relacionamentos afetivos e sexuais, esses personagens não empregam uma atitude de cuidado de si e do outro, sendo retratados como sexualmente vulneráveis. O mesmo ocorre com Gabriela (*Bonezinho vermelho*) e Silvinha (*Você soube da Marcia?*), já que suas atitudes reflexivas igualmente não se estendem para o âmbito da sexualidade.

No vídeo *Bonezinho vermelho*, a protagonista Gabriela é apresentada por seu irmão Mauro, como personagem de seu jogo de computador. As características de Bonezinho Vermelho são elencadas pelo garoto: “[...] rebelde, medrosa, corajosa, insegura, audaciosa, imatura, entusiasmada”; enquanto ele fala, as palavras vão surgindo na tela do computador e Gabriela vai se movimentando, fazendo poses. As características nomeadas por Mauro ressaltam a complexidade da protagonista, enquanto outros elementos nos indicam aspectos psicológicos da menina. Um deles é seu quarto, que representa o universo particular e privado da garota, onde ocorrem as descobertas íntimas de sua identidade.

Na cama de Gabi, aparecem ursinhos de pelúcia e algumas bonecas, símbolos associados ao universo infantil. Esses objetos estão presentes nos momentos em que ela e Valéria conversam sobre sexualidade, assim como na primeira relação sexual com o namorado. A presença de ursos e bonecas, quando se fala ou se efetiva o ato sexual, revela a associação da protagonista com uma suposta inocência e pureza, ou seja, a coexistência desses símbolos indica a inadequação de seus comportamentos e desejos, explicitando as tensões e ambiguidades experimentadas, quando se trata de abordar a sua sexualidade.

O vídeo *Você soube da Marcia?* traz duas personagens principais: Ana e Silvinha. Ana é uma jovem que apresenta e defende os posicionamentos religiosos nas conversas, embora se mostre sensibilizada e aberta a discutir todos os assuntos. Tal personagem adota um discurso naturalizado sobre a maternidade, sustentando que “toda mulher quer ser mãe” e que “ser mãe é um dom de Deus”. No decorrer da narrativa, Ana revela que manteve relações sexuais com uso da camisinha, que estourou, por isso se mostra preocupada se poderia estar grávida.

Já Silvinha é a personagem que rebate e vai contra os posicionamentos religiosos de Ana, na tentativa de mostrar à colega que seus argumentos são pouco fundamentados. Durante a conversa, Silvinha conta que fez um aborto e se posiciona a favor do direito de as mulheres interromperem uma gravidez, contrariando o discurso que, naturalmente, relaciona a mulher à obrigação da maternidade.

Como descrito, Ana e Silvinha são personagens centrais da história e são apresentadas como antagonistas. Enquanto Ana é representada como a jovem religiosa, afável, flexível e insegura, Silvinha é seu oposto: não se pauta pelos dogmas religiosos, é adversa, decidida e impositiva, porque expressa sua opinião com tanta ênfase, que parece se sobrepor através da força de seus argumentos verbais. Embora não haja vilãs na narrativa, ela seria a personagem que mais se adequaria a esse papel. Adiante, o fato de Silvinha dizer que fez um aborto torna sua imagem ainda mais complicada, pois associa, indiretamente, mulheres que interrompem uma gravidez, a pessoas hostis, frias e calculistas, enquanto Ana, seu contraponto, afirma que o aborto é um “pecado”. Desse modo, a ideia de que garotas “boas” não fariam um aborto enquanto as “más” o fariam parece ser um desserviço à discussão da interrupção da gravidez, porque a reforça e a atrela a uma questão moral e religiosa, bastante delicada.

No decorrer da conversa entre os jovens, notamos um clima de tensão: na maior parte do tempo, eles estão sérios e o tom sarcástico de Silvinha e Ana confere às personagens pouca empatia. Esse clima é reforçado, em vários momentos, com o auxílio de efeitos sonoros (sons de gongos) e com uma música de tensão e suspense. Somado a isso, o fato de as atrizes pouco se movimentarem no cenário, as interpretações exageradas, os movimentos de câmera limitados (ou há o enquadre nos jovens ou *close*) e os diálogos pautados em argumentos superficiais fazem com que a história se torne pouco envolvente.

No que diz respeito à composição familiar, nos vídeos produzidos pela ECOS, tem-se um modelo de família formado por mãe, pai e filhos (no caso da família de Maria, há também a avó). Visibiliza-se uma concepção do que seja família, baseada nos laços sanguíneos e na “[...] indispensabilidade do par homem e mulher na reprodução” (AMORIM; OLIVEIRA, 2013, p.4). Nesse sentido, a representação escolhida reafirma o modelo de família nuclear, heterossexual, branca e de classe média.

Ana Paula Uziel (2004, p.89) define família como “[...] um conjunto de indivíduos aparentemente ligados entre si – seja pela aliança (casamento), seja pela filiação, seja mais

excepcionalmente pela adoção (parentesco) - e vivendo sob o mesmo teto (coabitação)”. A composição mais comum e tradicional de família funda-se na biologia, sendo a família nuclear “[...] modelo inspirador da sociedade ocidental”. Entretanto, nos dias atuais, esse modelo clássico já não é exclusivo, pois outras formas de configuração passam a ser reconhecidas, como, por exemplo, as monoparentais, as separadas, o agrupamento familiar dos recasamentos e das uniões entre pessoas do mesmo sexo. Além disso, houve uma transformação na função de cada um dos integrantes da família (OLIVEIRA, 2013, p.27)

Se questionarmos o porquê da escolha de tal modelo familiar para compor e fazer parte das histórias que serão assistidas, tanto por jovens como por profissionais da educação, podemos pensar que essa é uma imagem reproduzida ao extremo, nos meios de comunicação, como propagandas, filmes e telenovelas. Ana Teodoro (2011, p.199) explica que a estratégia da grande imprensa, que conta com um público heterogêneo, é apostar em informação que não extrapole demais as diferenças, tendo em vista que o “[...] desconforto não auxilia na comunicação. Apenas a mínima diferença necessária para gerar o interesse, sem perturbar a ordem estabelecida”.

Corroborando essa ideia, a investigação de Souza e Menandro (2012, p.110) sobre a representação de famílias nas telenovelas brasileiras, nos períodos entre 2003 e 2008, aponta que, a despeito de esse produto cultural incorporar “[...] novos arranjos familiares que as possibilidades de construção de relacionamentos vêm originando nas últimas décadas”, as famílias de classe média são super-representadas nesse gênero ficcional:

As configurações presentes nas tramas estão afinadas com uma representação de família que privilegia a configuração de família nuclear, com filhos, marcada por relações afetuosas entre irmãos e entre pais e filhos, conduzida por casal cujo padrão de interação é apropriado ainda que possam ser evidentes diferentes atribuições de marido e esposa. De forma geral, casar e ter filhos aparece como meta natural para todos, inclusive para aqueles que já viveram a situação de forma insatisfatória e passaram por rompimento. (SOUZA; MENANDRO, 2012, p.118).

Podemos afirmar que a estratégia de trazer modelos já consagrados, nos meios de comunicação de massa, também é adotada pela ECCOS, de modo a não causar grandes incômodos em seu público. A escolha desse tipo de representação de família torna visível a permanência de valores e práticas no interior desses modelos, já que os homens são comumente mostrados trabalhando fora de casa, bem como em momentos de lazer e descanso,

ao passo que as mulheres realizam trabalhos dentro de casa: afazeres domésticos e de cuidados com os filhos. Romper com essas representações poderia colocar em risco a circulação do material dentro de escolas e cursos de formação para professores? Visibilizar outros arranjos familiares ou diferentes organizações no interior da família causaria desconforto ou resistência do público?

A Coordenadora B ressaltou que, no vídeo *Bonezinho Vermelho*, a opção de retratar uma família de classe média⁴⁴ é justificada pela intenção de produzir uma história que abordasse o tema da “gravidez na adolescência” de uma forma diferente, ou seja, uma narrativa que não se centrasse nos aspectos negativos, de sorte que uma família dessa classe social pudesse prover as condições necessárias para que a jovem tivesse o filho, demonstrando, sobretudo, que a reprodução na juventude não acaba com os sonhos de uma garota, apenas os posterga. Essa mesma opção de retratar uma família de classe média comparece em outros dois vídeos analisados, produzidos pela ONG. Nesse caso, os produtores parecem circunscrever que toda jovem de classe média teria amparo dos familiares, numa situação de gravidez. Contrariamente, é como se garotas de classes pobres estivessem impossibilitadas de contar com o mesmo apoio, perpetuando uma situação de pobreza e miséria.

Ou seja, tal opção parece reafirmar ideias negativas sobre a reprodução, quando esta acontece num contexto de pobreza, já que

[...] posto de tal forma, a adolescente pobre que engravida estaria sozinha não apenas para decidir e empreender algo relacionado à gestação. Até a construção de “sua cidadania” parece figurar, contraditoriamente a qualquer definição sobre a questão, um processo “*seu*”, capaz de comprometer toda a sociedade. (COLETO, 2013, p.129).

No decorrer da narrativa de *Era uma vez outra Maria*, porém, essa configuração familiar é modificada com a chegada de mais um membro (o filho da jovem), o qual passa a viver nesse mesmo espaço, imprimindo a ideia de um círculo vicioso que envolve as mulheres, porque as diferentes gerações (avó, mãe e filha) estão vinculadas e unidas através da experiência da maternidade. Esse novo arranjo familiar não chega a romper com a representação da família tradicional, mas visibiliza uma forma diferente de organização

⁴⁴ A expressão “classe média” foi utilizada pela entrevistada e, por isso, o termo foi mantido no texto. Assinala Burris (1986): “A discussão sociológica em torno da definição de ‘classe média’ é complexa, ainda que não seja recente”. Cf. SCALON; SALATA (2012).

familiar, que possibilita viver a experiência de ser mãe sem o vínculo formal com um parceiro, uma vez que a maternidade é exercida por mães solteiras, que contam com a ajuda dos familiares para cuidar dos filhos. A própria dinâmica familiar demonstra que as mulheres serão sempre responsáveis pelos cuidados dos filhos, pois, mesmo com a presença dos homens, eles pouco participam dessa tarefa.

Mattar (2011), com base em estudos de feministas de Fineman (1995) e Chamallas (2003), salienta que são as mães solteiras pobres que se encontram associadas aos rótulos e fenômenos sociais vinculados a problemas sociais e de criminalidade. Portanto, não são todas as jovens que recebem o mesmo tratamento e representação em relação a tal condição. Nos filmes, os significados atribuídos às jovens mães que não estão unidas maritalmente rompem com tais estigmas negativos, à medida que se mostram dedicadas aos cuidados dos filhos, provendo as condições necessárias para seu desenvolvimento.

A estratégia narrativa adotada em *Você soube da Márcia?* não permite conhecer as famílias dos jovens que participam da história, porque apenas em alguns diálogos somos informados sobre alguns desses arranjos. Nesse filme, comparece o único modelo que não segue o padrão adotado pelos demais vídeos, sendo mencionado por uma das mães jovens. Dani conta que seu pai, quando soube da gravidez de sua mãe, não quis assumir a paternidade. Adiante, quando ficou grávida, apesar dos problemas iniciais com o pai de seu filho, que, a princípio, também não quis assumir a paternidade, a resolução do conflito ocorreu depois do nascimento da criança, quando seu parceiro passa a trabalhar, assumindo o papel de provedor, enquanto Dani dá continuidade aos estudos, com a ajuda de sua mãe, que cuida da criança, enquanto ela frequenta a escola. Nesse sentido, o vídeo reafirma fatos bastante conhecidos, os quais expressam o que seriam as responsabilidades de homens e mulheres no contexto da reprodução: a eles, cabe a manutenção material da família, através do trabalho no âmbito público, e a elas, o cuidado com as crianças circunscrito ao universo privado, da casa. Tal lugar conferido a homens e mulheres na sociedade, conforme Martins (2004, p.231), foi reforçado no século XIX pelos discursos científicos, “[...] tendo em vista que os médicos e cientistas não viam outra função para o sexo feminino que não fosse a reprodução e a criação dos filhos”.

Quanto ao modelo de família que se expõe, predominantemente, nos audiovisuais, observamos que essa representação tem implicações, quando a relacionamos com a reprodução e maternidade/paternidade, uma vez que a ideia da vivência da reprodução no

âmbito da família tradicional, constituída por mãe e pai, forma parte de uma concepção de família e parentesco que, segundo José Ignacio Pichardo Galán (2009, p. 31), se funda numa realidade natural ou biológica, a partir de uma representação que traz a família heterossexual como ideal de organização social inscrita na natureza e que, portanto, deve ser protegida por lei.

Galán (2009) assinala que pesquisadores, como Godelier (1989) e Comas (1995), questionam tais representações, porque elas fazem parte de uma construção cultural e possuem a função de fazer presentes determinadas organizações sociais que produzem as pautas de interação, legitimando as relações estabelecidas entre as pessoas. Desse modo, outros arranjos familiares, que poderiam servir para visibilizar formas distintas de viver a maternidade e a paternidade, em nossa sociedade, não são contemplados por nenhum dos vídeos, como a dupla maternidade/paternidade lésbica ou *gay* ou a maternidade/paternidade exercida através da adoção, por exemplo.

Assim, a reprodução aparece estritamente vinculada aos aspectos biológicos, fato bastante evidente, quando consideramos os efeitos que a representação desses arranjos ou relações amorosas poderiam causar no público a que se destinam. Basta lembrar a polémica dos vídeos produzidos para fazer parte do *kit* do Programa *Escola sem Homofobia*, do MEC, os quais provocaram reações muito negativas de setores mais conservadores da sociedade em relação à representação de casais *gays* e lésbicas, além de transexuais, em seus enredos. Ainda que todos os vídeos analisados tenham sido produzidos antes desse evento, é possível supor que essa seria uma luta política que precisaria ser enfrentada, para que os materiais fossem colocados em circulação.

Adiante, esse modelo de família presente nos materiais fica circunscrito apenas ao universo adulto (dos pais dos protagonistas), muito embora o código civil brasileiro garanta o direito ao casamento para constituição de família de jovens com idade mínima de 16 anos (com o consentimento dos pais); ou, no caso de uma gravidez que justifique tal união (VENTURA, 2009, p.261), essa informação não está presente em nenhum dos vídeos, de sorte que o casamento não figura no universo de direitos dos jovens. Conforme dados da pesquisa Gravad (2006, p.51), “[...] jovens unidos precocemente contrastam fortemente com as expectativas que cercam a juventude na contemporaneidade”, tendo em vista que a união ganha significados de inadequação, pois indica que outros projetos de vida não se concretizaram, como o da escolarização, por exemplo. Nos vídeos, o matrimônio é

mencionado ora como uma forma de responsabilização/castigo diante da gravidez, ora como possível gerador de outro problema, através de justificativas que denotam um tom prescritivo dos adultos, como demonstram as falas de supostos pais e mães no vídeo *Você soube da Marcia?*:

Pai: “Ó, é o seguinte, comigo não tem conversa, engravidou, tem que casar, chega de irresponsabilidades!!!”

Mãe: “Eu não quero que eles casem... já fizeram um erro não precisam fazer outro!”

Nessas falas dos adultos, o casamento dos jovens é adjetivado negativamente. Trata-se de um direito que nem mesmo é nomeado como tal, dados todos os julgamentos de valor, assim como implicações sociais e econômicas que estão por trás dessa questão. No vídeo *Bonezinho Vermelho*, a fala do pai também evidencia tais concepções morais, dando enfoque para a questão de gênero:

“**A Gabi, minha filha**, por exemplo, já tá uma moça, **logo vai querer se casar**”. Com os braços cruzados, ele faz cara de espantado e pergunta: “Ou será que não vai? Bom, mas também, ela tá moça ainda, vai ter que estudar, não é? **Meu menino com certeza não vai querer casar porque..**” ele hesita e continua: “**é mais esperto e depois o homem tem que aproveitar mais** porque... depois que casa é isso, é só responsa, é família pra sustentar, né” (grifo nosso).

A mensagem implícita nessa fala “adulta” é a de que o casamento tem significados e atributos diferentes para homens e mulheres. Enquanto, para as mulheres, o matrimônio é representado como uma questão de desejo e/ou destino, para os homens denota responsabilidade e restrição de sua liberdade. Nessa perspectiva, embora os jovens mantenham relações de afeto e sexualidade que implicam uma gravidez, isso não resulta na constituição de um novo núcleo familiar, seja porque o relacionamento não teve continuidade (caso do vídeo *Era uma vez outra Maria*), seja porque, após o nascimento do filho, a relação entre o casal de jovens passa a ser questionada (*Bonezinho Vermelho*). No caso de *Minha vida de João*, apesar de o protagonista trabalhar e ter relativa autonomia financeira, tal fato não significa igualmente a formação de outro núcleo familiar, nem ao menos se configura enquanto uma possibilidade.

A força desses discursos e imagens resulta na qualificação das pessoas para os papéis sociais que deverão desempenhar na sociedade, definindo seus sentimentos e reações em situações concretas, além de promover determinados modelos identitários (GALÁN, 2009, p.32). Tais modelos de representação são construções que possuem peso normativo e derivam de determinadas práticas, sendo reproduzidas por instituições e agentes sociais e servindo para interpretar a ordem social, para ordenar e falar sobre a vida, hierarquizando e destacando uns elementos, desvalorizando e ocultando outros. A história que os audiovisuais contam é pautada na ideia de que ter filhos durante a juventude significa continuar dependente dos pais, visto que as jovens necessitam da ajuda dos familiares, a fim de poder cuidar de seus filhos. Tal fato cria ainda uma nova configuração familiar, em que diferentes gerações convivem sob o mesmo teto, redefinindo as responsabilidades das jovens mães no interior da família. Diferentemente, para os jovens pais, essa questão não comparece no rol de preocupações, porque a reação de suas respectivas famílias nem ao menos é acionada nas narrativas.

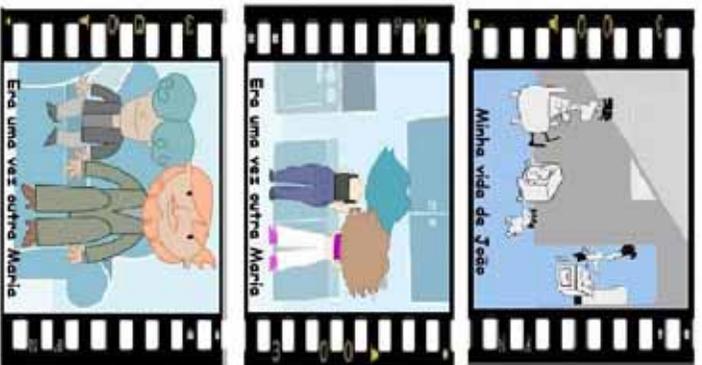
Em todos os filmes, a maternidade jovem só é possível de ser vivida sob a tutela dos adultos, já que eles ainda não possuem condições suficientes para arcar com essas novas responsabilidades, evidenciando as dificuldades do desenvolvimento de atitudes mais autônomas desse grupo, no campo da sexualidade e da reprodução. É interessante notar que a gravidez e a chegada do filho significam a quebra de um “encantamento” em torno das relações pautadas no ideal de amor romântico, personificado pelos personagens de contos de fadas, presentes nos vídeos produzidos pela ECOS.

Observamos que a estratégia de trazer personagens de contos de fadas para compor vídeos educativos sobre a sexualidade dos jovens, utilizada por essa ONG, também está em produtos elaborados pela indústria cultural, trabalhos artísticos, publicitários... Podemos inferir que esses personagens são usados tanto em narrativas que reafirmam alguns papéis mais tradicionais de gênero e sexualidade quanto em histórias que pretendem questionar e problematizar tais elementos e abordagens contidos em nossa cultura. Nesse contexto, um trabalho que emprega personagens de contos, relacionando-os com o tema da maternidade/paternidade e o papel da mulher, nos chamou a atenção, numa pesquisa de imagens pela internet, através do Google⁴⁵.

Trata-se do trabalho da fotógrafa Dina Goldstein, que criou a série *Fallen Princesses* (“Princesas caídas”), em 2007. A artista se apropriou das texturas e cores produzidas por Walt Disney, para criar uma série de fotografias que problematizam o mito do “felizes para

⁴⁵ As palavras utilizadas para a pesquisa no Google Imagens foram “contos de fadas contemporâneos”.

sempre”. Assevera Hernandez (2009, p.77): “Disney foi criticado por sua ideologia estereotipada, sexista e patriarcal que se reflete em filmes [...] e pela ‘venda’ de valores, imagens e identidades”. Dessa forma, Goldstein questiona representações tradicionais de sexo, casamento, trabalho e papéis sociais nas sociedades contemporâneas, construindo finais diferentes para as princesas dos contos de fadas. *Fallen Princesses* é uma metáfora que faz os espectadores questionarem as narrativas que envolvem os significados da felicidade, através dos problemas cotidianos.



As fotos da série não são otimistas, ao contrário, problematizam as narrativas dos contos de fadas clássicos e expõem questões que incomodam, que colocam o espectador em estado de alerta diante das imagens transmitidas pelos meios de comunicação. Goldstein desconstrói o mundo mágico e perfeito produzido por tais narrativas, sublinhando as lutas que as mulheres ainda precisam enfrentar, apesar das conquistas obtidas pelos movimentos feministas. Escolhemos, especificamente, a foto de Branca de Neve, que é retratada cuidando de seus quatro filhos, enquanto o príncipe está sentado, assistindo à televisão. As assimetrias que abarcam as responsabilidades da maternidade e paternidade são evidentes; não existe divisão de responsabilidades, na medida em que o pai goza de privilégios, de acordo com os quais ele não se preocupa com os cuidados com os filhos, sobrecarregando a mãe. Branca de Neve olha, fixamente, a câmera, séria. Não há magia, não há encantamento, apenas o questionamento de seu final feliz e seu aprisionamento ao universo doméstico.

Situação semelhante é retratada nos vídeos *Minha vida de João* e *Era uma vez outra Maria*, demonstrando como o universo familiar e doméstico está marcado pelas desigualdades nos cuidados com os filhos e serviços de casa. Entretanto, enquanto a foto de Goldstein evidencia o descontentamento de Branca de Neve, nos audiovisuais didáticos, esse contexto parece estar naturalizado ou pouco passível de ser mudado, de modo que, mesmo que em *Era uma vez outra Maria* haja o questionamento dessas desigualdades pela protagonista, as regras sociais são tão fortes que impedem qualquer perspectiva de mudança. Os homens são, comumente, focados em frente à TV ou em momentos de lazer, enquanto as mulheres aparecem realizando serviços domésticos ou cuidando dos filhos. Enquanto, a eles, está reservado o direito de diversão e descanso, a elas cabe o dever de cuidar da casa e dos filhos.

Petchesky (1996) afirma que, no início das discussões e lutas internacionais acerca dos direitos reprodutivos, o apoio social da parentalidade⁴⁶ e a igualdade de responsabilidades na divisão do trabalho reprodutivo entre homens e mulheres eram reivindicações no âmbito desses direitos. Atualmente, Ávila (2003, p. 467) ressaltava a necessidade de alterar o modelo hegemônico da reprodução e “[...] buscar uma sociabilidade na qual o sentido da paternidade e o da maternidade sejam completamente transformados, levando a uma divisão sexual igualitária do trabalho no âmbito doméstico e em particular nas tarefas de cuidar das crianças na vida cotidiana”.

Se partimos do entendimento de que a educação é um dos espaços capazes de questionar essas representações, é possível indagar o porquê de tais audiovisuais perderem a oportunidade de gerar relatos alternativos que possibilitem expandir o sentido e os significados referentes à família e ao papel de pais e mães, no interior dessa instituição. Sorji (2009) argumenta que esses papéis sociais cristalizados pouco são questionados, uma vez que existem interesses em sua manutenção:

O ritmo da mudança é extremamente lento [...] as razões que explicam por que a esfera doméstica é uma das mais resistentes a igualdade de gênero devem ser pesquisadas. Podemos apenas especular que esta esfera, mais do que qualquer outra, realiza o valor cultural de que o principal compromisso das mulheres é com a família, ou que talvez esteja em jogo [...] seja o fato de que os homens não têm nenhum interesse em mudar sua posição na esfera doméstica pois, simplesmente, não teriam nada a ganhar. (SORJI, 2009, p.108).

⁴⁶ Conforme Uziel (2004, p.87), parentalidade “[...] é um conceito traduzido do francês *parenté* [...] está sendo utilizado por não ser genericado e por remeter, simultânea e igualmente, à maternidade e à paternidade”.

Concordamos com a pesquisadora, na medida em que existem interesses muito claros na manutenção desses lugares consagrados; contudo, é evidente que as profundas transformações produzidas nas relações de gênero estão provocando diversas mudanças sociais, especialmente nas famílias. Visibilizar essas transformações é uma questão política que merece ser explorada, para que tanto homens como mulheres percebam que uma maior democratização nesses espaços abre potencialidades novas para ambos. Dessa maneira, os valores como justiça, responsabilidade e respeito mútuo seriam motores para a implicação dos homens com essas mudanças, porque, conforme Bonino (2001, p.45), “[...] implicarse no porque hacerlo pueda ser beneficioso para ellos – y en algunos aspectos puede serlo – sino porque no hacerlo es irrespetuoso por abusivo, no es justo ni democrático”.

Assim, como Trafi-Prates (2014) salienta, contar histórias também pode significar “mudar a conversação”, quer dizer, colocar em circulação outras narrativas sobre formas de conhecer que valem a pena, porque reativam e ampliam a esfera pública e/ou privada. Como podemos observar, os audiovisuais usados para educar os jovens e formar professores limitam-se a reproduzir papéis sociais já consagrados em torno dos cuidados com os filhos e dos serviços domésticos, os quais mostram um tipo de organização social bastante demarcada e que, no limite, parece estreitar a construção de espaços de resistência ou qualquer tentativa de democratização das relações que envolvem homens e mulheres, nos espaços privados.

No entanto, quando voltamos nossa atenção ao manual que acompanha o vídeo *Erra una vez outra Maria*, constatamos que, na atividade intitulada “Ser mulher... e homem... de várias formas”, há a preocupação dos produtores em questionar esses lugares consagrados, ressaltando que “[...] da mesma forma como os estereótipos de gênero são aprendidos, eles também podem ser desafiados e desaprendidos” (ALIANÇA M, 2008, p.32). O manual traz uma imagem diferente e reconciliadora, que inverte os papéis que comparecem nos vídeos.



Tendo em vista nossos papéis de pesquisadora, bem como de “[...] visualizadora como alguém que forma parte do que vê, que nutre as histórias e não só as recolhe” (HERNÁNDEZ, 2008, p. 97), compreendemos que inverter as relações de poder, embora instigador, não se configura como uma estratégia suficiente, pois, se pensarmos em igualdade e divisão de responsabilidades, talvez fosse mais interessante produzir imagens nas quais homens e mulheres “compartilhassem” as responsabilidades referentes às tarefas domésticas e de cuidados com os filhos. Mais ainda, é preciso nos questionar: por que essa imagem está presente apenas no manual, material pedagógico voltado exclusivamente aos/as educadores/as? Não seria importante visibilizar outros tipos de organizações familiares também nos audiovisuais?

Por fim, as formas de representar as famílias nos vídeos educativos parecem tão triviais e “normais”, naturalizando as mulheres em posições de subordinação e dependência, que podem passar despercebidas aos olhos dos espectadores menos atentos, porque reproduzidas ao extremo por grupos e instituições. Entretanto, colocar tais imagens em relação com outras permite projetar um olhar que coloca em dúvida essas posições, possibilitando a construção de diferentes formas de entendimentos e significados em torno das organizações familiares, fundadas em responsabilidades desiguais de mulheres e homens. Nesse sentido, a mudança de foco poderia ser um exercício de interpretação bastante produtivo, porque potencializaria possibilidades de mudança, deslocando os significados bem como o lugar de quem olha, na tentativa de produzir outras subjetividades e relações a propósito dos direitos reprodutivos e, especificamente, da parentalidade.

4.2 Sexualidade e socialização

Dando continuidade à discussão acerca da sexualidade juvenil, consideramos importante explicitar o conceito de sexualidade que orienta as análises empreendidas.

Destacamos, dessa maneira, os estudos de Gagnon e Simon (1973), Giddens (1993), Gagnon (2006) e Heilborn (2006); contudo, salientamos que as contribuições de Foucault (1993) e Louro (1999), nesse campo, são extremamente importantes, ainda que apresentem um viés teórico-metodológico diferente dos autores mencionados acima; eles nos ajudam

igualmente a pensar como a sexualidade vem sendo entendida e analisada, em nossa sociedade. Heller e Feher (1995) também merecem atenção, visto que discutem o conceito de biopolítica enquanto um produto da racionalidade moderna, que atua como um conjunto de práticas, saberes e medidas os quais tentam capturar, orientar, interceptar, modelar ou controlar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos sujeitos, visibilizando modos legítimos de viver a sexualidade.

Anthony Giddens (1993) empreende suas análises a partir do contexto europeu e ocidental do século XX. O sociólogo define as características do que denomina “sexualidade plástica”, que implica o caráter reflexivo da sexualidade, que, considerada mais livre, passa a ser uma qualidade dos indivíduos e de seus relacionamentos. Conforme Giddens (1993, p. 41):

As características fundamentais de uma sociedade de alta reflexividade são o caráter “aberto” da autoidentidade e a natureza reflexiva do corpo [...] Hoje em dia o eu é para todos um projeto reflexivo – uma interrogação mais ou menos contínua do passado, do presente, do futuro. É um projeto conduzido em meio a uma profusão de recursos reflexivos: terapia e manuais de autoajuda de todos os tipos, programas de televisão e artigos de revista. (GIDDENS, 1993, p.41).

O sociólogo dá continuidade às suas análises, explicando que essa “reflexividade do eu” favoreceu o desenvolvimento do chamado “relacionamento puro”, caracterizado por parcerias mais democráticas, pautadas no diálogo e maior equidade entre o casal:

[...] uma situação em que se entra numa relação social apenas pela própria relação, pelo que pode ser derivado por cada pessoa da manutenção de uma associação com a outra, e que só continua enquanto ambas as partes considerarem que extraem dela satisfações suficientes, para cada um individualmente, para nela permanecerem. (GIDDENS, 1993, p.69).

Zygmunt Bauman (2004, p.63) acrescenta que, atualmente, o sexo é a própria síntese desse tipo de relacionamento “puro”, descrito por Giddens, tendo se tornado “[...] o modelo alvo/ideal predominante da parceria humana”. Em nossa sociedade, o sexo passou a ser compreendido como autossuficiente, sendo medido “[...] pela satisfação que possa trazer por si mesmo [...] Não admira que também tenha crescido enormemente sua capacidade de gerar frustração e de exacerbar a própria sensação de estrangulamento que se esperava que curasse” (BAUMAN, 2004, p.63). Consequentemente,

[...] o sexo se tornou uma espécie de encontro do convés de um navio que passa – mas, por ser assim, somos impelidos a fazer o navio navegar mais

depressa [...]. Isso não é necessariamente uma condenação geral do “sexo livre”. É apenas um lembrete de que não há almoços de graça e de que você não deve esperar alguma coisa em troca de nada. Sempre há um preço a pagar por conquistar a liberdade de não pagar o preço! (BAUMAN, 2004a, p.3).

Esse tipo de relacionamento ao qual alude Giddens (1993) e que recebe uma crítica contundente de Bauman (2004) está presente nos vídeos analisados e traz implicações para as formas como a sexualidade dos jovens é representada nesses materiais.

A maior parte dos relacionamentos estabelecidos pelos jovens nos vídeos são fundados numa relação amorosa e de compromisso que, no limite, legítima a vivência da maternidade e paternidade. Os rumos que esses relacionamentos tomam, porém, variam e revelam como uma parceria está sujeita a ser repensada, ou seja, passa a ser alvo de reflexividade.

Mesmo que a gravidez esteja vinculada a um compromisso inicial entre parceiros, constatamos que, nos enredos, a descoberta da gravidez pelo casal o leva a refletir sobre o relacionamento, isto é, se deve ou não dar continuidade ao namoro. Tal fato visibiliza os diversos caminhos que os relacionamentos podem tomar e imprime como a noção de liberdade, para realizar escolhas nesse campo, está à disposição tanto dos meninos como das meninas, uma das características do relacionamento “puro”, traduzidas em igualdade sexual e emocional (GIDDENS, 1993). Todavia, a possibilidade de maior liberdade sexual, quer dizer, o sexo com parceiros eventuais surge apenas como uma prerrogativa dos homens, ocorrendo sob forte pressão do grupo de pares, como é mostrado em *Minha vida de João*. A consequência desse “encontro” sexual é uma doença sexualmente transmissível contraída pelo protagonista.

Nesse caso, por trás dessa prática, parece haver, ainda que implicitamente, um julgamento de valor, já que há uma vinculação entre “sexo sem compromisso” e “doença”, nessa narrativa. Podemos questionar, também, se a doença seria um “castigo” que o jovem recebe por não ser fiel a sua namorada. Essa é uma questão que permanece nas entrelinhas e convida o espectador a tirar suas próprias conclusões. Bakhtin (2010, p.137) assinala que o significado não está na imagem nem na “alma” do interlocutor: “[...] ele é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material”, no caso, visual. O significado configura-se, portanto, “[...] como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos” (BAKHTIN, 2010, p.137).

Muito embora o significado da cena não esteja dado *a priori*, é possível supor a existência de um duplo padrão moral acionado na narrativa, porque, quando pensamos na

construção social de gênero e sexualidade, tendo em vista elementos como poder e desigualdade, o sexo casual e sem compromisso representa essa dinâmica assimétrica, revelando um tipo de prática restrita à socialização do universo masculino, a despeito de ser pouco valorizada, pois associada aos perigos de contrair uma doença.

Giddens (1993) acrescenta que a desvinculação entre sexo e reprodução, a qual foi possível por intermédio do desenvolvimento de métodos contraceptivos, no decorrer do século XX, permitiu às mulheres a conquista do prazer, em seus relacionamentos sexuais:

Para a maior parte das mulheres o prazer sexual, quando possível, estava intrinsecamente ligado ao medo de gestações repetidas (norte), romper com essas conexões foi um fenômeno com implicações radicais. (GIDDENS, 1993, p.38).

Importa asseverar que tal desvinculação entre sexo e reprodução, mesmo sendo considerado um fenômeno moderno, não é um recurso que faz parte do universo de todas as mulheres, de modo que, de acordo com as feministas, fatores associados às condições subjetivas, econômicas e sociais das mulheres permitem ou limitam a vivência da sexualidade nesses moldes (BARBIERI, 1991; STOLCKE, 1991). No caso dos vídeos analisados, todos vinculam a sexualidade das mulheres jovens à reprodução, tendo em vista que a questão do prazer comparece, de forma explícita, apenas em um dos vídeos (*Era uma vez outra Maria*), quando a masturbação feminina é retratada. No entanto, não podemos esquecer que a questão do prazer pode igualmente estar presente no exercício da sexualidade, ligada à reprodução, questão que mereceria ser mais bem explorada e problematizada.

Para melhor compreender a importância dos elementos sociais na vivência da sexualidade, os sociólogos norte-americanos John Gagnon e William Simon (1973) elaboraram a teoria dos “scripts sexuais”, ou dos “roteiros sexuais”, a qual propõe articular três tipos de roteiros na elaboração e vivência da sexualidade: os roteiros intrapsíquicos, interpessoais e culturais.

O conceito de roteiro tem certas semelhanças com os conceitos de plano ou projeto, na medida em que constitui uma unidade suficientemente ampla para abarcar elementos simbólicos e não verbais numa sequência de condutas organizada e delimitada no tempo, por meio da qual as pessoas contêm o comportamento futuro e verificam a qualidade do comportamento em andamento. (GAGNON, 2006, p.114).

É preciso levar em conta que a relação entre os roteiros e comportamentos concretos é de extrema complexidade, já que elas não são diretas. Os autores explicam que, no primeiro nível, a socialização é feita a partir da aprendizagem dos cenários culturais e, conforme os sujeitos são solicitados a agir, surge a necessidade de modificar tais roteiros, em função de suas experiências, as quais pressupõem a relação com as outras pessoas e com elementos de ordem mental.

Apesar de Gagnon (2006) se contrapor à ideia freudiana de que toda sexualidade se estrutura nas experiências da infância, em certa medida, os sociólogos norte-americanos se utilizaram da teoria psicanalítica para construção da teoria dos “roteiros sexuais”. Os estudos de Freud sobre a vida da fantasia e “[...] da faceta intrapsíquica da sexualidade” (GAGNON, 2006, p.22) contribuíram para a elaboração da noção de roteiro intrapsíquico, que está, fundamentalmente, relacionado à vida mental:

[...] os roteiros intrapsíquicos têm diversas origens. Muitas vezes compõe-se de versões de cenários culturais que foram improvisadas e, em alguns casos, permanentemente revisadas para atender às exigências da interação concreta [...] à medida que nos aproximamos mais da interação, os roteiros intrapsíquicos costumam tornar-se mais ordeiros, assemelhando-se mais a projetos ou esquemas, embora os componentes mentais que motivam a interação possam não ter grande destaque. (GAGNON, 2006, p.226).

Já os roteiros interpessoais se articulam, diretamente, à interação social: “[...] nesse caso o indivíduo é um ator que atende às expectativas de outras pessoas e norteia sua conduta em termos de conduta alheia” (GAGNON, 2006, p.226). Tais roteiros são estruturados em termos de atos e rituais que influenciam as condutas relacionadas aos encontros e relacionamentos cotidianos.

Conforme Gagnon (2006), os cenários culturais são mais amplos e elaborados como prescrições coletivas, aprendidas culturalmente, sendo internalizadas de forma distinta por cada sujeito:

Podemos pensar nos cenários culturais como guias de instrução que existem no plano da vida coletiva [...] Assim, todas as instituições e arranjos institucionalizados podem ser interpretados como sistemas semióticos por meio dos quais são fornecidos os requisitos e práticas de papéis específicos [...] o indivíduo pode ser tratado como um membro mais ou menos ativo da plateia a que se destinam as instruções sociais e, dependendo de algumas variáveis (como idade, classe, etnicidade), pode ser mais ou menos receptivo à tais instruções. (GAGNON, 2006, p.225).

Conforme tal teoria, na prática cotidiana, diversas instituições oferecem instruções formais e informais sobre os cenários sexuais: as igrejas fornecem versões do que é considerado sexualmente aprovável ou reprovável; as escolas elaboram seus roteiros, a partir da educação voltada à sexualidade, assim como do currículo oculto; as organizações empresariais estabelecem regras sobre o assédio sexual; o direito formula os códigos do que o Estado julga ser a conduta sexual correta e apropriada; a medicina lida com problemas sexuais e define o que é uma sexualidade saudável ou patológica; e, finalmente, as universidades promovem disciplinas que desenvolvem pesquisas e pedagogias convencionais sobre a sexualidade (GAGNON, 2006, p.224). Dessa maneira, a disputa entre os diversos grupos interessados nas questões sexuais “[...] precisa ser entendida como o arcabouço cultural em que todos os problemas que parecem associar-se ao sexo são teorizados e definidos como problemas que requerem soluções” (GAGNON, 2006, p.308).

Como aponta o autor, há uma luta constante entre grupos e indivíduos para promover seus próprios cenários: “[...] alguns grupos e indivíduos são mais poderosos do que outros, mas nenhum indivíduo, grupo ou instrumento detêm o controle completo dos cenários sexuais das sociedades do ocidente” (GAGNON, 2006, p.225).

É no contato com diferentes roteiros, propagados por instituições e grupos variados, que as pessoas aprendem sobre a vida e recebem instruções sobre como agir em determinadas situações e contextos. Contudo, tais roteiros são incorporados em função de situações concretas, na interação com outras pessoas, influenciadas também por elementos mentais, o que permite práticas distintas de diferentes agentes sociais, dentro de um mesmo contexto e tempo históricos. Assim, a teoria da roteirização leva a “[...] articular as ligações entre o comportamento interativo individual em nível micro e as forças sociais mais amplas do nível macro” (GAGNON, 2006, p.29).

Dentre a diversidade de grupos e instituições empenhados na produção de cenários culturais, voltados à sexualidade dos jovens, as ONGs entram nessa disputa, fazendo um investimento na produção de materiais que vão adentrar as escolas. Os audiovisuais, portanto, podem ser compreendidos enquanto roteiros culturais, os quais são colocados à disposição tanto dos jovens quanto dos educadores. De acordo com seus objetivos e pela ficção, eles traduzem instruções e prescrições inseridas em histórias que identificam o que deve ser feito ou não em relação à sexualidade, onde e quando fazê-lo, com quem e por quê, além das consequências que tais comportamentos podem trazer. Consideramos, em acréscimo, que, nas práticas voltadas à sexualidade e segundo os pressupostos dos estudos da cultural visual, tais

roteiros serão apropriados de formas distintas por cada sujeito, estabelecendo uma interação dinâmica com seus roteiros interpessoais e intrapsíquicos.

No Brasil, Maria Luiza Heilborn emprega a teoria da sexualidade de Gagnon e Simon (1973/2006), em seus estudos, ressaltando a perspectiva de gênero aos cenários. Além disso, a pesquisadora considera que tais *scripts* (ou contextos sociais) orientam a experiência e a expressão dos desejos e das emoções. A sexualidade é concebida como um processo de aprendizagem cultural interiorizada.

Outro autor que traz uma significativa contribuição para os estudos da sexualidade é Michel Foucault (1988). No livro *Historia da sexualidade: a vontade de saber*, ele desenvolve a ideia de que a sexualidade deve ser compreendida com base nas relações entre sexo, discurso e poder. Essa prática discursiva, chamada pelo autor de *scientia sexualis*, é entendida como um dispositivo historicamente produzido pela civilização ocidental de produção de verdades sobre o sexo, ordenada através de uma forma de poder-saber específica, a confissão:

A confissão se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder e difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações amorosas, familiares... Desde a penitência cristã até os dias de hoje o sexo tem sido a matéria privilegiada da confissão, é na confissão que se ligam a verdade e o sexo. (FOUCAULT, 1988, p.58).

Segundo Foucault, no início do século XVII, a prática sexual foi confiscada para o interior da família conjugal, a partir da procriação e da necessidade de desenvolver formas de controle, as quais propiciaram a profusão de discursos públicos e científicos, que tinham como objetivo a regulação do sexo da população. Já na civilização moderna, o sexo passou a ser objeto de discussão e investigação. Nesse sentido, o autor relaciona a sexualidade com a história das instâncias de produção discursiva, ligada às redes de poder e saber, produzidas por áreas do conhecimento distintas, no intuito de controlar os corpos, por meio de discursos que produzem verdades, regras e normas. Portanto, qualquer tentativa de dar sentido a uma experiência pode ser considerada um discurso. Foucault (1976, p.122) continua:

Poder y saber se articulan por cierto en el discurso. Y por esa misma razón, es preciso concebir el discurso como una serie de segmentos discontinuos cuya función táctica nos es uniforme y estable. Más precisamente, no hay que imaginar un universo de discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes. (FOUCAULT, 1976, p.122).

Diversas foram as críticas formuladas ao pensamento de Foucault. Giddens (1993) dedica um capítulo de seu livro *A transformação da intimidade* para examinar as ideias do autor, salientando que não apenas o poder, o discurso e o corpo constituíram forças impulsionadoras da sexualidade, visto que os sentimentos, especialmente a ascensão dos ideais de amor romântico, são elementos fundamentais que constituem os relacionamentos e estão diretamente associados com as mudanças na família e da própria sexualidade.

Gagnon (2006), por sua vez, destaca que não é possível compreender a sexualidade apenas pelas produções discursivas e suas relações com o poder, como supõe Foucault, tendo em vista que a vida social é composta, também, por práticas e atuações. Desse modo, a teoria dos roteiros considera a função dos discursos na organização da sexualidade e dá especial atenção às instituições que os produzem, mas acrescenta a performance como um elemento essencial, ou seja, a sexualidade é compreendida como resultado da intersecção de distintos cenários.

No prefácio do livro de Gagnon *Uma interpretação do desejo*, Ecoffier recorre às ideias de Jeffrey Weeks para argumentar que, apesar das críticas, as teorias de Foucault e Gagnon e Simon possuem pontos em comum, já que realçam a “[...] construção social da sexualidade”; todavia, esses autores concentram sua atenção em aspectos distintos. Enquanto Foucault se serve da análise da “[...] manifestação da sexualidade num amplo terreno histórico”, Gagnon e Simon enfatizam os sistemas simbólicos, culturais e as formas de interação social na explicação do fenômeno.

Nesse contexto de produção de significados sobre a sexualidade, o tema da gravidez e reprodução entre jovens é compreendido em função dos diversos cenários construídos e colocados em circulação por grupos distintos, os quais imprimem significados variados sobre essa experiência.

No que diz respeito à experimentação da sexualidade entre as jovens, os vídeos apresentam um tipo de liberdade “condicionada”, pois o fato de as relações sexuais ocorrerem dentro da casa dos pais das garotas (com exceção do vídeo *Você soube da Márcia?*) denota uma “tolerância silenciosa” acerca dessa prática. *Bonezinho Vermelho*, único material em que explicitamente a mãe conversa com seus filhos sobre métodos contraceptivos e sexualidade, demonstra que o diálogo entre gerações se dá de forma genérica, sem abordar diretamente as experiências particulares vividas pelos filhos, como expressa a mãe de Gabriela: “[...] eu falei

tanto de camisinha, eu falei tanto de Aids, mas eles falam... [a filha]: para, mãe, pô, eu não sou nenhuma boba, eu sei me cuidar, fica fria!”

Há uma aparente contradição entre a necessidade de garantir a privacidade dos jovens e os limites dessa prática, porque essas conversas mais genéricas se centram em problemas que essa sexualidade pode provocar e pouco revelam as dificuldades que esse grupo enfrenta, na adoção de atitudes mais protetivas e responsáveis diante da prática. Não se propõem narrativas – visuais, no caso – que explorem situações nas quais apareçam problematizados os significados dos sentimentos envolvidos, bem como da busca do prazer e da natureza que é atribuída às relações erótico-afetivas. Conforme Brandão (2004, p.85), “[...] a questão da sexualidade é a face mais reveladora das tensões que presidem a socialização juvenil”, pois, a despeito de maior aceitação social das possibilidades de vivência de uma sexualidade ativa pelos jovens, ainda há grandes diferenças no que tange às expectativas de comportamento, relacionadas ao gênero. Se, por um lado, há uma tácita aceitação por parte dos pais de que as garotas tenham relações sexuais com parceiros fixos (namorados), por outro, ainda, impera uma certa “ética ideal de conduta feminina”, porque falar, abertamente, desse tema implicaria considerar que, de fato e não por suposição, as jovens são sexualmente ativas. Assim, os diálogos entre gerações são tangenciais e prescritivos, como se verifica no vídeo *Bonezinho Vermelho*.

Em *Minha vida de João*, a socialização entre os garotos imprime o tom das representações da sexualidade masculina, centrada em termos de disponibilidade, desejo sexual incontrollável, valorização e objetificação do corpo erótico feminino, da relação sexual desvinculada dos sentimentos amorosos e da heterossexualidade. Assim, o homem deve desempenhar o papel de sexualmente ativo, não se recusando a ter relações sexuais com diversas garotas, pois essa atitude pode ser alvo de críticas e dúvidas com relação ao seu desejo e opção sexual.

Na cena em que João e outros jovens estão reunidos em um bar, os temas das conversas são carros, futebol e mulheres. Enquanto os amigos se referem a sexo (as imagens dos balões de fala são de mulheres nuas, atraentes), surge a representação do corpo da mulher como objeto, na medida em que um coraçãõ vira de cabeça para baixo e se transforma em seios. Essa é uma representação bastante problemática, porque desumaniza e coloca as mulheres no patamar de objetos para serem consumidos pelos homens. Em nenhum momento, essa representação é questionada na narrativa e, já que aparece, mereceria uma crítica, pois a pressão dos amigos, para que João enxergue as mulheres como objetos, pode ser utilizada,

inclusive, como justificativa para a violência contra as mulheres, de modo que, conforme Braga (2014, p. 100), “[...] para essa associação ser realizada e manter-se é necessário um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade naturalize e imponha essa correspondência”.

Adiante, João, emocionado, se refere aos seus sentimentos por Maria. Imediatamente, os amigos começam a rir, ridicularizando-o por conta dessa atitude. João revela tristeza por ser alvo de piadas da turma; nesse momento, uma garota passa pelo grupo e sorri para o protagonista, na tentativa de conquistá-lo.

Os amigos incentivam-no a tomar a iniciativa com a garota desconhecida, enquanto o jovem se sente incomodado, demonstrando estar apaixonado por Maria. Sem graça, o garoto cede à pressão dos colegas, indo em direção à garota. Em seus pensamentos, João a vê como um lobo que quer atacá-lo, e ele como um carneirinho indefeso. Os garotos insinuam que ele é *gay* (João aparece com uma roupa de balé, dançando nos balões de fala de seus amigos). Percebendo a situação, o protagonista mostra irritação e o balão de seu pensamento muda drasticamente; ele ressignifica a situação para reafirmar sua heterossexualidade perante os colegas, visto que agora ele aparece no papel do lobo mau e a garota, de uma ovelha indefesa.

A pressão do grupo de pares é evidente, sendo representada como uma prova pela qual João deve passar. Essa pressão se exerce por meio da afirmação de um determinado modelo de masculinidade heterossexual valorizado socialmente, que precisa ser afirmado pela disponibilidade ao sexo e pela negação dos sentimentos amorosos. Por outro lado, quando os amigos associam a identidade de João à homossexualidade, representada por atributos femininos, o garoto passa a ser alvo de piadas e ridicularização, assinalando como esse tipo de identidade é desvalorizada por seu grupo de pares: “Para se sustentar um dado padrão de hegemonia é necessário o policiamento de todos os homens, assim como a exclusão ou o descrédito das mulheres” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.260). Segundo Prado (2010), essa forma de personificar sujeitos homossexuais é bastante recorrente em programas humorísticos, os quais apelam para os exageros “[...] com ares de zombaria, para demarcar o quanto essa situação confere ao sujeito que a porta uma condição de diferente ou esquisito” (PRADO, 2011, p.85).

Nesse caso específico, embora João seja retratado como heterossexual, seus comportamentos fazem com que ele se torne alvo de piada na turma, fato que “[...] demarca as condutas esperadas para meninos que não compreendem outras formas de masculinidade para além da hegemônica” (BRAGA, 2014, p.187). Nesse sentido, Prado (2011) ressalta a necessidade de “[...] problematizar os dispositivos culturais que definem o que é masculino e feminino, mas também as formas de ‘ser’ masculino ou feminino detentoras de maior status para determinado grupo”, questionando tais estereótipos nos trabalhos educativos. As cenas retratam as dificuldades de os jovens tomarem decisões sobre assuntos concernentes a seus relacionamentos de maneira autônoma, a partir dos próprios desejos, experiências e valores, uma vez que a pressão do grupo de pares para a adoção de uma atitude que não condiz com suas vontades se mostra bastante eficaz, fazendo com que o protagonista se adeque à norma.

Por conseguinte, os vídeos indicam quais atributos, práticas e condutas são considerados mais adequados aos homens e às mulheres, assim como as normas sociais as quais definem o que se espera de cada sujeito com relação à sua sexualidade: as jovens mulheres estão autorizadas a falar sobre seus sentimentos, controlar seu desejo sexual e serem passivas, enquanto aos homens cabe não expressar seus sentimentos, a fim de que assumam a iniciativa da conquista e estejam disponíveis, constantemente, para a prática sexual com diversas parceiras.

Tais comportamentos retratados pelos vídeos acabam por reafirmar práticas que legitimam “verdades” sobre os sujeitos, alimentadas através de uma educação desigual, oferecida a meninos e meninas; contudo, aparecem, muitas vezes, como se fossem naturais. Braga (2014), a partir das ideias de Rich (2010), explica que, no caso dos meninos,

[...] eles são criados acreditando que possuem internamente uma pulsão sexual – diferente das meninas –, que os levam a fazer coisas [como estuprar] das quais não têm controle, afinal estão ligadas a sua masculinidade, força inata de dominação presente nos machos. Em contrapartida, as meninas, por serem levadas a pensar que são naturalmente mais amáveis, compreensivas – justificativa muitas vezes ligada ao mito do amor materno – e frágeis, aprendem a aceitar essa “pulsão sexual” masculina e buscam, por vezes, na tutela de um único dominador a proteção dos demais agressores. (BRAGA, 2014, p.104).

Outro elemento que chama atenção no vídeo é a forma como algumas personagens mulheres são representadas, bem como o ideal de feminilidade presente na narrativa. Enquanto a namorada de João seja a garota exemplar, que “cede” às conquistas do menino, de

forma passiva, ela representa o modelo de feminilidade que está mais próximo da mãe de João, possuindo atributos semelhantes: cuida do pai e do filho, dá carinho e atenção a eles. No entanto, a namorada é punida com a gravidez, quando, por amor, se entrega.

Por outro lado, a garota que seduz João contraria essa norma, pois é ativa, segura e explícita seus desejos sexuais. Na cena em que ela demonstra seu interesse pelo protagonista, há um *close* em seu rosto: suas sobrancelhas arqueadas imprimem um ar de desejo e maldade, que se contrapõe aos moldes do ideal de feminilidade encarnado por Maria. Nos pensamentos do garoto, a menina que o seduz é representada de forma animalésca, sendo associada à imagem do lobo mau que irá atacá-lo.

Logo após sair com essa garota, representada sob forma inferiorizada, João contrai uma doença. Essa cena pode causar, no espectador, a ideia de que garotas ativas são maléficas, dissimuladas, doentes e transmitem doenças aos homens. Nessa perspectiva, as mulheres parecem ser classificadas em “categorias” que concretizam uma lógica de honra e identidade feminina, mensuráveis pelas atitudes tidas por moralmente adequadas ou inadequadas.

A questão da representação feminina, em termos de passividade, também é reafirmada no momento do ato sexual, nos três vídeos produzidos pela ECOS. A repetição do roteiro fica evidente nas cenas que mostram a relação sexual dos jovens, de maneira que, em todos os vídeos, a posição elegida retrata os homens por cima das garotas. Para além da posição do ato sexual, deixar-se conquistar e não tomar a iniciativa no relacionamento são atributos que se repetem nos vídeos, demonstrando como a socialização das mulheres se dá em termos de passividade e espera.

Uma possível explicação é elaborada por Parker (1993), que recorre a análises linguísticas do cotidiano brasileiro, tendo em vista que as relações sexuais são nomeadas pelos termos “comer”, para os homens, e “dar”, para as mulheres. Desse modo, *comer* é sinônimo de “vencer e possuir”, enquanto *dar* está relacionado a passividade, recepção: “[...] tal vocabulário de significantes sexuais é indicativo de que as mulheres são socializadas para serem passivas, parceiras sexuais receptoras, enquanto que os homens são socializados para perseguir, penetrar e dominar”.

É interessante notar como os vídeos *Minha vida de João e Era uma vez outra Maria* retratam as dúvidas e inseguranças dos jovens com relação ao ato sexual. No primeiro, na cena em que João espera Maria, sentado no sofá da sala da casa da namorada, sua imaginação revela as seguintes situações: no momento em que ele se despe (tira o calção), três reações

surgem. Na primeira, a garota se assusta e foge; na segunda, ela ri por considerar o pênis do menino pequeno; e, na terceira, ela tira a própria roupa e João, assustado com a reação, foge. Esses medos evidenciam como as normas e expectativas sociais de gênero enclausuram os homens, tendo em vista que seus corpos e suas performances parecem estar em constante avaliação.

Essa mesma situação se repete no vídeo *Era uma vez outra Maria*. A protagonista está no banheiro, em frente ao espelho, com um semblante preocupado, enquanto João a espera na sala. A música animada é interrompida e substituída por outra, de apreensão. Na imaginação da garota, surge a imagem do casal no sofá e o namorado coloca as mãos em sua perna. Ela resiste e a reação de João é ficar bravo e ir embora, pois ele não aceita sua recusa. Na cena seguinte, Maria cede às investidas do namorado; sem graça, eles se beijam, deitam no sofá e, depois, surge a garota sozinha na sala e sua barriga começa a crescer, retratando a gravidez. Maria faz expressão de medo. Na terceira situação, a garota sorri, quando o namorado coloca as mãos em sua perna; ele é visto como sedutor, mas, de repente, sofre uma metamorfose e se transforma em um “lobo mau”, que a agarra, o sofá vira e ela consegue sair correndo, enquanto ele solta uivos, como um animal. Por último, Maria imagina o garoto andando de bicicleta, sorridente e se transformando em um príncipe montado em um cavalo. O balão de imaginação desaparece e Maria volta para sala onde o garoto a espera. Nota-se que ela incorpora a ideia do príncipe e seus medos são abandonados, porque está diante de um amor idealizado.

Nesse sentido, o vídeo realça os temas que envolvem as preocupações do menino, no que concerne à sexualidade: ele demonstra insegurança com o próprio corpo e sua performance, além do temor, diante da iniciativa feminina. Já a garota se preocupa com a possibilidade de uma gravidez, assim como o receio de ser atacada ou rejeitada, caso ceda ou não às iniciativas do parceiro. Por isso, a imaginação dos jovens sempre associa o sexo a consequências ruins ou traumáticas; parece não haver nada positivo na experiência sexual. Mais adiante, um dos “medos” da garota se torna realidade: a gravidez.

Por outro lado, esses dois vídeos adotam uma estratégia interessante, no que diz respeito a outros aspectos, relacionados com as atitudes propostas com relação à sexualidade, pois pressupõem, dentre outros elementos, a questão do prazer e da eroticidade: a masturbação. Em *Era uma vez outra Maria*, a protagonista aparece deitada em sua cama, com o corpo coberto e apenas os seios expostos. A garota imagina três homens, nus ou de cueca (um deles é João), e começa a se masturbar, demonstrando prazer. Nesse momento, surge o

lápiz, ou seja, a personificação das normas sociais, que apaga os homens da imaginação de Maria e desenha seu pai e mãe espantados. Eles soltam um “arghhh”, indicando nojo e representando a censura ao ato. Sem graça, a jovem pega o lápis, apaga os pais, desenha os homens novamente e continua a se masturbar; quando termina, cobre-se com um lençol e dorme. Esse trecho sugere que a protagonista não se deixa intimidar e assume a busca do prazer como algo legítimo.

No vídeo *Minha vida de João* há, apenas, inferências sobre a questão da masturbação masculina. O jovem vai até o banheiro com uma revista nas mãos; do lado de fora, uma bola aparece pulando no chão. O vídeo adota um recurso interessante, porque relaciona o movimento de João se masturbando com uma bola de futebol pulando, na medida em que busca contextualizar que se trata da masturbação masculina. Nesse caso, não há olhares externos, por isso as imposições sociais não se fazem presentes, quando se trata do garoto.

No caso de Maria, a masturbação feminina é retratada explicitamente, sendo que também é compreendida como ato legítimo e aceitável entre as mulheres, ou seja, há o reconhecimento do direito ao prazer sexual das jovens. Ademais, o vídeo visibiliza os valores e normas sociais que imprimem a condenação moral ao ato feminino, através da reação de desaprovção dos pais da garota.

Em relação à masturbação, o contraste de gênero é marcante e o vídeo inova em abordar esse assunto, principalmente quando se refere à prática feminina, tendo em vista que pesquisas realizadas com adolescentes dão conta de que, enquanto 53% dos meninos se masturbam, apenas 12% das meninas adotam a mesma prática (BRETAS, 2011), revelando que o conhecimento do próprio corpo e a busca do prazer está mais ao alcance dos jovens homens. Além disso, a masturbação masculina parece contar com maior aceitação e aprovação social, como na cena em que o pai observa o irmão de Maria, com uma revista pornográfica nas mãos, indo ao banheiro se masturbar. Ele sorri, quando compreende as intenções do filho, numa atitude de aprovação. Contudo, o mesmo ato causa uma reação contrária, quando se trata da filha.

Dessa forma, compreendendo a sexualidade como uma construção histórica e social, vemos que esse vídeo traz possibilidades para se discutirem as diferenças de gênero, ligadas ao significado do prazer sexual, no caso, à prática da masturbação, que pode ser um tema a ser problematizado e repensado no trabalho pedagógico com a sexualidade de jovens, visto que abarca a discussão dos tabus quanto ao autoerotismo e à busca do prazer sem finalidade reprodutiva, além de proporcionar a reflexão sobre a “[...] igualdade nas escolhas e vivência

dos direitos sexuais” (FURLANI, 2007, p.141). Furlani (2007) assevera ainda que diversos aspectos relacionados à masturbação podem ser explorados no trabalho com os jovens, na medida em que essa prática permite o autoconhecimento, a busca do prazer individual, além de poder ser considerada um “tipo de sexo seguro”.

Apesar de a masturbação ser indicada como sinônimo de “sexo seguro” pela pesquisadora, tendo em vista que não implica a transmissão da Aids, por exemplo, esse entendimento – ou apontamento – precisa ser relativizado, porque desconsidera a diversidade de práticas atinentes à masturbação, como a introdução de objetos nos órgãos sexuais ou mesmo seu compartilhamento, podendo, de fato, causar danos à saúde das pessoas que a praticam. Como este é um assunto pouco ou nunca tratado nos trabalhos educativos, para além da discussão de gênero, problematizar práticas de masturbação usadas por jovens seria um avanço considerável, para que eles pudessem discutir suas dúvidas, com relação não apenas à masturbação, mas a outros temas ligados ao prazer, como o orgasmo, por exemplo.

O manual que acompanha o vídeo também aborda o tema, a partir da perspectiva de gênero, ressaltando que, “[...] enquanto que as normas sociais são geralmente permissivas a esta prática [masturbação] relacionada ao homem, elas geralmente restringem ou condenam esta prática por mulheres” (ALIANÇA M, 2008, p.51). Mais adiante, no breve texto que explica o que é a masturbação, há o destaque da autonomia, posto que “[...] a decisão de se masturbar ou não é pessoal”, recomendando que, caso haja dúvidas ou preocupações, os jovens devem procurar um adulto de confiança.

Assim, a estratégia da ECOS de produzir vídeos que abordem o tema do prazer, ainda que de forma esparsa, no enredo sobre gravidez na adolescência, está em consonância com a proposta de educação em sexualidade, adotada pela instituição, pois leva a abordar uma questão pouco presente nos trabalhos educativos. Vale lembrar que, apesar de o GTPOS ressaltar em seus textos que a proposta de Orientação Sexual não deve “escamotear a questão do prazer”, esse cuidado não se traduziu na elaboração do vídeo *Você soube da Mária?*, já que esse assunto não entrou no rol de discussões dos jovens, durante seu enredo. Porém, mais do que se configurar em um tema que pode ser trabalhado ou não, os limites da abordagem empregada demonstram como as preocupações dos produtores ainda giram em torno das doenças, problemas e práticas da sexualidade juvenil, os quais precisam ser trazidos à tona, para que sejam indicadas suas consequências negativas, na tentativa de mobilizar jovens e educadores na tarefa da prevenção ou controle dessas práticas.

Nesse sentido, podemos inferir que tais materiais atuam como dispositivo da biopolítica, na medida em que estabelecem um currículo “politicamente correto”, apresentando uma forma ideal de se viver a sexualidade na juventude, por meio de seu antimodelo: há um investimento em realçar o que não deve ser feito e as consequências negativas do desrespeito às normas desse modelo ideal, o qual supõe o que seria o “bem viver” para essa geração. Todavia, a repetição desses modelos que se apresentam como “bons para todos” acaba por restringir a liberdade de escolha individual, enclausurando as possibilidades de vivência de uma sexualidade autônoma e reflexiva pelos jovens (HELLER; FEHER, 1995).

De acordo com os autores, o discurso biopolítico substitui a pluralidade pela identidade, a opinião pela “verdade”, demarcando a existência de uma única perspectiva “politicamente correta”, que visa à coesão e à unidade do grupo, supondo que todos os jovens podem ser orientados da mesma maneira, pois têm os mesmos comportamentos, tipos de relacionamentos, família, sentimentos, desejos... Essa tentativa de homogeneização do grupo está, para Heller e Feher (1995, s/p), “sobrecarregada ideologicamente”, porque suprime as diferenças dentro do próprio grupo.

Por isso, nota-se que os preceitos dos direitos reprodutivos, enunciados como norteadores dos materiais educativos, pouco se traduzem nas narrativas elaboradas, seja porque a ideia da sexualidade juvenil está sempre associada à gravidez, a doenças sexualmente transmissíveis, a aspectos negativos dessa experiência, seja porque não se visibiliza a multiplicidade de escolhas possíveis, no âmbito da sexualidade. Quer dizer, a sexualidade juvenil é tratada na perspectiva do risco e não do direito. Fica explícito que a ideia por trás dessas histórias ainda educa e mobiliza os jovens pelo discurso do medo, restringindo a capacidade de esse grupo avaliar e decidir por si próprio.

Através de suas investigações, Vera Paiva (1994) sublinha que essa estratégia educativa é ineficaz, pois não incentiva o sujeito sexual a refletir sobre as múltiplas determinações que resultam na prática do sexo inseguro. Conforme Paiva (1994, p.217), a definição de sujeito sexual está baseada na ideia de um indivíduo “[...] capaz de ser agente regulador de sua vida sexual [...] desenvolvendo uma relação negociada com as normas da cultura, familiar e do grupo de pares”.

Os vídeos oferecem linguagens, códigos e modelos de como tornar-se um jovem “[...] legítimo/a”: bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente” (KELLNER, 2001, p. 9). Essas experiências têm a ver com a forma como são constituídas as identidades sociais – especialmente aqui, identidades de gênero e sexuais. Ou seja, as possibilidades de autonomia dos jovens ocorrem em espaços bastante limitados, e a sexualidade juvenil é circunscrita aos problemas que ela evoca, através da imprevisibilidade, da falta de controle, da não proteção e da reprodução não planejada, o que supõe um necessário investimento, por parte dos adultos, em estratégias de intervenções capazes de minimizar essas vulnerabilidades.

O quadro, na sequência, sintetiza os cenários culturais construídos pelos vídeos, com relação às atitudes propostas ou não para a vivência da sexualidade juvenil.

Atitudes/Comportamentos	O que é retratado nos vídeos
O que é permitido	Sexo no contexto de uma relação de compromisso e com sentimento
O que é reprovável	Sexo casual e sem envolvimento afetivo Sexo sem preservativo
Onde deve ser feito	Na casa dos pais da garota
Com quem	Namorado ou namorada (presença de vínculo)
Por quê	Por causa do amor ou pela pressão do grupo de pares (mulheres: para se tornar “maduras” / homens: para afirmar sua heterossexualidade)
Consequências	Sexo com sentimento: gravidez Sexo sem sentimento: doença sexualmente transmissível
Medo e inseguranças	Mulheres: gravidez, rejeição e violência Homens: performance, tamanho do pênis e iniciativa das mulheres

4.3 - Gravidez na juventude

Diversos estudos, quando se reportam à gravidez entre pessoas mais jovens, costumam qualificá-la, de antemão, como “problema social”. É recorrente encontrar textos nos quais a gravidez entre jovens é denominada como *precoce*, *indesejada* ou *não planejada*, ainda que pesquisas nacionais apontem que cerca de 10% dos jovens entrevistados referiram ter planejado seus primeiros filhos (CALAZANS, 2005). Para entender como os processos reprodutivos de jovens se configuraram enquanto problema social, utilizamos as discussões realizadas em minha Dissertação de Mestrado, além de outros estudos que tratam desse tema.

O uso do termo “gravidez na adolescência” é mais recorrente na literatura científica, visto que muitos autores partem da compreensão da adolescência enquanto uma fase em que estão presentes mudanças físicas e biológicas, bem como transformações na personalidade e identidade, de modo que o conceito é mais empregado por áreas do saber como a medicina, psicologia e pedagogia. Optamos, contudo, pelo termo “juventude”, mais utilizado pela sociologia, tendo em vista que ele está mais relacionado com aspectos sociais e culturais, salientando as diferentes formas como a juventude pode ser vivida e pensada, dentro de um mesmo contexto social, em função de aspectos históricos, sociais, simbólicos e culturais (ABRAMO, 2005). Consideramos, assim como Peralva (1997) e Spósito (1997), que a categoria “juventude” é ambígua, pois, para além de se configurar enquanto um momento do ciclo da vida, também é compreendida enquanto uma experiência fortemente marcada pela estrutura social.

É necessário destacar que as diversas mudanças observadas na cultura sexual e de gênero, notadamente no que diz respeito à sexualidade juvenil, estão ligadas a uma “[...] reestruturação dos atributos sociais da juventude e das formas de inserção na maturidade nas sociedades modernas” (CALAZANS, 2005). Enquanto, por um lado, há um modelo de “prolongamento da juventude”, em razão do processo de escolarização, retardando a vida conjugal e reprodutiva, por outro, as experiências de antecipação das relações sexuais juvenis demonstram a diversidade de práticas coletivas entre jovens, colaborando para o entendimento de “juventudes” marcadas por relações sociais, culturais, simbólicas e históricas que são diversas e plurais.

Helena Abramo (2005) considera a possibilidade de iniciação e desenvolvimento de uma sexualidade ativa pelos jovens como uma mudança histórica de comportamento, a qual, mesmo que seja uma característica mais aceita socialmente, ainda exibe grandes diferenças

quando se refere às expectativas de comportamento associadas ao gênero. É preciso destacar que vários estudos, no âmbito das críticas feministas sobre os direitos reprodutivos, têm enfatizado os mecanismos de poder e interdição aos quais são submetidas as mulheres, nessa esfera da vida (ÁVILA; GOUVEIA, 1996; BARBIERI, 1991; STOLCKE, 1991); um exemplo é o estigma da atividade sexual de jovens solteiras.

Durante muito tempo, a juventude foi tomada como um período ideal para as mulheres terem filhos, já que elas se casavam mais cedo e as expectativas sociais estavam em consonância com esse tipo de projeto de vida:

Isto é, se pensarmos no contexto em que viviam as mulheres, no Brasil, há uma ou duas gerações anteriores, era absolutamente normal e aceito que elas se casassem cedo e que, conseqüentemente, os filhos também fossem concebidos por volta do período que hoje denominamos “juventude” ou “adolescência”. Contudo, o que antes era aceito como comum, hoje, com o surgimento de novas perspectivas no que diz respeito à profissionalização e à escolarização entre as mulheres, passa a ser problematizado. (TORRES, 2007, p.43).

Entretanto, tais projetos de vida voltados à escolarização e profissionalização, considerados “legítimos” para esse grupo, hoje, em nossa sociedade, não podem ser generalizados, porque tais oportunidades não estão à disposição dos jovens de diferentes culturas e classes sociais (HEILBORN et al., 2002). Compreendemos que a condição juvenil é marcada por acentuadas diferenças culturais, simbólicas, de classe, gênero, etnia/raça, religião e outras; do mesmo modo, os projetos de vida juvenis são construídos em função de suas experiências mais particulares e cotidianas, envolvendo desejos e escolhas no interior de um campo de possibilidades, circunscrito pelo contexto socioeconômico e cultural no qual os sujeitos estão inseridos (LEÃO et al., 2011).

Na esfera da sexualidade, há a exigência, para grande parte dos jovens, de que sua aprendizagem ocorra desvinculada da reprodução; dessa forma, tal expectativa circunscribe “[...] a percepção da idade ideal para se ter filhos e coloca a vivência da maternidade/paternidade, no período da juventude, como um desperdício das oportunidades oferecidas” (TORRES, 2007, p.45).

Nesse sentido, diversos são os fatores que cooperaram para a construção da sexualidade e reprodução na juventude, enquanto problema social. Além dos já mencionados, sublinhamos os índices de fecundidade no país. Se, por um lado, entre as mulheres adultas,

houve o declínio dessas taxas⁴⁷, o grupo de 15 a 19 anos apresenta índices ainda tidos por elevados e, embora também mostrem decréscimo, este não acompanha a tendência observada no país. Dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – apontam que a gravidez, entre 15 e 19 anos, caiu de 20%, em 2002, para 17, 7%, em 2012. Contudo, essas taxas variam de acordo com cada região do país, assim como em função de fatores como escolaridade e renda. Um exemplo é a cidade de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, que apresentava índices de 20%, no ano de 2011 (LOPES, 2014).

Ademais, outro elemento que precisa ser considerado é que a vivência da maternidade e paternidade, nessa fase da vida, pode envolver o desejo de ser mãe ou pai, bem como o planejamento de uma gravidez.

Assim, questionamos a adoção de um discurso sobre a “gravidez na adolescência” como um problema a ser “tratado” e “prevenido”, porque, em geral, este não leva em conta os significados da experiência da maternidade/paternidade na vida dos jovens, desconsiderando as múltiplas combinações resultantes do modo como se cruzam as experiências de classe, etnia, geração, sexualidade, religião, gênero, entre outras.

Desde o final da década de 1990, para além do discurso da gravidez e sexualidade do jovem enquanto problema social, que deva ser “combatido” ou “prevenido”, a luta dos movimentos sociais visibilizou outro discurso pautado na noção dos direitos e que tem como pano de fundo os princípios da autonomia e da cidadania de diversos grupos. No campo da sexualidade, conforme já se frisou, as Conferências do Cairo e de Pequim foram essenciais para estabelecer as diretrizes que fundamentam os direitos sexuais e reprodutivos, configurando-os enquanto direitos humanos fundamentais. Porém, essa noção de direitos, como também já explicitado anteriormente, está circunscrita ao universo adulto e não leva em conta que a vivência da sexualidade juvenil pode comportar escolhas autônomas, esclarecidas e responsáveis, voltadas para o “[...] direito de tomar decisões quanto ao exercício ou não da maternidade, paternidade e aborto” (MOREIRA et al., 2013).

Esse debate se reflete na produção dos audiovisuais educativos, nos quais a gravidez vivida pelos jovens é sempre retratada como indesejada e não planejada, alimentando o imaginário acerca desse grupo enquanto aquele que não planeja suas relações sexuais e que não utiliza métodos contraceptivos; por isso, a reprodução configura-se enquanto um problema que precisa ser resolvido ou solucionado.

⁴⁷ Tal declínio se inicia a partir da década de 1960, quando o número de filhos por mulher era de aproximadamente 6, chegando, em 2010, a 1,86 filhos/mulher.

É preciso questionar por que essa mesma história é repetida em todos os vídeos que se propõem trabalhar a questão dos direitos reprodutivos de jovens. Quais seriam as motivações que levaram ao tratamento do tema, sempre da mesma maneira? Quais os limites e as possibilidades que essas narrativas trazem para o debate da reprodução juvenil?

Silva (2011, p.18) assinala que, “[...] por vezes, a insistência e a repetição de certos conteúdos contribuíram para que se autentique sua importância”; mais ainda, a representação de como os jovens vivem e experimentam sua sexualidade insere-se em um contexto de comunicação, pautado em um estereótipo que “comunica formas de pensar” e naturaliza uma temática, como veremos adiante.

No vídeo *Você soube da Márcia?*, dentre os cinco jovens que participam do enredo, quatro são mulheres. Dessas quatro, três delas passam pela vivência de uma gravidez, de sorte que a única que relata não ter a mesma experiência, Ana, se diz em dúvida se poderia estar grávida, porque “ontem a camisinha estourou”. Ou seja, ainda que Ana verbalize ter utilizado preservativo, seu uso não garantiu segurança em relação à reprodução. O garoto, embora admita ter vivenciado uma situação de sexo inseguro, não menciona uma possível gravidez de sua parceira.

No referido filme, todas as mulheres são representadas como possíveis mães, pois relatam casos de gravidez não planejada e, nos poucos casos em que usam preservativo, tal uso não garante a não reprodução. Tornam-se evidentes as limitações da prática de sexo seguro, na medida em que a gravidez parece ser inevitável para todas as jovens, pela noção tanto da não utilização como da falha dos métodos contraceptivos, sendo isto um importante indicador dos papéis sociais e dos “[...] esquemas culturais que indicam os ‘lugares’ na sociedade” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2012, p.53). Desse modo, nos audiovisuais, a maternidade ainda funciona como um elemento orientador da cultura e da identidade feminina, impossibilitando perspectivas mais amplas, pautadas em escolhas reflexivas acerca da decisão pela não reprodução (SCAVONE, 2001, p.56).

A gravidez aparece fortemente associada à experiência da sexualidade das mulheres jovens e, embora uma das personagens (Silvinha) afirme, no vídeo, que “nem toda mulher quer ser mãe”, na tentativa de desnaturalizar um discurso social pautado na biologia, a gravidez surge como o evento do qual nenhuma delas pode escapar.

Assim, apesar de o vídeo trazer questionamentos a respeito dos elementos relativos à reprodução e maternidade, na vida dos jovens, a narrativa, que associa todas as garotas a uma mesma história vinculada à gravidez não planejada, reitera os significados da

sexualidade juvenil, a qual escapa à adoção de atitudes protetivas. A reprodução está circunscrita ao universo das mulheres, uma vez que são elas que vivenciam a gestação e são autorizadas a falar sobre o assunto, ao passo que temas voltados à paternidade são pouco explorados, no vídeo.

Em acréscimo, um trecho do audiovisual retrata a desqualificação de aspectos vinculados ao desejo de uma mulher jovem ter filhos. Durante a conversa, um comentário emitido pelo garoto evidencia um juízo de valor que coloca os projetos de uma gravidez, nessa idade, como algo pouco legítimo. Uma das personagens comenta:

Silvinha: “Olha... gravidez é uma coisa... pra quem quer ter um filho... pra quem pode sustentar um filho... tem que ter uma boa relação com o pai também... senão...”

Garoto: “Mas isso pra daqui uns dez anos, né? Quem da nossa idade vai ser trouxa de ter filho agora?”

No momento em que o garoto faz esse comentário, um gongo soa e aparece Dani (jovem mãe), que faz com que as expressões dos personagens mudem drasticamente e o clima de tensão se manifeste, pois todos ficam sérios e a conversa toma outro rumo. Torna-se evidente que o comentário depreciativo do garoto se refere à jovem mãe que acaba de chegar, e não há problematização ou questionamento dessa opinião que desqualifica a maternidade, na juventude. Dessa maneira, o vídeo focaliza uma possível discriminação que podem sofrer jovens mães no ambiente escolar e, conseqüentemente, em nossa sociedade, como aponta a pesquisa de Castro et al. (2004), na qual as repercussões sociais enfatizam as conseqüências desse estigma, o qual pode levar as jovens a abandonarem os estudos, por sentirem vergonha de frequentar a escola.

As autoras consideram preocupante o número de alunos e pais que afirmaram que “não gostariam de ter como colegas de classe mães solteiras”, visto que, apesar do percentual aparentemente baixo, o número absoluto de respostas é bastante significativo, de sorte que, de acordo com Abramovay et al. (2004), essa atitude se configura como um preconceito em relação a essas jovens. Conforme a fala do garoto, “[...] o fato de tomar-se mãe, no período da juventude, parece envolver uma forte discriminação social, caso em que se acaba colocando em jogo a reputação e o valor social das jovens” (TORRES, 2007, p.122).

O Coordenador A conta que a intenção do audiovisual *Você soube da Márcia?* era debater o tema da gravidez entre jovens de forma mais “leve”, até mesmo para fugir da

questão da gravidez, entre jovens, como problema social. Um dificultador mencionado pelo integrante da ONG foi a interpretação dos atores jovens, os quais tiveram uma atuação mais dramática, quando abordavam questões como aborto, gravidez, uso da camisinha, deixando a história mais séria e “pesada”. Como afirmado, a produção de um vídeo abarca diversos elementos que podem escapar do controle de seus idealizadores. Nesse caso, embora a intenção fosse produzir uma história mais descontraída e engraçada, o vídeo parece enfatizar, justamente, o que pretendia questionar: o evento da gravidez como problema social. Vale destacar que o roteiro colabora igualmente para isso, porque, em outra cena, se repete o entendimento da reprodução como inadequada nessa fase da vida, reforçando a ideia de que apenas os adultos devem ter filhos:

Silvinha: “Não! Nem toda mulher quer ficar grávida... e depois, mulher é uma coisa, menina é outra [silêncio] ela só tem quinze anos!”

Duas cenas que reafirmam a ideia da gravidez como problema também comparecem no início e final do filme. A abertura da trama se dá com uma música de suspense, e o título do DVD – *Você soube da Márcia?* – é escrito sobre um fundo com diversos jornais. O efeito sonoro, aliado às imagens, nos permite antecipar o contexto da história a ser apresentada, já que a música indica um clima de tensão. A mesma cena e fundo musical se repetem no final do vídeo, encerrado com a imagem de jornais com títulos sobre gravidez e aborto; a primeira manchete, da *Folha de S. Paulo*, diz: “Quatro em cada dez filhos não foram planejados”; nela, a foto é de uma mulher grávida com a mão na barriga; depois, vem a segunda notícia: “16,7% já fizeram aborto clandestino”. A estratégia de usar preto e branco na cena imprime um tom de veracidade à trama, pois a relaciona com fatos que acontecem no cotidiano, com destaque para os “perigos” relacionados ao tema.

É importante salientar que a única personagem negra da história é Márcia; nesse sentido, ainda que houvesse a preocupação em incluir personagens negros na trama, o fato de ela ser a garota que ficou grávida não estaria reforçando o estereótipo de que as garotas negras são aquelas mais vulneráveis, por isso engravidam com maior frequência, em nossa sociedade? Que tipo de discurso esse audiovisual estaria reiterando sobre essas jovens?

Em *Bonezinho Vermelho*, a narrativa construída adota a intertextualidade com o conto infantil *Chapeuzinho Vermelho*. A história desse conto é bastante conhecida do público, embora presente diversas versões: a mais popular é a dos irmãos Grimm, na qual a avó e *Chapeuzinho* voltam a viver, após serem devoradas pelo lobo. Os contos maravilhosos são caracterizados pela presença da magia e encantamento; seu enredo se passa em lugares

desconhecidos ou distantes, seus personagens “[...] mostram a bondade e a maldade bem definidos” e seu “[...] eixo gerador consiste em uma problemática existencial” (MASSUIA, 2011, p.27). Atualmente, esses contos voltam a fazer sucesso através do cinema e da literatura, pela adaptação das histórias para o público jovem, como foi o caso dos filmes *A garota da capa vermelha* (2011), *Branca de neve e o caçador* (2012), *João e Maria: caçadores de bruxas* (2013), dentre outros.

Bruno Bettelheim (2002) analisou os contos mais conhecidos, à luz da psicanálise. Ele explica que, ao longo dos séculos, essas histórias se tornaram cada vez mais refinadas, “[...] e passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e encobertos [...] transmitindo importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente” (BETTELHEIM, 2002, p.6), visto que trabalham com dilemas humanos e existenciais, oferecendo resoluções temporárias ou permanentes para essas dificuldades. A despeito de a psicanálise não ser adotada como referencial teórico do presente estudo, as análises empreendidas por esse autor trazem elementos interessantes para a compreensão do conto, na intersecção com o vídeo *Bonezinho Vermelho*. Conforme Bakhtin (1986), a ambivalência e o dialogismo definem o texto como um “tecido de muitas vozes”, ou de muitos textos que se entrecruzam, se completam ou polemizam entre si, estabelecendo o sentido do discurso.

Na leitura de Bettelheim (2002), o conto *Chapeuzinho Vermelho* aborda problemas cruciais que a menina tem de solucionar, quando se expõe, perigosamente, a possíveis seduções, ao desobedecer às ordens da mãe. O lobo é o sedutor que engana a menina inocente, representando, também, o que há de mais animalesco e destruidor dentro de cada ser humano. Conforme o autor, Chapeuzinho Vermelho é amada por todos “[...] porque, embora virtuosa, sofre a tentação; e porque sua sorte nos diz que confiar nas boas intenções de todos, que nos parecem tão bons, na realidade deixa-nos sujeitos a armadilhas” (BETTELHEIM, 2002, p.185).

A cor vermelha, que comparece no título da história e dá nome à personagem principal, representa as emoções violentas, inclusive as sexuais. Dessa maneira, a sexualidade é o perigo ao qual Chapeuzinho está exposta, porque não é suficientemente “madura” ou capaz de lidar emocionalmente com ela, de modo que o conflito se constrói pelos interesses da garota de explorar o mundo (os caminhos da floresta) e pelo entendimento da personagem sobre o que os pais desejam dela: sua obediência.

No momento em que a personagem se permite viver os próprios desejos e desobedece às ordens da mãe, depara-se com a maldade e coloca a própria vida e de sua avó em risco.

Entretanto, segundo o autor, pode ocorrer uma mudança, a partir da maldade e das experiências negativas. Quando é retirada da barriga do lobo pelo lenhador, a garota perde sua inocência e passa por uma transformação: “[...] devido à experiência, ela será capaz de decidir por conta própria [...] Chapeuzinho perdeu sua inocência infantil quando se encontrou com os perigos do mundo e os de dentro dela, e trocou-os pela sabedoria que só os que ‘renascerem’ possuem” (BETTELHEIM, 2002, p.196). Por fim, ela castiga o lobo com a ajuda do lenhador, colocando pedras dentro da barriga do animal, o qual morre, retratando a vitória do bem sobre o mal.

Assim, a lição moral consiste na ideia de que os mais jovens não devem desobedecer aos pais, dando ouvido para estranhos, porque essa atitude pode ser fatal. Bethelheim (2002, p.194) complementa tal ensinamento, na medida em que afirma que “[...] só as experiências esmagadoras despertam sentimentos internos correspondentes com os quais não podemos lidar. Dominando-os, não precisamos temer o encontro com o lobo, nunca mais”.

No conto, o bem e o mal são personificados pelos personagens de Chapeuzinho e do lobo, respectivamente; já no filme *Bonezinho Vermelho*, essas características são mais sutis e menos maniqueístas, pois, embora Mauro se refira ao namorado de Gabriela como o “lobo mau” de seu jogo de computador, as características de Tavinho (namorado) evidenciam que ele pode ser “um lobo manso”, nas palavras do irmão, porque é representado como um garoto tímido, educado e carinhoso. Gabriela, por sua vez, é pintada ora como uma jovem inteligente e com atitudes questionadoras, ora como a mocinha “inocente” e despreparada, que sofre a pressão tanto do namorado como da amiga Valéria para se iniciar sexualmente.

A protagonista cede aos apelos do namorado e, após uma festa, tem sua primeira relação sexual com Tavinho, na casa de seus pais. No decorrer da narrativa, ela conta a Valéria, por telefone, que não usou camisinha, pois, embora a possuísse, no momento ela não pensou nas consequências dessa atitude: “Ah, na hora foi tudo tão diferente que eu nem lembrei de usar esses troços... eu nem pensei em gravidez, em Aids, eu nem pensei em nada disso, eu só pensei nele!” – justifica Gabriela.

Como visto, a sexualidade é mostrada como a experiência que comporta o imprevisto e o sentimento amoroso com que o jovem casal não está preparado para lidar, porque, mesmo demonstrando conhecimento sobre o uso de métodos contraceptivos e as possíveis consequências do sexo inseguro, isso não garante comportamentos que visem a evitar uma gravidez ou doenças sexualmente transmissíveis.

O clímax da história ocorre, quando a garota descobre que está grávida, sendo que esse fato traz sofrimento e dificuldades para o relacionamento do jovem casal, que não deseja ter o filho, mas assume a maternidade e a paternidade como consequência de seus atos. A gravidez surge como o “castigo” imposto aos dois. Assim, o vilão da história não é personificado por Tavinho, o “lobo mau”, mas pela gravidez da garota. A lição de moral, nessa perspectiva, é que jovens despreparados, que não usam métodos contraceptivos, têm como castigo a tarefa de cuidar de um filho. Ao mesmo tempo, a gestação e o nascimento do filho também são representados como a experiência “transformadora” na vida dos jovens, especialmente da protagonista, visto que o episódio os leva a aprender uma lição e “crescer” com ela, transformando-os em adultos mais reflexivos e responsáveis.

Ainda que a gravidez seja focalizada como um problema na vida do casal e de sua família, o enredo tenta desconstruir essa ideia, mostrando que a garota é capaz de assumir as responsabilidades dos cuidados de seu filho e ainda continuar estudando; contudo, isso não parece ser suficiente para a construção de uma ideia da gravidez na adolescência, pautada na perspectiva da responsabilidade e dos direitos, que supõe escolhas autônomas e acesso aos meios necessários para levar essas decisões adiante. Mesmo considerando que Gabriela tenha acesso à informação sobre contracepção, as desigualdades, hierarquias e valores concernentes a tais decisões e práticas mostram como essas questões incidem na experiência da sexualidade juvenil, limitando o poder de ação dos personagens.

Durante a entrevista, a Coordenadora B afirma que *Bonezinho Vermelho* é uma história que aborda o tema da gravidez entre jovens sob uma perspectiva distinta, pois não se centra nos aspectos negativos do evento. Porém, dois trechos do vídeo contradizem essa ideia. No primeiro deles, Mauro (irmão de Gabriela) apresenta os índices de gravidez entre jovens no Brasil e resalta que tal fenômeno não ocorre apenas em nosso país; em suas palavras: “[...] o número de mulheres na faixa dos 15 aos 19 anos que engravidam é cada vez maior e uma boa porcentagem dessas adolescentes voltam a engravidar rapidinho e olha que o problema não é só no Brasil não”.

No segundo trecho, a mãe de Gabriela verbaliza as mudanças sociais decorrentes das conquistas das mulheres em diversos campos, questionando se a *gravidez na adolescência* não seria um retrocesso com relação a esses avanços:

Antigamente as mulheres casavam cedo, né, e tinham filhos mais cedo, quase não se trabalhava fora de casa. Hoje não, hoje é diferente, nós conquistamos nossos direitos e temos autonomia pra decidir quando

queremos ter filhos... aí eu fico pensando... será que uma gravidez na adolescência não vai contra tudo isso???? Problema, né????

Assim, as estratégias usadas para falar de direitos reprodutivos ficam apenas nos discursos de alguns personagens, porque, no decorrer da história, essa perspectiva não se concretiza. Por mais que a mãe da protagonista verbalize que as mulheres possuem autonomia para decidir o momento de ter filhos, a história de Gabriela, em nenhum momento, remete a essa condição, pois, no desfecho da narrativa, a jovem apenas se “conforma” com sua nova situação, adiando seus projetos de vida em função do evento da maternidade, o qual aparece como inadiável.

No vídeo *Minha vida de João*, a gravidez ocorre no contexto de um relacionamento amoroso. João se apaixona por Maria, conquista-a após entregar flores, anonimamente, em sua casa, e o casal começa a se encontrar e manter um relacionamento afetivo.

A primeira relação sexual do casal se dá sem uso do preservativo, de maneira que a consequência dessa atitude é a gravidez de Maria, que, a princípio, causa o distanciamento de João. Porém, após o conflito instalado, seu desenvolvimento caminha para a sensibilização do protagonista e a paternidade é assumida pelo garoto.

Embora fique claro que João não deseja ser pai, não existem opções disponíveis para concretizar essa escolha; nem mesmo uma conversa ou negociação entre os parceiros a respeito da decisão de ter ou não o filho está presente no vídeo.

Assim, com a notícia da gravidez, João, alcoolizado, briga com Maria e se afasta da garota. Passado algum tempo, enquanto o garoto joga futebol com os colegas, vê Maria sentada na arquibancada com o filho no colo. João se emociona ao ver o bebê e decide procurar a garota. Nesse momento, é possível perceber que ele assume a paternidade e se reaproxima, dando roupas e brinquedos para o filho.

A problemática da assunção da paternidade é resolvida de forma positiva, sendo que a história termina com João tocando violão, ao lado de Maria, na frente da casa da jovem, enquanto o filho brinca com uma bola no chão. Ou seja, o “final feliz” funciona como a resolução do conflito da gravidez, demonstrando que o casal se uniu após os desentendimentos.

No manual que acompanha o vídeo, o texto intitulado “Devemos discutir sobre os direitos sexuais e reprodutivos dos homens?” (ALIANÇA H, 2009) salienta que, no programa

de ações do Cairo, há a menção da necessidade de maior participação masculina, no que tangem às decisões no campo da sexualidade, reprodução e vida familiar. Adiante, destaca-se que,

[...] embora seja um texto que, de certa maneira, parte do pressuposto da existência de uma suposta irresponsabilidade jovem e masculina (visão esta que deve ser fortemente combatida), teve como mérito destacar a necessidade de ampliação de ações, políticas e programas que envolvessem a população masculina. (ALLIANÇA H, 2009, p.37).

A despeito de se afirmar a necessidade de questionar a visão de homens como irresponsáveis nesses campos, observamos que tal ideia se faz presente em diversos momentos do vídeo *Minha vida de João*, porque o protagonista não é mostrado como sujeito capaz de reflexividade; ao contrário, a ideia de vulnerabilidade e a pouca participação nas decisões relacionadas à sua sexualidade são características que orientam a narrativa do audiovisual.

No vídeo *Era uma vez outra Maria*, o contexto em que se dá a gravidez se repete. O casal começa um relacionamento amoroso e a primeira relação sexual acontece, no sofá da casa da garota, sem o uso de preservativo masculino ou feminino.

Após a descoberta da gravidez, Maria dá a notícia ao namorado, que não aceita a ideia de levar a gestação adiante. Essa atitude resulta no desentendimento entre eles, e a decisão final de ter o filho é de Maria, que chama João em sua casa para lhe dar a notícia. João e Maria estão sentados no sofá da casa da protagonista, no momento em que ela mostra um sapatinho de bebê amarelo ao garoto, indicando sua decisão de levar a gravidez adiante. O sapatinho é uma forma de materializar a criança que irá nascer e pode ser entendido também como uma tentativa de comover o garoto, trazendo a ideia romântica, sagrada e idealizada do nascimento, da maternidade e paternidade. Essa atitude não o convence e a cena termina com o choro descontrolado de João.

No decorrer da história, quando Maria se descobre grávida, embora esse não fosse seu desejo, a realização da maternidade passa a ser aceita aos poucos, conforme ela pensa sobre o assunto. É possível notar que, depois de ter o filho, mesmo diante das dificuldades mostradas, a protagonista assume uma tripla jornada de trabalho, sendo que, além de estudar e trabalhar como atendente de um mercado, ainda cuida do filho.

Dessa maneira, diferentemente das pesquisas nacionais que apontam as jovens que vivenciam a experiência da maternidade como aquelas que perpetuam sua condição de

pobreza, pois abandonam os estudos e vivem na dependência dos familiares (HELLBORN, 2006), a protagonista da história contraria essas expectativas, uma vez que não abandona a escola, começa a trabalhar e constrói meios para viver a maternidade e, ao mesmo tempo, dar continuidade aos seus projetos de vida, como ser professora ou técnica de futebol.

Ou seja, apesar dos percalços, ela rompe com estereótipos produzidos para uma mãe jovem, porque a chegada de um filho a “empurra” para a busca da independência, retirando-a de sua zona de conforto.

Por outro lado, os audiovisuais acabam alimentando a ideia da gravidez entre jovens enquanto um problema social, já que a reprodução se dá, em todos os casos, em um contexto de não planejamento, no qual não houve a adoção de atitudes de proteção. Mais uma vez, a narrativa revela uma história que tenta ensinar por seu viés negativo: o que os jovens não devem fazer, mostrando as consequências de atitudes como o sexo sem proteção.

Nesse sentido, há uma representação única da gravidez entre jovens, delimitada por fatores como gênero e classe social. No entanto, trazer à tona o não dito e o silenciado, como a compreensão e consideração de que a gravidez entre os jovens pode fazer parte da realização de um projeto de vida, seria um avanço na discussão sobre o tema, de sorte que significaria potencializar um debate mais plural e menos fatalista com relação à sexualidade juvenil. Mostrar os problemas a serem enfrentados nos cuidados com os filhos, tais como a necessidade dos serviços de apoio com creches, atendimento à saúde, educação e outros, seria um caminho para estabelecer uma consciência dos direitos e indicar onde estão as principais origens dos problemas sociais.

As relações assimétricas de gênero são evidentes, na medida em que as responsabilidades dos homens e/ou dos pais são pouco retratadas, em todas as narrativas. Nos vídeos, há um investimento muito maior no corpo e sexualidade das mulheres, porque elas ficam grávidas e se conformam em assumir a maternidade, o que acarreta uma mudança significativa no percurso de suas vidas, através das dificuldades em conciliar estudos, cuidados com os filhos e, em alguns vídeos, trabalho.

As famílias das jovens mães são aquelas que arcam com as maiores responsabilidades com relação aos cuidados dos bebês, sendo que as famílias dos pais nem mesmo aparecem nas narrativas. Fonseca et al. (2011) enfatizam que o foco da gravidez, em geral, recai sobre o “[...] comportamento problemático feminino, isentando os rapazes e adultos masculinos de responsabilidade, tanto em relação à gravidez, como em relação à saúde sexual e reprodutiva” (FONSECA et al., 2011, p.1018).

A princípio, a imagem que prevalece é a gravidez, a maternidade e a paternidade como problemas que surgem como consequência do não planejamento das relações afetivas e sexuais, da imprevisibilidade. Tendo em vista que os direitos reprodutivos envolvem a decisão de ter ou não ter filhos, a abordagem dos audiovisuais configura-se como limitada e parcial, pois indica a maternidade e paternidade não como uma possibilidade, um desejo ou direito, mas como uma consequência do não uso de métodos contraceptivos. Após o conflito instalado (descoberta da gravidez pelos jovens), seu desenvolvimento caminha para a sensibilização dos personagens diante das novas responsabilidades que acarretam os cuidados de um filho, relacionando-a a um final feliz e conciliador.

Vale dizer que os filmes abordam a questão da reprodução para relacioná-la a uma “ligação” que deve ser aprendida. Toda orientação parece no sentido de mostrar como esse evento é causador de dificuldades na vida dos jovens e, embora o enredo enfoque a possibilidade de vivência da maternidade e paternidade entre jovens, não rompe com a ideia de gravidez na adolescência/juventude enquanto problema social, representação muito difundida na literatura científica e incorporada pelos discursos sociais.

A pesquisa de Barros (2013) sobre as relações entre biopolítica e educação, a partir de um grupo de discussão sobre saúde com alunos de Fortaleza, revela como “[...] as ações de educação sexual enunciavam recomendações de caráter preventivo, dissociando o sexo do prazer, tratando a sexualidade juvenil através de seu aspecto negativo, pois diretamente relacionado com doenças e a necessidade de sua prevenção”. Todavia os alunos que relatam essas experiências “[...] se colocam em uma posição de resistência e questionamento dessas estratégias, evidenciando as contradições desse tipo de discurso, repetitivo e unilateral, mas que muitas vezes passa a ser incorporado pelos próprios jovens” (BARROS, 2013, p.125).

Barros (2013, p.125) apresenta a fala de alguns jovens participantes de sua pesquisa, para mostrar como muitos percebem esse tipo de discurso prescritivo, que o autor chama de *estratégia governamentalizadora*, configurando-se como práticas que “[...] não se restringem a excluir os diferentes [...] visto que também buscam incluir diferenças, orientar as condutas dos indivíduos sobre si mesmos, angariar a adesão voluntária de todos em nome de ideias consensuais, sob um viés preventivo que antevê riscos e se antecipa às condutas”:

Camila: “Eles falam pra gente dessa maneira já dizendo: ‘Olha, eu tô dizendo pra vocês que isso [sexo] é errado, eu tô dizendo pra você não fazer isso”

Pedro: “Eu acho que se fala mais... se fala mais os pontos pior, tipo, o que acontece quando a mulher engravida na adolescência, as DSTs são as

doenças... Acho que o pessoal só fala só da parte ruim, é, tipo, como se fosse **pra botar medo**, pra pessoa não fazer isso. Por causa que se ela for falar: ‘Ah, a mulher, é muito bom ser mãe’, esse tipo de coisa é um incentivo e as pessoas, os pais, nem todo mundo quer que a filha engravide, por isso que fala mais os pontos ruins, pra evitar a pessoa fazendo isso. (BARROS, 2010, p. 127).

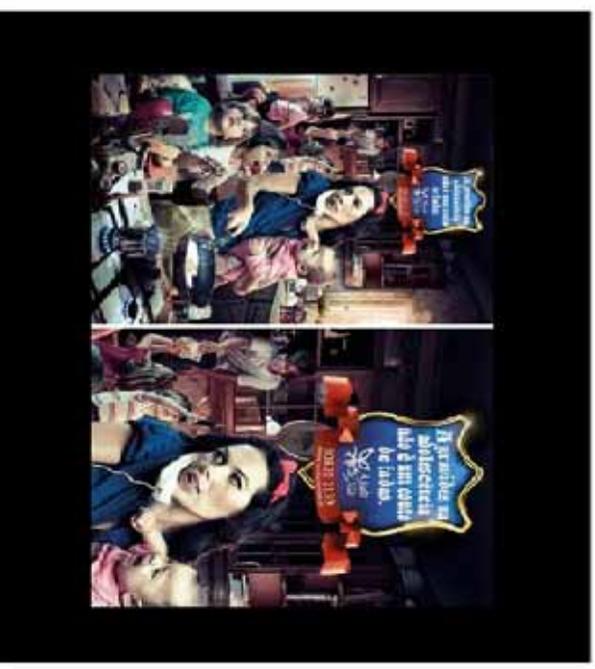
Nessa perspectiva, tais jovens se posicionam, criticamente, com relação à estratégia repetitiva e unilateral desse tipo de “pedagogia do medo”, a qual pretende estimular a prevenção, tanto de doenças sexualmente transmissíveis como da reprodução na juventude.

Assim, as orientações dos vídeos são construídas com base em modelos negativos da sexualidade juvenil, no intuito de mudar comportamentos ou sensibilizar os jovens para o uso do preservativo. A reprodução é mostrada não como um direito de escolha de “quando” ter filhos, mas como resultado da dificuldade de acesso aos meios necessários para realizar tais escolhas, influenciados por questões culturais e sociais, como as desigualdades de gênero. Torna-se evidente que utilizar elementos dos contos de fadas é uma estratégia narrativa que evidencia o quanto as idealizações referentes ao homem e à mulher são produtoras de imagens dicotômicas, as quais enfocam comportamentos inscritos na ideia de “bom ou mau”, aprováveis ou reprováveis em diversos campos, inclusive no âmbito da sexualidade juvenil.

Através de uma pesquisa pela internet⁴⁸, tivemos acesso a outra imagem que emprega personagens dos contos de fadas para tratar da questão da gravidez na adolescência. Ela foi produzida por uma empresa publicitária, a pedido da instituição portuguesa chamada “Ajuda de mãe”⁴⁹, que apoia mulheres grávidas, oferecendo formação e serviços educativos para a melhoria de suas condições. O anúncio traz Branca de Neve com um de seus filhos no colo, enquanto cozinha e fala ao telefone. Junto dela estão seus outros seis filhos, alguns deles solicitando sua atenção. A mensagem “Gravidez na adolescência não é um conto de fadas” vem no canto superior da imagem do cartaz, o qual pretende alertar os jovens para os problemas da gravidez na adolescência.

⁴⁸ As palavras utilizadas para a pesquisa no Google Imagens foram “gravidez na adolescência” e “contos de fadas”.

⁴⁹ A imagem está disponível em: http://www.dinheirovivo.pt/buzz/interior.aspx?content_id=3869398. Acesso em: 06 jun.2014.



Em tal imagem, é possível questionar um ideal de maternidade, pois Branca de Neve está vivendo as dificuldades de cuidar dos filhos sem ajuda, por isso sobrecarregada com tarefas domésticas e cuidados infantis. Quando se trata de produzir imagens para educar as jovens mulheres, a experiência da maternidade toma contornos mais exagerados e se traduz na dificuldade de a personagem assumir todas as responsabilidades atinentes aos cuidados de seus filhos – imagem que está igualmente no vídeo *Era uma vez outra Maria*, bem como no roteiro dos demais vídeos. Mais uma vez, o homem (pai) não está presente nessas narrativas, ou seja, ele parece estar eximido de responsabilidades quanto a cuidado dos filhos.

Isso se torna um entrave para o desenvolvimento de perspectivas mais amplas, com relação aos direitos reprodutivos de jovens, porque os vídeos constroem roteiros em que a responsabilidade da contracepção, da gravidez e do cuidado com os filhos é quase exclusivamente das mulheres, de sorte que os homens são coadjuvantes. Se a intenção dos produtores é questionar essa ordem social, a forma como as histórias são construídas imprime a ideia de um reforço e perpetuação dessas concepções, sendo que as potencialidades de mudanças, mais uma vez, são limitadas, visto que as possibilidades de autonomia, para tomar decisões, não são debatidas. Conforme Carvalho et al. (2012),

[...] cabe ao outro, adultos e instituições que lidam com este público, não se omitir da pluralidade de ser de crianças e adolescentes (que são constituídos

por sexualidades específicas, em contextos situados), fundamentando relações não pautadas meramente em mecanismos disciplinadores e moralizantes, mas numa prática implicada e crítica dos saberes e experiências que dizem respeito ao escopo sexual. (CARVALHO et al., 2012, p.84).

O que chama a atenção, também, é que essa discussão da igualdade entre homens e mulheres, além da questão da responsabilidade, pouco se faz presente nos materiais que integram os vídeos. Para exemplificar, no manual que acompanha o vídeo *Bonezinho Vermelho*, o conceito de responsabilidade se traduz na “[...] necessidade de uma maior participação do jovem nas decisões sobre sua sexualidade, com o intuito de estimular sua autonomia e respeito consigo mesmo e com o próximo” (ECOS, 2004, p.12). Por conseguinte, a força e poder de circulação desses manuais parecem menor, se comparados aos vídeos, os quais nos possibilitam compreender que os audiovisuais servem apenas como “ilustração” de situações bastante conhecidas com respeito à sexualidade juvenil.

Tais imagens são mediadoras de significados culturais que nos ajudam a pensar o mundo em que vivemos e problematizar os efeitos discursivos, em torno de experiências identitárias, particularmente da reprodução na juventude.

Mais ainda, essas imagens nos indicam quem são os alvos das campanhas educativas. As mulheres jovens devem ser objetos de especial atenção, porque, como é enfatizado, são elas que arcam com as maiores responsabilidades. Por isso, mostrar as dificuldades que essa experiência pode comportar surge como uma espécie de antídoto, que estaria a serviço de resolver a questão da reprodução na juventude.

4.4 - Maternidades e paternidades

A maternidade, conforme Giddens (2003), faz parte da invenção histórica de um conjunto de elementos que afetaram as mulheres, desde o final do século XVIII, dentre os quais se incluem a ascensão da ideia de amor romântico, a criação do lar e as mudanças das relações entre pais e filhos.

A historiadora Elisabeth Badinter (1985), por sua vez, examina o ideal de amor materno dos quatro últimos séculos, a partir do contexto francês. Ela questiona a construção da imagem de “boa mãe”, que persiste até hoje, como aquela que se dedica aos cuidados infantis e ama, incondicionalmente, seus filhos. De acordo com Badinter (1985), por cerca de

dois séculos, o comportamento das mães alternava-se entre a indiferença e a rejeição dos filhos. Em seus argumentos, a historiadora explica que a marca dessa prática estava diretamente relacionada às elevadas taxas de mortalidade infantil da época, que justificavam, em certa medida, o desinteresse das mães por um filho que tinha grandes chances de morrer.

Embora a pesquisadora esclareça que a ideia de “amor materno” sempre tenha existido, em todos os tempos, em todas as partes, apenas no final do século XVIII ela passa a ganhar força e ser exaltada “[...] como um valor ao mesmo tempo natural e social, favorável à espécie e à sociedade” (BADINTER, 1985, p.146).

Nesse sentido, foram formulados diversos discursos e estratégias para convencer as mulheres da importância de seu papel, no que diz respeito aos cuidados com os filhos, sendo que a reação das mulheres diante deles variou bastante. Lentamente, elas foram se convencendo sobre suas novas obrigações, de modo que essa mudança de comportamentos consistiu, principalmente, no novo valor atribuído aos filhos, os quais passaram a receber mais atenção e cuidados. Conseqüentemente, o papel da mãe, na família e na sociedade, passou a ser central: “[...] a maternidade agora torna-se um papel gratificante pois está impregnado de ideal” (BADINTER, 1985, p.200).

Ampliaram-se, portanto, as responsabilidades maternas, pois, ao lado da alimentação, acrescentou-se a educação, além de outras funções, como o cuidado com a família e a responsabilidade da casa, que permitiram, de modo sutil, o “enclausuramento” da mulher ao interior do lar (BADINTER, 1985, p.256).

De acordo com a autora, do dever à obrigação, foi preciso, apenas, mais algum tempo. No século XX, o discurso sobre o amor materno adquire um tom diferente: a mulher já não pode evitar o papel de mãe, já que o desprezo em relação às mulheres que não tinham filhos passou a ser comum, assim como a injúria diante daquela que não os queria (BADINTER, 1985, p.238).

Mesmo que os novos papéis de homens e mulheres, configurados a partir das ideias sobre o “amor materno”, bem como sobre o “amor romântico”, sofram modificações constantes, ainda hoje, muitas de suas características podem ser observadas, em nossa sociedade.

Nesse contexto, os estudos feministas foram fundamentais no questionamento do desejo “natural” de ser mãe, denunciando a “fabulosa pressão social” que impõe às mulheres a maternidade como única fonte de felicidade e realização pessoal.

De acordo com Scavone (2001),

[...] a transição de um modelo tradicional de maternidade (a mulher definida essencial e exclusivamente como mãe: proles numerosas) para um modelo moderno de maternidade (a mulher definida também como mãe, entre outras possibilidades: proles reduzidas e planejadas) deu-se com a consolidação da sociedade industrial. (SCAVONE, 2001, p.49).

Para Scavone (2001), a partir dos anos 1970, as contribuições das teorias feministas deram destaque à discussão sobre os significados da maternidade. Em um primeiro momento, as análises de correntes feministas radicais centradas na situação de desigualdade das mulheres com relação aos homens evidenciavam a maternidade como “[...] eixo central da opressão das mulheres [...], portanto a recusa consciente da maternidade foi o caminho proposto por esse feminismo para alcançar a liberdade” (SCAVONE, 2001, p.52). Em um segundo momento, teorias de inspiração psicanalítica ressignificam a maternidade como um “[...] poder insubstituível que só as mulheres possuíam – fazendo parte da história e identidade femininas”, valorizando tal experiência e contribuindo para a discussão das ambiguidades que tal vivência comporta. Já nos anos de 1990, as questões se centram em temas como direitos e tecnologias reprodutivas, bem como suas consequências e contradições. Assim, há a retomada de uma “[...] postura positiva diante da maternidade: uma experiência feminina importante, cujo controle não deveria escapar às mulheres” (SCAVONE, 2001, p.53).

Outros estudos, pautados no fenômeno da maternidade, na intersecção com gênero, trouxeram para discussão o conceito de “parentalidade”, com o intuito de destacar o posicionamento dos atores sociais diante das responsabilidades com os cuidados relativos às crianças. Tais análises revelam que o tipo de parentalidade vigente está fundamentado em uma organização social na qual as mulheres assumem o maior comprometimento e responsabilidades nos cuidados com os filhos do que os homens, muito embora haja indícios de modificações nesse cenário. Sugere-se que “[...] a experiência da maternidade na sociedade brasileira está em processo de mudança”, relacionada à diminuição do número de filhos por mulher e maior reflexividade quanto à decisão sobre a reprodução. Entretanto, a “[...] busca pela equidade na responsabilidade parental ainda está longe de ser alcançada em todos seus aspectos, já que ela pressupõe uma relação igualitária entre os sexos” (SCAVONE, 2001, p.57).

Nos quatro vídeos analisados, comparamos modelos de maternidade bastante similares, que é o da boa mãe, presente, que cuida dos filhos, é carinhosa, os apoia e os

protege, de modo que a sensibilidade é uma característica associada à feminilidade. A mãe de João é focalizada em atividades de cuidado do lar (cozinhando), carregando o filho no colo, demonstrando carinho e afeto com o menino, em sua infância. Em uma das cenas, há um conflito, no qual o pai do garoto está embriagado e a mãe aparece para defender o filho das agressões paternas, ressaltando sua coragem e força.

Por conseguinte, a mãe de Maria também é retratada em cenas domésticas, lavando louça e solicitando das filhas a participação nos afazeres da casa. Sua sensibilidade é enfatizada no momento em que Maria comunica sua gravidez e recebe várias críticas do pai. A mãe, embora surpresa, estende a mão à filha, em sinal de acolhimento, mostrando sua compreensão e apoio.

A mãe de Gabriela também é protetora e compreensiva, é o modelo de mãe moderna, a qual concilia o trabalho fora de casa com os cuidados dos filhos. Ela é uma mulher liberal, que conversa sobre sexualidade, sobre o namoro de Gabriela com Tavinho, abraçando a filha em sinal de apoio, nos momentos difíceis. Em *Bonezinho Vermelho*, a dimensão educativa do audiovisual se mostra ainda mais intensa, uma vez que a mãe de Gabriela é professora de História e relata projetos de educação sexual desenvolvidos em sua instituição. Em outros momentos do enredo, ela fala sobre o patriarcalismo, além das conquistas dos direitos das mulheres, sempre se colocando no papel de educadora, mas também questionadora, quando o assunto é sexualidade.

Por fim, no vídeo *Você soube da Márcia?*, há diversos modelos de mãe na cena onde se observam as reações distintas da notícia da gravidez da filha, sendo que todas elas estão ligadas com a boa mãe, cuidadora e presente, ainda que façam críticas à “irresponsabilidade” dos jovens:

“Putz! Mãe é duro, né? Tem de todo tipo... tem aquelas envergonhadas: ai, meu Deeeus, que vergonha [coloca a mão na cabeça] minha filha... grávida!!! O que os outros vão pensar???? Não dizer que eu não soube cuidar, né????”

“Ah, essa meninada de hoje é assim mesmo, uai!!! Pra mim, foi um presente de Deus! Eu cuído da criança!”

Tal modelo de maternidade se repete em todos os vídeos, invocando a naturalização do cuidado como instinto feminino e reproduzindo modelos de boa mãe, vinculados a comportamentos tradicionais e aceitos, socialmente, como ideais para a mulher.

Consequentemente, quando ficam grávidas e se tornam mães, as jovens reproduzem comportamentos semelhantes.

Em *Você soube da Márcia?*, os relatos de mães jovens (representadas pela atriz Leona Cavali) realçam diversos aspectos concernentes à descoberta de uma gravidez pelas garotas e à maternidade, nessa fase da vida, sublinhando aspectos como dependência, restrição da liberdade e dificuldades:

“Aí eu fiquei muito dependente do meu namorado”

“A minha mãe me ajuda... as minhas amigas me ajudam... [hesita] quando podem... né?”,

“Meu pai me botou pra fora de casa”,

“É, quem cria o filho é a gente mesmo, né???”

“Minha vida acabou!”

“Eu comecei uma outra fase na minha vida: trabalho, balada, estudo...ficar com os caras, roupa... isso tudo... esquece!”,

“Criança é muito legal [a câmera se aproxima] ah... mas cansa, viu!”

As dificuldades que as jovens enfrentam no cuidado de um filho não planejado são mais frequentes nas narrativas e, embora *Bonezinho Vermelho* e *Era uma vez outra Maria* tragam alguns aspectos positivos dessa experiência, eles são insuficientes para romper com a representação negativa da maternidade, nessa fase da vida. Quando questionada por Valéria se está arrependida, Gabriela responde: “Não! Ter um filho é um barato! Mas bem que podia ser diferente!” Maria, por sua vez, é vista amamentando o filho e sorrindo mas, em seguida, abre a boca e boceja, indicando sinal de sono e cansaço.

Assim, enfatiza-se o sacrifício pessoal das protagonistas para darem conta de papéis considerados ideais, no que diz respeito aos cuidados com os filhos, de modo que, apesar de as garotas serem representadas como “boas mães”, a maternidade está diretamente vinculada às dificuldades dessa experiência, o que denota o investimento dos audiovisuais, no sentido de questionar as representações em torno da maternidade, vinculadas à felicidade pessoal. Contudo, frisamos as tensões e contradições que tais materiais educativos comportam, uma vez que reforçar as dificuldades e sacrifícios exigidos no cuidado com os filhos aparece como algo que seria específico da prática da maternidade, nessa etapa da vida. Isso nos permite supor que tais argumentos, ao reforçarem a ideia de infelicidade, cansaço, dependência, estão postos a serviço da manutenção de formas de subordinação e controle do desejo em torno da maternidade.

Nessa conformidade, salientamos que “a fantasia e o desejo têm sido objeto de várias instituições disciplinares”, dentre elas, a escola, que muitas vezes pode agir com o objetivo de

“[...] desvelar e controlar o poder da imaginação, da fantasia e de suas implicações, na produção de determinadas práticas e condutas sociais” (TORRES, 2004, p.138). Tais estratégias podem ser compreendidas enquanto formas eficazes de exercício do poder, porque essas representações são um intento de agir sob a subjetividade dos sujeitos.

A maneira como a maternidade comparece nos vídeos nos permite indagar sobre a presença desses mecanismos implícitos de cerceamento da subjetividade dos sujeitos. Por conseguinte, torna-se necessário estabelecer uma problematização de tal estratégia educativa, relacionada à sexualidade juvenil, pois “[...] tais saberes podem ser postos a serviço do traçado de novas estratégias que garantam a manutenção de formas de subordinação e de controle do desejo e do direito ao prazer” (TORRES, 2004, p.138).

A despeito de, atualmente, haver uma aceitação da maternidade enquanto uma escolha reflexiva para grande parte das mulheres (SCAVONE, 2001), os audiovisuais retratam que essa escolha não está ao alcance das garotas mais jovens. A reflexividade, que implicaria a “[...] maior possibilidade de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento especializado” (SCAVONE, 2001, p.57) e que poderia ampliar as possibilidades de decisão, além das condições para o exercício dos direitos reprodutivos das jovens, não se faz presente nas narrativas dos audiovisuais.

Adiante, a associação entre trabalho fora do lar e maternidade possibilitou o desenvolvimento de uma lógica de dupla responsabilidade, denominada pelas feministas, no decorrer do século XIX, como “dupla jornada de trabalho” (SCAVONE, 2001). Tal lógica, ainda ocorrente nos dias atuais, está no vídeo *Era uma vez outra Maria*, na qual a jovem mãe, além de cuidar do filho e trabalhar fora de casa, ainda consegue tempo para os estudos.

Com exceção de *Minha vida de João*, os demais vídeos enfatizam a questão da continuidade dos estudos como um elemento importante para as garotas que se tornaram mães; isso é possível, na medida em que é acionada uma rede de apoio que as auxilia no cuidado das crianças, quer a própria família, quer as instituições de Educação Infantil. Em *Era uma vez outra Maria*, aparece o avô e o irmão trocando fraldas do bebê, as amigas da protagonista ajudando a cuidar da criança, a jovem deixando o filho na creche, enquanto vai trabalhar, além de João, que, no final, também participa das atividades de lazer do bebê. Desfecho semelhante se verifica, igualmente, no vídeo *Bonezinho Vermelho*.

Tal estratégia narrativa torna evidente a importância da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, porque o direito à maternidade e paternidade só pode ser garantido, quando mulheres e homens tiverem acesso a outros direitos, como a educação,

o que inclui serviços de creches e pré-escolas, a fim de que os pais possam trabalhar, por exemplo. Ainda que seja uma situação representada como ideal, além de delimitada pelo marcador de classe, visibilizar esses direitos tem implicações claras para a situação dos jovens, mesmo considerando os limites do vídeo, uma vez que a decisão pela não reprodução não é focalizada.

Desse modo, o direito à educação é afirmado como um dos aspectos relevantes a ser garantido para ampliar as possibilidades de participação e cidadania das mulheres jovens, tendo em vista que, conforme Carvalho et al. (2012, p.80), o tema da *gravidez na adolescência* ganha destaque nos meios de comunicação, por meio dos prejuízos dessa experiência, “[...] centrados no afastamento da vida escolar e no abandono de projetos futuros”. Contrariando tais representações, os audiovisuais visibilizam possibilidades de conciliar a maternidade com os estudos, acionando a ideia de que os projetos educativos e profissionais não necessariamente precisam ser abandonados.

Por outro lado, destacam-se as tensões voltadas para a maternidade, no período da juventude, pois, em *Era uma vez outra Maria*, a garota, além de assumir a dupla jornada de trabalho, ainda necessita se organizar para poder estudar, revelando a sobrecarga que a maternidade confere às mulheres mais jovens. Em *Bonezinho Vermelho*, essa sobrecarga é igualmente mencionada, na conversa de Gabriela com sua mãe, sendo que o tema não se torna alvo de maiores reflexões e questionamentos:

Gabriela: “Mas quem vai aguentar a maior barra sou eu, né, mãe?”
Mãe: “É, Gabriela, a vida muda com a chegada de um filho, os planos mudam...a gente repensa as coisas, olha pra frente e toca o barco!”

Por conseguinte, as representações sobre a maternidade na juventude, presentes nos vídeos, estão associadas à questão do amadurecimento e responsabilidade, como apontado por estudos (MATTAR, 2011; GONTIJO; MEDEIROS, 2008), reforçando o “mito do amor materno”, o qual vincula a experiência da maternidade a rígidas expectativas sociais referentes ao lugar e ao papel que devem ser assumidos pelas mães, pautadas, em grande parte, na noção de sacrifício pessoal, em detrimento da pouca participação dos pais, nas narrativas.

Notamos que o assunto da maturidade está presente nos vídeos, a partir de aspectos relacionados aos comportamentos e à aparência física das jovens (bem como de João). Em *Bonezinho Vermelho*, Gabriela, no início da história, está com um boné vermelho, o cabelo dividido ao meio, com dois rabos laterais. Esse tipo de penteado pode ser associado ao universo infantil, e é interessante perceber que, no decorrer da narrativa, quando a menina é mostrada grávida, seu penteado muda: ela está com os cabelos soltos, ou com a franja presa, dando um ar mais adulto e sério à jovem. Tal caracterização enfatiza as mudanças ocorridas na personagem com a experiência da gravidez, uma vez que se observa a transformação da garota, que deixa de ser criança para se tornar “mulher”.

Fato semelhante ocorre com Maria, que, durante toda a história, está com os cabelos soltos; contudo, no momento em que ela aparece trabalhando, em um caixa de mercado, está com os cabelos presos, o que pode indicar a perda da liberdade, mas também a conquista do *status* de adulta.

A aparência de João igualmente se modifica, na cena em que ele conhece o filho. O protagonista ganha uma pequena barba, o que lhe confere um aspecto mais adulto, como revelam as imagens apresentadas.

Dessa maneira, tais imagens circunscrevem a maternidade e a paternidade como marcos que representam a



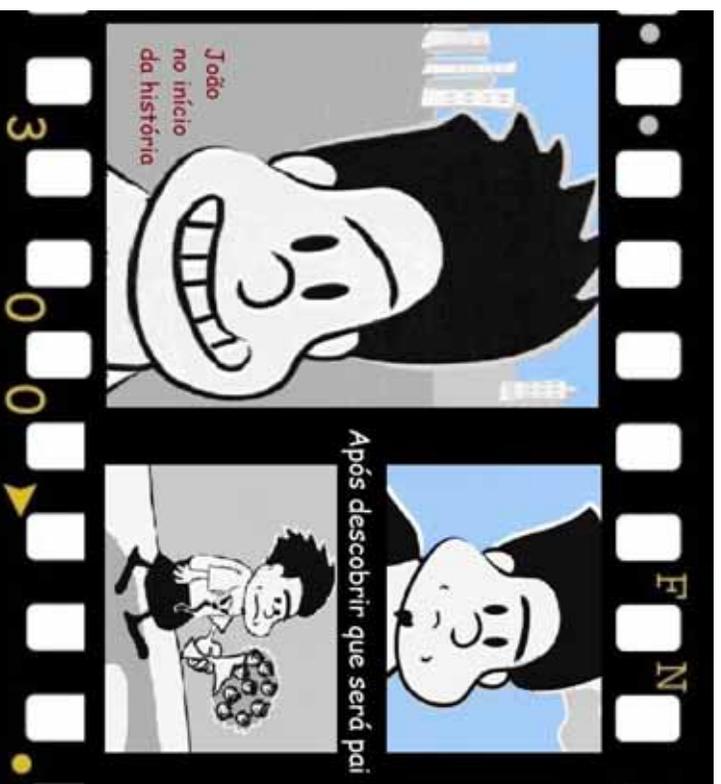
passagem da juventude para a vida adulta (DIAS, 2005; CASTRO et al., 2004) e a perda de uma “infância feliz”.

Com relação à paternidade, Fuller (2000) salienta que ela se configura, enquanto prática, como significados culturais relativos à reprodução, ao vínculo e ao cuidado de pais com relação aos filhos, sendo o produto da interseção de discursos sociais, pautados na definição do que é ser pai. Tais significados e práticas reprodutivas e parentais variam conforme o contexto histórico, cultural e geográfico.

Segundo Gondim e Lyra (2013, p.3), estudos revelam transformações naquilo que concerne às funções e significados em torno da paternidade; assim, “[...] o pai ocupa ainda um lugar secundário quando se trata do cuidado dos filhos, sendo que este cuidar ao qual nos referimos seria aquele que mantém o pai em contato direto com o filho, suprimindo suas necessidades”. Desse modo, as discussões sobre a paternidade continuam distantes da perspectiva do direito, do prazer e do desejo masculino.

Os autores argumentam que o campo de pesquisas sobre paternidade e “gravidez na adolescência” foi fortemente marcado pelas Conferências do Cairo e de Pequim. Consequentemente, a tônica da participação paterna está centrada no contexto da vida privada e doméstica e na responsabilização dos homens por sua vida sexual e reprodutiva. Assim, nas pesquisas, “[...] de modo recorrente, a paternidade aparece como condição que precisa ser propiciada a se desenvolver como “atitude”: incluída no pré-natal; no parto e pós-parto; assim como no contexto doméstico e do cuidado com a prole” (GONDIM; LYRA, 2013, p.6).

Os questionamentos acerca da paternidade, bem como sua assunção, constituem um tema recorrente nos audiovisuais. Em *Você soube da Marcia?*, Dani explica que foi preciso convencer o pai de seu filho, para que ele assumisse a paternidade, fato que só ocorreu após o nascimento da criança:



Dani: “O Tiago não era afim de ter filho não, quando descobriu que eu tava grávida ficou bravo, não queria mais me ver, não atendia o telefone, falou pra eu tirar a criança... passei a gravidez inteira sozinha, sem ele... mas aí, quando o Bruno nasceu...”
Ana: “Mudou na hora.”
Dani: “Na hora... só de olhar pra cara do moleque... [pensativa] acho que no fundo o babaca tinha medo que o filho não fosse dele... [silêncio], mas quando viu o Bruno, que é a cara dele... hummm... chapou!”

Ao longo da conversa, notamos que não bastou o filho nascer para o pai se sensibilizar, porém, Dani precisou adotar outras estratégias de convencimento do garoto, para que ele assumisse a paternidade:

O amigo que participa da conversa questiona Dani: “O Tiago me contou outra história...”
Dani, desajeitada, confirma: “É... é que eu fui bem esperta também...”
Ana pergunta: “Que que cê fez?”
Dani: “Sabe que o Tiago é corinthiano roxo, né? Então, quando ele foi conhecer o Bruno, eu taquei uma camiseta do timão no moleque, aí que ele caiu de quatro mesmo, e tá lá... até hoje, pega no trampo pesado, não deixa faltar nada em casa... é um patzão da hora!”
Ana: “É... mas cada cara é um cara!”

É interessante notar que a estratégia de convencimento da paternidade está vinculada às questões ligadas a um reforço da identidade de gênero masculina dominante; nesse caso, o futebol, tendo em vista que, nos demais vídeos, os homens são enfocados assistindo a jogos de futebol pela televisão ou praticando o esporte.

A tentativa de se eximir da paternidade também está presente em *Bonezinho Vermelho*, na cena em que Gabriela conversa com o namorado sobre a gravidez:

Gabriela: “E aí, Tavinho, o que que a gente faz?”
Tavinho: “Tem que pensar, Gabriela, ra-ci-o-ci-nar, ah...” ele pensa e continua: “O corpo é seu... a barriga é sua... quem engravidou foi... você, pois é... pensando bem, eu acho que não tenho nada a ver com isso”.
Gabriela olha para a câmera, inconformada e diz: “Eu não acredito que você tá falando isso, Tavinho!”

Na cena seguinte, enquanto o irmão de Gabriela, diante do computador, clica com o *mouse* na imagem de Tavinho, o personagem vai, aos poucos, expressando seus sentimentos, anseios e dúvidas com relação à situação:

Mauro: “Vamos ver o que mais pode sair da cabeça desse lobo”.

Tavinho: “Pô, eu ainda tenho tanta coisa pra curtir!”
Há um *click* do *mouse* e Tavinho continua: “Parece castigo, meu, logo na primeira!”
Outro *click*, e ele surge alegre: “Meu velho vai ficar orgulhoso: valeu a pontaria!!!”
Com expressão de dúvida: “Será que esse filho é meu, mesmo?... Ahhh, quer saber... eu vou dar um rolê pra esfriar a cabeça”,
Mais um *click*: “E se eu disser assim pra Gabi: ‘Sabe o que é Gabi, esqueci de te contar, eu tenho uma doença sinistra, contagiosa, brava!’”
Com a cabeça baixa: “Não, não, é melhor encarar... e se a gente tivesse esse filho?” pensativo: “É... como seria ter um filho com a Gabi?”.
Mais alegre: “Tá, tá, esse filho é meu... é nosso, pode deixar que eu não vou te largar sozinha nessa”.

Observamos que, no decorrer da narrativa, Tavinho vai se convencendo em assumir a paternidade, apesar de se mostrar resistente de início, visto sua falta de desejo em ser pai. Assim, a paternidade é uma atitude que necessita ser pressionada pelas mulheres; consequentemente, a gravidez aparece como um castigo, uma responsabilidade que o garoto não deseja assumir.

Apesar dessas tensões, há um esforço na reconciliação e no enquadramento do garoto, no final da história. Mauro surge na frente do computador, dando continuidade ao seu *game*: “E para ver como está o futuro jovem papai, aperte aqui”. Na tela do computador, aparecem Gabi e Tavinho sentados, o garoto com a mão na barriga da namorada, sorridente. Mauro conclui: “Apesar do susto, ele deu a maior força e aprendeu a curtir a gravidez... também não é todo pai jovem que é ausente e irresponsável”. No caso, portanto, a atitude de Tavinho em assumir o filho e suas responsabilidades é afirmada como uma exceção, dado que a maioria dos garotos de sua idade não faria o mesmo.

Após essa afirmação, o enredo caminha para o desfecho. Gabriela é levada por toda sua família (inclusive o namorado) ao hospital para ter o filho e, após esse episódio, Tavinho não aparece mais na história. Ou seja, não há sequer uma cena em que o garoto está presente, após o nascimento da criança. Para encerrar o filme, todos os personagens, um a um, aparecem dando conselhos aos espectadores dos vídeos. É interessante atentar a fala final de Tavinho: “Caramba, meu, ele é o mó barato, mas eu nunca imaginei que um bebê desse tanto trabalho!” Na verdade, se o jovem pai não aparece em nenhum momento desempenhando essa função, esse depoimento é o único indício que nos permitiria supor que ele participa dos cuidados com a criança.

Em *Minha vida de João*, as dificuldades em torno da assunção da paternidade são igualmente focalizadas. O jovem se distancia, quando é informado pela namorada sobre sua

gravidez, numa demonstração de negação do desejo de ser pai. No decorrer da narrativa, João presencia cenas que o comovem, fazendo-o refletir sobre a ideia da paternidade. Em uma dessas cenas, durante seu trabalho, ele entrega uma encomenda de flores pra uma mulher grávida, a qual está com seu marido e o filho. Nesse momento, ele se vê diante da positividade da ideia de família, que o remete a lembranças boas de sua infância junto de seus pais. De certo modo, parece haver uma “sacralização” da ideia de família nuclear, como algo que, mesmo com as dificuldades, vence.

Ainda que haja essa sensibilização do garoto, ao longo da narrativa, a reaproximação ocorre apenas após o nascimento do bebê, quando Maria leva o filho para ver o pai jogando futebol. No momento em que João vê o filho nos braços da mãe, ele se comove e decide se aproximar da namorada, assumindo a paternidade.

Porém, a única cena em que João está junto ao filho se relaciona ao momento de lazer, quando ele se aproxima com uma blusa e uma caixa de lápis de cor, entrega ao menino e começa a tocar violão ao lado de Maria. Assim termina a história, ou seja, o desfecho da narrativa se dá com João assumindo a paternidade. Nesse caso, há a visibilidade de um modo de ser pai: aquele que está presente apenas em momentos agradáveis, na rua, ou seja, o pai é mostrado como aquele responsável apenas por entreter o filho. O fato de ter assumido a paternidade é focado como suficiente para que a história tenha um final feliz. Embora, durante o enredo, diversas cenas mostrem João enquanto um garoto atencioso, preocupado com as necessidades de seu gato e de sua flor, esse aspecto do cuidado não é estendido para sua relação com o filho.

Nesse sentido, a forma como a paternidade é configurada está em consonância com os dados de pesquisas brasileiras, as quais indicam o pai como coadjuvante no que tange aos cuidados infantis, sendo a mãe a maior responsável em todos os aspectos (GONDIM; LYRA, 2013).

Dessa maneira, João repete o modelo de paternidade que vivencia em sua casa, tendo em vista que, em uma das cenas da infância do garoto, seu pai se mostra em dificuldade, quando tem de se responsabilizar pelo filho. Enquanto o pai está sentado diante da televisão, assistindo a um jogo de futebol, João se aproxima e o pai o acolhe. Em seguida, o garoto começa a chorar e a resolução da situação é que o bebê volta para os braços da mãe, que está cozinhando.

Muito embora a intenção dos produtores tenha sido trazer para a discussão da sexualidade o tema da paternidade, a história construída em torno dessa experiência se pauta

na paternidade como um momento de lazer, prazer e diversão, por um lado; e, por outro lado, como uma prática envolvida com a refração ou omissão (e o que falar do pai que bebe, pai que agride?). No caso da representação de momentos de convivência alegre entre pais, mães e filhos, conquanto a sua importância, é imperioso destacar que, ao restringi-la a eventos pontuais com a presença do pai, são desconsideradas outras formas e necessidades de socialização, visto que esse procedimento pode cristalizar a ideia de que os cuidados com os filhos constituem uma obrigação prioritariamente feminina. Isso acarreta “[...] uma série de desvantagens para a vida das mulheres, especialmente no tocante à sua inserção em atividades socialmente reconhecidas como remuneráveis” (MEDRADO; LYRA, 2008). Acrescentamos que, para além das desvantagens dessa inserção econômica, a rotina de cuidados com os filhos, quando é espelhada como responsabilidade da mãe e não como um trabalho compartilhado por ambos (seja um casal hetero, seja homo), priva a mulher do direito ao uso de tempo livre, sendo esse tempo “naturalizado” como monopólio masculino. No interior dos materiais didáticos examinados, a rotina da criança fica sob a responsabilidade da mãe e os homens (pais, irmãos e avós) aparecem, exclusivamente, nas atividades de lazer ou quando a mãe está impossibilitada de exercê-lo. Isso explica, igualmente, a forma como as mães jovens são retratadas: sobrecarregadas e exaustas.

A pesquisa realizada pelo Datapopular, SOS Corpo e Instituto Patrícia Galvão, em 2012, revela que mudanças no mundo do trabalho produtivo não se traduziram em mudanças significativas na divisão sexual do trabalho, evidenciando os arranjos, tensões e dificuldades que as mulheres brasileiras enfrentam, no que tange à demanda cotidiana de trabalho produtivo e reprodutivo. Assim, a divisão sexual do trabalho produz

[...] conseqüências que afetam diretamente as mulheres, que continuam como as principais responsáveis pelos afazeres domésticos e cuidados com filhos. Falta de tempo e grande sobrecarga marcam seu cotidiano. Os homens e o Estado, segundo os resultados da pesquisa, pouco contribuem para a mediação das jornadas. (ÁVILA; FERREIRA, 2012).

Nas recomendações dos Programas de Ações do Cairo e Pequim, há o estímulo “[...] à participação igualitária de homens e mulheres na esfera doméstica” (VIANNA; LACERDA, 2004, p.31), bem como a menção à necessidade de promover modelos educativos que destaquem a importância da responsabilidade e participação dos homens para a igualdade entre os sexos, elementos que pouco são problematizados nos vídeos.

Em *Era uma vez outra Maria*, há o questionamento, por parte da protagonista, da divisão desigual do trabalho em sua própria casa; entretanto, quando as atribuições referentes à maternidade e à paternidade aparecem, há uma clara sobrecarga da mãe nos cuidados com o filho.

No desfecho da história, é interessante verificar que, de forma implícita, todos os questionamentos de Maria em torno das desigualdades quanto ao trabalho doméstico, vividas em sua casa, são postas de lado, tendo em vista que, na cena final, quando João busca o filho para passear, é possível perceber que o garoto está com uma bola, ou seja, um brinquedo associado como exclusivo de meninos. Por isso, caberia o questionamento do porquê de as reivindicações de Maria, diante dessas desigualdades, não se traduzirem em uma educação diferente para seu filho, posto que a criança aparece sendo subjetivada, novamente, para reproduzir os padrões hegemônicos de masculinidade. Nesse sentido, a ideia é a de que o círculo vicioso não é e nem será interrompido, de sorte que não se visibilizam potencialidades de mudança nesse esquema rígido.

Em contrapartida, embora o modelo de paternidade retratado pelo audiovisual reproduza as desigualdades com relação aos cuidados dos filhos, nos manuais há discussões sobre a importância de os homens se envolverem nesses cuidados. No manual *Trabalhando com homens jovens*, há um módulo intitulado “Paternidade e cuidado”, de autoria do Instituto PAPA!, que apresenta “[...] discussões em torno da questão da participação dos homens no contexto do cuidado, tendo como foco principal os processos de socialização para a masculinidade, a partir do enfoque de gênero” (ALIANÇA H, 2009, p.86).

É evidente a tensão existente entre o vídeo *Minha vida de João* e seu respectivo manual. Uma explicação plausível para essa distância é a data de produção dos materiais, pois o vídeo é de 2001, enquanto o manual é de 2009, ou seja, os materiais didáticos não foram elaborados articuladamente, de sorte que o vídeo pouco alcança as discussões em torno de uma paternidade que inclui o cuidado, presente no manual. Por outro lado, há elementos dessa concepção do homem enquanto cuidador, no enredo, indicando que essa ideia provavelmente estaria presente na produção do vídeo, mas ela não se concretiza, quando o que está em jogo é a paternidade.

Em nosso país, esse esquema desigual, que diz respeito à questão da parentalidade, também é traduzido nas políticas públicas, porque o direito à licença de trabalho, quando o filho nasce, é concedido às mães (120 ou 180 dias), sendo que o direito à licença-paternidade

se restringe a cinco dias. Juridicamente, paternidade e maternidade são tratadas de formas distintas.

Assim, Vianna e Lacerda (2004, p.116) assinalam que um dilema apontado, em distintas áreas na discussão dos direitos sexuais e reprodutivos, é a “[...] relativa invisibilidade dos homens”; apesar do maior interesse nos estudos de masculinidades, evidenciados em seminários e publicações no país, isso não se tem traduzido em formulações políticas específicas. Nesse sentido, Correa e Petchesky (1996) assinalam as relações de poder que operam nas fronteiras de gênero e dizem respeito a normas culturais que produzem desigualdades sociais, no âmbito da sexualidade e da reprodução, de modo que “[...] essa desigualdade de poder inclui os sistemas sociais que não fornecem incentivos econômicos ou educacionais para que os homens se envolvam na criação dos filhos” (CORREA; PETCHESKY, 1996, p.166).

Nesse sentido, podemos inferir que essas desigualdades em torno da maternidade e paternidade são tratadas de forma naturalizada, nos audiovisuais didáticos, e não são questionadas, problematizadas ou tensionadas. Mais ainda, a opção por apresentar outros tipos de vivência da maternidade e paternidade não seria uma forma de potencializar a discussão a respeito de direitos e deveres em torno desses temas? Dessa maneira, os vídeos pouco acenam a uma perspectiva de mudança acerca de maior igualdade de direitos e deveres, pois acabam reforçando a ideia de que, enquanto os elementos que envolvem a reprodução forem compreendidos e retratados como de responsabilidade das mulheres, as possibilidades de transformação serão limitadas e parciais.

4.5 - Métodos contraceptivos

Um dos pilares da noção de direitos reprodutivos é a liberdade de decidir sobre quando se reproduzir ou não; para isso, a escolha de métodos eficientes, seguros e eficazes só pode ser efetivada à medida que as pessoas tenham conhecimentos e informações a respeito deles, para que possam escolher livremente aqueles mais adequados às suas expectativas e objetivos.

Os audiovisuais didáticos fazem diversas referências à contracepção, sendo que o preservativo masculino e a pílula do dia seguinte são os métodos que mais aparecem nas narrativas.

Durante a entrevista, o Coordenador A explicou que o objetivo do vídeo *Você soube da Márcia?* era discutir as questões sociais e os valores que envolvem a gravidez entre jovens,

porque esse é um assunto polêmico. Dessa forma, segundo ele, não se deu muita ênfase para a discussão dos métodos contraceptivos, visto que diversos materiais educativos já contemplam essa temática. Porém, encontramos várias referências à contracepção, no vídeo.

No enredo, os jovens mencionam o preservativo masculino e a pílula do dia seguinte, como formas de evitar uma gravidez não planejada. Os valores ligados ao uso da camisinha surgem durante o debate, quando os estudantes discutem questões de ordem religiosa. Enquanto Ana defende as posições da igreja católica, dizendo que a gravidez é algo que “Deus quis”, Silvinha questiona esses argumentos: “Quando você transa com camisinha e não engravida é porque Deus não mandou????” E continua: “Ah, a gente escolhe também!”, Ana pensa e responde, séria: “A gente escolhe... mas a Igreja diz que a vida é uma criação de Deus e a gente não deve ir contra o desejo dele!”. A amiga, sarcástica: “É, e diz que a gente não deve transar antes de casar, não usar a camisinha, que protege da Aids...você faz tudo isso, né?” – responde com ironia.

Durante a discussão, o uso do preservativo surge como medida contraceptiva de barreira, aparecendo como possibilidade de dupla proteção: contra a Aids e contra uma gravidez não planejada e/ou desejada. Dessa maneira, o vídeo ajuda a desconstruir alguns argumentos religiosos que defendem a abstinência sexual e o não uso do preservativo. Trata-se de questionar a abordagem de educação sexual conhecida como religiosa, a qual preconiza a abstinência sexual como forma de educação dos jovens, advogando, também, pelo não uso de contraceptivo, uma vez que a reprodução é concebida como algo natural, que não deve ser evitada. A abordagem da educação sexual religiosa tem como valores fundamentais o casamento, a monogamia, a procriação e o padrão heterossexual, sendo que as práticas que não estão de acordo com tais valores são consideradas pecaminosas.

Ventura (2009) salienta que a concepção dos direitos reprodutivos enquanto direitos humanos encontra, ainda, obstáculos no que tange à implementação de algumas leis e políticas nos âmbitos nacionais e internacionais, dada a resistência e pressão de setores religiosos conservadores:

Uma referência importante que demonstra o grau de dificuldade em torno do tema é a reserva geral da Santa Sé ao Capítulo VII do documento da Conferência do Cairo, que tratou dos direitos de reprodução e saúde reprodutiva. Em linhas gerais, a Santa Sé defende a ausência de direitos e autonomia pessoal nesse âmbito, considerando que a procriação humana é uma dádiva divina, e não pode ser objeto de disposição da vontade humana. As resistências dos segmentos conservadores e religiosos nesse sentido permanecem nos debates parlamentares e judiciais mais recentes. (VENTURA, 2009, p.90).

Assim, a crítica feita pelo audiovisual a esse tipo de abordagem de educação sexual se revela como uma estratégia profícua, pois pode levar os espectadores a refletirem sobre a forma como instituições religiosas tentam regular as práticas sexuais, por meio de normatizações, pautadas na abstinência e na inadequação da sexualidade que não tenha como objetivo a reprodução. Nesse sentido, questionar os discursos religiosos em torno da sexualidade é uma forma de provocar o debate acerca do tema.

Em outro momento, quando os jovens conversam sobre gravidez, os diálogos compreendidos adotam um tom prescritivo e, apesar de se voltarem para questões importantes da experiência juvenil, desconsideram elementos como as relações de poder que pressupõem questões de gênero e estão ligadas às dificuldades de negociação de métodos contraceptivos, entre parceiros, por exemplo.

Ana: “Não tem essa de sem querer, né, Dani? Quem na nossa idade não sabe que tem que prevenir, que tem que usar camisinha, a Aids tá aí?”

O garoto: “Eu não transo sem camisinha nem amarrado!”

Dani acrescenta: “Faz muito bem!”

Por conseguinte, as dimensões afetivas e do prazer não são alvo de problematizações, de modo que o campo das idealizações e sentimentos que incidem e contribuem para a formação da subjetividade desse grupo é pouco mencionado no material. No momento em que o grupo conversa sobre a temática da reprodução, admitindo que ela pode ocorrer em situações não planejadas, os argumentos sobre o uso de preservativos são vinculados aos perigos da Aids.

Especificamente sobre a contracepção de emergência, chamada de pílula do dia seguinte, as informações presentes no vídeo são mais detalhadas, evidenciando o caráter didático do audiovisual, já que a fala de Silvinha tem como objetivo passar uma informação ao espectador:

Silvinha: “Ah, é uma pílula que a mulher toma depois de transar e daí não engravida... funciona melhor no dia seguinte, mas segura a onda até uns cinco dias depois, mas é de emergência, né? Pra tomar na emergência!”

No decorrer da conversa, a questão do acesso a esse medicamento é mencionado, revelando as dificuldades que os jovens encontram, quando procuram serviços de saúde. Nas palavras de Ana:

Ana: “Mas às vezes eles têm no posto, as vezes não têm. Dependendo de quem tá lá... eles querem saber o que você fez...”
Silvinha, sarcástica: “Ué, Ana, tem o filho então... Não é você que fica falando como é lindo ter um filho???”

Mesmo que essa dificuldade compareça na história, não há a sugestão de estratégias que poderiam ser adotadas por esse grupo ou pelos profissionais de saúde, para enfrentar tal situação, de sorte que a problemática fica apenas pontuada no enredo, na ausência de um debate que afirme o atendimento adequado nos serviços de saúde como um direito fundamental o qual deve ser garantido aos jovens. Nesse caso, a discussão poderia ir mais além, no sentido de orientar os jovens sobre o direito ao sigilo e à privacidade, no que diz respeito ao seu acesso aos serviços de saúde, garantido pelo ECA (VENTURA, 2009, p.276).

No filme *Bonezinho Vermelho*, a contracepção de emergência é lembrada igualmente, no rol de métodos contraceptivos, no momento em que Gabriela conta a Valéria que teve relações sexuais com Tavinho sem o uso de preservativo. A amiga se mostra preocupada:

Valéria: “Bom, então tá... por que a gente não tenta a contracepção de emergência?”
Gabriela: “Emergência, que emergência?”.

Valéria: “Gabi, contracepção de emergência justamente pra tentar evitar uma gravidez depois que a transa rolou, quando a camisinha fura ou quando outro método falha, entendeu? Só que é o seguinte, precisa ir no médico pra ele receitar, hein. Vem dois comprimidos, o primeiro você toma assim que possível, logo depois do ato sexual e o segundo doze horas depois da primeira dose, entendeu? Se você quiser a gente vai agora mesmo no posto de saúde, quer?”

Gabriela, assustada, sorri e responde: “Foi mal, Valéria, já faz mais de uma semana, será que dá?”

Valéria: “Não, né, Gabi, aí não funciona mais, meu, cê entrou na maior furada”.

Assim como em *Você soube da Marcia?*, o caráter didático do vídeo torna evidente o objetivo de passar uma informação ao espectador, centrada no modo de uso do medicamento. Quando nos reportamos ao manual que acompanha o vídeo, é possível encontrar um texto com informações mais detalhadas sobre a contracepção de emergência. Nele, há o esclarecimento de que o medicamento, erroneamente, é associado a um método abortivo, o que tem causado certo desconhecimento e preconceito por parte de algumas pessoas.

Em *Era uma vez outra Maria*, a contracepção de emergência é encarada também como uma forma de evitar a gravidez, no caso de relações sexuais desprotegidas ou, por exemplo, no caso de violência sexual, vivenciado por uma amiga de Maria, na trama.

Após a cena de violência, na qual a amiga de Maria é forçada a ter relações sexuais com um garoto numa festa, as jovens se reúnem no pátio da escola, enquanto a garota relata (por meio de balões de fala) que se dirigiu ao hospital, para tomar um remédio. Pelo contexto, sugere-se que seja a contracepção de emergência. Quando a cena retorna para a escola, a garota que sofreu violência sexual suspira e abaixa a cabeça, enquanto as amigas a consolam. A câmera focaliza o rosto de Maria, assustada, se imaginando grávida, assim que percebe não ter tomado as devidas precauções para evitar uma gravidez.

Desse modo, a contracepção de emergência vem vinculada a uma situação de violência sexual, figurando, também, no universo de possibilidades femininas para se evitar uma gravidez não planejada, porque pode ser usada como um recurso na prática de sexo sem proteção. A publicação do Ministério da Saúde *Anticoncepção de emergência: perguntas e respostas para profissionais da saúde* (2011, p.7) indica seu uso para situações especiais ou excepcionais, no caso de relações sexuais sem utilização de proteção, falha ou uso inadequado de método anticonceptivo e abuso sexual, que se configuram como episódios frequentes e podem privar a possibilidade de escolha das mulheres e jovens diante de uma gravidez indesejada.

O manual *Trabalhando com mulheres jovens* também contém um texto explicativo sobre o medicamento, vinculado a uma atividade prática, com o objetivo de discutir as responsabilidades de homens e mulheres na decisão sobre uma gravidez. No encerramento da atividade, destaca-se a ideia de que a contracepção, assim como a decisão sobre sexo, deva ter sua responsabilidade compartilhada entre homens e mulheres. Conforme o texto: “[...] é sempre melhor planejar antes e praticar sexo seguro, mas caso nos encontremos sob o risco de uma gravidez não planejada, as pílulas de contracepção de emergência oferecem uma opção que, se usadas da forma correta, podem reduzir o risco significativamente” (ALLIANÇA M, 2008, p.73).

Embora o manual preconize a importância do sexo seguro, assim como a discussão da decisão sobre a contracepção e a gravidez, esses elementos não estão em consonância com a história contada pelo vídeo, a qual enfatiza justamente o contrário – a adoção de atitudes pouco protetivas dos personagens, mais uma vez realçando elementos problemáticos da sexualidade juvenil.

Em *Você soube da Marcia?*, o tema da Aids surge em dois trechos distintos, sempre ligado à discussão do uso do preservativo masculino. Há a tentativa de desconstrução da noção de estabilização da epidemia, que, segundo Vera Paiva, foi propagada pelo Ministério

da Saúde, embora as taxas de infecção permanecessem altas no país (FIORAVANTE, 2012, p.66). Nas palavras do garoto: “Ah, mas a Aids tá mais ou menos controlada, né? Tem os coquetéis...” Silvinha discorda: “Não tem cura, não! Tem que se cuidar, galera!” Apesar do reconhecimento da Aids como uma doença que não tem cura, presente no material, a estratégia de prevenção, apenas recomendando o uso da camisinha, parece não ser suficiente, porque não inclui o reconhecimento da diversidade de comportamentos e de orientação sexual que precisam ser considerados em estratégias de educação voltadas aos jovens.

Em *Minha vida de João*, o preservativo masculino aparece, em outro momento do enredo, desenhado, em preto e branco, em um *outdoor* localizado na rua, com as inscrições “AIDS/SIDA”. João olha para a placa enquanto anda de bicicleta com seu gato, mas parece pouco se interessar pelo conteúdo da propaganda. Essa cena remete-nos às informações oferecidas aos jovens sobre o uso de métodos de prevenção da AIDS, que, embora possam ser alvo de propagandas, estas são pouco atraentes para esse tipo de público e oferecem informações parciais a respeito do tema.

Nesse caso, o preservativo masculino está associado apenas à prevenção da AIDS, de maneira que o anúncio não relaciona a camisinha à proteção de outras doenças sexualmente transmissíveis, além de uma gravidez não planejada. Isso vem confirmar a necessidade de campanhas e formação dirigida aos interesses e necessidades dos jovens, que trazam informações mais completas a respeito de formas de prevenção associadas à vivência da sexualidade.

Ou seja, é de fundamental importância abordar o preservativo como um método completo, pois, além de evitar a contaminação da AIDS e DSTs, também funciona como método de barreira, no caso de “[...] relações heterossexuais com penetração vaginal” (FURLANI, 2007, p.81).

Ainda quanto ao (não) uso do preservativo, a primeira relação sexual do casal (João e Maria) é focada no audiovisual. Os dois estão no sofá da casa da garota, começam a se beijar e a trocar carícias e, quando o clima fica mais “quente”, Maria toma a iniciativa de falar sobre o uso da camisinha. Uma música de suspense indica o clima de tensão e, com olhares tristes, os dois recolocam a parte de cima de suas roupas, numa demonstração de que, por conta da falta de preservativo, a relação sexual não acontecerá.

O balão com o preservativo masculino desenhado permanece na cena e João tem uma ideia: ele pega um lápis bem grande e, com a borracha em sua ponta, apaga o desenho. Maria faz expressão de desconfiada, mas sorri e aceita a ideia de João, de fazerem sexo sem proteção. Os dois continuam se beijando no sofá e a música de suspense é substituída por uma canção romântica, indicando o clima de intimidade do momento. Durante o beijo, o preservativo surge, novamente, no pensamento de Maria, que estica o braço, pega o lápis e também apaga o desenho, o que confirma que a decisão foi compartilhada pelo casal. Eles continuam deitados no sofá, trocando carícias e beijos, quando há um corte na cena.

Nessa perspectiva, a decisão pelo não uso do preservativo ocorreu pelo fato de os jovens não o possuírem. Percebemos que houve um breve diálogo sobre o assunto, apenas no momento em que a relação sexual estava prestes a acontecer; isto é, essa conversa não antecede o evento. Constatamos que a sexualidade juvenil é caracterizada pela imprevisibilidade, através de uma prática espontaneísta e pouco reflexiva da sexualidade, o que reforça as possibilidades de uma gravidez não prevista (HELLBORN, 2006, p.205).

Algumas questões se colocam: o fato de não possuírem o preservativo masculino pode estar sinalizando as dificuldades de acesso dos jovens aos métodos de prevenção e contracepção? Ou seria apenas um lapso ou descuido do casal? Caso possuíssem o preservativo, eles, de fato, o usariam? Ressaltamos que essas poderiam ser questões colocadas para o debate, tanto com os educadores como com os próprios jovens, no intuito de compreender melhor essas dificuldades e buscar caminhos possíveis para viabilizar práticas de sexo seguro.

A discussão do uso do preservativo pode e deve igualmente estar associada à questão do prazer sexual, de modo que sejam problematizados os mitos, crenças e valores a respeito de seu uso. Furlani (2007) ressalta que o mito da alteração da sensibilidade e do prazer sexual está bastante presente no imaginário e representações das pessoas, no que diz respeito ao preservativo, por isso propõe o debate da seguinte questão: “a camisinha altera o prazer sexual?”

Dessa maneira, seriam necessárias discussões, dinâmicas e estratégias que englobassem a questão do uso do preservativo como um hábito a ser adquirido por jovens, na vivência de sua sexualidade. Porém, outra questão parece central: como estimular a criação desse hábito? Enquanto não houver referências à adoção de um hábito voltado à prática de sexo seguro, parece que o uso do preservativo será sempre esporádico, contingente.

Dada a importância dessa questão, a discussão sobre o uso do preservativo está presente no Manual *Trabalhando com homens jovens*. Nele, três dinâmicas abordam elementos ligados a métodos contraceptivos, sendo que uma delas está centrada na discussão dos motivos que levam os jovens a não usarem o preservativo (masculino ou feminino), durante suas relações sexuais. O manual recomenda debater os sentimentos e receios que se relacionam com a temática, entre eles, obstáculos como “[...] ficar muito tenso, com medo de falhar, de não agradar [...] Discutir a dificuldade da adoção da camisinha como parte da rotina íntima de um casal”. Frisa-se, também, a relevância da “[...] negociação do uso do preservativo antes da relação sexual acontecer” (ALLIANÇA H, 2009, p.79).

Ainda com relação ao uso de métodos contraceptivos, a história enfoca, novamente, o não uso da camisinha e a ausência de planejamento das relações sexuais de João. No decorrer da narrativa, como já mencionado, João se envolve com outra garota e, apesar de o vídeo não retratar a relação sexual, podemos inferir que ela ocorreu sem nenhuma proteção, por conta da consequência, que resultou na visita do garoto ao médico para tratar de uma DST.

Em *Era uma vez outra Maria*, o audiovisual amplia a possibilidade de prevenção, acrescentando o preservativo feminino, além do masculino. Apesar de sabermos que a camisinha masculina é um método mais acessível e barato, o preservativo feminino surge como uma alternativa de proteção e proporciona possibilidades de controle da mulher, no âmbito do cuidado com o próprio corpo e a sexualidade. Mais ainda, a introdução da camisinha feminina no rol de possibilidades de contracepção está em consonância com as iniciativas governamentais brasileiras, as quais incluíram a distribuição do preservativo feminino nos programas de prevenção do SUS, desde 2002 (VIANA; LACERDA, 2004).

A mesma cena da história de João é repetida, no momento da relação sexual, quando Maria pergunta se o namorado tem o preservativo masculino. A narrativa acrescenta a pergunta do jovem, que questiona se a namorada possui o feminino. Como as respostas são negativas, eles decidem fazer sexo sem proteção. Nesse episódio, há a referência ao coito interrompido, que, embora alguns especialistas não o considerem como um método contraceptivo (comportamental), pelo alto índice de falhas, ele ainda parece comparecer no imaginário dos jovens.

Com a confirmação da gravidez, o vídeo demonstra que a prática do coito interrompido é falha e permite desconstruir a crença desse comportamento como uma forma

de evitar uma gravidez não prevista. Entretanto, o coito interrompido é retratado de forma bastante sutil e pode passar despercebido aos olhos de educadores e jovens, porque, durante a relação sexual, enquanto o casal se beija, João parece ter um orgasmo. Maria percebe e diz “äh äh” (faz sinal de “não” com os dedos). Podemos inferir que a garota está dizendo que o namorado não deve ejacular e o jovem parece compreender a intenção de Maria, de sorte que a cena termina com o casal se beijando.

Assim, esse será um assunto debatido somente se o educador ou os educandos estiverem atentos aos detalhes da cena, já que a prática do coito interrompido é abordada de forma bastante sutil, no material.

No manual *Trabalhando com mulheres jovens* estão presentes dinâmicas e textos, cujos objetivos são discutir a questão da prevenção e do prazer, que englobam debates acerca do uso dos preservativos masculino e feminino. No texto complementar, intitulado “Métodos de prevenção controlados pelas mulheres”, há o destaque dos benefícios do uso da camisinha feminina, bem como suas desvantagens (é mais cara, pode fazer barulho durante o ato sexual, o anel exterior é visível fora da vagina etc.), além da menção do uso de microbicidas, que ainda não estão disponíveis no mercado, mas são elencados como formas de “[...] colocar o poder de prevenção nas mãos das mulheres” (ALIANÇA M, 2008, p.72).

Já no vídeo *Bonezinho Vermelho*, há um investimento em mostrar os diversos métodos contraceptivos. Mauro, enquanto cria seu jogo de computador, os apresenta da seguinte maneira:

Como eu dizia, Bonezinho Vermelho sabe que existem vários métodos contraceptivos, ela leu um livro que os métodos contraceptivos têm suas vantagens e desvantagens, mas o único que protege da Aids é a camisinha... tanto a masculina como a feminina, embora a mais usada seja a masculina. Os outros métodos tipo diafragma, DIU, espermicida, tabelinha, muco, temperatura, pílulas, injeções, implantes, métodos cirúrgicos tipo vasectomia e laqueadura não permitem que aconteça a gravidez, mas não protegem do vírus da Aids. Hum... é isso aí, galera!

Enquanto Mauro cita cada um dos métodos, seus respectivos desenhos vão aparecendo na tela do computador. Há a preocupação, também, de abordar o coito interrompido, tendo em vista que o mesmo não deve ser considerado um método contraceptivo. No momento que Mauro se refere a ele, surge o barulho de uma sirene, que representa um alerta.

Espera ai... coito interrompido? [sirene] Bola fora, coito interrompido é a maior furada, além de não ser método contraceptivo coisa nenhuma, não protege contra a Aids e contra doenças sexualmente transmissíveis.

Tais informações elencadas no audiovisual estão presentes de forma pormenorizada, no manual *Gravidez na adolescência*, no qual há uma atividade prática intitulada: “Refletindo sobre métodos contraceptivos”. O objetivo da dinâmica é “[...] promover a reflexão sobre as vantagens e desvantagens de cada método” (ECOS, 2004, p.30), além de informar os jovens sobre o funcionamento de cada um, proporcionando debates sobre quais os mais adequados para serem usados pelos jovens.

Para além da apresentação dos métodos contraceptivos, a discussão sobre mitos e motivos para o não uso da camisinha destaca que apenas informação não é suficiente. Relacionar o prazer com o uso da camisinha é uma estratégia interessante, muito embora o argumento apresentado pela protagonista se mostre pouco convincente:

Gabriela: “Todo mundo sabe que se deve usar camisinha, mas nem todo mundo usa”.

Mauro: “Saber é uma coisa, usar é outra!”

Gabriela: “Sei lá, dizem que corta o barato, que tira o prazer, mas a Valéria sempre fala que o lance é transar protegida, fazer sexo seguro dá mais prazer”.

Adiante, os diálogos entre Gabriela e sua amiga Valéria envolvem as dúvidas e anseios de Bonezinho Vermelho diante da primeira relação sexual com o namorado. Valéria é a amiga mais experiente que aconselha Gabriela a perder a virgindade, ressaltando a necessidade do uso de preservativo:

Valéria: “Ah, fala sério, Gabi, esse lance de ficar só dando beijo na boca não tá com nada!”

Gabriela: “Será? Não sei... quer dizer... eu sei, Valéria!”.

Valéria: “Então, tive uma ideia agora, e se a gente viajasse, fosse pra praia, não ia ter pai, não ia ter mãe, ia acabar rolando, tenho certeza, amiga”.

Gabriela ri: “Como assim, uma viagem? Ai, que medo!”

Valéria: “Medo do quê, Gabriela, de deixar de ser pirralha?”

Gabi: “Ah, de não ser legal a primeira vez, será que não traumatiza?”

A amiga ri: “Para com isso, é com uma pessoa que você tá curtindo, é até legal que seja assim. E outra, ele é um gato!”

Gabriela: “Ai, que dúvida! Que que eu faço, amiga?”

Valéria: “Que que cê faz? Passa na farmácia e compra camisinha pra garantir, porque homem sempre esquece disso, Gabi”.

Gabriela, chocada, responde: “Credo, Valéria! Pô, também não é assim, né?”

Eu nem sei se eu quero mesmo. E o Tavinho vai saber esperar!” Ela olha pra câmera e sorri.

O diálogo revela a pressão da amiga para que Gabriela tenha sua primeira relação sexual, argumentando que isso a transformará em uma mulher; ainda que a protagonista

demonstre os medos dessa possibilidade, os argumentos de Valéria denotam o contexto em que uma relação sexual deva ocorrer: longe do controle dos pais, em uma relação afetiva com um garoto bonito e usando camisinha. A perda da virgindade também é associada a um rito de passagem da infância para a vida adulta.

O conselho para que Gabi compre o preservativo e sua reação de espanto e recuo diante do fato revelam como as questões de gênero influem nas concepções de sexualidade, demonstrando o que é aceito ou reprovável para determinados sujeitos. A protagonista se mostra propensa aos argumentos de que deve se iniciar sexualmente, mas recua, quando o que está em questão é seu desejo sexual e a contracepção, pois esse não parece ser um comportamento apropriado para as garotas: admitir o desejo sexual, tomar a iniciativa de comprar o preservativo e conversar com seu namorado sobre seu uso. Nesse caso, o audiovisual parece dúbio: essa cena seria uma tentativa de focar as dificuldades que as garotas encontram na vivência de sua sexualidade em nossa sociedade, ou teria a intenção de fazer uma crítica a esses comportamentos? Outro aspecto que precisa ser considerado na fala da amiga é o reforço do estereótipo de que os homens são descuidados e, por isso, se “esquecem” do preservativo; por esse motivo, a ênfase para que Gabriela tome a iniciativa de comprar a camisinha. Contudo, essa é uma atitude para a qual ela parece indecisa e pouco à vontade, de modo que a consequência é que o ato sexual ocorra sem a utilização de nenhuma proteção, porque nem Gabriela, nem Tavinho tomam a iniciativa de propor o uso da camisinha ou de qualquer outro método contraceptivo. Ou seja, para além de um esquecimento, o garoto é mostrado como alheio aos cuidados de si e de sua namorada, pois não há, de sua parte, nenhuma iniciativa nesse sentido.

Uma questão fundamental, quando se discute a autonomia dos jovens, é a relação de gênero aí envolvida. Estudos⁵⁰ apontam que a escolha e uso de método contraceptivo é percebida como uma tarefa exclusivamente feminina, de sorte que diversos elementos também influenciam na tomada de decisões como, por exemplo, os aspectos afetivo-sentimentais. Estes atravessam a lógica da contracepção e, não raramente, o não uso do preservativo é percebido como uma prova de amor e confiança entre os parceiros (PAIVA, 1996; TORRES, 2007). Outro elemento importante, destacado por Paiva (1996, p.224), é que “[...] a escolha do método e a possibilidade de realizar essa escolha é limitadíssima na prática, para quem tem menos recursos educacionais ou financeiros”, como é o caso de uma parcela considerável dos jovens brasileiros.

⁵⁰ Sobre o assunto, cf. STENGEL (2003), HEILBORN et al. (2006) e TORRES (2007).

Assim, embora os audiovisuais enfoquem a relevância do uso de métodos contraceptivos pelos jovens, na tentativa de trazer a discussão da prevenção tanto de doenças sexualmente transmissíveis como de uma gravidez não planejada e/ou (in)desejada, as narrativas construídas reafirmam a ideia de que o conhecimento não é suficiente para que seu uso seja garantido, tendo em vista que todas as histórias se orientam no sentido de retratar o jovem como aquele que não se previne, ainda que os motivos sejam variados. Ou seja, o discurso adotado pelos audiovisuais sobre a importância e necessidade de uso de métodos contraceptivos não é concretizado, ao longo das histórias.

Ademais, a ênfase no preservativo masculino ou feminino, para além da questão da reprodução, indica a preocupação com a epidemia da Aids, já que esse seria o único método de prevenção contra a doença. A reiteração da imagem do preservativo nos vídeos intenta alertar para a necessidade da mudança de comportamentos e nos remete aos resquícios da demanda por trabalhos de educação sexual, na década de 1980, por conta do aumento da epidemia, no Brasil (BRASIL, 1997a), configurando-se como uma preocupação que ainda se faz presente, no âmbito da produção de materiais pedagógicos a propósito da sexualidade juvenil.

Embora haja todo um investimento em visibilizar o preservativo como um método completo, é preciso ressaltar que a perspectiva dos direitos humanos, no que tange às políticas públicas educacionais, ainda encontra resistência para se generalizar no Brasil, tendo em vista que, apesar de a formulação de estratégias de distribuição de preservativos em escolas públicas ocorrer no ano de 2003, tal iniciativa não se generalizou, dadas as fortes resistências de alguns setores conservadores da sociedade, os quais compreendem tal política como uma forma de estimular as relações sexuais entre jovens (VIANA; LACERDA, 2004).

Entretanto, essa crença é questionada e desconstruída pelos dados de pesquisas realizadas em Cuba, República Dominicana e México, segundo as quais “[...] o impacto de programas de formação em saúde sexual e reprodutiva e acesso a métodos contraceptivos para jovens contribuiu para retardar o início das relações sexuais, além de estimular o exercício responsável naqueles que já haviam iniciado sua vida sexual” (CASTRO et al., 2004, p.207). No Brasil, os dados da pesquisa *Juventudes e Sexualidade* afirmam que a maioria dos/as professores/as, bem como das mães e pais dos alunos, é a favor da distribuição de preservativos nas escolas, argumentando que, “[...] quanto mais cedo for feita a prevenção, melhor” (CASTRO et al., 2004, p.215).

No entanto, a opção de não ter filhos como uma consequência do uso de métodos contraceptivos é diluída nos audiovisuais, uma vez que a referência à contracepção não se materializa nos enredos. Os jovens não são tidos como sujeitos de direitos, visto que são aliados das condições para o exercício de seu poder de decisão e escolha. Nesse sentido, os audiovisuais optam pela estratégia de focar o não uso de métodos contraceptivos, para que a gravidez possa ocorrer, já que ela compõe o clímax da história. É curioso notar, igualmente, que a pílula anticoncepcional não é utilizada por nenhuma das jovens que participam da história, o que poderia visibilizar a dupla proteção no que tange à questão da reprodução. Dessa forma, os manuais que acompanham os vídeos se mostram mais completos e, se usados com os filmes, podem ampliar significativamente a discussão.

4.5 Aborto

Na discussão sobre os direitos reprodutivos, é preciso considerar, de forma particular, a questão do aborto. Reconhecido como um grave problema de saúde pública, faz parte de um campo em que fortes elementos culturais, especialmente os religiosos, atuam e disputam o controle quanto aos seus significados e suas normatizações. As polêmicas pressupõem lutas intensas no campo de valores religiosos e morais, que são vinculadas a interesses e ações políticas. Lucila Scavone (1999) enfatiza que esse é um dos principais temas da luta pelos direitos reprodutivos, no continente latino-americano.

Em nosso país, a prática do aborto é bastante empregada de forma clandestina, provocando sérios riscos à vida das mulheres, principalmente às mais pobres. Conforme dados do Ministério da Saúde, o aborto provocado constitui a quinta maior causa de internação de jovens no sistema público de saúde (BRASIL, 2009).

Para Wilza Villela e Regina Barbosa (2011, p.11), “[...] aborto é aquilo que é eliminado quando da interrupção de uma gravidez. O processo que resulta no aborto chama-se abortamento”. Nesse sentido, ele pode ocorrer por causas naturais (abortos espontâneos) ou por ato voluntário da mulher, denominado aborto provocado ou induzido, através da ingestão de medicamentos ou por meio de procedimentos médicos, como o esvaziamento da cavidade uterina.

Na maioria dos países onde existe a criminalização da prática do aborto, as mulheres recorrem a procedimentos inseguros, desde a utilização de medicamentos até a introdução de

objetos no canal vaginal e na cavidade uterina, os quais podem resultar em graves consequências para sua saúde e até mesmo a morte (VILLELA; BARBOSA, 2011).

Vale ressaltar que o aborto não deve ser considerado enquanto método de planejamento familiar ou medida contraceptiva; partindo dessa compreensão, o documento do Cairo o define como uma questão de saúde pública. Entendemos, dessa maneira, que o aborto é o último recurso da mulher diante de uma gravidez indesejada ou não planejada, ou mesmo em face da impossibilidade de criar um filho. Todavia, os efeitos da criminalização dessa prática levam à “[...] manutenção de formas extremamente inseguras e clandestinas de realizá-lo”, atingindo especialmente mulheres “que não podem pagar o alto custo dos abortos realizados em clínicas melhor aparelhadas” (VIANNA; LACERDA, 2004, p.104).

Embora o aborto não seja um fenômeno recente, visto que sempre esteve presente em diversas sociedades e culturas, as divergências em torno do tema são inúmeras e estão inscritas não apenas nas esferas religiosas e morais, mas também no campo jurídico e da saúde pública.

Em todo o mundo, o tratamento do fenômeno varia conforme as circunstâncias sociais, políticas e culturais, ao passo que, nos países onde existe permissão legal para a sua realização, o número de abortos inseguros tende a ser menor. Para além da descriminalização da prática, nos lugares onde há “[...] amplo acesso a contracepção, com oferta de informações e métodos, as gestações indesejadas ocorrem com menor frequência e, conseqüentemente, são realizados menos abortos” (VILLELA; BARBOSA, 2009, p.35).

Nos últimos anos, foi possível acompanhar as discussões a respeito do tema em diferentes partes do mundo, revelando os avanços e retrocessos no que se refere ao acesso das mulheres ao aborto seguro e à garantia de seus direitos reprodutivos. Enquanto o Uruguai, no ano de 2012, aprovou a Lei de Interrupção da Gravidez, divulgando que não houve registro de nenhuma morte após um ano de sua vigência (REIS, 2014), na Espanha, onde as mulheres tinham acesso ao aborto seguro desde 2010, o projeto de lei apresentado pelo Ministro da Justiça, Alberto Ruiz-Gallardón, pretende restringir a prática, que passaria a ser garantida apenas em casos de estupro e de risco de vida para a mãe, apesar de todas as manifestações contrárias que tal projeto de lei tem gerado, na sociedade espanhola (EUGENIA, 2013). Desse modo, as circunstâncias em que o abortamento é permitido variam, em cada país, como demonstra a tabela abaixo:

Quadro 3 - Circunstâncias nas quais o abortamento é permitido (% de países), em 2009

Pais	Para salvar a vida da mulher	Para preservar a saúde física	Para preservar a saúde mental	Estupro ou incesto	Anomalia fetal grave	Motivos sociais ou econômicos	Exclusiva solicitação da mulher	Quantidade total
Todos os países	97	67	63	49	47	34	29	195

Fonte: WHO, 2011.

Villela e Barbosa (2011) enfatizam que, no Brasil, as leis do período imperial, as quais sofriam influência da Igreja, admitiam o aborto apenas nos casos em que fossem realizados pela própria mulher. Já na República, a prática passou a ser considerada como crime, ainda que com pena reduzida, nas situações em que a própria mulher o realizava. Com o Código Penal de 1940, o aborto passa a ser permitido “[...] em casos de risco de morte da gestante ou em gravidez decorrente de estupro (com o consentimento da gestante ou, se incapaz, de representante legal da mulher)” (PORTO, 2009, p.285).

Na década de 1970, a luta dos coletivos feministas pelo aborto esteve diretamente ligada aos projetos de democratização, cujo objetivo era a promoção da igualdade de gênero, com vistas à construção de uma sociedade mais igualitária.

Décadas mais tarde, os programas de ações do Cairo e Pequim promoveram mudanças significativas para o tratamento do fenômeno. No Cairo, o aborto foi considerado problema de saúde pública e, em Pequim, a recomendação foi de que os países “[...] revejam as legislações punitivas contra as mulheres que interrompem a gravidez” (VIANNA; LACERDA, 2004, p.28).

Em abril de 2012, foi aprovado, pelo Supremo Tribunal Federal brasileiro, o “permissivo” legal de aborto em caso de fetos diagnosticados com anencefalia. Antes, as mulheres grávidas de fetos sem cérebros necessitavam recorrer à Justiça para interromper a gestação, o que poderia demorar semanas ou mesmo meses. Embora com forte oposição de grupos religiosos, a decisão do Supremo “[...] acabou com a instabilidade jurídica antes enfrentada pelas mulheres” (IDOETA, 2004, p.2).

O relatório “20 anos de pesquisas sobre o aborto no Brasil”, publicado pelo Ministério da Saúde, no ano de 2009, indica que o tema “[...] se manteve na pauta das pesquisas brasileiras nos últimos 20 anos” (BRASIL, 2009, p.12). O trabalho empreendido permitiu traçar o perfil das mulheres que abortam no país, as quais são “[...] predominantemente,

mulheres entre 20 e 29 anos, em união estável, com até oito anos de estudo, trabalhadoras, católicas, com pelo menos um filho e usuárias de métodos contraceptivos, as quais abortam com misoprostol” (BRASIL, 2009, p.15). Outro dado relevante foi o crescimento verificado, a partir dos anos 2000, de pesquisas sobre aborto e adolescência. Uma das hipóteses desse aumento pode ter sido o interesse de investigações sobre sexualidade nesse grupo etário.

Se a questão do aborto é de extrema importância, quando nos reportamos à saúde das mulheres adultas, no caso das jovens, essa discussão revela contornos ainda mais específicos, pois diversas pesquisas apontam que, apesar de toda informação disponível, os jovens possuem dúvidas sobre questões relativas à sexualidade e tendem a não aderir, consistentemente, a práticas sexuais seguras (VENTURA, 2009, p.283). Em acréscimo, “[...] entre as jovens sujeitas à gestação não planejada, a opção pelo aborto provocado é elevada” (NUNES et al., 2013, p 2312).

Os dados da pesquisa Gravade⁵¹, realizada com jovens brasileiros com idades entre 18 e 24 anos, demonstram que “[...] 7,7% das mulheres e 12,4% dos homens declararam ter vivido uma gravidez terminada em aborto provocado”; consequentemente, a decisão pelo procedimento foi, em grande parte, uma iniciativa das mulheres, visto que menos de um terço dos homens relata que a decisão foi compartilhada pelo casal. Embora a maior parte da decisão pelo aborto seja das mulheres, os homens aparecem como principais responsáveis pelo pagamento do aborto (39,7% dos casos). Outro elemento que evidencia o cenário social no qual o fenômeno está inserido é a justificativa pela decisão da interrupção da gravidez: 34,4% ressaltam a ausência de condições financeiras como o principal motivo, seguido pelo desinteresse em ter filhos, naquele momento (30,6% dos casos), enquanto “[...] a falta de aceitação dos familiares não foi considerado motivo relevante para a decisão de abortar pela maioria dos jovens” (HEILBORN et al., 2006, p.350).

No caso da educação, a discussão sobre o aborto é um dos componentes que fazem parte de uma formação na perspectiva dos direitos reprodutivos enquanto direitos humanos fundamentais. O tema transversal *Orientação Sexual* dos Parâmetros Curriculares Nacionais indica que o aborto é um conteúdo a ser abordado com os estudantes a partir da quinta série (atual sexto ano do Ensino Fundamental), de sorte que a escola deva garantir um espaço para discussões sobre as complexas questões relacionadas ao fenômeno (BRASIL, 1997).

⁵¹ Gravidez na adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil, coordenada por Maria Luíza Heilborn, cujos resultados foram divulgados pelo livro *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Cf. referências bibliográficas.

Nos materiais investigados, o aborto comparece de forma explícita em três dos quatro vídeos analisados, entretanto, a forma como é retratado revela os cuidados na discussão do tema, num país onde a prática ainda é criminalizada, principalmente em se tratando de uma abordagem voltada ao público jovem.

Nos vídeos *Você soube da Márcia?*, *Era uma vez outra Maria* e *Bonezinho Vermelho*, o aborto surge enquanto uma possibilidade em face de uma gravidez não planejada pelo casal jovem, ainda que essa alternativa seja abandonada, no decorrer das narrativas. Adiante, as referências ao tema, em dois vídeos, são construídas mediante estratégias dialógicas entre os personagens, na tentativa de evidenciá-lo através da fala, em detrimento do uso de imagens vinculadas ao aborto.

O tema está presente em *Você soube da Márcia?*, de modo que, a princípio, quando Silvinha e Ana conversam sobre a gravidez de Márcia, a primeira diz ser a favor da amiga recorrer a um aborto, enquanto Ana discorda:

Ana: “Nem me fale em aborto, é pecado! E, além disso, é uma coisa horrível, ninguém nunca deve fazer aborto!”

Silvinha: “Ô Ana, ninguém acha que fazer aborto é uma coisa legal, só não dá pra ficar engolindo o que os outros falam pra gente: a Igreja não quer, a lei não deixa... e um monte de gente acaba morrendo, porque faz por conta própria, como dá... depois... ela não vai ser presa porque fez um aborto, né?!?” [pausa] “Quer dizer... acho que não, né!?!?”

Ainda que o debate travado pelas jovens sobre o aborto traga à tona alguns dos valores em que se sustentam os argumentos a favor e contra a prática de interrupção de uma gravidez, a discussão não chega a problematizar os principais fundamentos conservadores que limitam o acesso das mulheres à prática de aborto seguro, em nosso país. O diálogo gira em torno de opiniões como “é pecado”, “a igreja não quer”, “a lei não deixa”, elencando as posições de instituições e discursos que são capazes de estabelecer os sentidos construídos socialmente acerca do tema.

O debate entre as jovens não evidencia a estreita relação, assim como as lutas e tensões presentes entre o poder político e os setores religiosos que produzem posturas hegemônicas na definição não apenas de leis, como também de moralidades em torno do aborto – ou seja, por que a Igreja é contrária à prática do aborto? Em quais casos a interrupção da gravidez é permitida, em nosso país? Quais a inter-relações entre princípios religiosos e a aprovação de leis que regulamentam a prática do aborto, no Brasil?

Assim, tanto a “forma” como o “conteúdo” do debate conduzido no audiovisual revelam os limites impostos na produção de novos saberes sobre o aborto, já que o tema é desenvolvido de forma tangencial, restringindo uma reflexão mais aberta e aprofundada sobre o fenômeno. Além disso, o caráter didático imprime ao debate uma superficialidade pouco capaz de mobilizar os espectadores diante das questões apresentadas pelos jovens. Ainda que a presença do tema dê a impressão de um avanço no que diz respeito à educação voltada à sexualidade, a fragilidade dos argumentos apresentados, os quais não evidenciam as relações de poder ou formas de enfrentamento relacionadas às vulnerabilidades dos jovens, reduz as possibilidades de desenvolvimento da autonomia, pautada na responsabilidade e no direito de tomar decisões quanto ao exercício da sexualidade e do aborto.

Heller e Feher (1995) nos auxiliam a compreender a discussão empreendida no audiovisual como uma expressão da tensão intrínseca dos movimentos de biopolítica, que traduzem o conflito entre dois valores supremos: o da liberdade e o da vida. Conforme os autores, os grupos que advogam pela liberdade de escolha elegem tal valor, ressaltando a autonomia da mulher a respeito de seu próprio corpo, enquanto os grupos “pró-vida” tomam partido pela garantia da vida do feto, sublinhando o problema moral e jurídico que o tema do aborto suscita.

A produção do vídeo está imersa no contexto da discussão do aborto, no país. Vale lembrar que, no ano de 2008, o projeto de lei n. 1135/91 sobre a descriminalização do aborto foi derrotado mediante a mobilização de grupos religiosos, os quais fundamentaram seu discurso parlamentar na premissa que “a vida é um dom de Deus”. Adiante, esse foi um dos principais argumentos que uniu a bancada evangélica e o grupo de parlamentares católicos que se aliararam para barrar qualquer possibilidade de descriminalização do aborto.

Não é por acaso que, no mesmo ano, o tema da Campanha da Fraternidade, promovida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB – tenha sido “Fraternidade e defesa da vida humana: escolha, pois, a vida”, expressando a preocupação dos setores da igreja católica em razão dos temas do aborto e da eutanásia, compreendidos enquanto ameaças a serem combatidas.

Tal lema religioso também é acionado na fala de Ana, quando se refere à gravidez de sua amiga: “A gente escolhe... mas a Igreja diz que a vida é uma criação de Deus e a gente não deve ir contra o desejo dele!” Silvinha, na tentativa de desnaturalizar o argumento de Ana, responde ironicamente: “É, e diz que a gente não deve transar antes de casar, não usar a camisinha, que protege da Aids...você faz tudo isso, né?”

Ávila e Correa (2003, p.58) salientam que os discursos que naturalizam a reprodução e a sexualidade “[...] constituem de fato um estratagema ideológico para encobrir as muitas regras de regulação e disciplina que a sexualidade e a reprodução estiveram e continuam sujeitas”. Sua desnaturalização implicaria o questionamento e a produção de conhecimentos capazes de fomentar a ação política, nesse domínio.

Mais adiante, quando o garoto se diz a favor de Márcia fazer um aborto, pois o namorado ainda não trabalha e “é mais fácil”, Silvinha, pressionada pelos questionamentos dos colegas, revela que já fez um aborto, argumentando que é um direito da mulher:

“Fiz!... ano passado... tô aqui inteirona, não tô? E acho que é um direito, todo mundo deveria poder fazer! [...] Olha [silêncio] gravidez é uma coisa... pra quem quer ter um filho... pra quem pode sustentar um filho... tem que ter uma boa relação com o pai também... senão...”

Nesse caso, o aborto é enunciado como um “direito” da mulher e como uma decisão legítima, sendo que os argumentos que possibilitam essa decisão, na fala da jovem, são: a falta de desejo de ter um filho, a ausência de condições econômicas que permitam a maternidade e a paternidade e, por último, a qualidade do relacionamento afetivo com o pai da criança. Esse último argumento corrobora o imaginário social que contribui na construção das representações da maternidade, as quais culminam na consolidação de uma relação afetiva (HEILBORN, 2012, p.64). Como visto, o ideal romântico de que um filho concretiza um relacionamento afetivo comparece na fala da jovem e, em razão da falta desse requisito, o aborto é elencado enquanto uma possibilidade. Além disso, tal discussão nos remete aos significados e valores culturais e sociais em torno da ideia de família, cuidado e educação das crianças, configurados como um dos princípios que organizam os sentidos da vida humana e social.

O tema do aborto também surge na opinião dos pais que descobrem a gravidez da filha, sendo ora representado como pecado, pois vai contra a vontade de Deus, ora como uma possibilidade real frente à situação, ainda que realizado de forma insegura e improvisada, através do uso de remédios:

O pai [de um jovem] diz: “Eu acho que... a única solução aí é... [olha para o lado, pensativo] sei lá...tirar????”

A mãe, assustada: “Aborto??? Mas nem pensar!!!” [aponta o dedo indicador pra cima, fazendo referência a uma proibição divina].”

Já os depoimentos de jovens mulheres que se descobrem grávidas destacam a recorrência de práticas abortivas nesse grupo:

Uma jovem relata: “Eu já tinha feito um aborto, mas aí eu... eu falei ‘Não!’ Esse aqui não... [sori e passa a mão na barriga]”.
Outra jovem conta: “Eu tinha medo que a criança nascesse defeituosa... ah... por causa dos remédios que eu andei tomando...”

Dentre os relatos, o último focaliza o uso de remédios por uma jovem, na tentativa de provocar um aborto. Dados do Ministério da Saúde (2009) revelam que chás e receitas caseiras são utilizados em menor número como recursos para interromper a gravidez, sendo que o Cytotec (misoprostol) foi a substância mais empregada para abortar, desde a década de 1980, o que culminou na suspensão de sua venda; consequentemente, ele passou a ser comercializado de forma ilegal, no país:

[...] a entrada do misoprostol no cenário das práticas abortivas provocou uma mudança: ele passou a ser o método preferencial das mulheres, pois traz menores riscos à saúde e implica menor tempo e custo de internação hospitalar pós-finalização do aborto. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009, p.20).

A menção, no vídeo, da utilização de medicamentos abortivos por uma jovem, desencadeando medo e angústia, não significa necessariamente explorar como as tentativas de acesso ao aborto podem causar danos à saúde física e psicológica das mulheres. Trata-se de uma experiência que permanece ocultada, compartilhada informalmente, porque circunscreta à ilegalidade e, consequentemente, não é problematizada pelo material educativo.

Assim, há o investimento do audiovisual em abordar tanto elementos culturais, religiosos, como questões de saúde pública. O filme apresenta uma diversidade de posicionamentos e argumentos, a favor e contra a prática do aborto, deixando em aberto a discussão, para que cada espectador pense sobre o assunto e formule sua opinião. Conforme o Coordenador A, a intenção foi provocar o debate, expondo a perspectiva de diversos personagens: da menina, do menino, da família, dos amigos, para gerar reflexão, sem direcionar a discussão para uma “verdade” sobre o assunto.

A narrativa atravessa os valores morais que envolvem a discussão do aborto e está em consonância com a proposta educativa adotada por seus produtores, tendo em vista que a perspectiva da Orientação Sexual se centra na discussão da sexualidade, a partir de um enfoque que englobe questões sociopolítico-culturais e permita que os educandos pensem sobre seus próprios valores e o dos outros.

Nesse sentido, os dogmas e preceitos religiosos são sempre questionados e combatidos no entredo, em função de argumentos que advogam pela autonomia pessoal e liberdade para os jovens decidirem sobre o assunto. Entretanto, os limites do debate, os quais se pautam em argumentos pouco aprofundados e de maneira pulverizada, no vídeo, nos autorizam a questionar se tal abordagem potencializa a construção de novos conhecimentos sobre o tema. Mesmo considerando a importância do questionamento sobre os valores em torno do aborto, quais os efeitos que tal perspectiva consegue produzir?

As tensões existentes no interior do material são evidentes, quando relacionamos a discussão do aborto com as personagens que “falamos” sobre ele, como já abordado anteriormente; os não ditos revelam que Silvinha, a garota que relata ter vivido a experiência de interrupção da gravidez, é retratada como uma garota decidida e imponente, enquanto Ana (que se diz contra o aborto) aparece como religiosa e “boazinha”, dando a ideia de que garotas “boas” não fariam um aborto, enquanto as “más” o fariam.

No vídeo *Bonezinho Vermelho*, os pais de Gabriela introduzem o tema do aborto, quando descobrem que a filha está grávida:

Mãe: “Agora falando francamente, né... será que a gente não pode dar uma jeito nisso?”

O pai, pensativo: “Um jeito? Mas agora não tem mais jeito!”

A mãe, um pouco reticente: “Ué... jeito sempre tem... um aborto [silêncio]... se eles decidirem, ainda tá em tempo”.

O pai balança a cabeça: “Dois irresponsáveis”.

Após o diálogo, há um corte na cena e o assunto é encerrado. O aborto fica apenas na fala da mãe, de forma bastante reticente, evidenciando certa tensão e mal-estar no tratamento do assunto, colocando a prática como uma possibilidade que poderia ser levada adiante, caso o casal de jovens decidisse não ter o filho. No entanto, não há a consulta dos jovens para saber suas opiniões a respeito da possibilidade de interrupção da gravidez. O aborto, assim como a gravidez, são qualificados como uma “irresponsabilidade”, pela ótica dos pais; ou seja, é a visão dos adultos que imprime o significado do fato, prevalecendo a visão da sexualidade juvenil enquanto um problema que requer intervenção dos mais velhos.

Observamos o pouco investimento empreendido na abordagem do tema: não há discussão, não há razões ou argumentos, apenas sua menção. Quando nos reportamos ao manual que acompanha o vídeo, fica claro que o objetivo do audiovisual não contempla a discussão do aborto; de outro modo, os conteúdos selecionados se referem à contracepção,

gravidez, paternidade, sexo seguro, autocuidado, relacionamentos afetivos e projetos de vida (ECOS, 2004, p.8), constatação que nos autoriza a questionar: o tema do autocuidado não englobaria a discussão de uma possível interrupção da gravidez?

Enquanto *Bonezinho Vermelho* faz uma breve menção ao aborto, em *Minha vida de João não lhe é feita* qualquer referência, durante o enredo. Fica a impressão de que o aborto, nesse caso, é um tema ausente, a ser evitado nos projetos educativos direcionados aos jovens, o tema impróprio, o desconceituado. Porém, essa primeira consideração é deixada de lado, quando recorremos ao manual que acompanha o vídeo. Nele, está presente o texto direcionado aos educadores “O aborto é um tema que deve ser discutido com os rapazes?”, além da atividade prática para ser desenvolvida com os jovens “O homem e o aborto”.

O manual exerce a função de preencher um vazio, uma lacuna do vídeo, que não enfrenta diretamente a questão do aborto. Mesmo considerando a possibilidade de tratar de um tema, pela sua invisibilidade ou ausência, a distância entre o que se diz, nos textos escritos direcionados aos educadores, e o que se mostra através de imagens, sons e cores, é evidente. O próprio título do texto introdutório sobre o aborto indica uma dúvida, traz uma questão: “O aborto é um tema que deve ser discutido com os rapazes?” Se partirmos do vídeo enquanto referência para o trabalho educativo, a resposta seria “não”, já que, implicitamente, tal ausência reforça a crença de que, como a gravidez ocorre no corpo das mulheres, o aborto estaria circunscrito a um assunto exclusivamente feminino.

Essa afirmação encontra respaldo, quando recorremos ao conteúdo do texto, voltado aos educadores, que se pauta no questionamento das diferenças de poder de decisão de homens e mulheres sobre o aborto, ressaltando que ambos participam da construção da gravidez, mas, em última análise, quem decide é a mulher, embora haja a ressalva que a melhor alternativa, do ponto de vista ético e de direitos, é que “[...] os homens devem ser parceiros no processo de decisão” (MANUAL H, 2009, p.33).

Conforme Ávila e Correa (2003, p.55), desde a década de 1970, pesquisadoras feministas têm apontado o “[...] acentuado desequilíbrio de responsabilidade entre homens e mulheres no terreno da reprodução [...] no caso da gravidez indesejada, o aborto é sempre um doloroso dilema feminino e, em geral, não há apoio do parceiro na decisão”. Dessa maneira, as feministas têm salientado a impossibilidade de compartilhamento equitativo da decisão sobre o aborto, porque, “[...] na medida em que os riscos e os custos se dão no corpo das mulheres e a maior solidariedade entre os sexos está condicionada a uma radical mudança de mentalidade e sensibilidade masculina”, o texto do manual revela uma tensão uma tensão, ou

até mesmo uma contradição, a propósito do assunto, pois, apesar de afirmar a importância da mudança desse cenário, já que a participação dos homens em todas as esferas que envolvem a reprodução é requisito necessário para o compartilhamento equitativo de responsabilidades, tal função educativa não encontra respaldo, no vídeo.

Adiante, a atividade proposta para ser desenvolvida com os jovens adota como procedimento a discussão de casos ou situações para que os jovens reflitam sobre os dilemas associados à decisão pelo aborto ou não. Há o cuidado de sublinhar que o trabalho educativo não deve estar pautado em fazer campanha a favor ou contra o aborto, recomendando que os educadores sejam imparciais e não emitam julgamentos de valor. As questões propostas para serem debatidas incluem situações em que a interrupção da gravidez é legalizada, no Brasil, os motivos que levam os jovens a abortar, os sentimentos envolvidos, como evitar tal situação e as contradições que podem acontecer, quando um dos parceiros deseja ter o filho e o outro, não. A atividade acompanha igualmente um texto complementar a respeito da legislação sobre o aborto nos países da América Latina e Caribe, que data do ano 2000.

Os textos do manual abordam a questão do aborto na perspectiva de gênero, dando destaque às responsabilidades dos homens sobre a reprodução e suas possíveis implicações. Enquanto o GTPOS se centrou na discussão das questões morais, a ECOS propõe um debate sobre a decisão pelo aborto, as diferenças de poder e a interrupção voluntária da gravidez como um direito fundamental, recorrendo a textos que citam dados da Organização Mundial da Saúde, para justificar a necessidade de descriminalizar o aborto na América Latina e Caribe, no intuito de evitar “danos irreparáveis para a saúde” da mulher. Não está em questão o valor moral da escolha, mas o direito do indivíduo de fazê-la.

Apenas o vídeo *Era uma vez outra Maria* recorre ao uso de imagens para tratar a questão. O aborto é retratado na cena em que a jovem está triste, sentada no sofá com a avó, a qual começa a conversar com a neta. Nesse momento, surgem balões que mostram uma passeata feminista, onde pessoas carregam cartazes escritos “Aborto: direito de decidir”. O barulho da manifestação, pessoas falando e buzinas ao fundo se misturam com as vozes da avó, que conversa com a menina sobre o assunto. Os efeitos sonoros utilizados, os ruídos e barulhos de buzinas que ocorrem durante a passeata chamam a atenção do espectador para o tema, no intuito de realçar e agir nas representações e mentalidades, vinculando a imagem do aborto à perspectiva do direito de a mulher decidir sobre seu próprio corpo.

Na cena seguinte, Maria está deitada no sofá de sua casa, pensando e acariciando sua barriga, o que indica que a protagonista está refletindo sobre a gravidez. Em seu pensamento,

surgem as seguintes imagens, consecutivamente: o namorado vestido de príncipe, Maria grávida, João agressivo (vestido de entregador de flores) e, por fim, um bebê. Esses personagens começam a rodar rapidamente e se diluem na cabeça da menina. Podemos notar que, embora a cena anterior chame a atenção do espectador para a questão do aborto, essa possibilidade nem ao menos comparece nos pensamentos de Maria. Nesse sentido, a “forma” como o aborto é tratado no audiovisual nos indica as tensões e contradições em torno do tema, visto que tal construção narrativa nos leva a pensar que o aborto, apesar de se fazer presente, não está no rol de opções da protagonista, porque desaparece tão rápido quanto surgiu, ou seja, ele não está ao alcance das práticas e nem, ao menos, das reflexões dos jovens.

Conforme Gillian Rose (2008, p.136), a diversidade de formas através das quais um discurso ou imagem pode ser compreendido revela que a intertextualidade é importante para a sua compreensão. Desse modo, a intertextualidade está ligada à maneira como os significados de qualquer imagem ou texto discursivo dependem não apenas de um único texto ou imagem, já que seus significados são transportados por outras imagens e textos.

Nesse sentido, buscamos outros textos e artefatos visuais que pudessem ser colocados num diálogo com a imagem apresentada no audiovisual e observamos que a imagem veiculada no vídeo é muito semelhante a outras encontradas numa pesquisa no Google com os descritores “aborto e feminismo”. As imagens que aparecem no Google são, em sua maioria,



de passatas de mulheres em diversas cidades brasileiras, reivindicando seu direito a decidir sobre o próprio corpo. Esse tipo de representação do direito ao aborto (como tema de direitos reprodutivos) ensaja estabelecer relações entre as representações apresentadas, que vão além da mera justaposição linear de textos visuais semelhantes. Essas imagens que estão enfocadas tanto no audiovisual como em páginas da internet, reverberam e nos propiciam questionar a forma como o aborto é tratado, em nossa sociedade, pelos grupos feministas. A livre decisão sobre o próprio corpo ainda não se tornou um direito conquistado pela mulher, na sociedade brasileira, mas se configura como um espaço de luta, no qual as mulheres precisam tomar as ruas para forçar seu reconhecimento social. Tratando-se de um audiovisual produzido por uma ONG feminista, nota-se que o tema do aborto é visibilizado sob a ótica das reivindicações do movimento, como um direito da mulher decidir sobre seu próprio corpo. Não é por acaso que a imagem selecionada para compor o vídeo didático é a de uma manifestação de mulheres, as quais lutam por esse direito, porque ele ainda não foi conquistado, e se deparam com as resistências de diversos setores da sociedade.

No entanto, quando se trata de relacionar o tema do aborto e juventude, tornam-se evidentes as contradições presentes no audiovisual, como resultado das tensões entre o que se diz e o que se dá a ver, ou seja, o que se mostra. Essas tensões revelam como os elementos da cultura com os quais tais vídeos dialogam circunscrevem os limites e possibilidades no tratamento da questão, pois, embora haja um esforço de abordar o tema sob a perspectiva do direito das mulheres sobre o próprio corpo, essa noção de direitos é esvaziada, quando os sujeitos implicados são os jovens. Nesse sentido, o vídeo se mostra parcial e incompleto, pois não enfrenta, diretamente, o debate, ou seja, não dialoga com as questões ligadas ao fenômeno, quando este está associado à juventude, de sorte que, para além de “mostrar”, seria preciso trazer dados, elementos e conhecimentos que potencializassem processos educativos.

Como já mencionado, as tensões entre grupos feministas e de direitos humanos *versus* grupos religiosos estão no centro dos debates a respeito das decisões sobre a sexualidade e os direitos reprodutivos. A despeito de algumas conquistas, os retrocessos no que tange à descriminalização da prática são constantes e precisam ser constantemente lembrados, tensionados e reivindicados, visto que os temas atinentes ao aborto estão longe de ser consenso na sociedade brasileira, produzindo debates calorosos. Segundo Laura Trafi-Prates (2013, p.18), “[...] os atos pedagógicos apresentam o potencial das imagens para instigar pensamento novo ou para pensar diferencialmente o que nos oferecem de maneira empacotada”. Visibilizar a luta de movimentos sociais organizados parece ser um dos

objetivos do vídeo, que é explorado no sentido de gerar um relato visual que conteste as abordagens de grupos “pró-vida” sobre o assunto.

Naara Luna (2012) analisa representações do aborto através do discurso e imagens presentes em documentários que ressaltam as controvérsias produzidas por grupos pró-vida e pró-escolha. A pesquisadora explica que os grupos pró-vida “[...] recorrem a imagens de diferentes estágios do desenvolvimento para provar a individualidade de embriões e fetos e sua condição de pessoa dotada de direitos” (LUNA, 2012, p.1), enquanto os coletivos pró-escolha constroem seus discursos pautados em relatos de pessoas “[...] que passaram pela experiência do aborto”. Nesse sentido, “[...] fetos e mulheres são apresentados como vítimas pelos diferentes lados da disputa, outro modo de reivindicar acesso a direitos que lhes seriam negados” (LUNA, 2012, p.2)

Tal representação não está em consonância com as estratégias adotadas pelos produtores do vídeo analisado. A despeito de utilizarem imagens de mulheres para abordar o tema do aborto, estas são apresentadas como protagonistas, ativas e mobilizadas em torno de seus direitos: são jovens, carregam faixas e gritam, não estão representadas como vítimas que precisam ser protegidas.

Ainda que a imagem não suscite uma política de diálogo, já que invisibiliza tanto seus oponentes como seus argumentos – muitas vezes pautados na naturalização da reprodução – a opção por uma representação centrada na figura da mulher, bem como em seu direito de decidir sobre o próprio corpo, é uma alternativa para estabelecer novos sentidos à conversação em torno do aborto. Trata-se de trazer à tona uma reivindicação no intuito de gerar novos direitos. Assim, frequentemente, os atores sociais recorrem ao uso de imagens para acionar disputas políticas e lançar seus próprios argumentos; no caso da ONG feminista, investir na produção de subjetividades tem como norte a construção de novas liberdades.

Podemos inferir que há uma pequena mudança no vídeo *Era uma vez outra Maria*, quando o comparamos aos outros dois materiais produzidos pela mesma instituição e analisados na pesquisa. De uma breve menção ao tema, chega-se a uma abordagem por meio de textos voltados aos educadores e jovens, até sua efetiva representação através de imagens, que traduzem as lutas de mulheres pela descriminalização do aborto, circunscrita ao universo adulto. Vale lembrar que, para além dos materiais que compõem o *corpus* da presente investigação, a ECOS já havia produzido vídeos em que o aborto era tema central, como os curtas-metagens *Uma “vizinha” só* (1996) e *Aborto legal* (1994); esse último retratou a

experiência do Hospital Jabaguará, no atendimento de casos de aborto permitido por lei. Tais audiovisuais abordam o tema de forma direta, sem reticências⁵².

Isso implica considerar que as estratégias adotadas nos audiovisuais analisados estão intimamente relacionadas ao público que se deseja atingir: jovens e educadores. As sutilezas no tratamento do tema evidenciam os cuidados dos produtores para sensibilizar seu público-alvo, o que explica a presença da avó – uma mulher carismática e afetuosa – no momento em que se apresenta o aborto no filme. Cabe questionar: como esse vídeo educa e direciona o olhar do jovem e dos educadores e como isso pode implicar a constituição de suas subjetividades? Essa forma de abordar o aborto possibilita que os espectadores repensem suas posições ou resistam a essas imagens?

Nesse contexto, compreendemos que as estratégias usadas pelas duas ONGs diferem tanto em sua forma como em seu conteúdo, priorizando perspectivas distintas de debate sobre o assunto. Se, por um lado, o vídeo produzido pelo GTPPOS apresenta o aborto pelo debate entre jovens, explicitando os posicionamentos de instituições e grupos antagonônicos que produzem sentidos e moralidades sobre o assunto, a ECOS opta por colocar em circulação uma imagem que traduz a perspectiva feminista do tema, realçando um único posicionamento diante do aborto: o do direito da mulher adulta de decidir sobre seu próprio corpo, ainda que a participação masculina nas decisões ligadas à esfera reprodutiva se faça presente nos textos que compõem o manual direcionado aos educadores.

Muito embora o manual da ONG recomende que os/as educadores/as sejam os/as mais imparciais possíveis no tratamento do aborto, a imagem produzida pela instituição para compor o vídeo não atende a esse requisito e nem poderia atender, já que imparcialidade e neutralidade não estão no horizonte de possibilidades, quando o assunto é educar. Educar é um ato político e, como tal, revela a implicação dos sujeitos com os temas elegidos como parte da formação humana. Toda e qualquer imagem produzida obedece a um propósito e carrega consigo as marcas de quem a elaborou. Por outro lado, não podemos esquecer que o caráter polissêmico e poético das imagens proporciona, aos jovens, apropriações distintas e variadas dos discursos e representações focalizadas, construindo espaços de relação de acordo com suas vivências e experiências no âmbito da sexualidade e reprodução; portanto, trata-se de um “[...] encontro com o que, todavia, não podemos determinar” (TRAFÍ-PRATES, 2013).

⁵² Vale ressaltar que a ANIS (Instituto de Bioética, direitos humanos e gênero) também produziu interessantes documentários cujo tema central era o aborto, como os vídeos *Quem são elas?* e *Habeas Corpus*.

Considerações finais

A conclusão desta etapa do caminho constitui, para a pesquisadora, apenas um porto de passagem para outros começos. Lembramos que o objetivo da pesquisa foi analisar de que maneira os marcos dos direitos reprodutivos foram abordados em materiais didáticos audiovisuais, produzidos por ONGs do Estado de São Paulo. Contudo, no decorrer da investigação, percebemos a impossibilidade de discutir a questão dos direitos reprodutivos sem adentrar no debate da sexualidade e gênero, conceitos que são distintos, mas estão intrinsecamente articulados. Por isso, quando passamos à discussão e à análise dos direitos à reprodução ou não, da decisão sobre os momentos em que ela deve ocorrer, da escolha sobre o número de filhos e dos meios necessários para levar tais decisões adiante, fomos diretamente lançadas na discussão sobre sexualidade e gênero. Foram essas chaves teóricas que mais nos proporcionaram articular as discussões empreendidas em torno da perspectiva dos direitos humanos e dos sujeitos que são beneficiários desses direitos.

No campo da sexualidade, as Conferências do Cairo e de Pequim foram essenciais para estabelecer as diretrizes as quais fundamentaram os direitos sexuais e reprodutivos enquanto direitos humanos fundamentais. Entretanto, essa noção de direitos está circunscrita ao universo adulto e não considera que a vivência da sexualidade juvenil pode comportar escolhas autônomas, esclarecidas e responsáveis, que envolvem o “[...] direito de tomar decisões quanto ao exercício ou não da maternidade, paternidade e aborto” (MOREIRA et al., 2013).

Nesse sentido, os audiovisuais didáticos analisados são atravessados por tais políticas e diretrizes, pois, embora os vídeos abordem o tema da reprodução na juventude, são poucos os momentos em que se discutem os direitos humanos dos sujeitos implicados. Na maioria das vezes, a noção de direito comparece proclamada nas falas de alguns personagens, mas não se traduz no interior das narrativas dos vídeos, ou seja, nas histórias que foram produzidas.

Em acréscimo, o fato de os direitos reprodutivos serem pouco trabalhados está diretamente associado às formas como as concepções de gênero e sexualidade juvenil dos sujeitos foram traduzidas nos materiais; por isso, não aparecem, porque estão vinculadas a representações sobre os jovens pautadas na dependência e na irresponsabilidade, no que tange à sua vida sexual e reprodutiva. Assim, é pouco possível que sujeitos retratados como dependentes e irresponsáveis sejam capazes de tomar atitudes autônomas e livres, nesse campo. Dessa maneira, nos vídeos, as formas de se viver a sexualidade na juventude são

bastante prescritivas, uma vez que pouco apontam para potencialidades de mudanças ou rupturas com relação aos modelos mais tradicionais de gênero e sexualidade.

Os audiovisuais apresentam uma concepção do que é uma família baseada nos laços sanguíneos, reafirmando o modelo de família nuclear, heterossexual, branca e de classe média. Já os protagonistas dos filmes são retratados como boas/bons filhas/os, brancas/os, magras/os, estudantes, de classe média, heterossexuais e provenientes de uma família nuclear. Ainda que os personagens principais sejam retratados como bons filhos, no que tange à vivência de sua sexualidade, os aspectos ressaltados estão pautados na irresponsabilidade e pouca reflexividade, pois os jovens adotam práticas sexuais inseguras. Por esse motivo, a gravidez juvenil é, via de regra, considerada indesejada e não planejada, alimentando o imaginário sobre esse grupo, como aquele que não planeja suas relações sexuais e que não utiliza métodos contraceptivos; sendo assim, a reprodução se configura como um problema que precisa ser resolvido ou solucionado.

Por conseguinte, há a reprodução de papéis sociais já consagrados em torno dos cuidados com os filhos e dos serviços domésticos, que mostram um tipo de organização social bastante demarcada e que, no limite, parece estreitar a construção de espaços de resistência ou qualquer tentativa de democratização das relações que envolvem homens e mulheres nos espaços privados.

Por outro lado, vários conflitos e contradições se fazem presentes, nos vídeos. Os significados atribuídos às jovens mães que não estão unidas maritalmente rompem com estigmas negativos associados a problemas sociais e criminalidade, apontados por alguns estudos, na medida em que estas se mostram dedicadas aos cuidados dos filhos, provendo as condições necessárias para seu desenvolvimento. Em contrapartida, a maternidade jovem só é possível de ser vivida sob a tutela dos adultos, já que há um investimento em mostrar que as garotas ainda não possuem condições suficientes para arcar com essas novas responsabilidades, evidenciando as dificuldades do desenvolvimento de atitudes mais autônomas desse grupo.

Embora os audiovisuais enfoquem a importância do uso de métodos contraceptivos pelos jovens, na tentativa de promover a discussão da prevenção, tanto de doenças sexualmente transmissíveis como de uma gravidez não planejada e/ou (in)desejada, seu discurso não é concretizado no decorrer das histórias. Consequentemente, a opção de não ter filhos como uma consequência do uso de métodos contraceptivos se dilui nas narrativas, visto

que há a opção pela estratégia de narrar o seu não uso, a fim de que a gravidez possa ocorrer, já que ela compõe o clímax da história.

As representações da maternidade e paternidade, na juventude, estão associadas à questão do amadurecimento pessoal e responsabilidade. Contudo, nos vídeos, as concepções e imagens sobre a maternidade reforçam o ideal do “amor materno”, o qual vincula essa experiência às rígidas expectativas sociais acerca do lugar e do papel que devem ser desempenhados pelas mães, pautados, em grande parte, na noção de sacrifício pessoal, em detrimento da pouca participação dos pais nas narrativas. Consequentemente, os audiovisuais ressaltam os questionamentos da paternidade, por parte dos garotos, bem como as dúvidas sobre sua assunção, sendo que a história construída em torno dessa experiência se pauta na paternidade como um momento de lazer, entretenimento e diversão.

No que se refere ao aborto, observamos o pouco investimento empreendido na abordagem do tema. Tanto a “forma” como o “conteúdo” dos debates conduzidos nos enredos revelam os limites impostos na produção de novos saberes sobre o fenômeno, já que o assunto é desenvolvido de forma tangencial, restringindo uma reflexão mais aprofundada sobre a questão.

É importante salientar que, quando nos referimos à reprodução na juventude, associada à ideia de direitos reprodutivos, não estamos fazendo uma defesa da *gravidez na adolescência* ou negando que ser pai ou mãe, nesse período da vida, não pode ter consequências negativas sobre a trajetória de determinados sujeitos.

Como revelam diversas pesquisas, a *gravidez na adolescência* pode ser considerada, em muitos contextos, um problema social, de sorte que preocupações no âmbito das diversas áreas do conhecimento são relevantes e merecem a atenção que têm recebido em inúmeras pesquisas e ações sociais. Entretanto, é preciso ir mais além, interpelando perspectivas que acabam por reduzir os sujeitos a meros objetos, desconsiderando as experiências subjetivas de cada um e invisibilizando a diversidade de formas possíveis de se viver a sexualidade e a reprodução, nessa fase da vida.

Dessa maneira, os materiais produzidos para esse grupo estão presos a uma prática considerada “ideal” para essa etapa e, em vista disso, quando se trata da reprodução, essa noção é mais acentuada, uma vez que os audiovisuais sugerem um modelo a ser seguido por todos, que é a não reprodução, desconsiderando questões como o desejo e o prazer, pois, apesar de ser um tema que “aparece”, ele não é central, nem o mais importante.

Os audiovisuais, por conseguinte, podem ser compreendidos como roteiros culturais que são colocados à disposição tanto dos jovens quanto dos educadores. De acordo com seus objetivos e através da ficção, eles traduzem instruções e prescrições que se encontram inseridas em histórias as quais identificam o que deve ser feito ou não em relação à sexualidade, onde e quando fazê-lo, com quem e por quê, além das consequências que tais comportamentos podem trazer.

Nesse sentido, podemos inferir que tais materiais atuam como dispositivo da biopolítica, na medida em que estabelecem um currículo “politicamente correto”, sublinhando uma forma ideal de se viver a sexualidade na juventude, através de seu antimodelo: há um investimento em ressaltar o que não deve ser feito e as consequências negativas do desrespeito às normas desse modelo ideal, que supõe o que seria o “bem viver” para essa geração. Todavia, a repetição desses modelos considerados “bons para todos” acaba por restringir a liberdade de escolha individual, enclausurando as possibilidades de vivência de uma sexualidade autônoma e reflexiva pelos jovens (HELLER; FEHER, 1995).

Os resultados obtidos revelam a pouca correspondência entre os discursos que identificam os jovens, enquanto “sujeitos de direito”, agentes e protagonistas, capazes de participar das decisões sobre questões que impactam suas vidas, e o tratamento que recebem, ao serem concebidos como “imaturos” ou “irresponsáveis”. As decisões e intervenções sobre suas vidas raramente consideram válidos os seus projetos e “autorizam” os seus pontos de vista, valores, aspirações, dúvidas, opiniões e sentimentos com respeito ao que vivem. As práticas de intervenção e medidas socioeducativas a eles destinadas são atravessadas por forte tom prescritivo e, certamente, não por acaso ou descuido, é notável o descompasso existente entre o que se diz e o que se faz, no que concerne à promoção da autonomia dos jovens para o exercício da vida cívica, em todos os seus sentidos.

Assim, os preceitos dos direitos reprodutivos, enunciados como norteadores dos materiais educativos, pouco se traduzem nas narrativas elaboradas, seja porque a ideia da sexualidade juvenil está sempre associada à gravidez, a doenças sexualmente transmissíveis, a aspectos negativos dessa experiência, seja mesmo porque não se visibiliza a multiplicidade de escolhas possíveis no âmbito da sexualidade. Isto é, a sexualidade juvenil é tratada na perspectiva do risco e não do direito. Fica explícito que a ideia por trás dessas histórias é a de educar e, conseqüentemente, mobilizar os jovens através do discurso do medo, estratégia que pode funcionar como uma forma de restrição da capacidade desse grupo de avaliar e decidir por si próprio.

Contudo, compreendemos que qualquer tentativa de produzir determinados tipos de identidades e subjetividades produz formas de resistência por parte dos sujeitos. Assim, os jovens são capazes de tomar decisões desejadas, planejadas e responsáveis e, portanto, têm o direito a decidir a respeito de sua vida sexual e reprodutiva. Dessa maneira, pensamos que, nas práticas voltadas à sexualidade e de acordo com os pressupostos dos estudos da cultural visual, tais roteiros serão apropriados de formas distintas por cada sujeito, estabelecendo uma interação dinâmica com seus roteiros culturais, interpessoais e intrapsíquicos (GAGNON, 2006; HEILBORN et al., 2006).

Quanto às orientações pedagógicas elaboradas pelas ONGs, mencionadas mais claramente nos livros e manuais didáticos e, de forma pulverizada, nos vídeos, notamos algumas diferenças entre as adotadas pelo GTPOS e pela ECOS. Enquanto a abordagem nomeada como “Orientação Sexual”, sustentada pelo GTPOS, centra-se, em grande medida, nas discussões dos valores acerca da sexualidade, principalmente as religiosas, a ECOS, que mais recentemente tem-se valido de uma abordagem que denominou “Educação em Sexualidade”, formula suas discussões com base nas relações de gênero. Ainda que os focos de discussões sejam diferentes, o “como” fazer revela que as estratégias educativas propostas são semelhantes, porque ambas defendem uma prática pautada no diálogo, na qual os sujeitos são participantes ativos nos processos de ensino e os educadores desempenham o papel de facilitadores.

Por outro lado, quando voltamos nosso olhar para os manuais produzidos pela ECOS, verificamos que as discussões que neles são empreendidas não se fazem presentes nos vídeos. Ademais, torna-se possível problematizar o tipo de educador que tal material pretende alcançar, pois, embora ele esteja organizado a partir de dinâmicas e atividades práticas, seus conteúdos nos remetem a discussões teóricas e acadêmicas bastante complexas, de modo a ser possível supor que um educador, que não tenha minimamente recebido uma formação voltada a esses conteúdos, poderá encontrar dificuldades para desenvolver muitas das estratégias contidas nos manuais, visto que elas requerem uma formação mais aprofundada sobre os temas.

Isso não quer dizer que estamos considerando os educadores como incapazes ou pouco preparados; porém, dados de pesquisas realizadas no Brasil, inclusive por integrantes da própria ECOS (UNBEHAUM et al., 2010), apontam que os temas de gênero e sexualidade não fazem parte da formação inicial dos professores, na maioria dos currículos, evidenciando

que a consequência dessa ausência pode estar diretamente associada à dificuldade de esses profissionais trabalharem com tais conteúdos em sala de aula.

Ademais, não podemos perder de vista que a iniciativa dessas ONGs em produzir materiais para adentrar as escolas é de extrema importância e precisa ser valorizada, uma vez que tais instituições estão comprometidas em trazer a discussão da sexualidade para o âmbito educacional, porque esta é uma forma de pressionar para que tais temas estejam presentes nas instituições de ensino.

Ainda sobre as abordagens educacionais voltadas à sexualidade, compreendemos que adotar a denominação *Educação em sexualidade* nos parece mais condizente com um trabalho menos diretivo e mais plural, pois o termo *Educação sexual* nos remete à ideia de que seria possível “educar a sexualidade” das pessoas, interferir diretamente sobre esse processo, sobre as ações dos sujeitos e suas decisões, enquanto que uma “Educação em sexualidade” alude a um trabalho pedagógico preocupado em desenvolver os temas e questões que envolvem tal fenômeno. Ou seja, tomar os temas e elementos da sexualidade para problematizá-los, tensioná-los, questioná-los, no sentido de gerar debates e troca de ideias, colocando em circulação os diversos posicionamentos sobre eles, suas potencialidades e seus limites, poderá ser um caminho profícuo para que cada sujeito possa refletir e analisar sua própria realidade e tomar as decisões mais condizentes com seus desejos, práticas e projetos de vida, quer dizer, uma perspectiva mais comprometida com os direitos do que com as prescrições. Essa poderia ser uma alternativa interessante para que os jovens possam, de fato, se tornar sujeitos de sua sexualidade, já que tal prática facilitaria a construção e desconstrução de novas formas de entender a realidade através do diálogo, da negociação e da participação ativa.

A educação em sexualidade, para além de inserir, no trabalho educativo, temas polêmicos como o aborto, o planejamento reprodutivo e a contracepção, a partir da perspectiva de gênero e diversidade sexual, necessitaria abordá-los na perspectiva do direito e dos relacionamentos. Dessa forma, a teoria dos roteiros de Gagnon nos permite compreender os diversos cenários que compõem a aprendizagem da sexualidade, sendo que lançar mão de tais cenários (culturais, interpessoais e intrapsíquicos) para compreender a forma complexa como eles se relacionam nos leva a problematizar como as diversas expressões da sexualidade são aprendidas, desaprendidas ou ressignificadas.

Pensar em uma educação em sexualidade implica, também, considerar como as relações interpessoais e as questões que envolvem o desejo são centrais para a compreensão das

práticas, significados e valores em torno da sexualidade juvenil, de maneira que tal discussão e reflexão proporcionariam conhecimentos e troca de informações que ajudariam os jovens a compreender as próprias dificuldades, medos, crenças e atitudes nas relações estabelecidas em seu cotidiano.

A educação pode ser compreendida como um dos espaços capazes de estimular tais processos reflexivos, de sorte a debater e questionar com os jovens as diversas possibilidades de vivência dessa sexualidade, do desejo e da reprodução, assim como suas consequências, sejam elas as mais variadas. A construção de relações democráticas e a noção de existência relacional, a que alude Joel Kincheloe (2008, p.65), permitem que os jovens aprendam muito uns com os outros, bem como com os adultos, desde que exista um espaço para a troca de ideias e para a análise mútua da realidade. Nesses contextos, considerar os significados, desejos e idealizações a respeito da gravidez juvenil seria outro caminho, inclusive para questionar e desconstruir tais idealizações, posto que isso é tão relevante quanto problematizar as práticas experimentadas, tendo em vista que os jovens se apropriam, constroem e ressignificam suas identidades e formas de subjetivação conforme vivenciam, no decorrer de suas vidas, as suas diversas práticas e experiências afetivo-sexuais.

REFERÊNCIAS

- ABIA - Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS. SOS: *Governo Dilma coloca controle social da Aids em risco de extinção*. 2012. Disponível em: <http://www.abiaids.org.br/_img/media/SOS_ONGS-Aids.pdf>. Acesso em: 28 out. 2012.
- ABRAMO, H.M. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; BRANCO, P.P.M. (Orgs.) *Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L.B. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.
- ALVAREZ, S. Los feminismos latino-americanos se globalizan: tendencias de los años 90 y retos para un nuevo milenio. In: _____; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (Org.). *La política de las culturas y las culturas de la política: revisando los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus, 2001.
- AGAMBEN, G. *Què vol dir ser contemporani?* Barcelona: Arcadia, 2008.
- ALIANÇA, H. *Série trabalhando com homens jovens/* Promundo; Salud y Género; ECOS; Instituto PAPAÍ. Rio de Janeiro: Promundo, 2009.
- ALIANÇA, M. *Trabalhando com mulheres jovens: empoderamento, cidadania e saúde/* Promundo; Salud y Género; ECOS; Instituto PAPAÍ; World Education. Rio de Janeiro: Promundo, 2008.
- AMORIM, A.C.H; OLIVEIRA, M.B. Dupla maternidade: conexões entre antropologia e direito. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10., 2013, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2013.
- ANDRADE, R. “Que sabem celibatários sobre as mulheres?”, diz Mary Robinson. *O Globo*, Rio de Janeiro, 20 jun.2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio20/que-sabem-celibatarios-sobre-as-mulheres-diz-mary-robinson-5261120#ixzz2dSSQ7aBu>>. Acesso em: 23 junho 2012.
- ANO ZERO. *Aborto e bancada evangélica*. Tende piedade de nós, mulheres. 06/06/2014. Disponível em: <<http://ano-zero.com/tende-piedade-de-nos/>> Acesso em: 07 jul. 2014.
- ÁVILA, M. B. Direitos sexuais e reprodutivos: desafios para as políticas de saúde. *Cad. Saude Pública*, Rio de Janeiro, n.19 (supl.2), p.465-469, 2003.
- _____; FERREIRA, V. Trabalho produtivo e reprodutivo no cotidiano das mulheres brasileiras. Disponível em: <<http://agenciapatriaciagalva.org.br/pesquisa/>>. Acesso em: 23 maio 2014.
- _____; GOUVEIA, T. Notas sobre direitos reprodutivos e direitos sexuais. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. (Org.). *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- AZERÊDO, S.; STOLCKE, V. (Coord.). *Direitos Reprodutivos*. São Paulo: FCC/DPE, 1991.

- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Trad. Walensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. Trad. Miguel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. (Linguagem e Cultura; 3).
- BALL, M. El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. *Estudios Visuales*, v. 2, diciembre, 2004a.
- _____. Respostas a las respuestas. *Estudios Visuales*, v. 2, diciembre, 2004b.
- BANKS, M. *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2010.
- BARBIERI, T. Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. In: AZERÊDO, S.; STOLCKE, V. (Coord.). *Direitos Reprodutivos*. São Paulo: FCC/DPE, 1991.
- BARBOSA, D. C. *Processos educativos entre jovens na construção de uma cartilha educativa sobre direitos sexuais e reprodutivos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- BARRROS, J.P.P. Biopolítica e educação: relações a partir das discursividades sobre saúde na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 361-381, jan./mar. 2013.
- BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BERQUÓ, E. Brasil, um caso exemplar – anticoncepção e partos cirúrgicos – à espera de uma ação exemplar. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, 1993.
- _____. *Sexo & vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONEZINHO VERMELHO. Direção: Reginaldo Bianco. Produção: 3 Laranjas. Realização de ECOS – Comunicação em Sexualidade. São Paulo: ECOS, 2003. 1 DVD (30 min.) DVD, son., color.
- BONINNO, L. Los varones hacia la paridad en lo doméstico: discursos sociales y prácticas masculinas. In: SÁNCHEZ-PALENCIA, C.; HIDALGO, J.C. (Ed.). *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*. Lérida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2011.

- BRAGA, K. D. da S. *Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, 2014.
- BRANDÃO, E.R. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, M.L. (Org.) *Família e Sexualidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Ministério da Ação Social, Justiça, Trabalho e Educação (BR). Brasília (DF): O Ministério, 1990.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Ministério da Saúde. PNDS/BEMFAM et al. *Pesquisa Nacional Demografia e Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde. PNDS/BEMFAM. 1997b. p. 48-69.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Mulher. *Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos: uma prioridade do governo*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: <http://bvsmns.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_direitos_sexuais_reprodutivos.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006a.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006b.
- _____. Ministério da Saúde. *Saúde e Prevenção nas Escolas: guia para formação de profissionais da saúde e de educação*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006c.
- _____. Ministério da Saúde. *20 anos de pesquisa sobre aborto no Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <http://bvsmns.saude.gov.br/bvs/publicacoes/livreto.pdf>> Acesso em: 19 maio 2010.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Anticoncepção de emergência: perguntas e respostas para profissionais de saúde*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <http://bvsmns.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anticoncepcao_emergencia_perguntas_respostas_2ed.pdf>. Acesso em: 08 set. 2012.
- BRETAS, J. R. da S. et al. Aspectos da sexualidade na adolescência. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, jul. 2011 .
- BROWN, J. L. Los derechos (no)reproductivos em Argentina: enrucijadas teóricas y políticas. *Cadernos Pagu*, n.30, jan.-jun, 2008.

- _____. *Derechos sexuales y reproductivos: teoría, política y espacio público*. Buenos Aires: Teseo, 2011.
- CABERO, J.C. Avaliar para melhorar: meios e materiais de ensino. In: SANCHO, J. M. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CABRAL, C. S.; HEILBORN, M. L. Educação integral em sexualidade dos jovens: da Conferência do Cairo aos dias atuais. In: *Rumos para Cairo +20: compromissos do governo brasileiro com a plataforma da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*. (Oficinas de trabalho). Brasília: Cidade Gráfica, v.1, 2010.
- CAETANO, A.J.; ALVES, J. E. D.; CORREA, S. *Dez anos do Cairo: tendências da fecundidade e direitos reprodutivos no Brasil*. Campinas: ABEP-UNFPA, 2004.
- CAETANO, M. R. V. *Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias da vida e os movimentos curriculares*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- CALAZANS, G. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P.P.M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- CAMARGO, I. A. Imagens, mídia e leitura. In: SILVA, A.C.T. da; NEVES, F.M.; MESTI, R.L. (Org.). *Educação, comunicação e mídia*. Maringá: EDUEM, 2009.
- CAMBA, S. V. *ONGs e escolas públicas: uma relação em construção*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- CAMPOS, R. Juventude e visibilidade no mundo contemporâneo: Uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. *Sociologia. Problemas e Práticas*. Oeiras, n. 63, maio 2010. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292010000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- CARNEIRO, R. G. Dilemas antropológicos de uma agenda de saúde pública: Programa Rede Cegonha, personalidade e pluralidade. *Interface – comunic., saúde e educ.*, v.17, n. 44, jan./mar.2013.
- CARRARA, S. Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo. *Bagoas*, n. 05, 2010.
- CARVALHO, C.S.; SILVA, E.R.; SOUZA, S.J.; SALGADO, R.G. Direitos sexuais de crianças e adolescentes: avanços e entraves. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 69-88, 2012.
- CECCIM, R.B.; CAVALLCANTI, F. *Rede cegonha: práticas discursivas e redes de diálogo*, 2011. Disponível em: <<http://www.conasens.org.br/index.php/comunicacao/noticias-principais/1642-rede-cegonha-praticas-discursivas-e-redes-de-dialogo>> Acesso em: 07 jun. 2012.
- CHAMALLAS, M. *Introduction to feminist legal theory*. New York: Aspen, 2003.

- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- CHAUI, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.
- CIPID. *Conferência Internacional sobre a população*. Cairo: Nações Unidas, 1994.
- CITELLI, M. T. *A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002): revisão crítica*. Rio de Janeiro, CEPESC, 2005.
- CLAM. Centro Latinoamericano em Sexualidade e Direitos Humanos. A Rio+20 e os direitos das mulheres. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/destaque/contendo.asp?cod=9618>>. Acesso em: 26 jun. 2012.
- COLETO, M. G. *Abordagens dos Direitos Reprodutivos em Materiais Didáticos para a Formação Continuada de Educadoras(es): uma análise a partir dos editais da SECAD*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.
- _____.; MOREIRA, M. de F. S. Relações propostas entre direitos humanos, direitos reprodutivos, gênero e a educação escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos* ... Florianópolis: UFSC, 2010.
- COMAS, D. *Trabajo, género, cultura*. Barcelona: Icaria, 1995.
- CONNELL, R. W.;; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 21, v.1, p. 424, janeiro-abril/2013.
- CORRÊA, S.;; PETCHESKY, R. Direitos sexuais e reprodutivos: uma perspectiva feminista. *Physis: Ver. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1/2) p.147-177, 1996.
- _____.; ÁVILA, M.B. Direitos sexuais e reprodutivos: pauta global e percursos brasileiros. In: BERQUÓ, E. *Sexo & Vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- CORTINA, A. *O fazer ético: guia para educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.
- COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: MELO, H. P. de; PISCITELLI, A.; MALUF, S. W.;; PUGA, V. L. (Org.). *Olhares feministas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.
- COSTA, J.F. *Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- CRUZ, M.M. *Avaliação de Programas de Prevenção de DST/AIDS para Jovens: um estudo de caso numa Organização Governamental e não Governamental do Rio de Janeiro*. 2006. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública da Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

- DELEUZE, G.: ¿Qué es un dispositivo? A contribución a la guerra en curso. In: DELEUZE, G.; TIOQUIN. Madrid: Errata Naturae, 2012.
- DIAS, A.B. *Parentalidade juvenil e relações familiares em Salvador*. BA. 2005. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- DINIZ, D. *O estatuto do nascituro e o terror*. Disponível em: <http://www.feminismo.org.br/livre/index.php?option=com_content&view=article&id=99995680:o-estatuto-do-nascituro-e-o-terror&catid=109:atencao> Acesso em: 08 maio 2013.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, mar. 2002.
- ECOS Comunicação em Sexualidade. *Gravidez na adolescência: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens*. São Paulo: Racy, 2004.
- ECOS Comunicação em sexualidade. São Paulo: ECOS online, 2011. Disponível em: <<http://www.ecos.org.br>>. Acesso em: 18 jun. 2011.
- EGYPTO, A.C. Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009.
- _____; FIGUEIREDO, E. B.; SILVA, M. R. *Orientação Sexual: educadores relatam experiências*. São Paulo: Zapt, 2006.
- ERA UMA VEZ OUTRA MARIA. Produção: Jah Comunicações. Realização: Projeto M. São Paulo: Projeto M, 2008. 1 DVD (20 min.) DVD, son., color.
- ESTEBAN, M.P.S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- EUGENIA, M. *La llei de l'avortament elimina el supòsit de la malformació del fetus*. 2014. Disponível em: <http://www.ara.cat/societat/avortament-gallardon-consell_de_ministres_0_1051095121.html> Acesso em: 15 jul.2014.
- FALCÃO, M. Grupo aprova liberação de aborto com aval de psicólogo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 mar. 2012. Cotidiano.
- FERRARI, A. Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, v.17, n. 49, jan-abr. 2012.
- FIGUEIRÓ, M. N.D. *Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980-1993*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- _____. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.98, p.50-63, 1996.

- FINEMAN, M.A. Preface. In: _____; KARPIN, I. *Mothers in law: feminist theory and the legal regulation of motherhood*. New York: Columbia University Press, 1995.
- FIORAVANTE, C. Aids ainda longe de controle. *Revista Pesquisa Fapesp*. São Paulo, n. 200, ago. 2012.
- FONSECA, C. Abandono, adoção e anonimato: questões de moralidade materna suscitadas pelas propostas legais de “parto anônimo”. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, n.1, p.30-62, 2009.
- FONSECA, L.; SANTOS, S.; CALDAS, J. M. P. Cidadania, educação, responsabilidade social: percursos biográficos de jovens grávidas em contexto de protecção social. *Educação e Sociedade*, v.32, n.117, Campinas out.-dez.2011.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Argentina y México: Siglo XXI, 1976.
- _____. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FULLER, N. *Paternidades en América Latina*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial, 2000.
- FURLANI, J. *O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradigmáticos infantis*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- _____. *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.) *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009.
- GAGNON, J. H. *Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade*. Trad. Lucia Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- _____.; SIMON, W. *Sexual Conduct: the social sources of human sexuality*. Chicago: Aldine, 1973.
- GALÁN, J. I. P. *Entender la diversidad familiar: relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Barcelona: Bellaterra, 2009.
- GALEANO, E. *De pernas pro ar: a escola do mundo pelo avesso*. Trad. Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM Pocket, 2010.
- GERGEN, K. J.; GERGEN, M. *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós, s/d.

- GHANEM, E. As ONGs e a responsabilidade governamental com a escola pública no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, maio/ago. 2012.
- GIDDENS, A. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- GODELLIER, M. *La formación de grandes hombres*. Poder y dominación masculina entre los baruya de Nueva Guinea. Madrid: Akal Universitaria, 1989.
- GOHN, M. da G. Abordagens Teóricas no Estudo dos Movimentos Sociais na América Latina. *Cadernos do CRH (UFBA)*, v. 21, p. 439-455, 2008a.
- _____. *O protagonismo da sociedade civil – movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2008b.
- GOLDBERG, M.A.A. *Educação sexual: uma proposta, um desafio*. São Paulo: Cortez, 1982.
- GOMES, L.F. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. *Travessias*. v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/travessias>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- GONDIM, S.; LYRA, J. Mais do mesmo? Imagens cristalizadas de paternidade na literatura acadêmica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10., 2013, Florianópolis. *Anais eletrônicos*.. Florianópolis: UFSC, 2013.
- GONTIJO, D.T.; MEDEIROS, M. “Tava morta e revivi”: significado de maternidade para adolescentes com experiência de vida nas ruas. *Cad. Saúde Pública*, v. 24, n. 2, 2008.
- GRADY, J. Visual Research at the Crossroads. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 2008.
- GTPOS Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual. São Paulo: GTPOS online, 2011. Disponível em: <<http://www.gtpos.org.br>>. Acesso em: 18 jun. 2011.
- GTPOS; ABIA; ECOS. *Guia de Orientação Sexual: diretrizes e metodologia (da pré-escola ao segundo grau)*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Fórum Nacional de Educação e Sexualidade, 1994.
- GUARESCHI, N. M. F. A mídia e a produção de modos de ser da adolescência. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 30, ago. 2006 (quadrimestral).
- GULO, F. H. *Educação sexual na escola e juventude: um balanço das pesquisas acadêmicas no Brasil (2000-2004)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.
- HELLBORN, M. L. et al. (Org.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond/Fiocruz, 2006.
- HELLER, A.; FERENC, F. *Biopolítica: la modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona: Península, 1995.

- HERNÁNDEZ, F. De que hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educación e Realidade*. v. 30, n. 2, jul-dez, 2005.
- _____. La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, n. 26, p. 85-118, 2008.
- _____. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- _____. Pedagogías culturales: el proceso de constituir(se) en un campo que vincula conocimiento, indagación y activismo. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Pedagogias Culturais imagens e artefatos visuais que educam*. Santa Maria, Brasil: UFSM, 2014.
- HILLARY Clinton critica governo Bush por política anti-Aids. 2012. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/noticia/hillary-clinton-critica-governo-bush-por-politica-anti-aids>> Acesso em: 26 set. 2012.
- IDOETA, P. A. Um ano após decisão do STF, aborto de anencéfalos esbarra em entraves. BBC. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/05/130522_anencefalia_abre_pai.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2014.
- JELIN, E. Mulheres e direitos humanos. *Rev. Estudos Feministas*, ano 2, n.1, 1. sem., 1994.
- KELLNER, D. *A cultura da mídia*. Bauru: EDUSC, 2001.
- KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. (Ed.). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, 2008.
- KNAUTH, D. Entrevista. *Jornal do Comércio*, 23 jun. 2014. Disponível em: <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=165148>> Acesso em: 07 ago. 2014.
- KNOBLAUCH, H.; BAER, A.; LAURIER, E.; PETSCHKE, S.; SCHNETTLER, B. Visual Analysis. New Developments in the Interpretative Analysis of Video and Photography. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. 2008.
- LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, v.32, n.117, out./dez. 2011.
- LEITE, F. Governo Bush culpa prostituição pela Aids. *Folha online*. São Paulo, 6 maio 2005. In: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/f0605200522.htm>> Acesso em: 26 set. 2012.
- LEMOS, L.C. *O uso político do aborto nas eleições 2010: primeiras considerações*. 2012. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/redemc/2012/artigos/47.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2013.
- LIMA, A. B. de. *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia: FAPEMIG, 2009.

- LIMA, L. C. *A aguardarás do tempo*. Estudos sobre narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- LINHARES, L. As Conferências das Nações Unidas influenciando a mudança legislativa e as decisões do Poder Judiciário. In: SEMINÁRIO DIREITOS HUMANOS: rumo a uma jurisprudência da igualdade. Belo Horizonte, de 14 a 17 de maio, 1998. *Anais...*, Belo Horizonte, 1998.
- LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LOPES, R. 20% das grávidas prudentinas são adolescentes. *O Imparcial*, 11 jul. 2014. Cidades.
- LOURO, G.L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, N. Aborto e corporalidade: as disputas morais através de imagens. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 6., 2012, Águas de Lindoia, SP. *Anais...* Águas de Lindoia: ANPOCS, 2012.
- MACEDO, M.C.C. Política pública em educação. In: EGYPTO, A.C.; FIGUEIREDO, E. B.; SILVA, M. R. *Orientação Sexual: educadores relatam experiências*. São Paulo: Zapt, 2006.
- MACHADO, M.D.C. Aborto e ativismo religioso nas eleições 2010. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 7. jan.-abr. de 2012.
- MAINETTI, A. C.; WANDERBROOKE, A.C. N. de S. Avós que assumem a criação de netos. *Pensando fam.*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2013000100009&lng=pt&nm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2014.
- MARQUES, P. F.; FERREIRA, S. L. Saúde sexual e saúde reprodutiva – prática de ONG feministas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 8., 2008, Florianópolis. *Anais eletrônicos ...* Florianópolis: UFSC, 2008.
- MARTINE, G. O papel dos organismos internacionais na evolução dos estudos populacionais no Brasil: notas preliminares. *Rev. Bras. Est. Pop.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 257-275, jul./dez.2005.
- MARTINS, A.P.V. *Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.
- MARTINS, H. H. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004.

- MARZOCHI, S. F. O sentido das ONGs no processo de mundialização. *Temáticas*, Campinas, v. 8, n. 15/16, p. 127-145, jan./dez. 2000.
- MASSUIA, C.S. *Os contos de fadas e as práticas educativas: o uso do gênero em uma escola municipal de Presidente Prudente*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.
- MATTAR, L. D. *Direitos maternos: uma perspectiva possível dos direitos humanos para o suporte social à maternidade*. 2011. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- _____; DINIZ, C.S.G. Hierarquias reprodutivas: maternidades e desigualdades no exercício de direitos humanos pelas mulheres. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos ...* Florianópolis: UFSC, 2010.
- MEDRADO, B.; LYRA, J. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Revista Estudos Feministas* (UFSC. Impreso), v. 16, p. 809-840, 2008.
- MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. *Bagoas*, n.07, p.99-122, 2012.
- MEYER, D. E.E. Educação em saúde na escola: transversalidade ou silenciamento. In: MEYER, D. E.E. (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos Educação Básica; 4).
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MINHA VIDA DE JOÃO. Produção: Jah Comunicações. Realização: Projeto H. São Paulo: Projeto H, 2006. 1 DVD (23 min.) DVD, son., color.
- MISKOLCI, R. Os saberes subalternos e os direitos humanos. In: REIS, R. R. *Políticas de direitos humanos*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MOREIRA, M. de F. S. *Fronteiras do desejo – Amor e laço conjugal nas décadas iniciais do século XX*. 1999. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- _____; TORRES, T. L.M.; COLETO, M. G. Direitos reprodutivos e educação: abordagens, reflexões e pesquisas. In: RIBEIRO, A.I.M.; PRADO, V. M. do (Org.). *Falando sobre gênero e sexualidades na educação: vamos nos permitir?* Curitiba: CRV, 2013.
- MP denuncia ONGs por desvio de verbas de programas de AIDS. *Correio Forense*, 13 ago. 2008. Disponível em: <<http://correio-forense.jusbrasil.com.br/noticias/94168/mp-denuncia-ongs-por-desvio-de-verbas-de-programa-de-aids>> Acesso em: 29 out.2012.

- NEGRÃO, T. Governo Dilma ainda sem rumo na saúde das mulheres. *Vionundo*. 2011. Disponível em: <<http://www.vionundo.com.br/entrevistas/telia-negrao-governo-dilma-ainda-sem-rumo-na-saude-das-mulheres.html>> Acesso em: 14 mar. 2012.
- NOVAES, R.; CARA, D. Jovens como sujeitos de direitos: novas interrogações. In: RFIOTIS, T.; RODRIGUES, T.H. (Org.). *Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos*. Florianópolis: UFSC, 2008.
- NUNES, C. A. *Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*. 1996. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- _____. SILVA, E. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). *Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- NUNES, M. das D.; MADEIRO, A.; DINIZ, D. Histórias de aborto provocado entre adolescentes de Teresina, Piauí, Brasil. *Ciência, saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 8, agosto de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000800015&lng=en&nr=1>. Acesso em: 22 jul. 2014.
- OLIVEIRA, A.P. *Escola e família: relações possíveis em projetos de educação moral em escolas públicas*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.
- ONU. *Declaração final e plano de ação*. Conferência Mundial sobre os direitos humanos. Viena, 1993.
- ORTEGA, F. Biopolíticas da saúde: reflexões a partir de Michel Foucault. Agnes Heller e Hannah Arendt. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v. 8, n. 14, p.9-20, set.2003-fev.2004.
- PAIVA, V. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero, e o sujeito sexual. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (Org.). *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará (ABIA)/UERJ, 1996.
- PARKER, R. *Corpos, prazeres e paixões – a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller, 1993.
- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: SPOSITO, M. P.; PERALVA, A. (Org.). *Revista Brasileira de Educação*. Número especial: juventude e contemporaneidade. São Paulo: ANPED, n. 5/6, p. 37-52, maio-dez, 1997.
- PETCHESKY, R. Direitos sexuais: um novo conceito na prática política internacional. In: BARBOSA, R.M.; PARKER, R. *Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 1996.

- PIOVESAN, F. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. *Revista Internacional de Direitos Humanos*. São Paulo, ano 1, n. 1, 1º semestre, 2004. Disponível em: <<http://www.surjournal.org>> Acesso em: 10 ju. 2011.
- _____. Direitos Reprodutivos. In: ESMPTU. Dicionário de Direitos Humanos. 2005. Disponível em: <<http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-indexx.php?page=Direitos%20reprodutivos>>. Acesso em: 22 dez. 2010.
- _____. *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- _____. PROTOTA, W.R.B. A proteção dos direitos reprodutivos no direito internacional e no direito interno. In: PIOVESAN, F. *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- PROTTA, K.C. M.; BARBOSA, R.; PUPO, L.; CAVASIN, S.; UNBEHAUM, S. Educação sexual na escola e direitos sexuais e reprodutivos. *BIS. Boletim do Instituto de Saúde*, v. 40, p. 18-20, 2006.
- PROTTA W. R.B.; PIROTTA, K. C. M. Relações de gênero e poder: o adolescente, os direitos reprodutivos e os direitos sexuais no estatuto da criança e do adolescente. In: ADORNO, R.C.F.; ALVARENGA, A.T.; VASCONCELOS, M.P.C. (Org.). *Jovens, trajetórias, Masculinidades e Direitos*. São Paulo: FAPESP/EDUSP, 2005.
- PORRES, A. *Subjetividades em trânsito: la relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos em torno a la cultura visual*. 2012. Tese (Doctorado) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2012.
- PORTO, R. M. Profissionais de saúde e aborto seletivo em um hospital público em Santa Catarina. In: HELLBORN, M.L. et al. *Sexualidade, reprodução e saúde*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- PRADO, V. M. do. *Sexualidade(s) em cena: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- PRIORE, M. D. *Historias íntimas – sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.
- QUEIROZ, M.I.P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMON, O.M.V. (Org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália – Brasil*. São Paulo: Vértice, 1998.
- RAMOS, J de S. Toma que o aborto é teu: a politização do aborto em jornais e na web durante a campanha presidencial de 2010. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 7. Brasília, jan.-abr. 2012.
- RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. Trad. Angela Leite Lopes. São Paulo: Ed.34, 1996.
- _____. *La fábula cinematográfica*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005a.
- _____. *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona -

Universitat Autònoma de Barcelona, 2005b.

_____. *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago, 2010.

REIS, R. *Uruguai: quase 7 mil abortos seguros e nenhuma morte registrada*. 2014. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/02/uruguai-quase-7-mil-abortos-seguros-e-nenhuma-morte-registrada.html>> Acesso em: 07 jul. 2014.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica, *Bagoas*, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010.

RIOŠ, L. F.; PIMENTA, C.; BRITO, I.; TERTO JUNIOR, V.; PARKER, R. Rumo à adulez: oportunidades e barreiras para a saúde sexual dos jovens brasileiros. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 22, n.57, ago. 2002.

RIOŠ, R. R. Por um direito democrático da sexualidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 71-100, jul./dez. 2006.

RIZZATO, L.K. Professores, professoras e as questões de gênero, sexualidade e homofobia na escola: articulações com formação docente continuada. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROSE, G. *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London: SAGE, 2007.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.53, p.11-9, 1985.

ROSSI, M.; BENITES, A. *A revogação de portaria sobre aborto desperta o temor da pressão evangélica*. 2014. Disponível em: <http://brasil.elepais.com/brasil/2014/05/31/politica/1401488703_784169.html> Acesso em: 02 jul. 2014.

SABAT, R. *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU/UFRRGS, Porto Alegre (RS), 2003.

SANDEL, M. Justice: mind your motive. Produção WGBH Boston. Realização Harvard University. Boston: WGBH (29:20 min.) son., color. Disponível em: <<http://univesptv.cmais.com.br/justice/pense-na-sua-intencao>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

SANGER, C. Infant safe haven laws: Legislating in the culture of life. *Columbia Law Review*, v. 106, n. 4, p. 753-829, 2006.

SCALON, C.; SALATA, A. Uma nova classe média no Brasil da última década?: o debate a partir da perspectiva sociológica. *Soc. estado*. [online]. v. 27, n.2, p. 387-407, 2012.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922012000200009>>. Acesso em: 11 ago.2014.

SCAVONE, L. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. *Interface: Comun., Saúde*, Ed., v.5, n.8, 2001.

_____. *Dar e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Políticas feministas do aborto. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 440, maio-ago. 2008.

SCHERER-WARREN, I. Organizações não governamentais na América Latina: seu papel na construção da sociedade civil. São Paulo em Perspectiva: *Revista da Fundação Seade*, São Paulo, v.8, n.3, p.6-14, jul./set.1994.

SCOTT, J. W. Relendo a história do feminismo. In: SCOTT, J. W. *A cidadã paradoxal: as feministas e os direitos do homem*. Trad. Elvivo A. Funck. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SILVA, A. C. T. da. *Temporalidades em imagens de imprensa: capas de revistas como signos de olhares contemporâneos*. Maringá: EDUEM, 2011.

SILVA, R. C. R. *Pesquisas sobre formação de professores/educadores para a abordagem da educação sexual na escola*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SINGER, A. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. *Novos estudos*, n. 85, 2009.

SORJ, B. Trabalho remunerado e trabalho não remunerado. In: VENTURI, G.; RECAMAN, M.; OLIVEIRA, S. (Org.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOUZA, C.F.S.; MENANDRO, P.R.M. Famílias de telenovelas: alguns elementos de representações sociais. *Verso e Reverso*, v. XXVI, n. 63, set.-dez. 2012.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. In: SPOSITO, M. P.; PERALVA, A. (Org.). *Revista Brasileira de Educação*. Número especial: juventude e contemporaneidade. São Paulo: ANPED, n. 5/6, p. 37-52, mai.-dez. 1997.

STEPHANOU, M. Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. In: *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de História*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

STOLCKE, V. Derechos Reproductivos. In: AZERÉDO, S.; STOLCKE, V. *Direitos Reproductivos*. São Paulo: FCC/DPE, 1991.

TEIXEIRA, S. A.; FERREIRA, S. L.; MARQUES, P. F. Direitos sexuais e direitos reproductivos: intersecções entre ONGs e núcleos universitários feministas brasileiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8, 2008, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2008.

- TONELLI, M. J. F. Publicações feministas sediadas em ONGs: limites, alcances e possibilidades. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 11, n.1, p. 265-270, jan.-jun. 2003.
- _____. Direitos sexuais e reprodutivos: algumas considerações para auxiliar a pensar o lugar da psicologia e sua produção teórica sobre a adolescência. *Psicologia & Sociedade*, n.16, 2004.
- TORRES, T. L. M. *Trajetórias afetivo-sexuais entre jovens do ensino médio: implicações dos sentidos de amor e maternidade*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.
- TRAFIFI-PRATS, L. Pedagogias de lo expuesto y lo visual: figuraciones implicadas para 4 imágenes de sexo callejero. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria (RS): Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2013.
- _____. Para una formación del profesorado basada en el cosmopolitismo: curriculum derivativo y posibilidades de exploración indirecta de la subjetividad. In: OLIVEIRA, M.; HERNÁNDEZ, F. (Org.) *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria, Brasil, UFSM, 2014.
- UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S.; SILVA, V. Violência, Sexualidade e saúde reprodutiva: contribuições para o debate sobre políticas públicas de saúde para rapazes. In: ADORNO, R. C.F.; ALVARENGA, A. T.; VASCONCELOS, M. P. C. (Org.). *Jovens, trajetórias, masculinidades e direitos*. São Paulo: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- UZIEL, A.P. Homossexualidade e parentalidade: ecos de uma conjugação. In: HELLBORN, M.L. (Org.) *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- VAINFAS, R. *Casamento, amor e desejo no ocidente cristão*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- VANNUCHI, P. Os sessenta anos da Declaração Universal. In: REIS, R. R. *Políticas de direitos humanos*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre análise fílmica*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- VENTURA, M. *Direitos reprodutivos no Brasil*. São Paulo: Fundação Mac Arthur, 3. ed., 2009. Disponível em: <<http://www.generoracaetnia.org.br/publicacoes/Direitos%20Reprodutivos%20no%20Brasil%203%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2011.
- VERGARA, S. C.; FERREIRA, V. C. ONGs no Brasil: expansão, problemas e implicações. *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 6, p. 41-64, 2005.
- VIANNA, A.; LACERDA, P. *Direitos e políticas sociais no Brasil: mapeamento e diagnóstico*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.

- VIANNA, C. P. *Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: as ações coletivas aos planos e programas federais*. 2011. 253 p. Tese (Livres Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2011.
- VILLELA, W. V.; BARBOSA, R. M. *Aborto, saúde e cidadania*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- VOCÊ SOUBE DA MÁRCIA? Produção: Altermídia. Realização: GTPPOS. São Paulo: GTPPOS, 2008. 1 DVD (17 min.) DVD, son., color.
- WEREBE, M.J.G. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- WOLTOWICZ, K. J. A luta pelos direitos reprodutivos na pauta da mídia feminista. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2008.

Apêndice A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Contextualização:

1- Fale um pouco sobre a ONG: como ela surgiu, quem escolheu o nome, com qual objetivo ela foi criada, qual tipo de trabalho realizado, quais experiências etc.

Sobre os materiais didáticos:

- 2- Qual o objetivo dos vídeos produzidos pela ONG?
- 3- Como surgiu o interesse em produzir esses vídeos?
- 4- Houve parcerias para a realização dessas produções?
- 5- E os recursos financeiros, houve um processo de levantamento? Como foi?
- 6- Os financiadores acompanharam a elaboração do material? Fizeram alguma exigência?
- 7- Por que o interesse em tratar, nos audiovisuais e materiais didáticos, especificamente do tema dos direitos reprodutivos?
- 8- Quais temas e conteúdos foram priorizados nos vídeos?
- 9- Houve um estudo preliminar para a elaboração desses temas/conteúdos?
- 10- Que formas (imagens, sons, textos) foram escolhidas para expressar tais conteúdos? Por quê?
- 11- Qual a abordagem teórica adotada nos audiovisuais?
- 12- Os audiovisuais foram produzidos tendo como foco qual público?
- 13- Qual o perfil do público que vocês pensaram em atingir?
- 14- Como foi o processo de produção dos vídeos (escolha dos atores, cenário, figurino, enredo)?
- 15- Sobre o roteiro: como ele foi pensado e produzido?
- 16- Vocês pensaram na linguagem? Qual tipo de linguagem foi adotada?
- 17- Quais foram os caminhos utilizados para que os audiovisuais fossem colocados em circulação?
- 18- Os materiais foram usados em projetos de educação sexual? Como foi?
- 19- Quais os meios de divulgação desses audiovisuais?

- 20- Sobre os manuais: com qual objetivo eles foram produzidos?
- 21- Qual o público-alvo?
- 22- Como foi o processo de produção?
- 23- Existe uma proposta de educação sexual produzida pela ONG? Como ela foi pensada e sob quais parâmetros?
- 24- Qual a contribuição dos audiovisuais para a educação sexual na escola?
- 25- O que foi idealizado na produção dos materiais conseguiu, de fato, ser produzido?
- 26- Quais as principais dificuldades encontradas nesse processo de elaboração dos materiais didáticos?
- 27- O que você destacaria como positivo, nesse processo?
- 28- Faça uma autoavaliação do trabalho envolvendo os materiais produzidos.
- 29- Esclarecimento de dúvidas.