

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO**

MARIA CECÍLIA DE SOUZA

**A VALORIZAÇÃO DO DESEJO FEMININO COMO VIA DE
INCLUSÃO ESCOLAR DA ALUNA GRÁVIDA E PUÉRPERA: UM
ESTUDO A PARTIR DA FILOSOFIA E PSICANÁLISE**

VITÓRIA

2014

MARIA CECÍLIA DE SOUZA

**A VALORIZAÇÃO DO DESEJO FEMININO COMO VIA DE
INCLUSÃO ESCOLAR DA ALUNA GRÁVIDA E PUÉRPERA: UM
ESTUDO A PARTIR DA FILOSOFIA E PSICANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Dr^a Sandra Soares Della Fonte como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos pedagógicos e socioculturais da Educação Física.

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S729v Souza, Maria Cecilia de, 1983-
A valorização do desejo feminino como via de inclusão escolar da aluna grávida e puérpera : um estudo a partir da filosofia e da psicanálise / Maria Cecilia de Souza. – 2014. 117 f. : il.

Orientador: Sandra Soares Della Fonte.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Gravidez na adolescência. 2. Evasão escolar. 3. Psicanálise e filosofia. 4. Afeto (Psicologia). 5. Desejo. I. Della Fonte, Sandra Soares, 1972-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

MARIA CECILIA DE SOUZA

**A VALORIZAÇÃO DO DESEJO FEMININO COMO VIA DE
INCLUSÃO ESCOLAR DA ALUNA GRÁVIDA E PUÉRPERA: UM
ESTUDO A PARTIR DA FILOSOFIA E PSICANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos pedagógicos e socioculturais da Educação Física.

Aprovada em 14 de outubro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a. Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr^a Cláudia Pereira do Carmo Murta
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

A gravidez na adolescência ocorre com frequência, sobretudo entre adolescentes de 15 a 19 anos pertencentes aos estratos sociais mais baixos. Esse fenômeno tem impacto no processo de escolarização desse público e, muitas vezes, culmina na incidência da evasão escolar. Através de uma pesquisa-ação, nos aproximamos da realidade de uma escola pública de ensino fundamental do município de Vitória/ES a fim de compreender e interferir na forma como alguns sujeitos escolares lidam com os sentimentos envolvidos na ocorrência da gravidez entre as alunas. Percebemos que não é comum que a comunidade escolar se preocupe com os impactos subjetivos da gravidez, parto e puerpério. Por outro lado, ficou evidente que são numerosas as vivências emocionais dessas alunas. Essas experiências influenciam no modo com o qual elas atravessam o período perinatal e têm repercussões incisivas na sua vida escolar. O abandono da escola se deve a uma conjunção de fatores subjetivos e objetivos que vão desde preconceitos, dificuldade em lidar com os afetos à desassistência por projetos e políticas públicas voltadas para a permanência de alunas em período perinatal na rede pública de ensino. Com o trabalho, pretendemos apontar para a importância da construção de práticas pedagógicas atentas à afetividade da educanda em período perinatal e para a necessidade de investimento do Estado em políticas educacionais de suporte à aluna grávida e puérpera.

Palavras-chave: Gravidez na adolescência, evasão escolar, afetos, desejo.

ABSTRACT

Teenage pregnancy often occurs, especially among adolescents between 15 to 19 years old, from lower social-economic levels. This phenomenon has an impact on the education process of this group and often results in school evasion. Through an action-research, we approach the reality of a public primary school in the city of Vitória/ES in order to understand and intervene in the way some school subjects deal with the feelings involved in the occurrence of pregnancy among students. We found that the school community is not commonly concerned about the subjective impact of pregnancy, giving birth and puerperium. On the other hand, it became evident that there students go through numerous emotional experiences. These experiences influence the way in which they cross the perinatal period and have incisive impact on their school life. The school dropout is due to a combination of subjective and objective factors ranging from prejudice, difficulty dealing with the affections and the lack of assistance from government projects and policies for the retention of students in the perinatal period in the public educational system. With this study, we intend to point out the importance of building pedagogical practices attentive to the emotions of a pupil in the perinatal period and the need for state investments in support educational policies for the pregnant and postpartum student.

Keywords: Teenage pregnancy, school evasion, affections, desire.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
1.1. ESTUDOS SOBRE A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA NO BRASIL	8
1.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	16
2. AS BASES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DAS PAIXÕES	20
2.1. CONTRIBUIÇÕES CARTESIANAS PARA O ESTUDO PSICANALÍTICO: O SURGIMENTO DA IDEIA DE SUJEITO	20
2.2. A IMPORTÂNCIA DO SUJEITO CARTESIANO PARA A PSICANÁLISE.....	29
2.3. AS PAIXÕES DA ALMA DE ACORDO COM RENÉ DESCARTES	33
2.4. AS PAIXÕES DO SER E AS PAIXÕES DA ALMA	38
3. INVISÍVEIS.....	45
3.1. EM BUSCA DA ESCOLA E DAS ADOLESCENTES EM PERÍODO PERINATAL	45
3.1.1. O PODER PÚBLICO E A QUESTÃO DA MULHER	45
3.1.2. A DEFINIÇÃO DA ESCOLA E O ENCONTRO DAS ADOLESCENTES	49
3.2. O DESEJO DE SER MÃE E SEU CONTEXTO SOCIAL.....	64
3.3. AS ADOLESCENTES EM PERÍODO PERINATAL E SUAS PAIXÕES	69
4. ENTRE A AVERSÃO E O ACOLHIMENTO.....	79
4.1. O HORROR DA GRAVIDEZ NA ESCOLA	79
4.2. AS OFICINAS COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE O ACOLHIMENTO	83
4.3. UM FINAL COM SABOR DE INÍCIO	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
ANEXOS.....	101
REFERÊNCIAS.....	111

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma trajetória iniciada em 2006, quando me inseri no projeto de pesquisa do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo intitulado *Parthos - Estudo sobre a relação entre corpo e alma a partir das paixões manifestadas nas mulheres durante o período perinatal fundamentado nos pensamentos de René Descartes e Jacques Lacan*.¹ Durante três anos, minha formação inicial em Filosofia foi permeada por estudos referentes aos temas das paixões e da feminilidade. Depois de concluída a licenciatura em Filosofia, passei a exercer a docência em escolas de ensino básico da rede pública e comecei perceber o alto índice de gravidez entre as alunas. Todavia, o que mais me incomodava era o tratamento dispensado a elas pela comunidade escolar.

A partir da necessidade de compreender a relação entre a escola e a gravidez na adolescência, me dediquei à investigação que aqui apresento. Trata-se de uma pesquisa-ação elaborada com a intenção de estudar as paixões da alma manifestadas em alunas da rede pública escolar do município de Vitória (ES) em período perinatal (fase que compreende gestação, parto e pós-parto). Sendo assim, o que se estuda são os impactos gerados pela maternidade no processo de escolarização e o modo como a escola lida com a educanda em período perinatal, nesse caso os impactos gerados pelo processo de escolarização na maternidade. Trata-se de uma pesquisa-ação com os seguintes objetivos: de um lado, identificar as paixões da alma manifestadas em alunas da rede pública escolar do município de Vitória (ES) em período perinatal (fase que compreende gestação, parto e pós-parto) e a influência da maternidade no processo de escolarização; de outro, evidenciar o modo como a escola lida com a educanda em período perinatal; em outras palavras, os impactos gerados pelo processo de escolarização na maternidade.

¹ Projeto integrado de pesquisa e extensão coordenado pela professora Dra. Claudia Pereira do Carmo Murta do Departamento de Filosofia da UFES em parceria com o professor Dr. Justino Mameri Filho do Departamento de Ginecologia e Obstetrícia da mesma instituição, apoiado e financiado pelo CNPq, FAPES, FACITEC e MEC ProExt. Durante os anos de 2006 a 2009, tive inserção direta no projeto *Parthos* atuando como membro da equipe de pesquisa e extensão. Mantemos o diálogo e parceria na realização da presente pesquisa.

Para tal intento, foi realizada a abordagem dos afetos ou paixões vividas pela aluna em período perinatal a partir das referências dos pensamentos do filósofo René Descartes (1596-1650) e do psicanalista Jacques Lacan (1901-1981) que tratam o tema das paixões de maneira a vincular a relação de corpo e alma aos sintomas. Desse modo, a questão que envolve este trabalho abarca a identificação das principais paixões que afetam as educandas no período perinatal e a compreensão da forma como se dá o reconhecimento ou não dessas paixões pela instituição escolar.

É importante salientar que a proposta do estudo parte de uma noção de escola que está para além da instituição tradicionalmente assentada em um modelo de conhecimento pautado no ideal de racionalidade como *ratio* - do latim cálculo. Esse ideal privilegia a supremacia do *cogito* – pensamento – e da razão ao mesmo passo que exclui a dimensão afetiva do processo de construção do saber. Nesse contexto, o caráter de “não ser racional” recai na aceção das paixões como deficiência, um problema situado no educando que as vive. É comum que os afetos circulem por essa escola como o não-dito, o não-existente e acabem se tornando uma aura fantasmagórica que não pode pertencer àquele lugar de hegemonia da *ratio*. Quando se torna impossível negligenciar a afetividade do educando, ele precisa ser tratado, encaminhado, medicado, visando à remoção de sua carga afetiva do cotidiano escolar. Em contraposição, o que, aqui, se propõe é dar espaço para o sobrevir dos afetos através de sua escuta.

Gestação, parto e pós-parto apresentam-se na vida feminina como momentos permeados por numerosas vivências emocionais que podem ser experimentadas de modo intenso e “apaixonado”. As paixões são ocorrências de corpo e alma, sacodem todo o ser da mulher e, em diversos casos, expõe a saúde materna a comprometimentos, tais como a depressão pós-parto (DPP), que é um exemplo de patologia séria e de frequente manifestação nas puérperas (mulheres no período pós-parto) em decorrência das vivências perinatais. Uma escola que negligencia a carga afetiva vivida pela aluna em período perinatal age de maneira excludente. Essa postura certamente produz efeitos danosos para aquela adolescente embarçada com os afetos em intensa presença no seu ser. Desse modo, dar espaço para a dimensão da afetividade constitui a reintegração de um elemento importante no ser do

humano uma vez que, como aponta Descartes em *As paixões da alma* (1649), são justamente as paixões que efetuam a relação entre corpo e alma em uma compreensão do ser humano como totalidade. E mais importante ainda, a abrangência dos afetos inclui a alma em si, ela que não pode e talvez nem deva ser sem suas paixões.

Dados do Ministério da Saúde apontam para uma redução no índice de gravidez na adolescência nos últimos 10 anos. Porém, só no ano de 2009, foram realizados, em uma população de jovens na faixa de 10 a 19 anos, 444.056 partos no país, dentre eles 7.600 partos no estado do Espírito Santo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010). É uma taxa que gira em torno de aproximadamente 20% do total de partos realizados em mulheres na idade reprodutiva (de 10 a 49 anos) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

Para lidar com a gravidez entre as adolescentes, existem alguns esforços governamentais envolvendo o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação que se concentram principalmente no Programa Saúde na Escola. Este programa consiste basicamente na realização de projetos de educação sexual e saúde reprodutiva com a finalidade de reduzir os índices de gravidez na adolescência (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010). Contudo, conforme mostram os dados, a gravidez ocorre com muita frequência no grupo de mulheres com faixa etária entre 10 e 19 anos. Em contraposição a esses números elevados, são escassas as ações no sentido de prestar um atendimento específico a essas jovens, seja no sistema público de saúde ou até mesmo nas redes de educação pública.

A necessidade de se pensar de forma mais profunda a relação da escola com a gravidez na adolescência toma enorme relevância ao observarmos a existência de um alto índice de evasão escolar relacionada à ocorrência da gestação. Existem apontamentos revelando-nos que esse número corresponde a aproximadamente 40% das alunas que engravidam (DIAS; TEIXEIRA, 2010).

Investigar como se sente a adolescente e como a escola lida com as alunas em período perinatal constitui tarefa fundamental tendo em vista a finalidade de orientar práticas educacionais atentas para a necessidade de incluir a dimensão afetiva e as subjetividades próprias do grupo em estudo.

Com este estudo, chamamos a atenção para a necessidade de debate e construção de práticas escolares de acolhimento às adolescentes grávidas e

puérperas que confirmam dignidade às dimensões afetiva e corporal da educanda a partir de uma visão de ser humano integral.

1.1. ESTUDOS SOBRE A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA NO BRASIL

Nas décadas de 1980 e 1990, as estatísticas apontam um crescimento acentuado nos índices de adolescentes gestantes no Brasil. Nesse período, pesquisas no âmbito da saúde, das ciências sociais, da psicologia e educação tentam dar conta de explicar e propor alternativas para o tratamento desse fenômeno. Muitas proposições feitas, a partir dos estudos realizados nessa época, partem do princípio da prevenção da gravidez por meio da chamada educação sexual. Todavia, como expõe Dadoorian (2003), apesar das medidas preventivas e experiências de implementação de educação sexual nas escolas e nos serviços públicos de saúde, a gravidez entre as adolescentes ainda atinge números significativos, mesmo que dados mais recentes do Ministério da Saúde (2010) salientem uma diminuição desse índice, como já mencionamos.

Salientamos que os números tomam vulto e causam preocupações chamando a atenção de pesquisadores e até mesmo do Estado por contrariarem as expectativas voltadas para o papel da mulher na sociedade contemporânea. Vale ressaltar que, até o início do século XX, era comum as mulheres terem filhos durante a adolescência. Elas, geralmente, casavam-se tão logo atingissem a maturidade sexual e logo engravidavam. As mulheres ocupavam o papel social de mães e donas de casa, era esperado que elas engravidassem. A partir de uma mudança de papel social protagonizada pela mulher, sobretudo após 1960, começa a ser desejado que as jovens estudem e se profissionalizem. Nesse sentido, a gravidez passa a ser considerada como um entrave ao pleno desenvolvimento acadêmico e profissional (DADOORIAN, 2000). Desse modo, a gravidez entre as adolescentes vem a se constituir de fato como um problema a ser estudado, compreendido e até mesmo solucionado. É interessante notar que, já a partir da década de 1940 no pós-guerra, a gravidez na adolescência começa a ser considerada como um problema de saúde pública. Nesse ínterim, “a gravidez na adolescência passou

a ser analisada à luz dos conceitos de 'enfermidade', 'doença' e 'epidemia'" (ALMEIDA et al., 2003, p. 519). Almeida et al. (2003) sinalizam que, nas últimas décadas do século passado, ocorreu uma mudança nessa concepção médica pesada e extremamente pejorativa da gravidez. Contudo, percebemos o ranço dessa visão sanitarista em diversas pesquisas atuais, sobretudo nas políticas públicas voltadas para a juventude.

Com o entendimento de que a escola tem importante papel de intervir na sexualidade do aluno, a partir de 1996, a educação sexual se faz presente oficialmente nas escolas por meio de sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (ALTMANN, 2003). Os PCN's apresentam a educação sexual com o nome de orientação sexual. O documento norteia-se por um conceito de sexualidade amplo, composto das dimensões biológicas, socioculturais e psíquicas (BRASIL, 1998), mas desconsidera importantes lições psicanalíticas sobre a sexualidade feminina uma vez que utiliza por diversas vezes o termo "gravidez indesejada" (BRASIL, 1998, p. 287, p. 291, p. 293, p. 302, p. 304, p. 307, p. 312, p. 320).

Na elaboração psicanalítica, o desejo é afeto central na sexualidade feminina. Freud (1996) sinaliza que, ainda na primeira infância, a menina ao perceber a castração, a ausência do falo, passa a desejar o que lhe "falta". Para o psicanalista, a realização de sua verdadeira feminilidade se dá com a maternidade, o filho substitui simbolicamente o falo. Diante dos ensinamentos freudianos, percebemos que a gravidez é fruto do desejo feminino.

Variadas pesquisas expõem que, em entrevistas com adolescentes grávidas, elas relatam o desejo de serem mães, o desejo de estarem grávidas (DADOORIAN, 2000; CERQUEIRA-SANTOS et al., 2010; ALMEIDA et al., 2003). Aqui nos sobressai uma questão. Quando afirmamos que a gravidez na adolescência é indesejada, mas as próprias adolescentes expressam o desejo de serem mães, resta-nos a dúvida: a gravidez é indesejada por quem?

Orientada pela filosofia de Michel Foucault, Altmann (2007) alerta que existe uma regulação da vida sexual da população por meio de discursos do campo médico, demográfico e pedagógico. Segundo a autora, essa regulação incide como mecanismo de poder sobre os corpos dos cidadãos. O discurso médico é amplamente utilizado quando se pretende abordar a temática pelo viés do controle. O saber médico tem forte influência na sociedade brasileira,

sobretudo no que se refere à gravidez e parto (HEILBORN, 2006). Nesse sentido, a gestação em adolescentes é apresentada como um risco: “mencionam-se riscos de aborto espontâneo e de prematuridade, problemas para a saúde da mãe, riscos no parto, mortalidade materna e, enfim, riscos para a criança” (HEILBORN, 2006, p. 31). O mesmo artigo adverte que, em diversos países, já se sabe que o fator econômico apresenta mais risco do que o fator etário e que jovens de entre 15 e 19 anos e seus filhos não correm riscos de saúde diferentes dos que os que as mulheres mais velhas correm, somente gravidezes em adolescentes de entre 10 a 14 anos apresentam um diferencial em termos de riscos de saúde, todavia nesse grupo a incidência de gravidez é bem baixa (HEILBORN, 2006.). Desse modo, observamos que, no Brasil, exagera-se no discurso médico na empreitada de efetuar a regulação da vida sexual do jovem e se combater a gravidez na adolescência. Para melhor exercer o controle, há a associação do discurso médico ao psicológico, neste a abordagem “pende muitas vezes à moral” (HEILBORN, 2006, p. 31).

Pois é geralmente esse saber medicalizado e moralista sobre a gravidez na adolescência que tem permeado as iniciativas de intervenções nos setores da saúde e da educação, intervenções que se concretizam majoritariamente em projetos de educação sexual. Existem pesquisas que situam a ausência ou insuficiência de educação sexual como um fator que propulsiona a gravidez precoce (SAITO et al., 2000). Em contrapartida, outras pesquisas não consideram a educação sexual como elemento determinante de gravidez. Nesse sentido, Dadoorian (2003) ressalta que as informações sobre fisiologia sexual e contracepção estão bem acessíveis aos jovens na nossa sociedade. Desse modo, não parece que as adolescentes engravidam por falta de informação sexual.

Diante da alta incidência de gravidez entre as adolescentes no Brasil, Dadoorian (2003) afirma um fracasso das empreitadas de educação sexual. Partir da premissa de que a gravidez da adolescente é indesejada, desconsiderando o discurso da própria adolescente acerca da gestação, seria, assim, a causa do insucesso dos programas de educação sexual (DADOORIAN, 2003). Os programas de educação sexual têm fracassado justamente por se focarem na meta de combater à gravidez entre o público adolescente. Um bom exemplo do exposto: o jornal *O Globo* de 27 de junho de

1999 noticiou o lançamento do programa de educação sexual elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro destacando que seu objetivo é o de combate à gravidez na adolescência (DADOORIAN, 2000). Uma pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental, localizada na cidade do Rio de Janeiro, evidencia que o tema da gravidez na adolescência centraliza o projeto de educação sexual desenvolvido ali. É importante notar que a centralidade dada ao tema gravidez parte da perspectiva de inadequação entre gravidez e adolescência (ALTMANN, 2009).

Outra ideia propõe que a sexualidade saudável é vivida a partir de aprendizado, porém um aprendizado que não se dá pela mera informação sobre funcionamento biológico e métodos de contracepção e prevenção de DSTs.

Entendemos aprendizado como um processo que se dá a partir de formas socialmente disponíveis para tratar da sexualidade (qualidade do debate público, qualidade da informação, natureza do conteúdo da educação sexual nas escolas, acesso a serviços adequados, professores e profissionais de saúde sensibilizados e bem preparados para o atendimento às necessidades juvenis) (KNAUTH et al., 2006, p. 408).

A partir dessa perspectiva, preconiza-se que os temas da prevenção e da contracepção devem ser trabalhados pelos sistemas de saúde e educação com base em princípios tais como autonomia, liberdade, responsabilidade e igualdade, o que implica inclusive relativizar “a crença social de uma idade ideal para a iniciação sexual ou para a gravidez e que as consequências destes eventos fora da ‘idade ideal’ se configurem como problema crucial para absolutamente todos os envolvidos” (KNAUTH et al., 2006, p. 411).

Compreendemos que a ocorrência de gravidez entre adolescentes representa, de fato, um problema a ser pensado pelos setores da saúde e da educação, sobretudo por se avultarem iniciativas no âmbito do combate e da prevenção de gravidez na adolescência e serem escassas as medidas no sentido de apoiar as gestantes e mães adolescentes. A falta de aparelhos sociais de suporte à maternidade na adolescência culmina em marginalização da jovem, pois muitas jovens mães terão dificuldades em se profissionalizarem e prosseguirem com os estudos. Como observado, são diversas as pesquisas que assinalam para um alto índice de evasão escolar relacionada com a

gravidez entre adolescentes (ALMEIDA et al., 2003; AQUINO et al, 2006; DADOORIAN, 2000).

O psicanalista Jacques-Alain Miller (1998) nos ensina que o filho não deve preencher, mas dividir a mãe-mulher; faz parte da vivência de uma maternidade saudável desejar outras coisas além de ser mãe. Na nossa sociedade, como já foi dito, pertence ao papel social da mulher, por exemplo, estudar e trabalhar; porém a partir do momento que essas portas lhes são fechadas, o que lhes resta é a maternidade. As pesquisas atuais que abordam o tema pela via das Ciências Sociais têm relacionado a gravidez na adolescência à inserção da jovem à uma vida adulta (OLIVEIRA, 2008), ao reconhecimento pelo grupo (KNAUTH et al., 2006). Nesse sentido, a gravidez pode ser compreendida como “um dos horizontes possíveis de reconhecimento social, quando outras oportunidades parecem ter se estreitado inexoravelmente” (KNAUTH et al., 2006, p. 404). Aqui nos parece fundamental mencionar que a maioria das pesquisas que enfoca a sexualidade e a gravidez na adolescência pelo caminho da educação sexual e enfatizam a necessidade de se educar para a prevenção e contracepção colocam um enorme peso no fator da escolha pessoal. Parece-nos que o acontecimento estudado se apresenta de forma complexa e está para além da esfera da escolha do indivíduo; fatores socioeconômicos incidem diretamente sobre a manifestação do fenômeno: “as desigualdades sociais se exprimem de maneira acentuada em espaços que potencialmente seriam definidos como de escolha exclusivamente individual” (KNAUTH et al., 2006, p. 413).

A literatura que trata a temática da gravidez na adolescência, seja na área das Ciências Humanas ou na área das Ciências da Saúde, reconhece a escassez de pesquisas e projetos de assistência à jovem grávida enfatizando a importância das mesmas. Em uma pesquisa com 140 grávidas de idade média de 16 anos, Correia et al. (2011) observaram a ocorrência de manifestações psicossomáticas importantes tais como: depressão, ansiedade e até mesmo ideação suicida. Diante dos resultados, o que a pesquisa sugere é a realização de trabalhos de assistência ao público adolescente em período perinatal.

Sabemos de diversas formas de ocorrências psicossomáticas perinatais sérias, e inclusive patológicas, originárias dos estados afetivos feminino. A DPP é uma dessas manifestações, talvez a mais importante, cerca de 10 a 15% de

todas puérperas são acometidas por essa manifestação (CUNNINGHAM et al., 2005).

A DPP é uma ocorrência puerperal, porém todas as vivências que se estendem da gestação, ao parto e pós-parto tem relevância na saúde materna e influenciam na manifestação desse estado patológico. O ônus pessoal e social da DPP pode ser bastante grande. Estas mulheres sofrem conseqüências pessoais e familiares severas. Em alguns casos, a DPP pode durar mais que um ano, levando a paciente e seus familiares a padecerem junto este mal extenuante. No caso da adolescente, existe grande chance de sua vida escolar ser impactada.

Vale a pena ressaltar que, assim como as mães tabagistas, as usuárias de drogas ilícitas, aquelas que vivem conflitos conjugais e as que têm dificuldades socioeconômicas, as mães adolescentes são as mais propensas a serem afetadas pela DPP (CUNNINGHAM et al., 2005).

Pensamos que a escola precisa estar atenta às demandas específicas da aluna em período perinatal e ter a sensibilidade de perceber que receber essa aluna exige práticas flexíveis e abertura para a dimensão afetiva da educanda, as paixões que ela vive provavelmente incidem objetivamente sobre sua relação com a escola e o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, parece fundamental que a comunidade escolar esteja preparada para propor alternativas, para dialogar sobre as necessidades e dificuldades enfrentadas pela aluna, além de ser sensível aos afetos da educanda. Em contrapartida, pensamos que negligenciar as demandas do público em questão pode acarretar, frequentemente, notas baixas, retenção e até mesmo evasão. Mantoan (2003) assinala:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que **aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos** (MANTOAN, 2003, p. 17, grifo nosso).

Nesse sentido, nossa proposta de pesquisa motiva-se pela necessidade real de atendimento à adolescente grávida, especialmente a necessidade de enfrentar os problemas concernentes à relação entre gravidez e processo de

escolarização, uma vez sabido os altos índices de evasão escolar relacionados à gestação.

A partir do cenário atual de pesquisas direcionadas à temática da gravidez na adolescência, aproximamo-nos das linhas de investigação que propõe a compreensão do fenômeno por meio do estudo dos significados específicos da gravidez a partir do referencial da própria jovem. Nesse sentido, destacamos a importância de situarmos nosso problema dentro de um campo polissêmico e multifatorial como indicam Heilborn (2006) e Knauth (2006). Não nos parece possível pensar a gravidez entre adolescentes apenas como uma questão de saúde pública, passível de ser tratada por abordagens educacionais de tomada de consciência a partir de informações sobre sexualidade.

Assinalamos a importância de se percorrer o entendimento da afetividade da adolescente assim como indica Dadoorian (2000) ao fundar seu estudo no entendimento do desejo da grávida. Nesse sentido, a psicanálise e a filosofia nos trazem subsídios fundamentais para compreensão da temática dos afetos/paixões.

A perspectiva da educação sexual como ferramenta de orientação das práticas sexuais dos jovens no sentido de se combater uma suposta gravidez indesejada nos parece, assim como afirma Altmann (2007), a reprodução da lógica do domínio sobre os corpos dos sujeitos. Um domínio que se dá no âmbito da autoridade da razão e visa o controle dos conteúdos afetivos. Desse modo, a escola opera uma lógica repressiva vigiando a sexualidade de seus alunos e punindo os que desejam o indesejável, como por exemplo, com a retenção ou com a evasão consequente dos mecanismos de exclusão escolar.

Temos em vista que, no modelo educacional hegemônico, a aluna em período perinatal encontra dificuldades e muito facilmente estará fadada ao insucesso. Nesse modelo, ela precisa produzir e assimilar o maior número de informações estritamente racionais, a aprendizagem é medida “quantificando respostas-padrão” (MANTOAN, 2003, p. 62).

Morin (2007) indica que o conhecimento para ser pertinente deve ser multidimensional, assim como o ser humano. Como já foi dito, o presente projeto parte de uma compreensão de ser humano como um todo. Desse modo, a escola que se preconiza é uma escola voltada para a totalidade do

humano, essa escola não pode compreender a aprendizagem e a construção do saber como mera construção racional e deixar à margem dimensões importantes: “O ser humano é ao menos tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MANTOAN, 2003, p. 38).

Suprimir ou ignorar as paixões no processo de construção do saber, a partir de uma práxis pedagógica alheia às vivências do educando, culmina na construção de uma razão ausente de sentidos, na aceção de sentir e de significar. Para isso, a escola precisa ser entendida como espaço que extrapola os muros do saber técnico-científico. Ao debruçar-se sobre os ensinamentos do filósofo alemão Walter Benjamin, Nunes (2008) destaca um movimento de reeducação do trabalho docente a partir da inspiração na obra do pensador. Essa reeducação caminha em um sentido deveras importante para a compreensão de escola que se tenta aqui elaborar. A reeducação proposta “solicita que professores e pesquisadores harmonizem o caminho do conhecimento e o caminho da vida, sintonizando a cabeça ao coração” (MANTOAN, 2003, p. 99). A direção que o projeto pretende apontar é nesse sentido de reeducar para a aceitação dos múltiplos aspectos que permeiam o ser humano integral: corpo e alma, *res extensa* e *res cogitans* unidos.

Parece-nos fundamental para a construção da compreensão de uma educação voltada para a integralidade do ser humano o resgate do corpo, já que, como vimos, a dimensão do *cogito* tem sido suprema dentro dos modelos educacionais. O corpo seja pelo seu mero esquecimento em privilégio da racionalidade técnico-científica (MORIN, 2007), ou até mesmo por meio de práticas disciplinadoras (FOUCAULT, 1987) tem figurado na escola a reboque da dimensão racional e apartado dos sujeitos. E é nesse sentido que nos parece que uma das maneiras de efetuar esse resgate se dá pela via da abordagem das paixões envoltas no fenômeno da gravidez na adolescência através da escuta atenta dos atores da comunidade escolar, além de sugerir intervenções pontuais orientadas para o melhor trato com esses afetos.

1.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo que se apresenta parte do entendimento de que, na atividade de pesquisa em educação, é importante conhecer a realidade na qual se situa o problema estudado, buscar subsídios teóricos para a sua compreensão e apontar caminhos possíveis a serem trilhados no sentido de intervir no problema em questão. Sendo assim, a pesquisa-ação mostra-se como um valioso alicerce para este trabalho, Kemmis e Wilkinson (2008, p. 44-45) afirmam que:

Em termos mais específicos, a pesquisa-ação participativa tenta ajudar a orientar pessoas a investigarem e mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas práticas que constituem suas realidades vividas.

A pesquisa-ação é importante não apenas por ser ação no sentido de propor intervenção e mudanças, mas por estar em movimento em si mesma. Em constante auto avaliação e formulação, configura-se em um fiel pensar-agir-pensar. De acordo com Kemmis e Wilkinson (2008), a pesquisa-ação pode ser estruturada a partir de um espiral que envolve planejamento, ação, observação do processo de realização da pesquisa, observação das consequências da intervenção, reflexão sobre o processo e as consequências da intervenção, replanejamento e assim por diante. Vale ressaltar que a pesquisa-ação não fica engessada nesse procedimento citado: “na verdade o processo provavelmente é mais fluido, aberto e sensível” (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p. 43). Thiollent (2008) aponta, inclusive, uma certa flexibilidade no planejamento da pesquisa-ação, uma vez que a relação do pesquisador com o objeto de investigação se apresenta, nesse tipo de pesquisa, de forma bastante dinâmica.

De fato, a trajetória desta pesquisa revelou grande dinamicidade de tal modo que até mesmo os instrumentos da pesquisa colaboraram entre si no direcionamento a ser tomado. Por exemplo, de acordo com análises preliminares de entrevistas, pudemos identificar demandas importantes a serem trabalhadas em oficinas. Desse modo, ao longo da pesquisa, foi possível repensar seus rumos e planejar novas ações, no intuito de agir em cima dos conflitos identificados. Esse replanejamento tem importância fundamental no

modelo de pesquisa que nos propusemos desenvolver uma vez que, como nos aponta Thiollent (2008, p. 17): “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

Para estudar o problema que nos apresentou, inserimo-nos em uma instituição pública de ensino fundamental do município de Vitória situada na Grande Maruípe. A escolha da escola se deu pelo fato dela estar localizada em uma região de alto índice de manifestação de gravidez entre adolescentes, só no ano de 2011 foram registrados, na região, 162 nascidos vivos de mães com faixa etária entre 11 e 19 anos. Esse valor equivale a 33% dos registros classificados por regiões de toda a cidade de Vitória,² número vultoso tendo em vista que a cidade é composta de oito regionais. Soma-se a esse elemento o fato de que já realizamos pesquisas anteriores envolvendo as mulheres grávidas da região por meio da fixação do grupo *Parthos* em uma unidade de saúde da Grande Maruípe.

Para a coleta de dados, fizemos entrevistas abertas com as alunas em período perinatal desta escola. As entrevistas foram feitas individual e confidencialmente com cada aluna seguindo o método de entrevistas elaborado no modelo da técnica psicanalítica. A utilização desse recurso procurou, sobretudo, detectar e diagnosticar a manifestação das paixões estudadas. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas em uma tabela com a finalidade de relacionar eventos importantes aos sentimentos a eles atribuídos pelas entrevistadas.

O método psicanalítico como instrumento de pesquisa baseia-se na escuta dos elementos estruturais do sujeito e deixa de lado as arestas do discurso. Esse procedimento nos possibilita chegar à redução significativa.

Redução ao significante-mestre de um sujeito — prescrevendo aquilo que ele pode ou não dizer —, seria o elemento único a dar a lei e o princípio dessa organização, que modularia a escolha de um sujeito a longo prazo e sem seu conhecimento (GUERRA, 2001, p. 89).

²Fonte: SINASC Vitória (dados atualizados em 03/04/2012).

A psicanálise bem como a pesquisa psicanalítica costuma se utilizar de uma metodologia própria, a metodologia psicanalítica. Nesta metodologia o trabalho com o significante é fundamental para atingir os resultados esperados. O significante é elemento balizador da pesquisa, por isso é essencial "identificar significantes cujo sentido assume o caráter de uma contribuição original para o problema de pesquisa norteador da investigação" (IRIBARRY, 2003, p. 129).

Atentos aos significantes, extraímos da escuta os sentimentos revelados pela fala das entrevistadas. A utilização dessa ferramenta metodológica possibilitou que destacássemos as paixões a fim de realizar a análise da incidência delas nas alunas estudadas. Esse procedimento nos abriu caminhos para o estudo dos impactos gerados pelas paixões na maternidade e no processo de escolarização.

Além de nos fornecer subsídios de análise do problema investigado, a escuta realizada nas entrevistas também pode ser caracterizada como uma intervenção, pois cria o espaço para a elaboração individual das vivências perinatais, ou seja, possibilita que a aluna pense sobre aspectos subjetivos da gravidez e do puerpério e possam dar voz às paixões.

Também realizamos entrevistas semiestruturadas com o corpo docente e equipe técnico-pedagógica a fim de construir a compreensão acerca das práticas educacionais e concepções pedagógicas adotadas pela escola. Desse modo, pudemos diagnosticar o que a escola pensa sobre a gravidez entre as alunas e como lida com essas educandas.

Outra ferramenta que utilizamos foram oficinas temáticas com a finalidade de abordar aspectos importantes que envolvem a gestação, parto e pós-parto tais como transformações corporais, interações sociais, percepções e paixões. Elas foram pensadas como canal de expressão e comunicação. Destacamos, portanto, a relevância desse instrumento uma vez que, como aponta Thiollent (2008, p. 81), "a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas".

Vale ressaltar que as oficinas tiveram uma intenção muito mais de trocar vivências e conhecimentos do que promover a imposição de saberes ao grupo ministrando espécies de aulas sobre o tema proposto a partir da fala de um especialista no assunto: "Evidentemente, não se trata de se impor com suas

técnicas, com seu conhecimento, com sua linguagem, mas de estar à escuta nesse processo de 'troca simbólica' [...]" (BARBIER, 2002, p. 128).

Os temas como o desejo, projetos de vida, corpo e transformações corporais perinatais, sensações, emoções, foram trabalhados utilizando diferentes meios de expressão, como textos, imagens, desenho, pintura, fotografia, tecelagem, música, vídeo e poesia. As oficinas como instrumento da pesquisa-ação cumpriram o papel de significar e ressignificar as vivências pertinentes ao período perinatal, além de serem rica fonte de observação e coleta de dados.

Esta dissertação está organizada em três momentos principais. Em um primeiro, apresentamos as bases teóricas que utilizamos para nossas análises, parte onde dissertamos sobre a relação entre a filosofia e a psicanálise no entendimento das paixões. Nos dois capítulos seguintes, analisamos as informações coletadas no período que estivemos inseridos na escola e procuramos apontar horizontes de possibilidades para a abordagem da gravidez na adolescência dentro do contexto escolar a partir da compreensão da necessidade de se acolher as adolescentes grávidas e puérperas.

2. AS BASES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DAS PAIXÕES

2.1. CONTRIBUIÇÕES CARTESIANAS PARA O ESTUDO PSICANALÍTICO: O SURGIMENTO DA IDEIA DE SUJEITO

Com o objetivo de construirmos o estudo das paixões da alma a partir da relação entre a filosofia e a psicanálise, precisamos, antes de tudo, estabelecer as condições e compreender como se efetiva a relação entre esses dois campos do saber, principalmente no que diz respeito às discussões acerca das paixões. É a psicanálise, sobretudo os ensinamentos lacanianos, que nos orienta sobre o caminho que devemos trilhar na construção dessa compreensão e nos aponta que, para a realização da tarefa a que nos propomos, precisamos nos voltar à origem do processo de fundação do saber moderno, pois, na psicanálise, o estudo das paixões não se faz sem o claro entendimento de uma distinção que emergiu juntamente com a ciência moderna que é a diferenciação entre o corpo e a alma na compreensão do que seja o ser humano. É interessante observar que o dualismo psicofísico emergente com a modernidade se diferencia de outras perspectivas dualistas, como por exemplo, a platônica, sobretudo pela “descoberta” do sujeito, por René Descartes, como veremos.

No geral, as elaborações teóricas que hoje nos servem de alicerces para a construção de meios interpretativos da realidade carregam em si as marcas de um processo muito radical que remonta ao século XVII, gênese da ciência moderna. Alexandre Koyré (2006) defende que, naquele momento, ocorreu uma revolução científica e filosófica responsável por demover todo o quadro de referências de pensamento que o homem possuía. Sendo assim, como consequência, ocorre uma transformação profunda dos fundamentos e princípios do conhecimento. Nesse processo, a estrutura do mundo se torna uma questão fulcral e colocada sob a perspectiva de crise ou remodelamento que repercute em diversos outros aspectos tais como “a descoberta, pela consciência humana, de sua subjetividade essencial” (KOYRÉ, 2006, p. 5). Este aspecto dessa revolução, aqui, fundamentalmente chama a nossa atenção.

O pensamento do filósofo René Descartes (1596-1650), além de fornecer os princípios para a ciência que emerge naquele período de crise, fornece subsídios importantes para compreender o significado da descoberta da subjetividade. Todavia, a metafísica e, em consequência, a antropologia cartesiana só aparecem após o estudo da física e da lógica matemática. Contudo, todo o germe de sua metafísica e de sua antropologia já estava ali desde o início como elementos indissociáveis dos seus primeiros estudos justamente por deslocarem da objetividade em voga as explicações e as filiações teóricas. Apesar de, em seu primeiro escrito – *Regras para a direção do Espírito* – de 1628, a preocupação do filósofo se voltar para a elaboração das certezas matemáticas e o problema propriamente metafísico não estar colocado, Alquié (2005) aponta que, mesmo ali, a questão metafísica está intrínseca, pois o filósofo já admite a centralidade do espírito humano como fonte de todo conhecimento.

De acordo com Descartes, este espírito deve, desde que observada a ordem, encontrar em todos os problemas que lhes são acessíveis, a mesma certeza. Isto significa que a segurança do método coincide com a segurança do espírito [...] (ALQUIÉ, 2005, p. 39.)³

A obra de Descartes ilustra todo o cenário de crise paradigmática vivida pelo ocidente durante o processo de surgimento da ciência moderna. René Descartes teve sua formação sob forte influência da tradição acadêmica baseada na escolástica e, em um dado momento de sua vida, percebe que sua formação lhe parecia inútil:

Alimentei-me de letras desde a minha infância, e, devido ao fato de me terem persuadido de que por meio delas podia-se adquirir um conhecimento claro e seguro sobre tudo o que é útil à vida, tinha extremo desejo de aprendê-las. Porém assim que terminei todo esse curso de estudos, ao fim do qual se costuma ser recebido na fileira dos doutores, mudei inteiramente de opinião (DESCARTES apud PESSANHA, 1996, p. 9).

³ “Selon Descartes, cete spirit doit pouvoir, pourvu qu'il observe l'ordre, retrouver, dans tous les problemes qui lui sont accessibles, la même certitude. Cela revient à dire que la certitude de la methode se confond avec la certitude de l'espirit lui-même [...]” (ALQUIÉ, 2005, p. 39.)

O filósofo se referia ao conhecimento de bases aristotélico-tomista. Descartes refletia toda a pungência da crise do conhecimento que inspirou o seu trabalho. A dúvida cartesiana se constituiu como um método, porém não há melhor metáfora para traduzir o espírito daquele tempo. Quando Descartes colocava em xeque todo o conhecimento que acreditava ser verdadeiro, todas opiniões recebidas e evidências oriundas de seus sentidos, para além de uma crise existencial que isso possa parecer, refletia, pois, uma ampla crise de todo um modelo de saber, de uma estruturação do conhecimento e de mundo (KOYRÉ, 2006).

Como aponta Koyré (1991), o aristotelismo exerce uma grande influência no conhecimento acadêmico produzido na Idade Média, sobretudo entre os séculos VI e XIV, no seu apogeu, e deve sua propagação à escolástica, principalmente à releitura tomista. Descartes dialoga com essa tradição em crise a fim de propor um novo sistema filosófico.

Thomas Kuhn (1998)⁴ considera que os “paradigmas” constituem explicações da realidade universalmente aceitas por um tempo e que têm a capacidade de fornecer problemas e também soluções para o avanço da ciência. Durante o período de estabilidade de um paradigma, os cientistas se situam na esfera da ciência normal e realizam seus estudos de forma aprofundada, amparados pela “segurança” do paradigma no qual se apoiam. Kuhn (1998) aponta que, a partir do momento em que o paradigma sobre o qual apoia a ciência normal não funciona mais tão efetivamente as regras internas que garantem o rigor e profundidade da ciência normal afrouxam-se e abre-se um período de crise de paradigmas que pode culminar nas revoluções científicas.

Consideramos revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior (KUHN, 1998, p. 125).

⁴ Tomamos a liberdade de utilizar a noção de paradigma científico de Thomas Kuhn. Destacamos que essa noção se aplica originalmente ao conhecimento científico, todavia adaptamos ao pensamento filosófico tendo em vista a relação estreita dos dois campos do saber no momento histórico onde se insere o autor que estudamos, sobretudo a amalgama de filosofia e ciência existente no pensamento cartesiano. Deixamos aqui registrada a inspiração que buscamos em Alexandre Koyré (2006, p. 1) ao afirmar que os pensamentos filosófico e científico dos séculos XVI e XVII “estão de tal forma entrelaçados e vinculados que, separados, se tornam ininteligíveis”.

Os cientistas precursores das revoluções científicas “são habitualmente tão jovens ou tão novos na área em crise que a prática científica comprometeu-os menos profundamente que seus contemporâneos às concepções de mundo e às regras estabelecidas pelo velho paradigma” (KUHN, 1998, p. 184). Este é o caso de Descartes. Desde seus primeiros escritos, toda sua filosofia se incumbem de colocar em contraposição ao velho paradigma em crise e proporcionar as bases para o surgimento de um novo modo de saber.

Para René Descartes, o saber não se estrutura de forma regressiva, fundamentado na objetividade. Descartes se opõe à física estruturada nos dados do sensível, na experiência objetiva do mundo e, portanto, carente de uma abstração, presa na finitude dos dados da natureza. Em contrapartida, para o filósofo, o saber se engendra de forma progressiva, ou seja, da ideia às coisas. Nesse sentido, não apenas a física antiga é colocada em questão, porém, sobretudo, a lógica dedutiva aristotélica também.

Com efeito, à antiga lógica dedutiva de Aristóteles, lógica da classificação e do conceito, lógica do finito, ele acaba de opor, nas suas Regras para a direção do espírito, uma lógica nova, intuitiva, lógica da relação e do juízo, baseada na primazia intelectual do infinito (KOYRÉ, 1981, p. 65).

A descoberta do sujeito empreende, então, a abertura para o universo infinito, nas palavras de Alexandre Koyré (2006). A ideia de sujeito atravessa, pois, a física, a lógica e a metafísica cartesiana, operando uma verdadeira revolução copernicana na teoria do conhecimento. Não é à toa que Descartes é conhecido como “o pai da ciência moderna”, afinal, não é tarefa simplória extrapolar a barreira do universo finito, um universo finito em diversos aspectos do conhecimento. A extrapolação da lógica dedutiva, da física objetiva e a eleição da matemática como parâmetro para o saber possibilita um avanço sem precedentes para o conhecimento. A matematização insere o conhecimento na esfera da possibilidade da produção infinita de saber como demonstra brilhantemente Koyré (1981):

A unidade da matemática deriva do facto de os mesmos métodos -os métodos algébricos- se aplicarem em geometria e em aritmética, ao número tal como ao espaço. Mas métodos:

isso quer dizer mesmos passos do espírito. E isto por sua vez mostra-nos que o que o importante não são os objectos, números ou linhas - mas justamente os passos, as acções, as operações do espírito que liga entre si esses objectos, estabelece - ou encontra - relações, as compara umas com as outras, as mede umas pelas outras e assim as ordena em séries. Ordem fecunda e viva - ordem dinâmica oposta à ordem estática dos gêneros, e das espécies da lógica estática -, ordem de produção e não de classificação, ordem na qual cada termo depende do que o precede, e determina, por sua vez, aquele que o segue (KOYRÉ, 1981, p. 57).

A física e a lógica, assentadas em uma ideia de subjetividade, ainda que não desenvolvida e, por assim dizer, intrínseca, solaparam as tradicionais argumentações que sustentavam uma teologia aristotélico-tomista. A ideia de Deus nesta tradição se legitima a partir de sua justificação objetiva, seguindo os modelos da antiga física e da lógica aristotélica. Ou seja, Deus é enquanto criador, o criador do céu e da terra, dos animais e das plantas, de tudo que objetivamente existe enfim. Se, até agora, vimos a tese da subjetividade figurar de forma transversal, recortando as elaborações cartesianas, em *Discurso do método* (de 1637), o tema entra, então, com centralidade. Pois, no constructo cartesiano a existência de Deus só pode ser concebida a partir da atividade racional do sujeito, a ideia de Deus.

Já não é no Mundo – esse silêncio eterno dos espaços infinitos (*após a compreensão matemática do conhecimento proposta por Descartes*) - mas na alma que precisamos de procurar Deus. É no estudo da alma que a filosofia vai doravante basear-se (KOYRÉ, 1981, p.68, grifo nosso).

É, pois, em relação à restituição de uma compreensão da existência divina que não apenas se desenvolve as elaborações acerca da natureza e das faculdades do espírito humano, com caráter epistemológico, porém também começa a se engendrar a antropologia cartesiana, a compreensão de homem fundada no dualismo psicofísico.

Na quarta parte de seu *Discurso do método*, Descartes anuncia: “notando que esta verdade: *eu penso, logo existo* era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como primeiro princípio da

Filosofia que procurava” (DESCARTES, 1996, p. 92). E logo após o anúncio, passa às provas do *cogito*, todas elas intimamente ligadas com as provas da existência de Deus; ao fim, postula tais provas como alicerces para sua metafísica. É interessante notar que, ao mesmo passo que René Descartes constrói a sua argumentação metafísica, solidifica o seu itinerário epistemológico. Não há traço mais marcante em toda a obra cartesiana do que sua empreitada de construção de um método que auxilie na construção de um conhecimento seguro, as ideias claras e distintas. Até mesmo a prova da existência divina serve à construção do método: “somente após a prova da existência de um Deus perfeito (logo, imutável e não enganador – portanto garante das ideias claras e distintas)” (DESCARTES, 1996, p. 97).

Para nossa pesquisa, é importante salientar que a certeza do *cogito* é o primeiro argumento a favor da perspectiva dualista que nos permite compreender de que modo se situa a teoria das paixões que aqui estudamos. Porém, na quarta parte do *Discurso do método* (1637), o argumento do *cogito*, como vimos, é utilizado para fomentar a discussão sobre a existência de Deus. Ele é retomado, portanto, na segunda meditação metafísica a partir de onde se constrói mais intimamente a relação entre a epistemologia e antropologia e se solidifica a teoria do dualismo psicofísico.

Ao questionar-se sobre sua natureza, na segunda meditação, Descartes afirma: “esta proposição, eu sou, eu existo, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito” (DESCARTES, 1996, p. 267). Aqui o *cogito* é utilizado para assegurar a existência de um eu que é, então, pensamento. Funda-se, assim, a certeza do sujeito: existe um sujeito que é alma. Do corpo, na segunda meditação, não podemos extrair nenhuma certeza. É com base na certeza expressa pelo argumento do *cogito* que Descartes concebe o homem na segunda meditação, assim prossegue até que na sexta meditação ele amplia esse conceito.

Estamos de acordo com Levy (2009) quando afirma que a argumentação embasada no *cogito*, delineada na segunda meditação metafísica, tem caráter epistemológico. A certeza da existência do sujeito pensante consolida uma ordem de pensamento pautado na autonomia do sujeito pensante e, nesse sentido, direciona para um entendimento de pensamento concebido como um

ato intencional singular, ou seja, marcado pela referência do sujeito. Dessa maneira, Descartes contrapõe-se à tradição aristotélico-tomista como demonstra Levy (2009, p. 277, grifos do autor):

Do ponto de vista da concepção do que seja pensar, a questão passa a ser, pois, qual a relação entre a capacidade de realizar atos intencionais e a capacidade de reconhecer imediatamente e indubitavelmente *como* sujeito pensante? Podem elas ser independentes? Segundo a tradição aristotélico-tomista a capacidade de se auto-referir *como* sujeito é derivada da capacidade mais geral de realizar atos intencionais quaisquer que eles sejam, mesmo que a realização desta capacidade suponha a existência de uma unidade real (o homem) e uma discriminação indeterminada dessa unidade existente como sujeito de atos intencionais. Esta discriminação, contudo, implica apenas a possibilidade, a ser efetivada *em um segundo momento*, de se auto-referir *mediatamente* a si mesmo *como coisa pensante*.

Quando Descartes propõe o *cogito*, ele inaugura a trajetória do conhecer o ser que conhece o mundo que, por sua vez, é parte deste. Assim, tal conhecimento também é conhecer o mundo. Brantes (1996) caracteriza a construção cartesiana feita a partir do conhecer-se como o caminho da *autonomia do pensamento*, pois somos o que pensamos. Não obstante, o pensado não se exime do existente. Comparamos aqui a ligação entre o conhecer-se e o conhecer o mundo com a relação entre filosofia e ciência feita por Ladrière (1978), a partir do estudo do sistema filosófico cartesiano. Na comparação, situamos a filosofia como o conhecer-se e a ciência como o conhecer o mundo. Vejamos:

A filosofia sem a ciência tem por conteúdo apenas o *cogito*, mas o próprio *cogito* nos transporta para o seu conteúdo por intermédio das ideias, e esse conteúdo pode ser analisado em conformidade os métodos adequados. A ciência, de sua parte, sem a filosofia seria um sonho inconsistente, posto que não saberíamos a respeito de que estávamos falando, nem se o que dizemos é verdadeiro (LADRIÈRE, 1978, p.42).

Em *Meditações Metafísicas* (de 1641), Descartes realiza o exercício de exame de todos os conteúdos do conhecimento humano, não partindo, desse modo, de outro ponto senão do autoexame. Contudo, compreendemos que tal movimento não significa uma opção pelo caminho da caracterização do

conhecimento como pura autorreflexão da consciência. Assim, Descartes rompe com os imperativos de uma totalidade ou uma racionalidade pautada no universal, tal qual a tradição aristotélico-tomista, porém não penetra em uma trajetória solipsista. Ressaltamos que essa ruptura epistemológica tem consequências ontológicas, a saber, o homem deixa de ser concebido de acordo com o esquema hilemorfista, instaurando assim o dualismo de substâncias.

A certeza do *cogito*, todavia, não esgota o conhecimento acerca do que venha a ser o homem. Se, até a sexta meditação, o que se sabe com certeza é da existência de uma alma, a partir dessa meditação, que fecha o conjunto das meditações, Descartes (1641) prossegue seus questionamentos a fim de tentar esclarecer a existência de coisas materiais e corpóreas e conclui a veracidade da existência de um corpo ao qual a alma está unida, em um tipo de união que não se dá por justaposição, porém por composição, uma interação entre substâncias distintas. É importante ressaltar que a opção epistemológica cartesiana se restringe a uma distinção, o que não significa postular uma dissociação entre essas duas substâncias, como afirma Kambouchner (2010, p. 49):

Terá, Descartes, então, desencarnado o espírito, dissociando o exercício da razão e, conseqüentemente, da ordem prática, da experimentação dos afetos? De fato, nada é mais falso. Se não se trata de uma leitura equivocada dos textos, sobra como explicação a sombra de um paralogismo elementar, aquele que confunde os conceitos de distinção e de dissociação.⁵

Nesse aspecto, o dualismo cartesiano se diferencia do dualismo platônico, no qual existe uma relação de justaposição, a alma se comporta como elemento central na sua relação com o corpo. Em Descartes, vemos uma composição de corpo e alma sem que uma parte se sobreponha à outra.⁶ Esse

⁵ “Descartes aura-t-il donc désincarné l’esprit, en coupant l’exercice de la raison, y compris dans l’ordre pratique, de l’expérimentation des affects ? Bien entendu, rien n’est plus faux, et en dehors même du défaut de lecture des textes, il subsistera ici l’ombre d’un paralogisme élémentaire, celui qui tient à la confusion entre distinction et dissociation”.

⁶ Todavia, é comum que haja confusão em relação à diferenciação existente entre o dualismo cartesiano e o dualismo platônico. Principalmente os leitores brasileiros de Descartes cometem o equívoco de aproximarem esses dois tipos de dualismos, sobretudo por uma dificuldade de tradução, como aponta Rocha (2008). Na tradução para o português, o texto: “La nature m’enseigne aussi par ces sentiments de dou-leur, de faim, de soif, etc., que je ne suis pas

apontamento é fundamental para que possamos compreender a impossibilidade de situar as paixões no âmbito das escolhas racionais, assim como nos referimos anteriormente.

O dualismo cartesiano é um dualismo de duas substâncias que interagem. Ao conceber, na alma, pensamentos de origem externa a ela, tais como as sensações, Descartes conclui a existência de um corpo que, unido à alma, se afeta por objetos externos e interage com a alma na produção das sensações.

Entretanto, como assinala Rocha (2006), a união não é objeto intencional das sensações; porém elas se configuram como fruto da união corpo-alma, como pontua Descartes (2006, p. 329): “esses sentimentos [...] provêm e dependem da união e como que da mistura entre o espírito e o corpo”.

A forma com a qual Descartes estrutura seu raciocínio em *Meditações Metafísicas* (1641) está intimamente ligada ao seu método de partir da ideia às coisas, ou seja, do simples, do intelecto, ao complexo, objetos da sensação. Fernand Alquie (2005, p. 44) destaca essa característica como traço marcante do esforço teórico cartesiano: “O esforço de Descartes, veremos, consiste, em todos os casos, em ir em busca de uma simplicidade na qual ele reconstruirá, segundo a ordem, o complexo”.

Vale salientar que dessa empreitada não significa concluir que o pensamento se esvai dos dados da sensibilidade; ao contrário, os dados do sensível se integram à esfera do pensar e essa característica veremos mais marcadamente ao estudarmos as paixões da alma de acordo com o pensamento de René Descartes.

seulement logé dans mon corps, ainsi qu'un pilote en son navire, mais, outre cela, que je lui suis com joint très étroitement et tellement confondu et mêlé, que je compose comme un seul tout avec lui” (DESCARTES, 2010, p. 95) recebeu a seguinte versão: “A natureza me ensina também, por esses sentimentos de dor, fome, sede etc., que não somente estou alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, mas que, além disso, lhe estou conjugado muito estreitamente e de tal modo confundido e misturado, que componho com ele um único todo” (DESCARTES, [1641]1996, p. 328-329). Essa tradução induz a aceção da alma como guia. Entretanto, em uma tradução mais fiel ao original, temos outro entendimento: “A natureza me ensina, também, por esses sentimentos de dor, fome, sede, etc., que não estou meramente em meu corpo, como um piloto em um navio, mas que lhe estou conjugado muito estreitamente e de tal modo confundido e misturado, que componho com ele um único todo” (ROCHA, 2008, p. 217).

2.2. A IMPORTÂNCIA DO SUJEITO CARTESIANO PARA A PSICANÁLISE

Não é raro encontrarmos nos escritos de Jacques Lacan (1901 – 1981) menções ao pensamento cartesiano, sobretudo em relação à importância da noção de sujeito para as elaborações no âmbito da psicanálise. No texto *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* (1957), Lacan afirma que o *cogito* cartesiano se constitui “com o apogeu histórico de uma reflexão sobre as condições da ciência” (LACAN, 1998, p. 516-519) e se configura como elemento indispensável para se pensar a ciência moderna. Avança, ainda, no sentido de expor a filiação de sua teoria na tradição do sujeito cartesiano: “minha ligação existencial com o seu projeto parece irrefutável, pelo menos sob a forma de sua atualidade” (LACAN, 1998, p. 520).

No mesmo texto, Jacques Lacan aproxima a tese do inconsciente freudiano ao sujeito cartesiano fazendo suas devidas ressalvas. O inconsciente é da mesma ordem do sujeito, todavia o sujeito cartesiano é aquele que pensa e sabe que pensa, o sujeito do inconsciente freudiano é aquele que não sabe que pensa, ou pensa onde não sabe (LACAN, 1998). Vale ressaltar que, de Descartes, não é apenas o conceito de sujeito que importa à teoria do inconsciente, mas todo o esquema do dualismo psicofísico construído pelo filósofo moderno.

O inconsciente freudiano não é um órgão, uma parte do biológico que desempenha um determinado papel fisiológico. Ele está estruturado na linguagem; é, portanto, da ordem da palavra, da verdade. Essa estruturação salvaguarda o inconsciente de ser reduzido à pura manifestação do corpóreo. Trata-se, portanto, da participação da psicanálise em uma compreensão antropológica vinculada ao dualismo psicofísico cartesiano e não a outro tipo de dualismo. O inconsciente freudiano deve ser pensado a partir do dualismo de interação. Laurent (2000, p. 24) considera que “o inconsciente é uma linguagem formal articulada a uma forma de vida”.

É interessante notar que a descoberta do inconsciente por Freud se dá com o processo de construção do método psicanalítico. Antes de se dedicar ao

desenvolvimento desse método, Freud era um médico neurologista e percebia que, por meio da intervenção biológica, não havia possibilidade de acessar as peculiaridades do funcionamento dos processos psíquicos. A superação da esfera do objetivo, do biológico, do corpóreo, se demonstrava naquele momento como uma necessidade para a evolução do conhecimento acerca da psique humana (BRENNER, 1975). Tal como Descartes, que se viu diante de conhecimentos inúteis para o avanço científico do período no qual vivia e se propôs a desenvolver novas ferramentas de compreensão da realidade, Freud se viu perante a necessidade de superação dos instrumentos que possuía para a resolução de uma questão, a saber, o conhecimento dos processos psíquicos. Diante do impasse no qual se encontrava Freud, uma pergunta efetuada por Thomas Kuhn (1998, p. 69) se impõe: “na ausência de um corpo adequado de regras, o que limita o cientista a uma tradição específica da ciência normal?”. Naquele momento, nada limitava Freud a ultrapassar o campo do tratamento médico dos problemas psicológicos, superar os métodos e instrumentos da neurologia, e construir o método psicanalítico, pautado no inconsciente e voltado para o manejo com as palavras, a linguagem (BRENNER, 1975). Pela psicanálise, efetua-se o tratamento por meio da linguagem, dos estragos causados pela própria linguagem (LAURENT, 2000).

Lacan radicaliza a noção cartesiana de sujeito e o eleva à condição de eu. O sujeito cartesiano é cognoscente por condição, já o eu lacaniano é até mesmo onde não conhece, onde não pensa. Como exemplo dessa diferenciação temos a relação da consciência de si. Ela, no sujeito cartesiano, é consigo mesmo, “cogito, ergo sum”. Já em Lacan não temos toda essa certeza, o cogito não dá conta do eu, o que ocorre, por exemplo pela relação de alienação, entra aí o Outro como elemento do saber do eu.

Essa diferenciação entre o sujeito cartesiano e o eu lacaniano, que aqui chamo de radicalização, se torna evidente ao observarmos a relação que o sujeito estabelece com o corpo a partir da psicanálise lacaniana. No texto *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica* (1949), ao iniciar sua exposição, Lacan assinala que os ensinamentos que se seguem não se identificam com as filosofias oriundas do *cogito*. No estádio do espelho, Lacan coloca em jogo as relações entre o

sujeito, o corpo e o outro. O que está em questão é a afirmação do eu. A saída lacaniana leva ao limite e extrapola o modelo cartesiano de homem concebido como composto corpo-alma. A criança sabe quem é, sabe de si, mas não sabe de seu corpo. Quando ela se coloca diante do espelho é somente ao voltar-se para o outro e receber a afirmativa de que aquele corpo refletido é o seu que ter aquele corpo lhe parece algo razoável. Laurent (2000, p. 71) afirma que, no estágio do espelho, o corpo aparece como “o primeiro objeto do eu que não é eu e que, em seguida, vai tomar outras formas no ensino de Lacan”. Ou seja, o corpo é apenas uma exterioridade que não se identifica de forma alguma com o sujeito, o máximo que opera, de acordo Lacan, é uma “transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (LACAN, 1998, p.97) e que ainda será superada; ao estágio do espelho se coloca apenas “antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito” (LACAN, 1998, p. 97).

Laurent (2000, p. 82) destaca que o estágio do espelho é justamente a constatação de que o “sujeito não tem acesso direto ao seu corpo como vivente”. Isso coloca o sujeito lacaniano em uma situação completamente diferente do sujeito do inconsciente freudiano que tem relação, mesmo que indireta com a esfera do corporal, como exemplo os sonhos de participação de banquetes quando a fome ou a sede atacam durante o sono, ou até mesmo os sonhos de que está urinando ou defecando quando de fato está com essas necessidades (BRENNER, 1975), ou seja, o inconsciente se articula com o corpóreo.

Lacan mantém um distanciamento enorme entre as duas esferas – corpo e sujeito. Em Freud assim como em Descartes, é certo ter um corpo; em Lacan, é apenas uma crença como expõe no Seminário 23 *O Sinthoma* (LACAN, 1976). Se, no estágio do espelho, o elo possível era uma busca de referência em um Outro, no Seminário 23 Lacan avança com a teorização e insere o elemento do imaginário nessa relação entre o corpo e sujeito. Em outros termos, é pelo pensamento que se pode supor um corpo; por isso mesmo as condições para se destacar desse corpo estão postas. Ou seja, eu tenho um corpo e posso supô-lo, porém posso também ignorá-lo e não me relacionar com ele por meio do meu pensar, mesmo que ele seja uma realidade

material. Posso também supor um corpo que não tenho. Isso ocorre muito em casos de membros amputados, em que, mesmo com a remoção de uma parte do corpo a pessoa continua “sentindo” dor ou outras sensações naquele membro que não há mais.

No Seminário 23, Lacan expõe e analisa o caso do escritor James Joyce e sua relação meramente subjetiva com o corpo, uma relação de abandono e esquecimento, de perda de corpo. Lacan relata o episódio de quando Joyce é espancado e não guarda registro nenhum do momento, nem da dor, não sente raiva, ou seja, não se relaciona com seu corpo, o perde. Isto é, mesmo em uma intervenção extrema no corpo, a relação meramente subjetiva de Joyce o levou a sequer registrar o ocorrido com o corpo. Ora, por ser da ordem do imaginário, da crença subjetiva, a perda do corpo, então, se impõe.

Laurent (2000) coloca o caso de Joyce como prova da relação com o corpo não mediada pela imagem como ocorre no estágio do espelho. Por isso, Laurent (2000, p. 69) destaca que “não é fácil ter um corpo”, pois nem sempre se pode saber (ou crer) que se tem um corpo, pois há, como no exemplo de Joyce, aqueles momentos nos quais o sujeito não sabe mais que tem um corpo.

Para os estudos sobre as paixões, é importante deixar claro esses dois momentos da ideia de sujeito dentro da obra lacaniana: em primeiro lugar, o estágio do espelho e, em seguida, o que temos a partir de Joyce no Seminário 23. Sobretudo, interessa-nos as relações entre sujeito e corpo, ou seja, a passagem da imagem de corpo no sujeito – estágio do espelho - à crença de corpo referenciada pelo ego – Joyce. Isto porque Lacan fala das paixões do ser, bem com das paixões da alma, as paixões do falta-a-ser e as paixões do falasser (LAURENT, 2000).

Um bom caminho para se compreender essa distinção passa pela compreensão da relação entre o sujeito, o corpo e o outro. Nas paixões do ser, o que está em jogo é relação do sujeito com o que lhe falta; nelas há a forte vinculação do sujeito com o corpo mediada pela referência do outro. Nas paixões da alma, existe uma relação entre o sujeito do inconsciente e o real do gozo que não passa diretamente pelo corpo, pois falta essa imagem do corpo;

o que resta é um buraco, com o qual é possível relacionar-se. O relato do ocorrido com Joyce ilustra o caso das paixões da alma (LAURENT, 2000).

2.3. AS PAIXÕES DA ALMA DE ACORDO COM RENÉ DESCARTES

Buscamos os fundamentos da abordagem psicanalítica das paixões na elaboração cartesiana apresentada pela obra *As paixões da alma* (1649). Este escrito surge de uma intensa troca de correspondências entre Descartes e a princesa Elisabeth da Boêmia, amiga íntima do filósofo que, em um período de sua vida, sofre de uma tristeza profunda cujos efeitos repercutem em sua saúde. Devido ao seu estado emocional perturbador, ela recorre, então, ao amigo filósofo a fim de solicitar ajuda. Os dois passam, assim, a tratar da temática das paixões em suas cartas.

A exploração do conhecimento acerca dos afetos foi a forma eleita para melhor lidar com o estado da princesa. Todavia, como aponta na abertura do tratado, o conhecimento dos afetos deixados pela tradição filosófica predecessora parece a Descartes inútil para a tarefa proposta (DESCARTES, 1998, art. 1, p. 27). No início da troca de cartas, a fim de solucionar o problema da princesa, Descartes até recorre à moral estoica atribuindo à virtude o poder de tornar a alma contente. Contudo, esse caminho logo é abandonado diante a constatação de sua ineficácia. *As paixões da alma* (1649) não é um tratado de moral, nele Descartes se propõe a discorrer como físico erigindo, pois, uma abordagem bem diferenciada do que até então circulava dentre as abordagens das paixões.

Para Descartes a paixão surge de uma reação corporal causada pela percepção de algo. Essa percepção desencadeia processos físicos que levam à produção de paixões na alma. Vale ressaltar que essas percepções podem ser originadas na alma ou no corpo. Consultando Descartes, temos a seguinte definição geral das paixões: “percepções, ou sentimentos, ou emoções da alma, que relacionamos especificamente com ela e que são causadas, alimentadas e fortalecidas por algum movimento dos espíritos” (DESCARTES, 2005, art. 27, p.47). Existem, ainda, na alma outros tipos de pensamentos além

das paixões; esses são ações da própria alma, ou a vontade, pensamentos puros da alma que não têm sua sustentação a partir do funcionamento corporal.

O tratado é dividido em três partes. Na primeira e na segunda, o filósofo cuida de discorrer sobre as paixões dando enfoque às características físicas e mentais do funcionamento dos afetos. Na terceira parte, entretanto, retoma a moral provisória tal qual erigida na terceira parte do *Discurso do Método*, o que não nos permite, contudo, concluir que o tratado é um tratado de moral. De fato, não o é, sobretudo porque o ponto de partida para a compreensão das paixões, de acordo com a proposta cartesiana, não é a moral (RODIS-LEWIS, 1998). O ponto de partida é o estudo do corpo e da alma, tal qual faz nas duas primeiras partes do tratado. Definitivamente Descartes não investiga as paixões tal qual um moralista, cumpre muito bem a tarefa ao qual se propõe, a de investigá-las como um físico.

Podemos admitir que a moral provisória, como proposta pelo próprio autor, perpassa o tratado, porém ele se afasta das abordagens morais usuais, rejeitando a princípio o estoicismo, por considerá-lo insuficiente nos ensinamentos acerca do poder da virtude sobre as paixões e, nomeadamente (art. 68), a tradição aristotélico-tomista. Aristóteles postula que as paixões devem ser usadas e orientadas para a virtude a fim de direcionar as escolhas para os imperativos da razão (ARISTÓTELES, 2003), o que Tomás de Aquino (1273) posteriormente ratifica: “deve-se dizer que as paixões da alma, enquanto contrárias à ordem da razão, inclinam para o pecado. Mas, enquanto estão ordenadas pela razão, pertencem à virtude” (AQUINO, 2009, quest. 25, art. 2, p. 322). Descartes, em contraposição, conclui em seu tratado, como veremos, que as paixões não se inserem no domínio da escolha racional; nesse sentido, não se situam no plano das escolhas.

Na concepção cartesiana, as paixões são todas boas (art. 211). A negativa em se pautar no bem e no mal universais constitui-se outro elemento de desacordo com a moral expressa nas teorias das paixões rejeitadas por Descartes. Nesse aspecto, o tratado das paixões expressa uma fina sintonia com a segunda meditação, da qual podemos extrair a concepção de pensamento como ato intencional do sujeito com uma derivação singular em

contraposição à intencionalidade aristotélico-tomista que parte de um universal abstrato (LEVY, 2009). Em *As paixões da alma* (1649), as paixões são pensamentos e, portanto, expressam esse tipo de intencionalidade singular: “quando uma coisa nos é representada como boa em relação a nós, isto é, como nos sendo inconveniente, isso nos faz ter amor por ela; e quando nos é representada como má ou prejudicial, isso nos excita ao ódio” (DESCARTES, 1998, art. 56, p. 70). Ou seja, não há aqui a ideia do bem e do mal em si mesmo; o bem e o mal são relativos, dependem do significado que o sujeito lhes atribui, tese que sustenta uma moral provisória.

As divergências cartesianas com a abordagem das paixões de referência na tradição aristotélico-tomista não se encerram na rejeição de sua moral. Uma segunda inovação apresentada pelo tratado das paixões de Descartes consiste na classificação das paixões a partir de um referencial neutro. De acordo com o tratado cartesiano, existiriam, na alma humana, seis paixões primitivas: o amor, o ódio, o desejo, a alegria, a tristeza e a admiração. Derivando dessas já enumeradas, existem diversas outras paixões denominadas pelo pensador de “paixões particulares”. No tratado, ele versa sobre algumas delas, porém afirma que seu número é indefinido (DESCARTES, 1998, art. 68, p.75).

Ao classificar todas as paixões, Descartes parte da admiração, uma paixão neutra que não encerra em si a condição de fazer juízo de valor. Ela nos é apresentada como a paixão possuidora da capacidade de preparar o homem para ser tomado por todas as outras paixões – apesar de não ser considerada como uma condição indispensável para o padecimento dessas outras paixões –, além de ser, como aponta Descartes, “uma súbita surpresa da alma, que a faz aplicar-se em considerar com atenção os objetos que lhe parecem raros e extraordinários” (DESCARTES, 1998, art. 70 p.76). Desse modo, a admiração acaba se caracterizando como uma paixão intelectual, cuja tarefa que desenvolve é a apreensão e a fixação das coisas e também de seus respectivos conceitos, que até o momento da afecção produzida pela referida paixão, haviam sido totalmente ignoradas pela consciência. A admiração, como vemos, não remete ao bem, nem ao mal.

Descartes (1649) não agrupa as paixões de acordo com princípios de bem e de mal, tal qual era comum se efetuar nos estudos dos afetos. Nesse sentido, além de romper com as classificações oriundas de Agostinho que partem do amor e de sua correlação com o bem, a classificação cartesiana rejeita as classificações com base na concepção aristotélico-tomista por negar que a alma possa ser dividida em concupiscível e irascível. Para Descartes (1649), a divisão em concupiscível e irascível restringe a alma a apenas a duas faculdades: a do desejo e a da ira. Em contrapartida, o filósofo francês tem uma concepção ampliada das faculdades da alma que, de acordo com sua defesa, “possui da mesma forma as faculdades de admirar, amar, esperar, temer, e também de receber em si cada uma das outras paixões ou de praticar as ações a que tais paixões a impelem” (DESCARTES, [1649]1998, art. 68, p. 75). Esse tipo de divisão negada por Descartes culmina em uma classificação das paixões baseada no bem e no mal, como vemos nesse trecho da *Suma Teológica*: “deve-se dizer que as paixões que tendem para o bem são boas se esse bem for verdadeiro, e igualmente as que se afastam de um mal verdadeiro. Ao contrário, as paixões que consistem em afastar-se do bem ou tender para o mal são más” (AQUINO, [1273]2009, quest. 24, art. 4, p. 326). Apesar de não haver, na obra cartesiana, nada claro sobre a opção por partir da admiração em sua classificação, parece-nos que a escolha de uma paixão neutra como ponto de partida de sua classificação deixa implícito o reforço à sua negação da tradição, inclusive à rejeição dessa moral no trato das paixões.

Destacamos a importância das inovações apresentadas, sobretudo por retirarem o peso pejorativo das paixões. Contudo, salientamos que a mais importante contribuição para a originalidade da obra *As paixões da alma* (1649) constitui na minuciosa atenção dada ao estudo dos atributos corporais das paixões da alma. Até então, o corpo não figurava nos estudos sobre os afetos com a centralidade dada a ele por Descartes. É bem provável que as teorias correntes das paixões da alma não colocavam em questão o corpo devido à herança do hilemorfismo aristotélico.

Dentro de sua proposta dualista, Descartes(1649) nos indica que “não há melhor caminho para chegar ao conhecimento de nossas paixões do que examinar a diferença que existe entre a alma e o corpo, a fim de saber a qual

dos dois se deve atribuir cada uma das funções que existem em nós” (DESCARTES, 1998, art. 2, p.28). Sendo assim, Descartes (1649) dedica-se, em uma extensa parte de *As paixões da alma* (1649), a apresentar e definir a distinção entre as funções realizadas pelo corpo e as que se referem aquelas realizadas pela alma, no que concerne ao mecanismo de atuação das paixões em cada uma das duas substâncias. Sobre os atributos corporais, observamos que a circulação sanguínea e a movimentação dos espíritos animais – neurotransmissores – são evidenciados como fatores primordiais para a manutenção das paixões, pois são eles responsáveis por transportá-las por toda a extensão do corpo e, em consequência desse transporte, terminam por fixá-las na alma. O coração, por sua vez, é apresentado como o órgão mais atingido pelos efeitos das paixões, porém em algumas paixões, como no caso da admiração, o corpo se convulsiona por meio de uma atividade cerebral intensa. Descartes (1649) defende a ideia de que cada coisa possuiria uma via própria de comunicação entre o cérebro e as outras partes do corpo. Ressaltamos que essa concepção se aproxima ao que conhecemos atualmente como impulso nervoso. Sendo assim, cada paixão, ao ser vivenciada pelo indivíduo, apresenta uma forma de manifestação corporal particular. No tratado, ele descreve algumas dessas manifestações explicando como a ocorrência das paixões influi no funcionamento corporal. Apesar de dedicar-se a minúcias do funcionamento corporal, como descrever o efeito das paixões principalmente sobre o sistema circulatório, digestivo, nervoso e respiratório, ele não o faz com o cuidado de um *espírito científico* (BACHELARD, [1938]2002). Parece-nos que toda a fisiologia esboçada por Descartes (1649) funciona como um mecanismo de reforço de sua opção epistemológica pelo dualismo psicofísico, além de engrossar o argumento da centralidade dos efeitos corporais na ocorrência das paixões da alma. Todavia, apesar das considerações referentes às carências do estudo fisiológico cartesiano, autores contemporâneos reivindicam o brilhantismo e a importância do *Tratado das paixões* (1649) para os estudos no âmbito da medicina, especialmente os que se referem às neurociências:

No entanto, apesar da base científica que Descartes dispunha para construir suas teorias neurofisiológicas, obviamente rudimentares e sem o rigor que a técnica e a ciência atuais exigem para avaliar positivamente uma hipótese, ainda é

surpreendente perceber, há quase quatro séculos, a perspicácia intuitiva do filósofo francês ao narrar o mecanismo do seu funcionamento. (LOPEZ-MUNÓZ, 2010, p. 191).⁷

É interessante notar que, após muito debater com a princesa entristecida, Descartes conclui a impossibilidade de se remover a paixão pela simples vontade de fazê-lo. As paixões da alma não dizem respeito à volição; elas são afetos, afecções da alma. Em uma acepção cartesiana, a vontade compreende uma ação pura da alma; por sua vez, as paixões, por serem mantidas pelo corpo, revelam a impotência da vontade. A fim de acalmar a inquietação da amiga adoecida pela tristeza, o filósofo propõe paliativos para amenizar os efeitos mais agudos das paixões como, indiretamente, por meio da vontade, incitarmos pensamentos contrários aos efeitos indesejados das paixões. Porém, esses artifícios não consistem na remoção das paixões pela alma (art. 45).

Sem uma “cura” para a tristeza da amiga, o filósofo termina seu tratado realizando um enorme elogio às paixões: “a alma pode ter seus prazeres à parte; mas, quanto aos que lhe são comuns com o corpo, dependem inteiramente das paixões: de modo que os homens que elas podem mais emocionar são capazes de apreciar mais doçura nesta vida” (DESCARTES, 1998, art. 212, p. 174). Longe de ratificar um desprezo pelas paixões, as reflexões cartesianas em *As paixões da alma* ressaltam a importância dos afetos para a compreensão do homem como ser completo, nem cindido, nem ser de formado por partes dissociadas, porém composto harmônico.

2.4. AS PAIXÕES DO SER E AS PAIXÕES DA ALMA

Na perspectiva psicanalítica, o afeto se situa no âmbito da linguagem e dela é impossível que o afeto se liberte. O afeto se situa a partir de sua

⁷ “Sin embargo, a pesar de que la base científica de dispuso Descartes para pergeñar sus teorías neurofisiológicas es, a todas luces, rudimentaria y carece totalmente del rigor que la técnica y la ciência actual exigen para valorar positivamente una hipótesis, no deja de extrañar, a casi cuatro siglos vista, la intuitiva perspicácia del filósofo francés al relatar no sel mecanismo de su funcionamiento” (LOPEZ-MUNÓZ, 2010, p. 191).

inserção na língua (VIEIRA, 2001); nesse sentido, a perspectiva psicanalítica do afeto culmina na noção de paixões como pensamentos, de modo semelhante ao que acabamos de conceber com a teoria cartesiana.

Todavia a trajetória de compreensão do afeto dentro da psicanálise percorre caminhos que ora aproximam, ora afastam a abordagem da temática de nossa referência filosófica. Como demonstra Vieira (2001), Freud pouco dedicou-se diretamente ao tema do afeto, o tendo feito indiretamente juntamente com os estudos sobre a angústia. De acordo com Vieira (2001), após passar de um primeiro momento de estudos do afeto, realizado pelo *Projeto para uma psicologia científica* (1895) no qual o afeto é pensado como uma energia objetável, para um segundo tempo no qual o estudo é marcado por *Interpretação dos Sonhos* (1899) no qual a descoberta da linguagem operando com o inconsciente se opõe à noção de afeto como energia objetável, há, nesse processo, uma ruptura da abordagem freudiana dos afetos com uma abordagem cartesiana: “é somente fazendo entrar em jogo, no exame das formações do inconsciente, o método linguístico-psicanalítico de Freud em toda sua originalidade, que podemos vislumbrar novas bases conceituais, fora do enquadre cartesiano”(VIEIRA, 2001, p. 49).

Estamos de acordo no que diz respeito à originalidade da inserção da linguagem e da descoberta do inconsciente freudiano. Todavia, não acreditamos que esses elementos que surgem no estudo dos afetos efetuem a ruptura com a abordagem cartesiana, pois é justamente ao situar o afeto no nível da relação com a linguagem que as teorias cartesiana e freudiana se aproximam. Em ambos os casos, o que ocorre é fruto da relação entre o sujeito e seu corpo. O próprio comentador de Freud assinala que o psicanalista afirmou a complementariedade das duas perspectivas de compreensão do fenômeno, colocando, contudo, em segundo plano o viés psicofisiológico.

Essa transição é possível de ser ilustrada a partir da análise do percurso teórico da abordagem da ansiedade. No texto *Além do princípio do prazer* (1920), ao efetuar a relação da ansiedade com a neurose-traumática, Freud assinala que “a ansiedade descreve um estado particular de esperar o perigo ou preparar-se para ele, ainda que possa ser desconhecido” (FREUD, 2005), ou seja, a ansiedade evidencia uma situação de risco. Nesse momento da obra

freudiana, o desamparo característico da angústia advém de uma crescente exigência pulsional e se caracteriza como a ruptura de um sistema estável.

Já em seu texto *Inibição Sintoma e Ansiedade* de 1925, Freud indica que a angústia se refere a uma preparação, “remetemos a geração da ansiedade a uma situação de perigo, preferiremos dizer que os sintomas são criados a fim de remover o ego de uma situação de perigo” (FREUD, 2005). A angústia desencadeia, portanto, um processo defensivo e impulsiona a ocorrência de sintomas. Tal processo se dá, todavia, através de traços de desprazer já existentes no interior do sujeito como aponta: “Os estados afetivos têm-se incorporado na mente como precipitados de experiências traumáticas primevas, e quando ocorre uma situação semelhante são revividos como símbolos mnêmicos” (FREUD, 2005).

Nesse segundo momento, o que pauta a ocorrência da angústia sai do plano da economia energética e entra no plano do real. Apesar das diferenças em relação à origem do afeto, o que nos parece estar em jogo na dinâmica de funcionamento da afetividade é a relação que se dá entre sujeito, corpo e objeto, assim como no enfoque cartesiano.

Todavia, a ligação explícita entre as abordagens psicanalíticas e filosóficas das paixões efetua-se, de acordo com Laurent (2000), a partir da “importação” do termo paixão da filosofia para psicanálise realizada por Lacan. Ao efetuar essa “importação”, Lacan estabelece uma ligação entre afeto e pensamento em forma de um verdadeiro nó (LAURENT, 2000).

A leitura lacaniana do afeto é muito interessante para estabelecer as relações que buscamos. De acordo com Miller (1998), para Lacan, o afeto, por mobilizar o corpo, o coloca em articulação com a alma. Assim, Lacan direciona o afeto para a relação com a paixão. Sobre a capacidade de mobilização do corpo, parece-nos que a teoria lacaniana se imbuí fortemente de uma inspiração cartesiana. Sob o domínio do corpóreo, o que temos de ação dos afetos são as emoções. Entretanto, “Lacan de forma alguma lança o afeto em direção à emoção (...) dirige o afeto em direção à paixão” (MILLER, 1998, p. 37).

O afeto não é simplesmente o fato de algumas palpitações, alguma aceleração dos batimentos cardíacos sob o golpe da

surpresa, boa ou má. O afeto é mau humor, alegria, tristeza, fleuma, riso, entusiasmo, beatitude – para citar apenas de algumas de suas ocorrências (MILLER, 1998, p. 31).

O direcionamento dado por Lacan coloca em relação os efeitos corporais – as emoções – com suas origens – as paixões.

Descartes, como vimos, afirma que o afeto é um pensamento da alma que é sempre acompanhado de uma emoção que se faz notar no funcionamento corporal. O funcionamento corporal, além de manter as paixões presentes na alma, aponta a ocorrência das mesmas, mas as emoções não são as paixões, nem o corpo sede delas.

Quanto à opinião dos que pensam que a alma recebe suas paixões no coração, não é digna de consideração, pois se fundamenta apenas em que as paixões provocam nele alguma alteração; e é fácil observar que essa alteração é sentida como sendo no coração somente por intermédio de um pequeno nervo que desce do cérebro até ele, assim como a dor é sentida como sendo no pé por intermédio dos nervos do pé, e os astros são percebidos como estando no céu por intermédio de sua luz e dos nervos ópticos; de maneira que não é mais necessário que nossa alma exerça suas funções diretamente no coração para nele sentir suas paixões do que é necessário que esteja no céu para nele ver os astros (DESCARTES, 2005, art. 33 p, 51).

É esse o legado da filosofia cartesiana para a psicanálise: a possibilidade de se pensar em paixões da alma, sem ignorar as suas repercussões corpóreas. Assim, a psicanálise supera abordagens reducionistas seja na esfera da moral ou no âmbito do fenômeno.

No que se refere à emoção, a psicanálise vai além da fenomenologia, como aponta Miller (1998). Dentro de uma perspectiva fenomenológica tal qual exposta por Sartre em *Esboço para uma teoria das emoções* (1939), a emoção seria um fruto da relação existente entre sujeito e mundo. Ela se caracteriza pela transformação corporal do indivíduo a fim de alterar as suas formas de compreensão da realidade sem que, no entanto, a realidade se transforme de fato. Ele concebe a emoção como um modo de ser no mundo, como uma maneira de existir. Define a função da emoção como um mecanismo de abertura para novas formas de ação do ser emocionado:

Agora podemos conceber o que é uma emoção. É uma transformação do mundo. Quando os caminhos traçados se tornam muito difíceis ou quando não vemos caminho algum, não podemos mais permanecer num mundo tão urgente e tão difícil. Todos os caminhos estão barrados, no entanto é preciso agir. Então tentamos mudar o mundo, isto é, vive-lo como se as relações das coisas com suas próprias potencialidades não estivessem reguladas por processos deterministas, mas pela magia (SARTRE, 2007, p. 63).

Sartre descreve as emoções através da manifestação fenomênica corporal. Para ele, o corpo se convulsiona afim de que o ser mude sua relação com o mundo. Ao se colocar diante do mundo para enfrentar alguma situação, o ser que falha nesse intento torna-se passível de se emocionar. Contudo, através da emoção o ser não age efetivamente sobre o mundo, mas cria um artifício para alterar sua percepção do real; é através do corpo que se exprime essa tentativa.

Tristeza, alegria, medo, e demais paixões são definidas por Sartre somente pela sua manifestação corporal, ou seja, são apenas emoções, como podemos ver no exemplo da definição da tristeza:

A tristeza passiva é caracterizada, como se sabe, por uma conduta de abatimento: há diminuição do tônus muscular, palidez, resfriamento das extremidades; a pessoa vira-se para um canto e permanece sentada, imóvel, oferecendo ao mundo a menor superfície possível (SARTRE, 2007, p.68).

Essa forma de caracterização é bem distinta do que temos no tratado cartesiano. No tratado das paixões, temos a definição das paixões da alma, sempre como pensamentos e, em seguida, a explicação das manifestações corporais e efeitos de tais paixões. No artigo 92, encontra-se a definição da tristeza, tal como o título desse artigo: “A tristeza é uma languidez desagradável, na qual consiste o mal-estar que a alma recebe do mal ou da falta que as impressões do cérebro lhe representam como lhe pertencentes a ela” (DESCARTES, 2005, art. 92, p. 91).

Mais adiante, deparamo-nos com uma série de artigos sobre os efeitos corporais de tal paixão, como no artigo 116 que explica como a tristeza faz empalidecer:

(...) a tristeza, estreitando os orifícios do coração, faz que o sangue corra mais lentamente para as veias e que, tornando-se mais frio e mais espesso, precisa ocupar nelas menos espaço; de forma que, retirando-se para as mais largas, que são as mais próximas do coração, ele deixa as mais distantes, e como as mais aparentes são as do rosto, isso o faz parecer pálido e desencarnado [...] (DESCARTES, 2005, art. 116, p. 106).

Sem desprezar o que transborda do afeto enquanto linguagem, sem alijar o afeto do corpo, Miller (1998, p. 37) afirma que, do modo que é abordado por Lacan, “o afeto transcende as línguas, que ele é translinguístico”.

Parece-nos, portanto, que, diante das dificuldades que o sujeito tem ao lidar com seu corpo, como vimos a partir do estágio do espelho e do caso de Joyce, o afeto cumpre o papel de relacionar o sujeito ao corpo: “no afeto trata-se do corpo, mais exatamente dos efeitos da linguagem sobre o corpo” (MILLER, 1998, p.47).

A psicanálise não pode passar sem o estudo da paixão. Se, como citamos anteriormente, ela propõe um tratamento através da linguagem sobre os efeitos causados pela própria linguagem, por meio da transferência o analista lida com as paixões, e a saída da paixão na experiência analítica passa pela palavra, mas não pelo domínio da paixão pela palavra “a boa saída não é a sabedoria, e sim a relação do sujeito com o seu desejo” (LAURENT, 2000, p. 52).

A entrada em análise, para Lacan, em um primeiro momento, faz sobrevir as paixões do falta-a-ser, ou paixões do ser. Nesse âmbito das paixões, o sujeito caminha na direção do outro, do que lhe falta, e a transferência tem papel fundamental nesse processo, entra em jogo a cadeia significativa que possibilita o encontro com o outro. Na experiência analítica, um outro suposto-saber se relaciona com as paixões do ser. Para Lacan, as paixões do ser são o amor, o ódio e a ignorância. Um bom exemplo de manifestação das paixões do ser é o caso dos místicos. Os místicos vivem a experiência da ideia de Deus por meio da paixão que repercute no corpo, ou seja, é a ida até o outro, o saber, por meio da paixão.

Nas paixões do ser, as relações do sujeito com o corpo se passam mediadas pelo outro. É consequência do estádio do espelho, onde a figura do pai determina que o sujeito tem um corpo, o sujeito não está só.

Nas paixões da alma, a relação entre o sujeito e seu corpo é dada ao nível do ego. A relação do sujeito com o corpo não passa pela imagem. Como a imagem está perdida, a única coisa que se resta é a cadeia simbólica que permite a relação com o corpo (LAURENT, 2000). Um exemplo dessa relação mediada pelo simbólico é o mau humor. O mau humor é o sujeito dizendo que o real é difícil de suportar, que não é isso o seu desejo, mas diante da impossibilidade do gozo do desejo aceita o que está aí, pois é o melhor a se fazer para se poder viver.

As paixões da alma, para Lacan, seriam a tristeza, o gozo saber, a felicidade, a beatitude, o tédio e o mau humor. São as paixões de saída de análise, que ao contrário do que possa parecer, não são superadas pelo saber, mas vividas, como aponta Miller (1998, p. 49): “nada nesta lista lacaniana das paixões da alma implica que seja necessário desprender-se delas”.

Pois bem, assim como Descartes propõe à princesa Elizabeth que a melhor forma de lidar com as paixões é as conhecendo e termina a obra sem uma solução final para a remoção das paixões, tal qual supunha inicialmente a princesa, a análise propõe o tratamento por meio da linguagem, do saber. Entretanto, ao final da análise, o que temos é a interação do sujeito com a paixão, justamente para que o sujeito possa ter relação com o seu corpo por meio da cadeia simbólica.

3. INVISÍVEIS

3.1. EM BUSCA DA ESCOLA E DAS ADOLESCENTES EM PERÍODO PERINATAL

3.1.1. O PODER PÚBLICO E A QUESTÃO DA MULHER

Em meio à lida com as diversas novidades trazidas pela descoberta de uma gravidez ou a chegada de um filho, estimulamos um grupo de adolescentes, alunas da rede pública do município de Vitória/ES, a pensarem sobre quais sentimentos o advento da maternidade lhes causavam. Nós queríamos descobrir o universo afetivo da adolescente em período perinatal. Para as adolescentes foi uma surpresa, pois costumavam responder a todos os adultos que as abordavam questões objetivas relacionadas apenas a como se sentiam fisicamente. Em contrapartida se submetiam a ouvir uma enxurrada de conselhos e pregações. Para nós, não foi novidade constatar que diversas paixões permeavam as vivências perinatais daquelas meninas. Necessitávamos precisar quais eram estas paixões e como elas se manifestavam. Um enorme desafio, pois, ao contrário de Descartes que foi procurado por sua amiga para tratar das paixões que lhe afligiam, nós estávamos no sentido oposto procurando as adolescentes a fim de tratar de um assunto pouco comum.

Para as mulheres, não é raro haver uma predeterminação de como deve se portar e de como se constituir enquanto mulher, porém o entorno do ser feminino não se atreve muito a dizer sobre o sentir feminino, até mesmo para normatizá-lo não é frequente. Este é um solo absolutamente da ordem do não-dito, que escapa até mesmo às interdições e regulações sociais. Todavia, impõe um silêncio perverso que permite com que todas as outras normatizações acerca da conduta feminina incidam insensivelmente, literalmente. O silêncio se torna ainda mais perceptível quando tratamos de adolescentes grávidas ou puérperas. Estas mulheres, apesar de habitarem as estatísticas, parecem seres inexistentes na realidade social. Elas mal são percebidas pelo sistema de saúde para realização de atendimento médico pré-

natal básico compatível com sua situação gestacional, são excluídas de políticas de assistência social e, na maioria dos casos, não tem direito ao salário maternidade já que este é pago apenas às mulheres empregadas com carteira assinada que tenham cumprido o tempo de carência de 10 meses de contribuição, ou às mulheres desempregadas há, no máximo, 1 ano e que já tenham contribuído com a previdência social por pelo menos 10 meses. Uma vez que são adolescentes raramente cumprem esses quesitos.

Se estas adolescentes passam praticamente invisíveis pelas assistências básicas ao cidadão, parece impossível que tenham espaço para elementos mais sutis, como para exporem seus anseios, aflições, sonhos, desejos, ou seja, para expressarem sua subjetividade. Por exemplo, ao conseguimos encontrar uma escola para a realização da nossa pesquisa, a pedagoga nos disse que tinha uma aluna do 8º ano que estava grávida e que aquela gravidez era surpreendente, pois ninguém “esperava isso daquela menina”; ela era quieta, boa aluna e bem comportada, “era uma pena”. Porém, mais adiante, ao conversarmos com a adolescente, descobrimos que ela desejava a gravidez e havia planejado junto com seu companheiro. Por isso, quando os dois viram o resultado positivo do teste de farmácia, ficaram muito felizes. Ou seja, a pedagoga nutria seus julgamentos acerca da gravidez da aluna sem sequer conhecer sua história. Desconhecer o que sente a adolescente proporciona uma situação confortável para a manifestação dos preconceitos e dos julgamentos que visam à regulação de sua conduta.

No mesmo sentido, invisibilizar esses sujeitos favorece que seus direitos sejam negados. Não foi fácil encontrarmos a escola onde realizamos a pesquisa. Mesmo em posse de dados que nos apontavam para o alto índice de gravidez na adolescência no município de Vitória, foi preciso realizar uma longa busca por essas adolescentes.

Temos a noção da relevância da incidência da gravidez entre as adolescentes no município de Vitória ao observarmos com atenção as informações do Sistema de Informações de Nascidos Vivos do SUS – SINASC. Estas informações revelam que, em 2011, no município de Vitória, 14,2% das crianças registradas tinham mães na faixa etária entre 10 a 19 anos, grupo que representa 22% da população de mulheres em idade reprodutiva do município. Se levamos em consideração apenas o público adolescente na faixa etária

entre 15 a 19 anos, percebemos que o índice de ocorrência da gravidez é parecido com o índice de gravidez das mulheres adultas do município. Vemos que, em relação ao grupo das adolescentes que tem entre 15 e 19, elas representam 13,3% do total de mulheres e registraram 13,5% das crianças nascidas em 2011. Ocorrência bem próxima ao grupo de mulheres adultas, estas representam 74,6% das mulheres residentes em Vitória e registraram 85,7% das crianças (tabela 1). Ao realizarmos o cálculo da proporção existente entre o percentual de registros e o percentual de mulheres, temos um índice bem parecido (tabela 2). Os números demonstram que a ocorrência da gravidez entre as adolescentes é uma ocorrência relevante.

TABELA 1

Idade	Registros	% do total	Mulheres	% do total
10 a 14	31	0,7	11.686	11,3
15 a 19	609	13,5	12.932	13,3
20 a 44	3.839	85,7	72.383	74,6

Fonte: SINASC, 2011 e IBGE, 2010.

TABELA 2

Idade	Índice
15 a 19	1,02%
20 a 44	1,15%

Índice percentual de registro por mulher.

A fim de localizarmos essas adolescentes, realizamos durante os meses de abril e maio de 2012 a procura por uma escola onde o problema que investigamos estivesse em evidência. Para orientar essa busca, estivemos inicialmente na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) com o intuito de saber se existiam dados oficiais sobre alunas em período perinatal matriculadas na rede municipal de educação. Também tentamos verificar se existia algum trabalho, realizado pela secretaria junto às escolas, voltado para a questão da sexualidade ou gravidez na adolescência. Infelizmente descobrimos que, na secretaria, não existia nenhum setor atento para essas

problemáticas. Circulamos por diversas salas, conversamos com vários servidores e não conseguimos informações sobre programas que abordassem a temática, sequer tivemos a indicação de escolas onde a questão se fizesse notória.

Tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que crianças e adolescentes na faixa de 4 a 17 anos devem estar, obrigatoriamente, na educação básica, o fato da SEME não ter nenhuma ação específica para atender as alunas adolescentes grávidas e puérperas demonstra como esse público carece de atenção por parte do Estado. Infelizmente esta não é uma realidade apenas da SEME, a grande maioria das secretarias municipais e estaduais de educação não possuem ações específicas para atender alunas gestantes e puérperas, nem recebem orientações para aplicarem tal atendimento. Até mesmo a legislação federal que regulamenta o atendimento desse público, lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975, é arcaica e insuficiente.

Para além desse fato, é necessário situar essa lacuna de intervenção política dentro da atual estrutura do Estado brasileiro e de seu modo de gestão. As políticas públicas voltadas para o atendimento específico das demandas das mulheres em geral e mais severamente das mulheres da classe trabalhadora são escassas, quando existentes não são alvo de investimentos substanciais que possam gerar uma mudança significativa nos problemas sociais enfrentados por essa parcela da população. Um exemplo dessa afirmação é a ineficiência do combate à violência contra a mulher. O índice de mortes de mulheres decorrentes de conflitos de gênero (feminicídio) em nosso país é catastrófico, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no período de 2001 a 2011, ocorreram mais de 50 mil feminicídios no Brasil⁸ e o investimento realizado para prevenção e combate à violência contra a mulher de acordo com o orçamento de 2011, foi de pouco mais de 36 milhões de reais⁹. Com base no Censo 2010, existem 97.342.162 mulheres no Brasil, o

⁸ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil. Brasil: 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_femicidio_leilagarcia.pdf> Acesso em: 09 set. 2014.

⁹ Demonstrativo orçamentário da Secretária Especial de Políticas para as mulheres. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/secretaria-executiva/coordenacao-geral-de-orcamento-e-gestao->

que significa que este investimento gira em torno de 36 centavos por mulher. Sendo assim, a violência contra as mulheres continua sendo uma triste realidade e os índices de feminicídio permanecem elevadíssimos.

Essa falta de investimentos pode ser caracterizada como uma prática interessada na manutenção da ordem de opressão sofrida pelas mulheres dentro do modelo de sociedade que vivemos. Soler (2005) afirma que o trabalho de Lacan, ao admitir a influência coercitiva de imagens e símbolos culturais sobre as mulheres, nos possibilita concluir que a definição do que é a mulher sofre uma regulação histórica, ou seja, a mulher é determinada historicamente.

Vivemos um período histórico no qual a divisão da sociedade em classes impõe a necessidade da existência de um exército de explorados para a manutenção do bem estar de uma classe social mais elevada, porém a exploração não ocorre naturalmente, para ela existir são criados subterfúgios que a justifiquem e a garantam. A opressão é um desses mecanismos. Ou seja, as diferenças e supostas fragilidades de alguns grupos são utilizados para justificar a sua exploração por outros grupos. Assim ocorre com as mulheres, bem como com negros e homossexuais, por exemplo (REED, 2008). No caso das adolescentes grávidas vamos perceber como a opressão do feminino passa pela desvalorização de seus afetos e culmina na ausência de atenção por parte do Estado.

3.1.2. A DEFINIÇÃO DA ESCOLA E O ENCONTRO DAS ADOLESCENTES

Ao constatar a negligência do Estado em relação às alunas em período perinatal e a conseqüente dificuldade que teríamos em levantar informações na SEME, passamos a ficar atentos a qualquer pista que surgisse. Assim, conversando com uma funcionária da secretaria de educação, tivemos uma indicação valiosa: ela nos disse que, de acordo com sua observação cotidiana de visitas às escolas, a região de Maruípe se destacava entre as

demais em termos de ocorrência de gravidez entre as alunas. Avaliando mais atentamente os dados do SINASC, a impressão dessa funcionária ganha evidência, pois essa região se revela como uma parte da cidade que registra uma alta incidência de gravidez entre o público adolescente. De acordo com informações do SINASC, no ano de 2011, foram registrados 147 nascidos vivos de mães com entre 10 e 19 anos na região de Maruípe, o que representa 23% de todos os registros da mesma faixa etária na cidade de Vitória (vide tabela abaixo).

TABELA 3

REGIONAIS	10 – 19	% do total
Maruípe	147	23
São Pedro	134	21
Bento Ferreira	108	16,5
Santo Antônio	95	14,5
Continental	56	8,5
Centro	29	4,5
Jardim Camburi	12	2,5
Praia do Canto	8	1,5
Não classificados	51	8

Fonte: SINASC, 2011.

Diante da pista deixada pela funcionária da SEME e da análise dos dados do SINASC, decidimos trabalhar com alguma escola da região de maior ocorrência de gravidez na adolescência, a região de Maruípe. Essa decisão também levou em consideração o trabalho prévio realizado pelo grupo *Parthos* na Unidade de Saúde do bairro São Benedito e na Casa 2 do HUCAM, lugares localizados nessa região.

Entramos em contato (por telefone e/ou pessoalmente) com as pedagogas de todas as escolas públicas municipais da região de Maruípe. Ao longo do processo de sondagem, percebemos que as escolas não davam muita atenção ao tema da gravidez e não sabiam ao certo se existiam alunas grávidas. Às vezes, estimavam um número baixo, uma ou duas adolescentes grávidas ou puérperas.

Contudo, nessa primeira aproximação, uma escola nos chamou atenção. Ao entrarmos em contato com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Hilda Hilst,¹⁰ fomos atendidas por Constância, a pedagoga da instituição, que demonstrou ser uma profissional muito atenta ao cotidiano escolar e à situação individual dos alunos. Constância nos contou que a escola se preocupa com o tema da gravidez entre as adolescentes e que já havia realizado diversos projetos de educação sexual e de combate à gravidez na adolescência. Assim como na conversa com outras escolas, buscamos saber sobre a incidência da gravidez entre as alunas da escola nos últimos anos e o somatório de alunas grávidas ou puérperas matriculadas no ano letivo de 2012.

Esse primeiro contato se deu ainda no início do primeiro trimestre; naquela ocasião, existiam duas alunas grávidas e uma puérpera matriculada nesta escola. A pedagoga observou que existiam, ainda, duas puérperas que haviam evadido no ano anterior, durante o período de gestação. Constância se demonstrou receptiva e aberta ao diálogo com a pesquisa.

Ao término do contato inicial com todas as escolas municipais de Maruípe, optamos por realizar nossa intervenção junto à escola Hilda Hilst, tendo em vista seu o histórico de envolvimento e engajamento com o tema, a existência de adolescentes em período perinatal e a receptividade à pesquisa.

Chegamos a refazer a triagem, ligamos para outras escolas da região e visitamos novamente outra instituição. Todavia constatamos que, naquele momento do ano, o contexto da escola Hilda Hilst daria bons subsídios para nossa pesquisa. Encontramos outras escolas com o número de alunas grávidas ou puérperas igual ou menor à escola Hilda Hilst, mas não havia muita receptividade por parte do corpo pedagógico à nossa investigação. Como Constância sempre se manteve solícita, recebeu bem a decisão de escolhermos definitivamente a escola como alvo do nosso trabalho.

O próximo passo consistiu na nossa aproximação junto às alunas e professores. Então, iniciaram-se as visitas periódicas à escola a fim de realização de entrevistas com professores, com a equipe técnica e com as alunas em período perinatal. Aquelas alunas que estavam em período

¹⁰ Esta escola ganhou um nome fictício para preservar seu anonimato, assim como os sujeitos participantes da pesquisa.

puerperal foram contatadas por telefone para que as entrevistas fossem realizadas nas suas residências. Porém, não conseguimos encontrar todas elas. Nesse meio tempo, uma aluna que estava grávida pediu transferência da escola. Não conseguimos falar diretamente com ela nem com seus responsáveis, somente com a escola para qual ela havia pedido transferência. Esta escola nos informou que a aluna não estava frequentando as aulas desde quando chegou com a transferência. Não conseguimos contato com uma outra aluna evadida no ano anterior, todavia obtivemos a informação de que ela estava matriculada na mesma escola onde a colega acabara de se matricular. Ligamos para lá novamente e soubemos que ela também não estava frequentando as aulas. Por fim, uma das alunas da Escola Hilda Hilst que havia evadido no ano anterior, durante a gestação, nos recebeu em sua residência. O contato com as outras duas alunas ainda matriculadas na escola ocorreu na própria instituição. Dessa maneira, conseguimos entrevistar três adolescentes: Melinda, Ângela e Violeta. Dentre elas, duas acompanharam a nossa intervenção na escola.

Com a intenção de verificar como a escola percebe e recebe a afetividade das alunas em período perinatal, procuramos realizar a escuta das falas do corpo docente e da equipe técnico-pedagógica acerca da gravidez das alunas. Nesse sentido, visitamos a escola em vários momentos, estabelecemos muitas conversas com o grupo de profissionais, mas também realizamos entrevistas semiestruturadas com oito profissionais: um de Educação Física, um de Geografia, uma de Biologia, uma de Português, uma de Matemática, uma de História, uma de Educação Especial e uma coordenadora. Nessa entrevista, trabalhamos com duas questões centrais: o que se pensa sobre a gravidez entre as alunas e o que se sente em relação ao mesmo fenômeno. Verificamos também questões tais como a experiência docente em relação a alunas grávidas e as adaptações da prática pedagógica em decorrência da existência de alunas grávidas na escola.

O corpo docente da escola Hilda Hilst é heterogêneo em termos de funcionários efetivos e contratados. Existem alguns professores que estão iniciando a carreira docente, como o professor de Geografia, e outros que já estão próximo à aposentadoria, como os dois professores de Educação Física.

A maioria dos professores não está ali há muitos anos, alguns acabaram de chegar à escola. Todos os professores entrevistados possuem licenciatura na área de conhecimento em que trabalham e alguns são pós-graduados. Alguns, inclusive, possuem diversas especializações, como é o caso da professora de Educação Especial. Na escola, os professores recebem formação continuada e passam por cursos de treinamento e capacitação na Secretaria Municipal de Educação (SEME). No entanto, percebemos que as temáticas referentes à sexualidade e gravidez na adolescência não têm sido alvo dos processos formativos daqueles profissionais, com exceção de um programa de combate à gravidez na adolescência promovido pela empresa *Vale* chamado “Na moral, gravidez na adolescência não é legal”.

Após a realização das entrevistas com o corpo docente e técnico da escola e com as alunas, veio a etapa de realização das oficinas. A partir do material coletado pelas entrevistas, surgiu a constatação de que a falta de reconhecimento da legitimidade do desejo das alunas se caracterizava como séria questão a ser discutida com a comunidade escolar. Sendo assim, a intervenção foi estruturada com a finalidade de abordar o tema do desejo feminino, como modo de sensibilizar a comunidade escolar para a compreensão da aluna que engravida como um ser dotado de afetos, demandas, expectativas e desejo, pois os relatos dos professores, coordenadores e demais funcionários descrevem uma aluna vítima, coitada, fadada ao sofrimento.

Com o tema definido, começamos a pensar o formato da intervenção. Faríamos oficinas, a princípio voltadas para as gestantes, mas aberta para a participação de toda a comunidade escolar com convite afixado nos murais da escola. Todavia, a pedagoga nos orientou sobre a dinâmica de funcionamento da escola que não possui muita flexibilidade nos horários e nem negocia a ausência dos alunos das aulas em curso. Nesse sentido, seria mais interessante se escolhêssemos uma turma fixa para a realização das oficinas em horários determinados de acordo com a disponibilidade da escola. Com essa orientação, decidimos trabalhar com o grupo de alunos da 8ª A e estender o convite para os profissionais da escola que tivessem disponibilidade de participar das oficinas. Escolhemos a turma da 8ªA, pois nela estavam

matriculadas Ângela e Violeta. Não havia o impedimento de convidarmos Melinda, mas ela recusou todos os convites que fizemos.

No período de junho a outubro de 2012, realizamos 7 oficinas que duraram em média 2 horas cada. O diálogo nas oficinas foi intermediado pela linguagem das artes plásticas, da poesia, da música e da fotografia. A fim de dinamizar os trabalhos das oficinas, contamos com a participação da artista plástica e fotógrafa Sara Rangel, da artista plástica Mareana de Oliveira e da maquiadora Crys Silva. As atividades seguiram o seguinte cronograma:

- junho de 2012 – Oficina “Desejo e maternidade”;
- julho de 2012 – Oficina “Desejo e projetos de vida”;
- primeira quinzena de agosto de 2012 – Oficina “Corporeidade”;
- segunda quinzena de agosto de 2012 – Oficina “Sentimentos sobre o gerar”;
- primeira quinzena de setembro de 2012 – Oficina “Pintando paixões”;
- segunda quinzena de setembro de 2012 – Oficina “A visão da escola sobre a gravidez” (atividade realizada apenas com os docentes);
- outubro de 2012 – Oficina “Propondo alternativas”.

OFICINA DESEJO E MATERNIDADE

Em uma intervenção que se pretende abordar o tema da gravidez na adolescência de uma forma não autoritária e sem moralismos, conversar sobre o desejo parece-nos de importância fundamental. No caso do nosso projeto tematizar o desejo configurou-se como tarefa urgente, pois constatamos que a gravidez é vista pelos professores, pedagogos e corpo técnico da escola como algo indesejado de que se ocorra.

Do modo que a propomos, a oficina *Desejo e maternidade* visa abordar o desejo em suas diversas manifestações, sobretudo discutir as diferenças existentes entre a vontade – do âmbito do racional – e o desejo – do âmbito das paixões. Vale, ainda, realizar a discussão sobre a importância de se desejar, tendo em vista a vitalidade que tal paixão confere aos nossos projetos de vida e às nossas relações interpessoais. Intencionalmente a oficina propõe ao grupo a necessidade de se reconhecer a legitimidade dos desejos.

Para intermediar o diálogo uma boa alternativa é a confecção de um artesanato de origem xamânica chamado “Olho de Deus”. A confecção do “Olho de Deus” nos coloca a pensar no que desejamos, possibilitando a elaboração dos sentimentos de desejo. Esse artesanato é uma espécie de amuleto indígena confeccionado com linhas coloridas, que, segundo a tradição xamânica, eleva nossos desejos a Deus. As lendas dizem que o “Olho de Deus” era confeccionado pelos adultos das tribos ao nascer de uma criança e a cada aniversário dela, até que depois de uma certa idade a própria criança tecia seu amuleto.

OFICINA DESEJO E PROJETOS DE VIDA

A proposta dessa oficina se configura como um bate papo intermediado pela música e pela poesia sobre os desejos, planos e projetos de vida do aluno. Esta atividade visa proporcionar ao adolescente um espaço de reflexão sobre suas ações cotidianas, levando-o a pensar sobre o seu processo de auto-constituição enquanto indivíduo. À partir dessas reflexões o que a dinâmica da oficina propõe é o resgate da dimensão do desejo. Percebemos que apesar de simples, a atividade tem enorme relevância, alguns alunos nos relataram que nunca haviam pensado sobre seus desejos, outros disseram que não sabiam se tinham desejos e muitos não percebiam a relação entre desejos e projetos futuros. Notamos, também, a dificuldade que os alunos encontraram em conversar sobre seus desejos devido a falta de experiências anteriores de possibilidade de expressão.

OFICINA CORPOREIDADE

A oficina Corporeidade foi elaborada com a intenção de discutirmos as transformações pelas quais o corpo passa durante o período da gestação e pós-parto. São mudanças significativas que impactam na autoestima e nas relações interpessoais e necessidades peculiares do período.

Na oficina os adolescentes relataram as mudanças que observam em seus corpos, além de conversarmos sobre as transformações corporais vivenciadas pelas alunas em período perinatal.

Com a finalidade de intermediar a discussão, na oficina Corporeidade desenvolvemos um trabalho empregando a projeção dos corpos em um painel de lona. Por meio de sombras feitas por iluminação artificial, registramos as silhuetas nos painéis utilizando tintas orgânicas. A atividade também pode ser feita utilizando outras técnicas, como a fotografia.

OFICINA SENTIMENTOS SOBRE O GERAR

O que os jovens sentem e pensam sobre a gravidez na adolescência? Exploramos essa questão por meio da exposição de fotografias que representam cenas cotidianas de adolescentes grávidas e de jovens mães e pais. Após a exposição das fotos os jovens foram estimulados a relatarem o que sentiram ao ter contato com cada imagem. Os relatos obtidos, em sua maioria, reproduziram as falas dos adultos e as expectativas sociais voltadas para o jovem e o adolescente. Eles falaram sobre a idade ideal de se engravidar, sobre as responsabilidades decorrentes da maternidade e da paternidade, as implicações sociais do fenômeno abordado, enfim, tudo o que o adulto geralmente diz. Porém, quando estimulados a expressarem os sentimentos gerados pelas mesmas imagens, a coerência do discurso, absorvido pelas lições dos adultos, perde-se nas várias direções apontadas pelos afetos, foram muitas as paixões relatadas: desejo, medo, desespero, pena, felicidade, tristeza, amor, alegria, vergonha, espanto...

Essa oficina proporciona a expressão e o diálogo sobre os sentimentos, à partir do direcionamento da conversa podemos inclusive investigar possíveis motivações para a manifestação dos sentimentos que surgem, como por exemplo determinações sociais, pressões familiares, dúvidas dentre outros. A mesma dinâmica pode ser realizada utilizando cenas de filmes, comerciais, videoclipes, telenovelas, etc.

OFICINA PINTANDO PAIXÕES

A oficina Pintando Paixões, tem o objetivo de aproximar o adolescente de seus sentimentos em torno da gravidez na adolescência e abrir portas para a conversa sobre tais afetos.

Seguindo a trilha da compreensão dos significados dos sentimentos dos alunos em relação à gravidez na adolescência, apresentamos a seguinte questão: “Se você descobrisse agora que, em breve, seria mãe ou pai, como se sentiria?”. Percebemos que eles se espantaram.

Ser tomado de assalto pelo diferente ou ignoto é estar sujeito a mover-se na direção do conhecimento daquilo que te arrouba. Esse movimento de ir ao encontro do saber, do desconhecido, é atividade clássica da filosofia. Na tradição filosófica costuma-se dizer que a paixão espanto é o sentimento propulsor do conhecimento, esse sentimento também é compreendido como o sentimento que prepara e dispõe, abre caminhos para que a coisa estranha tenha a possibilidade de nos trazer as outras diversas paixões. A notícia de uma gravidez é apenas o prenúncio de uma enorme transformação na vida de qualquer mãe ou pai e o susto compreensível, mas e após o susto?

Pois bem, depois do susto inicial foi solicitado que os jovens anotassem os sentimentos e impressões em uma ficha, após o processo de registro escrito propusemos o registro das paixões por meio de sua exteriorização na pintura da face. Com o intermédio das possibilidades da maquiagem artística os jovens puderam trabalhar seus sentimentos. Eles pintaram as paixões em suas faces.

OFICINA PROPONDO ALTERNATIVAS

Ao longo do trabalho de intervenção voltado para o tema da educação e gravidez na adolescência surgem várias ideias, inquietações, propostas e alternativas. Essa oficina consiste em um momento canalizador de todas as experiências vividas junto à comunidade escolar e se volta para a participação de todos.

A oficina se estrutura a partir de um momento de sensibilização sobre o tema do desejo de estudar e histórias de evasão escolar, no projeto optamos pela

exibição de um curta metragem (Vida Maria) que retrata, de forma bem profunda, o abandono escolar e a desvalorização do desejo de estudar. Após a exibição do vídeo conversamos sobre o material exibido, fizemos uma retomada das conclusões que chegamos com as atividades anteriores e construímos coletivamente propostas para o combate à evasão escolar relacionada à gravidez na adolescência.

Ao final da intervenção por meio das oficinas, realizamos a exposição fotográfica “A escola é lugar de paixões”. A exposição reuniu imagens, capturadas pelas lentes da artista plástica e fotógrafa Sara Rangel, que destacam as expressões faciais dos alunos durante a realização das oficinas na escola Hilda Hilst. A mostra das fotografias ficou exposta na SEME como forma de ocupar o espaço da secretaria com o tema da gravidez entre as alunas da rede e chamar, de algum modo, a atenção para a existência da gravidez na adolescência entre as alunas da rede e fomentar a necessidade de se pensar em modos de lidar com essas alunas reconhecendo-as como público alvo de ações da secretaria. Alguns registros podem ser conferidos abaixo:



FIGURA 1: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.



FIGURA 2: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.



FIGURA 3: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.



FIGURA 4: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.



FIGURA 5: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.



FIGURA 6: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.



FIGURA 7: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.



FIGURA 8: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.



FIGURA 9: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.



FIGURA 10: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.



FIGURA 11: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.



FIGURA 12: Registro de oficina exposto na mostra fotográfica.

3.2. O DESEJO DE SER MÃE E SEU CONTEXTO SOCIAL

Como informado, a Escola Hilda Hilst situa-se na Grande Maruípe, região da cidade de Vitória com alta incidência de gravidez entre o público adolescente. Um elemento a ser considerado é que ela é uma das regiões mais pobres do município.

Esta constatação nos permite evidenciar uma importante característica da ocorrência da gravidez na adolescência: o seu recorte de classe. São nas regiões da cidade onde se localizam os bairros mais pobres que mais ocorre a gravidez entre as adolescentes. Essa característica específica da manifestação da gravidez na adolescência no município de Vitória acompanha uma característica nacional. Uma pesquisa abrangente envolvendo diversas universidades públicas em três capitais brasileiras detectou a associação entre maior precocidade reprodutiva a fatores como nível de renda e de escolaridade. Os autores da pesquisa afirmam que, para as mulheres da classe trabalhadora, geralmente moradoras das periferias, a maternidade se

apresenta como uma alternativa de socialização, já que, para elas, diferentemente das mulheres burguesas, muitas portas estão fechadas:

Em contextos fortemente marcados por desigualdades de gênero e classe social, a maternidade se apresenta não apenas como 'destino', mas talvez como único projeto possível de reconhecimento social para jovens mulheres cujos eventuais projetos educacionais e profissionais dificilmente poderão concretizar (HEILBORN et al., 2006, p. 352).

Como mencionamos na introdução deste trabalho, faz parte do universo feminino contemporâneo sua realização enquanto mulher ativa na sociedade por meio de sua participação no mercado de trabalho. A psicanalista lacaniana Colette Soler aponta para o fenômeno da entrada da mulher no mercado de trabalho como forma de emancipação feminina do campo fechado do ambiente doméstico: “durante séculos, elas [as mulheres] viram seus gozos serem confinados ao perímetro da casa. O mercado de trabalho as emancipou desse campo fechado, mas não sem aliená-las nos imperativos da produção” (SOLER, 2005, p. 123). A observação final da citação da psicanalista nos permite discutir as nuances da inserção da mulher no mercado de trabalho. É fato que a expansão dos seus horizontes de possibilidades para além da rotina da casa é uma conquista, porém é eivada de contradições.

O modo de produção capitalista introduz massivamente as mulheres na produção “mas aproveitando-se de sua opressão herdada, e com isso provoca uma situação contraditória, pois por um lado, as mulheres são igualmente exploradas ou mais ainda, mas por outro, não têm os mesmos direitos dos homens” (CARRASCO; PETIT, 2012, p. 12), a luta por direitos iguais permeia o feminismo setentista, porém ainda está na ordem do dia, pois as mulheres ainda vivem sob o julgo da opressão machista e, por isso, ainda se deparam mais frequentemente com as características mais cruéis do mundo do trabalho. A pobreza, a baixa renda e o desemprego são uma dessas características.

O desemprego é uma das consequências diretas do capitalismo, pois este privilegia o lucro. A obtenção de lucros cada vez mais elevados significa a redução de custos da produção, ou seja, produzir muito gastando-se pouco. O corte de gastos com mão-de-obra é uma forma de elevar o lucro, sempre que

necessário o capitalista demite, para elevar seu lucro. A criação de um exército de reserva, como consequência, também beneficia o capital.

[...] uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista e, ao mesmo tempo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 2001, p. 735).

Se pensarmos a força de trabalho enquanto mercadoria abundante no mercado, temos ainda, seguindo a lei da oferta e da procura, outra consequência possível do desemprego. O trabalhador tido como algo que pode se tornar mais barato quanto mais disponível. Ou seja, com a existência do desemprego forma-se um enorme exército de reserva à disposição, assim a possibilidade iminente do achatamento dos salários dos trabalhadores. O fenômeno do desemprego atinge a toda classe trabalhadora, porém os setores mais oprimidos são os que mais o sentem. O modo de produção capitalista se aproveita das opressões de gênero, raça, orientação sexual para incidir com a exploração. Precárias condições de trabalho, baixa renda, subempregos e desemprego são mais comuns quanto mais oprimido for cada setor da classe trabalhadora.

Nesse sentido, é interessante destacar que a taxa de desemprego entre as mulheres no estado do Espírito Santo é bem elevada e não existem ações governamentais para a reversão desse quadro. O desemprego atinge, sobretudo, as mulheres da periferia. Com a ausência de medidas do Estado para geração de emprego e renda as possibilidades de inserção social dessas mulheres são restritas. De acordo com o Censo 2010, no Espírito Santo, os setores de atividade econômica que mais empregam são o agropecuário, indústria e transformação, construção, comércio e reparação. O censo aponta, ainda, que nesses setores a mão de obra é majoritariamente masculina. O elemento mais relevante dos dados extraídos do Censo é que a taxa de desemprego masculino no estado é abaixo da média nacional e a menor do

Sudeste. Entretanto, a taxa de desemprego feminino é muito acima da média nacional. Taxa de desemprego de 9,53% para as mulheres, enquanto dos homens é de 4,99%. Outro fator curioso é que, mesmo tendo taxas de emprego diferentes, a ocupação na informalidade é a mesma (na casa dos 33%). Isso significa que, proporcionalmente ao número de mulheres e homens empregados, temos mais mulheres na informalidade, o que redundará na ausência de direitos trabalhistas, precariedade de vínculos, baixos salários, condições indignas de trabalho, dentre outros.

Muito provavelmente a realidade do desemprego e do subemprego que atinge as mulheres capixabas é bem mais severa nas regiões periféricas das cidades do Estado. Isto cria um ambiente de falta de perspectivas que empurram estas mulheres para a busca de outras formas de realização de seu desejo. Para elas se realizarem, parece ser necessário disporem de meios que estejam para além do mercado de trabalho. É interessante notar que, para estas mulheres da periferia, a liberação do encarceramento à realidade doméstica não é uma conquista solidificada. Nesse sentido, a maternidade e a constituição de uma família aparecem para as adolescentes como uma alternativa mais acessível para se constituírem enquanto mulheres adultas, uma vez que as portas para a entrada no mercado de trabalho lhes fecham restando apenas estreitas fendas.

À primeira vista, esse vínculo entre elevado índice de gravidez na adolescência e condições de vida pode parecer distante do referencial teórico principal adotado nesta pesquisa. Porém, o exercício de analisar o contexto social também nos serve para compreender a manifestação das paixões vividas pelas alunas em período perinatal e os sentimentos que a gravidez entre as alunas desperta nos diversos atores escolares.

De acordo com a perspectiva defendida por Descartes (2005), as paixões da alma são pensamentos que dependem da ação externa sobre o sujeito, ou seja, as percepções e os estímulos recebidos passam pelas reações corporais e causam na alma suas paixões, que por sua vez repercutem no funcionamento do corpo. O quadro abaixo explica esquematicamente que a paixão da alma no sentido estrito é um pensamento oriundo da percepção. A paixão da alma tem como causa a ação corporal desencadeada pela

percepção, que, através da agitação dos espíritos (neurotransmissores), se relaciona com a alma e desemboca na sua ocorrência.

Pensamento							
ação vontade		paixão no sentido geral percepção					
terminada na alma	terminada no corpo	causada pela alma	causada pelo corpo				
		percepção das vontades	causada pelo curso habitual e fortuito dos espíritos		causada pela ação dos nervos		causada pela agitação particular dos espíritos
		percepção de objetos inteligíveis	rela- cionada com os objetos externos	rela- cionada com o corpo	rela- cionada com os objetos externos	rela- cionada com o corpo	rela- cionada com a alma
		ficção voluntária	sonho devaneio		percepção sensação		paixão no sentido estrito

Quadro 1: Divisão dos tipos de pensamentos de acordo com René Descartes.

Podemos concluir, assim, que a paixão não é uma ação da alma, ao contrário, a alma sofre a ação corporal a partir de sua interação com as coisas que lhe agitam, com o meio. Por isso, nos é útil pensar os sujeitos de nossa pesquisa a partir da realidade no qual estão inseridos, pois esta realidade influencia na afetividade e no modo com o qual lidam com os acontecimentos aos quais são submetidos. Em uma pesquisa realizada na cidade de Vitória com mulheres de estratos sociais distintos em período perinatal, Souza (2014) relatou um fenômeno curioso na manifestação da angústia. Ao indagar mulheres oriundas de clínica médica particular sobre seus afetos, a angústia constituiu 17,4% da relação total de sentimentos vividos no período da gestação e 14,8% da relação total de sentimentos vividos no puerpério. Porém, ao entrevistar mulheres captadas no serviço público de saúde, o índice de citação da angústia foi de apenas 9,6% na gestação e de 4,3% no puerpério. Diante dessa variação estatística, a pesquisa concluiu que o fator social interfere diretamente nos afetos vividos pelas mulheres em período perinatal.

Do mesmo modo, ao longo da nossa inserção na escola onde realizamos o estudo, pudemos perceber como que a análise dos fatores socioeconômicos permite entender melhor a manifestação das paixões seja por parte da aluna grávida ou puérpera, dos demais estudantes, dos professores ou do corpo técnico da escola.

Convém-nos destacar que, quando a princesa Elisabeth procurou seu amigo filósofo para desabafar sobre suas afecções do corpo e da alma, ela vivia sob fortes pressões políticas e familiares. Sua família havia sido expulsa da Boêmia por tropas austríacas lhes restando o exílio. A brusca mudança abalou toda a família e desencadeou uma série de conflitos e escândalos. A tristeza de Elisabeth não poderia ser compreendida fora deste cenário, que dificultava até mesmo as propostas de racionalização do sentimento que o filósofo propusera no início do diálogo com a princesa (DESCARTES, 2005).

3.3. AS ADOLESCENTES EM PERÍODO PERINATAL E SUAS PAIXÕES

Inseridas na realidade social de uma das regiões mais pauperizadas e violentas da cidade, moradoras de um território de limites e conexões com o Bairro da Penha, Bonfim e São Benedito, bairros bem perigosos e completamente desassistidos por políticas sociais, conhecemos a história de 3 alunas em período perinatal da Escola Hilda Hilst. Por meio da escuta realizada nas entrevistas, nosso trabalho começa a perceber melhor os vieses da gravidez entre as adolescentes da região. Foi com muita curiosidade, porém com bastante cuidado que nos aproximamos dessas alunas, no momento das entrevistas uma delas estava na gestação e duas estavam no puerpério. Procuramos saber como elas mesmas percebiam o que lhes estava ocorrendo e, sobretudo, o que estavam sentindo.

Melinda – 16 anos

O encontro com Melinda ocorreu em sua residência na semana que completou um mês do nascimento de sua filha. A casa de Melinda é vizinha da escola. Do vão de entrada da moradia, Melinda acena para os alunos que estão fazendo Educação Física. Ela mora com a tia, uma irmã um pouco mais

velha e as crianças: sua tia tem um filho de 1 ano e 6 meses e sua irmã tem uma filha de 2 anos. No momento da entrevista, todos estavam presentes na residência.

No início da conversa, a adolescente contou que, nos últimos anos, não vinha frequentando a escola com regularidade e, a fim de encontrar uma alternativa para seu desinteresse, experimentou se matricular no turno noturno, porém a tentativa não funcionou. No ano letivo de 2011, ao descobrir que estava grávida, sua frequência às aulas tornou-se praticamente nula; de modo que, reprovou na 7ª série do Ensino Fundamental. Melinda relatou que não planejou a gravidez, apesar de não ter utilizado nenhum método contraceptivo na ocasião da concepção. Ressaltou que conhecia todos os métodos contraceptivos e tinha acesso a alguns deles. Disse que, quando descobriu a gravidez, ficou triste: “chorei muito, mas passou”. Ao ser questionada sobre seus sentimentos durante a gestação, ela pensou um pouco e disse que não saberia definir um sentimento, disse que ficou “normal”. Depois acrescentou: “até o final da gestação, não tinha caído a ficha de que eu estava grávida. Fiquei passada, não acreditava que estava grávida”.

As falas de Melinda não eram extensas e não demonstrava muito interesse na conversa; porém, quando solicitada que falasse um pouco sobre o seu parto, se prolongou em um relato mais minucioso. Disse que aguardava o parto normal, mas que, no dia que completou a 41ª semana de gestação, estava na calçada de sua casa e um carro da polícia passou atirando. Ela levou um susto e começou a sentir dor. Passou mal e a pressão subiu. Foi atendida no pronto socorro com diagnóstico de pré-eclâmpsia, mas recebeu alta. Dois dias depois, o quadro piorou, voltou ao hospital onde teve o diagnóstico de eclâmpsia e foi submetida a uma cesariana. Dois dias após o parto, teve um quadro de hemorragia e passou por uma nova cirurgia. Melinda disse que, quando viu sua filha, sentiu amor pela criança. Ela comentou que estava hospitalizada no dia das mães, pois sua filha havia nascido na véspera; foi presenteada e recebeu congratulações pela data, o que a trouxe felicidade. O relato sobre o parto termina informando que o pai da criança foi morto devido seu envolvimento com tráfico de drogas dois dias após o nascimento da filha. Ela ressaltou que eles não estavam mais juntos desde o início de sua gestação.

Ao ser questionada sobre seus sentimentos no atual momento, Melinda diz que está “normal”, que está “conformada” com sua vida e que, com o nascimento da filha, “caiu a ficha”: se antes ela estava “passada”, agora ela sente que se tornou mãe.

No ano de 2012, Melinda estava distante da escola, apesar de estar matriculada em uma escola da redondeza. Atualmente se ocupa em ajudar nos serviços domésticos e nos cuidados com as crianças da casa. Disse, ainda, que depois que a sua filha crescer um pouco, pretende cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para concluir o ensino fundamental. Ela não demonstrou interesse pelas demais atividades da pesquisa e não compareceu às oficinas apesar de sempre ser convidada.

Ângela- 14 anos

No primeiro encontro com a pedagoga Constância, esta informou que havia uma aluna grávida na 8ª série chamada Ângela. Segundo ela, era um caso curioso, pois se tratava de uma “boa aluna”, uma “menina quietinha”; ninguém esperava “isso” dela. Por trás dessa caracterização, parece que a gravidez na adolescência é esperada apenas para meninas já “problemáticas”. Minutos depois, Ângela chega até a sala de Constância, sendo que esta se retirou. Sentada em uma cadeira, Ângela estava muito retraída, com a mochila no colo tampava parte da barriga, colocando o caderno sobre a parte que a mochila não cobria. Conversava com a voz muito baixa, sendo bem breve nas falas. Este momento inicial foi utilizado para apresentação da pesquisa e para investigar se havia o interesse, por parte de Ângela, em participar. Após ela acenar a cabeça afirmativamente, foi entregue os termos a serem assinados e encaminhada à sala de aula.

Na outra semana, no retorno à escola a fim de entrevistar Ângela e alguns professores, a adolescente parecia estar ainda mais retraída. De maneira que a ocasião foi aproveitada com uma conversa mais informal no sentido de tentar amenizar a timidez e conquistar a confiança da aluna. Os dias se passaram e continuavam as visitas à escola a fim de conversar com os professores. Nesse interim, estabeleceu-se o contato com uma outra aluna que estava afastada em decorrência da parturição. Nessas visitas, sempre que o acaso permitia e Ângela era encontrada no pátio ou nos corredores,

estabelecia-se contato até que um dia, realizou-se novamente a tentativa de entrevista. Ângela foi chamada até a sala da pedagoga e iniciada a conversa, já se mostrava mais confortável com a situação, não escondia a barriga e falava com um tom de voz normal além de fazer contato visual. Nesse dia, enfim, a entrevista ocorreu.

Sempre, ao iniciar uma entrevista com gestante ou puérpera, são solicitadas algumas informações prévias para serem registradas na ficha individual. Para esse fim, é indagado se a gravidez foi ou não planejada. E de forma inesperada, Ângela respondeu que sua gravidez foi planejada. Então, a pergunta foi refeita: “Você queria engravidar e planejou engravidar?”. Ela respondeu afirmativamente. Requisitada para que contasse melhor essa história, narrou que ela e o namorado queriam um filho e planejaram a gestação; disse ainda que, quando fez o teste de gravidez e deu positivo, eles estavam juntos e ficaram muito felizes.

Ângela nos disse que estava se sentindo bem consigo mesma, que gosta de estar grávida e pensar no filho, gosta de lembrar-se das responsabilidades que surgem com a gestação e sente amor quando pensa em seu filho. Porém, relatou que não se sente uma mulher, se sente uma criança.

O momento do parto não parece estar bem resolvido para Ângela. Ela disse que a previsão é que tenha o parto normal; contudo, quando fala dessa possibilidade, sente medo, tem medo de não ter passagem, tem medo de morrer. Nesse momento, foi realizada uma pausa para uma pequena intervenção, explicando como funciona o trabalho de parto e sobre a importância de se sentir segura, falando sobre os mitos que envolvem a expressão “falta de passagem”. Informou-se sobre o direito da mulher escolher um acompanhante para estar presente na hora do parto. Ela disse que não sabia dessa informação e que, apesar de estar no 7º mês de gestação, nunca havia conversado com ninguém em casa nem com o médico sobre o seu parto.

A aluna relatou que, durante toda a gestação, frequenta normalmente as aulas, sente-se bem disposta para as atividades escolares e deseja estar frequente até a última semana de gestação: “só faltou quando tenho que ir ao médico”. Porém, ainda não sabe como ficará sua situação escolar após o nascimento do filho. De acordo com Ângela, até aquele momento da entrevista, não havia ocorrido nenhum diálogo com a escola sobre o que seria feito em

relação à sua vida escolar após o nascimento do bebê. Posteriormente esse cenário se alterou ao longo de nossa intervenção, como visto adiante.

Violeta – 17 anos

Violeta foi contatada pelo telefone, pois a aluna não estava frequentando às aulas em decorrência do nascimento do filho. No ano de 2012, Violeta se encontrava matriculada no último ano do Ensino Fundamental; contudo, como seu filho nasceu bem no início do ano letivo, ela não chegou a participar de nenhuma aula. Violeta relata, no entanto, que sempre vai à escola para visitar. Ela demonstra gostar de estar ali. Quando questionada sobre sua situação escolar, a aluna conta-nos que não houve nenhuma abordagem da equipe pedagógica ou do corpo docente no sentido de orientá-la para o cumprimento de tarefas no seu período de Amparo Legal: “eu estou matriculada, mas nem sabia que tenho o direito de voltar para a escola, achei que, porque completo 18 anos no fim do ano, eu não poderia voltar mais”.

Violeta conta que não planejou a gestação, pois pensava em terminar a educação básica antes de ter um filho, mas revelou: “meu maior sonho era ser mãe, eu sempre desejei ter um filho”. A aluna conhecia os métodos contraceptivos e fazia uso de pílula anticoncepcional, mas às vezes esquecia-se de tomar. Quando desconfiou da gravidez, foi ao médico, fez exames e, quando teve a notícia de que seria mãe, ficou feliz.

A partir do momento em que se descobriu grávida, Violeta teve uma ascensão considerável em seu rendimento escolar. Inicialmente uma professora nos confirmou esse fenômeno que ocorreu com a aluna e, posteriormente, outras professoras corroboraram a afirmação. Violeta disse: “eu me senti mais disposta pra estudar, com mais vontade de aprender”. Quando questionada sobre o porquê dessa motivação, ela respondeu: “acho que foi por causa do meu filho”. A aluna afirmou ter vivido uma gestação tranquila, às vezes se sentia um pouco mais nervosa e impaciente: “não tinha paciência com o pessoal [sua turma] quando eles me faziam raiva”.

A aluna conta que seu ambiente familiar ficou mais agradável durante a gestação e que sua relação com o parceiro melhorou. Ela se sentia segura e feliz com a gestação e tinha o apoio de seu companheiro. Violeta entrou em trabalho de parto, mas sem saber o que estava ocorrendo com o seu corpo,

sentiu medo e foi até ao posto de saúde. Lá o médico lhe disse que era para ir direto para o hospital, pois estava em trabalho de parto. Dentro de poucas horas, estava com seu filho no colo. Seu parto foi tranquilo. Ao parir, sentiu um grande alívio e afirma ter chorado de alegria. Ainda destacou que ficou ansiosa para receber alta, queria chegar em casa logo com o seu filho. Em casa, ela foi muito bem recepcionada. Segundo ela, a chegada do bebê “foi só alegria”.

Quando questionada sobre como se sentia no presente, ela disse: “eu estou feliz com meu filho, mas sinto falta de estudar, fico agoniada, tenho vontade de ler, de escrever, desejo aprender mais”. Ao falar, ela gesticulava como se estivesse com livros e lápis em mãos, fazia o gesto da leitura, da escrita e sorria. Explorando um pouco mais o assunto, perguntou-se sobre como ela pensava esse seu retorno aos estudos. Ela disse que primeiramente não sabia que poderia voltar para a escola e tinha pensado em perder esse ano; pretendia cursar, no outro ano, a EJA do Ensino Fundamental e deixar seu filho na creche. Mas começou a dizer que, se a escola Hilda Hilst aceitasse o seu retorno após o período de Amparo Legal, ela poderia levar o filho para escola e concluir o Ensino Fundamental ali. Explicamos sobre as dificuldades em se receber uma criança na escola, sobre a falta de estrutura para tal conduta e dissemos que iríamos levar seu desejo de estudar para conhecimento da equipe pedagógica.

Violeta participou ativamente de todas as atividades da pesquisa, buscando meios para ir até a escola, nos intervalos de uma atividade e outra. Em todas as atividades, Violeta levava seu filho que acompanhava serenamente a participação da mãe. Por várias vezes, foi relatado à pedagoga da escola sobre o interesse de Violeta pelos estudos, sendo que essa sempre prometia que conversaria com a aluna. A própria aluna também tomou iniciativa de procurar a pedagoga, que mais uma vez prometeu que conversaria um dia sobre o assunto. Quando o fim do ano letivo de 2012 se aproximava, as duas conversaram, a pedagoga informou à Violeta que o ano estava “perdido”, pois ela não havia feito nenhuma atividade. Há que se destacar que a própria escola não preparou atividade nenhuma para a aluna. Diante desses fatos, a “solução” encontrada por Constância é que a aluna se matriculasse em 2013 em uma escola que oferte EJA.

As histórias destas três adolescentes nos permitem perceber que o desejo feminino escapa às normatizações sociais e irrompe, mesmo em contextos bem desfavoráveis para que a mulher possa ter desejos. Também fica expresso que, mesmo que invisibilizadas e emudecidas pelo desinteresse do Estado por essa parcela da população, pela falta de assistência específica às suas demandas básicas de saúde e educação, e pelo moralismo que perpassa as relações nos ambientes de convívio social, tais como a escola, essas adolescentes vivem o período perinatal de forma apaixonada. Este período da vida não é algo insignificante que lhes ocorre sem que lhes comova emocionalmente. Muitas vezes, a falta de perspectivas imposta pelo contexto social retira a vitalidade com a qual as pessoas lidam com a vida. Porém, as histórias dessas adolescentes colocam em evidência um processo de busca de alternativas para a realização do gozo, para a expressão do desejo feminino, apesar desses caminhos culminarem na conformação com o que lhes restou enquanto forma de acesso ao gozo: a via da realização do gozo fálico através da maternidade.

Muitas vezes a falta de perspectivas incide sobre o desejo feminino, o deprime, ou o reconduz a outros objetos. O caso de Melinda retrata bem como que a falta de horizontes sociais possíveis atua sobre o desejo da adolescente e interfere, em um primeiro momento, em seu processo de escolarização, pois a consequência imediata é o surgimento do desinteresse pela escola. A própria aluna por si só buscou meios, mesmo que incipientes e sem resultado, de desenvolver a vontade de estudar, trocou de escola, mudou de turno, mas nada resolveu. Na periferia, quando o meio escolar deixa de fazer sentido, o mundo do tráfico de drogas, surge como um atrativo, uma possibilidade. A aproximação com o tráfico, mesmo que seja namorando de um traficante, surge, para Melinda, assim como para muitas meninas das periferias, como forma de ser valorizada e reconhecida pela comunidade. Melinda repete a trajetória das mulheres de sua família que encontraram na maternidade a única forma acessível de gozo. E provavelmente, mesmo planejando cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), permanecerá longe dos bancos escolares, assim como sua mãe, sua irmã e sua tia.

Violeta passa por dificuldades com seu desejo diferentes de Melinda, mas de natureza bem similar. O seu interesse pelos estudos surge

conjuntamente com a concretização de seu desejo de ser mãe, materializado pela gravidez. Contudo, a partir do nascimento de seu filho, com a falta de planejamento e de estrutura da escola para atender a aluna, surgem os percalços para a realização de seu desejo de estudar. Desejo que pôde ser minimamente vivido com suas idas à escola para a participação das oficinas do projeto. Para além de desejar estudar, Violeta desejava trabalhar. Em uma das oficinas, ela nos revelou que gostaria de cursar arquitetura e atuar nesse ramo do mercado. Pois bem, se seu desejo de estudar encontrava sérios impedimentos de se realizar, provavelmente esta adolescente também enfrentará muita dificuldade para conseguir se situar no mercado de trabalho.

É interessante lembrarmos o papel de suplência do falo que Lacan (1998) atribui ao filho, o seja o filho pode se configurar como objeto parcial, objeto parcial, pois não efetua a completude do desejo imposta pela falta fálica existente na mulher. Essa elaboração pode ser ilustrada pela alegria que Violeta sentia por ser mãe, em contraste com a agonia (angústia/ansiedade?), que o afastamento da escola lhe gerava. O filho a realizava, porém não toda. Ele a realizava enquanto mãe, mas também a dividia entre a mãe e a mulher que gostaria de estar na escola, de se profissionalizar, de se tornar uma arquiteta. E isto para o psicanalista é saudável, confere vida e movimento, enquanto o filho que preenche, sufoca e mortifica. Mas uma sociedade machista e moralista não acolhe com tranquilidade o desejo feminino.

Para esta sociedade que também é reguladora e higienista, é até mesmo pesado ouvir de uma adolescente de 14 anos o relato de ter planejado sua gestação e sentido alegria ao saber que estava grávida, como ocorreu com Ângela. Talvez seja por isso mesmo que as pessoas não perguntam o que essas adolescentes sentem, seus sentimentos podem abalar a convicção dos adultos de que a gravidez precoce é uma pena, é um horror.

A gravidez entre as alunas é uma verdadeira subversão da ordem dentro da instituição escolar constituída a partir de suas práticas disciplinadoras de corpos e mentes. Miller (2004) assinala que os significantes das normas morais de comportamento social, de compostura, de tom usam diretamente o corpo para inscreverem-se, se “corporificam”, e assim enquadram o indivíduo nos parâmetros considerados adequados para a ordem vigente.

Uma barriga materna em crescimento transitando pelos espaços escolares é um verdadeiro escracho, um corpo grávido está absolutamente fora de todos os padrões considerados adequados para aquele ambiente. É uma expressão corporal que foge da “corporificação” dos significantes impostos, da “corporificação” codificada e normalizada, como menciona Miller (2004). Não é à toa que, em nosso primeiro encontro, Ângela tenha providenciado objetos para cobrir sua barriga. De repente, ela temia que estivéssemos ali para impor mais uma norma ao seu comportamento.

Para não ter que lidar com a presença insuportável do corpo insubordinado, o melhor é aniquilá-lo pelo esquecimento de sua presença. Assim os professores de Educação Física da escola procediam. Um dia passando pelos corredores, cumprimentamos um dos professores que nos parou e indagou: “Por que a Ângela não faz Educação Física?”. Respondemos que não sabíamos e que achávamos que ele já havia conversado com ela sobre as suas aulas. O professor não argumentou nada, assim como também não fez mais nada em relação ao assunto. Ângela permaneceu sem participar das aulas de Educação Física. Outro professor da mesma disciplina nos disse que conversa com as alunas sobre a importância de se praticar atividade na gestação tendo em vista os benefícios para a hora do parto. Todavia, não nos relatou como ele atua para efetivar essa proposta de exercícios com as alunas grávidas, disse ainda que observa que as alunas deixam de fazer a aula de educação física por conta própria. Percebemos que, de um lado, existe o discurso puramente técnico de que “a atividade física é boa para o parto”. A própria menção do termo “atividade física” sugere uma perspectiva de educação física baseada em modelo meramente biológico. Por outro, há um comportamento diverso: o professor não procura garantir que a aluna participe das aulas de Educação Física, nem para atingir os benefícios técnicos e orgânicos que menciona.

Muitas vezes, para esquecer-lo, é melhor acreditar que o corpo grávido não possui necessidades próprias. Ângela estava no último trimestre de gestação, estudava em uma sala localizada no 3º andar da escola, neste andar não havia bebedouros, nem banheiros. Quando questionei à coordenadora se não havia espaço para a turma em uma sala no andar inferior, com menos escadas para subir e mais próxima do banheiro, ela me respondeu: “mas

Ângela nem pede tanto para ir ao banheiro”. Ou seja, a aluna passava horas se contendo em uma carteira escolar apertada e desconfortável. Suas pernas e pés estavam visivelmente com inchaço.

4. ENTRE A AVERSÃO E O ACOLHIMENTO

4.1. O HORROR DA GRAVIDEZ NA ESCOLA

Apesar da falta de atenção sistemática às alunas grávidas e puérperas pelo setor da educação, é comum que, nos ambientes escolares, se trate do tema da gravidez na adolescência de diversas formas. Volta e meia este assunto surge nas aulas de ciências, nas conversas informais dos alunos ou por meio de projetos de educação sexual. De fato, esse assunto incomoda, preocupa, tanto que a educação sexual realizada nas escolas tem se centrado na prevenção de DST'S e de gravidez na adolescência. O grande problema percebido é que essa preocupação praticamente não ocorre em relação ao atendimento das alunas quando ocorre delas engravidarem.

Consideramos que promover a educação sexual nas escolas de forma abrangente, sem moralismos e à base do diálogo franco sobre as experiências, dúvidas e percepções do educando é muito importante e fundamental para o desenvolvimento saudável da sexualidade do adolescente. O grande problema é quando os temas relacionados à sexualidade se tornam tabus. Problema maior ainda reside na negligência da abordagem da gravidez na adolescência quando ela, de fato, ocorre, e de forma numerosa, dentre as educandas.

Como registrado, ao longo do processo de sondagem, percebemos que as escolas não estavam muito dispostas a conversarem sobre a gravidez entre as alunas, algumas pedagogas nem sabiam se haviam ou não alunas grávidas em suas escolas. Concebida, geralmente, como um advento inadequado, indevido e perturbador, a gravidez entre as alunas suscita um temor nos atores escolares a ponto desse pavor culminar no esquecimento das adolescentes. Os sinais desse fenômeno podem ser percebidos ao revirmos uma secretaria municipal de educação e verificarmos a inexistência de informação sobre a temática, ao conversarmos com as equipes pedagógicas das escolas e encontrarmos muita resistência e pouca receptividade, sobretudo ao nos atermos detidamente ao tema e explorá-lo em conversas mais minuciosas com os profissionais da educação.

Em seu tratado das paixões, René Descartes discorre sobre o sentimento do temor a partir de suas elaborações sobre o desejo. De acordo com o filósofo, o desejo se volta para a conquista de algo que julgamos ser um bem ou a ausência de algo que consideramos um mal, como define no artigo 86:

A paixão do desejo é uma agitação da alma, causada pelos espíritos, que a dispõe a querer para o futuro as coisas que ela se representa como convenientes. Assim não se desejamos apenas a presença do bem ausente, mas também a conservação do bem presente e; ainda a ausência do mal, tanto do que já temos como do que acreditamos que poderemos sofrer no tempo por vir (DESCARTES, 2005, p. 87, art. 86).

Tomando como referência o bem e o mal, de acordo com uma moral provisória, o temor seria uma disposição da razão em função da consideração do sujeito da impossibilidade de realização do desejo, a saber, da aquisição de um bem ou do afastamento de um mal. Não é de outra forma senão como um mal que a gravidez entre as alunas é concebida, um mal cujo afastamento é desejado, porém a iminência de sua ocorrência amedronta.

A pedagoga Constância sempre apresentou uma grande cortesia e disponibilidade em contribuir com o trabalho. Porém, um fato nos intrigava, ela gostava de salientar que o número de ocorrência de gravidez entre as alunas da escola era pequeno. Junto desse apontamento, vinha a seguinte observação: “o ano que mais deu aluna grávida foi quando a universidade realizou um projeto de educação sexual aqui na escola”. Ela fazia essa observação sempre. Sentíamos essa fala como uma ressalva, um aviso indicativo do medo de que nosso trabalho culminasse no aumento de incidência de gravidez.

Ao mesmo tempo em que notávamos que a pedagoga temia o aumento da gravidez entre as alunas em decorrência do projeto, percebíamos que ela tinha uma inquietação, uma vontade de descobrir uma forma de eliminar o “problema” da gravidez entre as alunas da escola. Tal inquietação fazia-se perceber em momentos em que ela começava a narrar as variadas iniciativas de educação sexual e campanhas de combate à gravidez que a escola havia

realizado nos últimos anos. Constância nunca conseguiu compreender que a preocupação em controlar a sexualidade das alunas não era o objetivo de nosso trabalho.

Em uma de nossas visitas exploratórias, Constância chegou a nos sugerir, com forte crença de estar nos ajudando, que procurássemos outras escolas onde o “problema” pudesse ser maior, pois ela acreditava que ali na sua escola não tínhamos material interessante para a pesquisa. Parecia que se conversássemos com os alunos sobre o tema de certa forma criaríamos um ambiente pernicioso, de incentivo à ocorrência da gravidez. Constância deixava a entender que mantendo o assunto como um tabu isentava a escola de qualquer responsabilidade e essa era uma posição mais confortável.

O temor da ocorrência da gravidez entre as alunas assombrava a escola Hilda Hilst. As frequentes observações da pedagoga Constância, ao insistir em frisar que o ano no qual mais se notou gravidez entre as alunas foi quando a universidade fez um projeto na escola em tom de um aviso ou uma ressalva ao nosso trabalho, era apenas um reflexo do que ocorria no conjunto da escola.

O medo da gravidez na escola se desvela completamente na fala de uma professora de Português que afirmou nunca ter participado de projetos sobre gravidez na adolescência por não se sentir à vontade para falar sobre o tema. Disse-nos que tem receio de tocar no assunto com as alunas: “não sei nem como conversar com as alunas grávidas, pois parece que elas desejam a gravidez”. Ora, se por um lado o que se espera é que o “mal” da gravidez entre as alunas seja afastado da escola, o desejo das alunas, então, se apresenta como uma ameaça que gera temor. Esta professora ainda completou: “tenho medo de ser preconceituosa”. A relação do medo com o desejo de acordo com a elaboração cartesiana fica bem clara nessa conversa com a professora.

A professora não estava equivocada. Nas conversas com as alunas em período perinatal, pudemos perceber que as paixões que se apresentam a elas com mais evidência são a alegria, o amor, a raiva, a tristeza, a angústia, o medo e mais fortemente o desejo. Porém, a preocupação com o que sentem as alunas só surge quando estes sentimentos, de alguma forma, incomodam a institucionalidade.

O desejo da aluna se configura como um risco para a manutenção de uma determinada concepção moral e política sobre o papel da mulher. De acordo com a postura dos profissionais entrevistados, desvela-se um entendimento de que a mulher deve se submeter aos ditames sociais do que fazer com sua sexualidade, de como se relacionar, quando se reproduzir e em última instância a imposição de que ela se resigne em uma posição de tolhida de todas as possibilidades possíveis de se realizar enquanto mulher, enquanto sujeito histórico que busca para si a autoria de sua existência.

Ao contrário do que nos afirmou Constância, não compreendemos a manifestação da gravidez entre as alunas da escola Hilda Hilst como algo insignificante. Na nossa primeira visita à escola, o diretor nos disse que, em uns anos letivos mais em outros menos, sempre há ocorrência da gravidez entre as alunas. Os professores confirmaram essa afirmação, porém a maioria deles nos disse que não é usual a elaboração de atividades diferenciadas para atendimento das alunas puérperas, tais como planos de estudo, estudos orientados, trabalhos domiciliares, dentre outros. Duas professoras afirmaram que já tiveram essa experiência uma vez, porém em outra instituição. Nenhum professor relatou ter feito adaptação da prática para atender as grávidas e puérperas na escola Hilda Hilst.

A professora de Biologia é uma profissional que, em 2012, completava 6 anos de atuação na escola; ela nos disse que todos os anos ocorrem diversos casos que gravidez na escola, mas que não se lembra de nenhuma aluna ter retornado para a instituição após dar à luz. A professora de educação especial confirmou esta mesma afirmação. Essa mesma profissional disse que nunca preparou trabalhos domiciliares para as alunas da escola em amparo legal, por nunca ter sido solicitada.

De acordo com a nossa compreensão, o que parecia ocorrer na escola era uma grande preocupação em solucionar o problema da manifestação da gravidez entre as alunas, porém uma falta de assistência às alunas quando a gravidez de fato ocorria. Da mesma forma que Constância temia que o projeto pudesse estimular a natalidade, amparar a aluna grávida e a puérpera poderia, de acordo com a rotina da instituição, criar um clima de permissividade para com a gravidez. O resultado disso é o histórico da escola de elevadíssima

evasão escolar relacionada à gravidez na adolescência. A exclusão do ambiente escolar, em vez da assistência, consiste numa ferramenta de punir a aluna pela sua conduta moral e sexual “indevida” pelo fato de desejarem a maternidade. Mas a Escola Hilda Hilst parece expressar a situação geral do sistema de educação do município na qual não há a preocupação com os significados da maternidade para as alunas, nem com o que a gestação lhes produz em termos subjetivos e afetivos.

4.2. AS OFICINAS COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE O ACOLHIMENTO

Conhecer a escola, o corpo técnico e docente, as alunas em período perinatal juntamente com a análise da região de inserção da escola onde nosso trabalho se realizou nos permitiu perceber diversas incongruências em relação às falas sobre a gravidez na adolescência. Dentre elas, mal entendidos, preconceitos, esquecimentos, abandonos, mas também afetos, projetos de vida, desejos e esperança. Pegamos esses elementos e elencamos alguns pontos que poderiam fomentar o diálogo e reduzir a distância entre os diversos atores escolares e sua relação com o tema da gravidez entre as alunas. Em muitos momentos, foi necessário provocarmos o deslocamento dos participantes das oficinas de suas zonas de conforto, surgiram resistências e enfrentamentos.

Em uma das oficinas, por exemplo, expusemos diversas cenas de gravidez, de parto, de casais e famílias com bebê e questionamos o que as cenas provocavam. Um aluno demonstrou repúdio por uma imagem de um rapaz jovem cuidando do filho, disse que se tivesse um filho não iria assumi-lo, que é papel da mulher cuidar do filho e arcar com as consequências da gravidez. A manifestação de resistência do aluno gerou um bom debate sobre as consequências do machismo para a vida da adolescente grávida e sobre a necessidade de superar esses preconceitos para o combate de problemas como a gravidez na adolescência. Vale destacar que a manifestação do aluno apenas reproduziu o que está arraigado nas práticas sociais que diferenciam as mulheres em relação aos cuidados com os filhos e as submetem aos

homens. Mesmo gerando muito incomodo em grande parte dos participantes da oficina, ficou evidente que o discurso tinha parcial aceitação e as rupturas com a visão expostas pelo aluno eram tímidas.

Outro momento de resistência ocorreu quando fizemos uma roda de conversa com todos os professores reunidos, muitos preconceitos afloraram, porém muitas fragilidades assumidas e debilidades expostas. Uma professora se prolongou bastante ao denunciar que o poder público não está preocupado com o problema da gravidez na adolescência, que a secretaria de educação não promove debate sobre o assunto, o que culmina no despreparo por parte dos profissionais da educação em lidar com o tema, apesar de muito importante e precisa a fala culmina com a justificativa do esquecimento da aluna grávida e puérpera e da evasão desse público vivida na escola.

Com o desenvolvimento das oficinas, trabalhamos esses conflitos, resistências e preconceitos e também criamos um ambiente mais acolhedor para as alunas, além de conseguirmos pensar coletivamente algumas propostas de intervenção sobre o problema da evasão escolar relacionada à gravidez na adolescência. É importante destacar que os próprios alunos se debruçaram sobre a reflexão das consequências sociais da evasão para as adolescentes que se tornam mães e se esforçaram em pensar alternativas para evitar sua ocorrência. Discutiremos mais detidamente sobre os desdobramentos de algumas oficinas escolhidas a partir de dois eixos que julgamos ser de importante debate e promoção: o acolhimento da aluna grávida e puérpera e o reconhecimento do desejo feminino.

CORPOREIDADE

Um dos problemas que identificamos logo nas primeiras entrevistas é o fato da exclusão escolar já iniciar durante a gravidez com o esquecimento das especificidades e necessidades especiais de atendimento das alunas grávidas, até mesmo da forma mais direta e grosseira, pelo aniquilamento de suas existências enquanto corpos. Apesar da imponentia da barriga de uma grávida, percebemos que os corpos das alunas são ignorados, como ocorreu com Ângela que subia diariamente 3 pavimentos para acessar a sala de aula e tinha que descê-los para ir ao banheiro, beber água e merendar.

Como um contraponto ao descaso com o corpo grávido, resolvemos dar-lhe voz por meio de uma oficina aberta a alunos, professores e equipe técnica. Utilizando a linguagem das artes plásticas, elaboramos uma intervenção com a intenção de discutirmos as transformações pelas quais o corpo passa durante o período da gestação e pós-parto.

Ao longo da gravidez, o corpo feminino apresenta uma série de alterações morfofisiológicas, seu funcionamento hormonal fica diferente, o que pode influir no seu humor. A aparência e o funcionamento corporal se alteram, ganha-se peso e as mamas aumentam de tamanho. Todos os seus ligamentos começam se afrouxar devido à ação hormonal que atua de modo a permitir que os ossos da bacia se conformem às alterações impostas pelo crescimento da barriga e se preparem para o parto. A mulher também pode “ganhar” outra pele e um novo cabelo. Fortes esforços físicos devem ser cortados do seu cotidiano.

Para além do processo fisiológico que envolve o período perinatal, o corpo sustenta em si as marcas de nossas vivências, o crescimento da barriga, dos seios, o aumento do peso, as alterações na pele e cabelo não têm significados somente biológicos, são experiências que afetam subjetivamente a gestante. Essas experiências implicam novas relações consigo mesma e com o meio. Imagina como é passar por isso tudo na adolescência, uma fase que, normalmente, já é cheia de novidades peculiares, inclusive no âmbito da corporeidade!

A adolescência é uma fase da vida marcada por grandes transformações sejam elas no sentido psicológico, social ou biológico. O adolescente está em processo de mudança. Muda de gosto, de humor, de turma, muda com frequência... E o corpo muda! Na oficina, os adolescentes relataram as mudanças que observam em seus corpos, além de conversarmos sobre as transformações corporais vivenciadas pelas alunas em período perinatal.

Com a finalidade de intermediar a discussão, desenvolvemos um trabalho empregando a projeção dos corpos em um painel de lona. Por meio de sombras feitas por iluminação artificial, registramos as silhuetas nos painéis utilizando tintas orgânicas. A atividade também pode ser feita utilizando outras técnicas, como a fotografia.

No início do trabalho artístico, os adolescentes ficaram um pouco retraídos, testaram formas diversas de projeção da sombra de seus corpos,

riam muito, desistiam, outros nem tentavam, aos poucos foram decidindo o que queriam e se queriam registrar seus corpos. No final, fizemos uma conversa sobre a experiência com a pintura. Violeta disse que seu corpo mudou muito após ser mãe e que preferiu dar ênfase à pintura de seu cabelo, parte do corpo que ela gostava muito (Figura 13). Outro aluno disse que não havia gostado da pintura, pois ele tinha ficado muito pescoçudo. Perguntei se ele não se achava de fato pescoçudo e ele disse que não, a turma inteira riu contrariando a resposta do aluno (Figura 14). Um aluno havia dito no início que, quando era pré-adolescente, não gostava muito do seu corpo, pois era baixo e gordo. Olhando para a pintura, ele constatou que agora era o aluno mais alto da sala e estava esbelto (Figura 15).

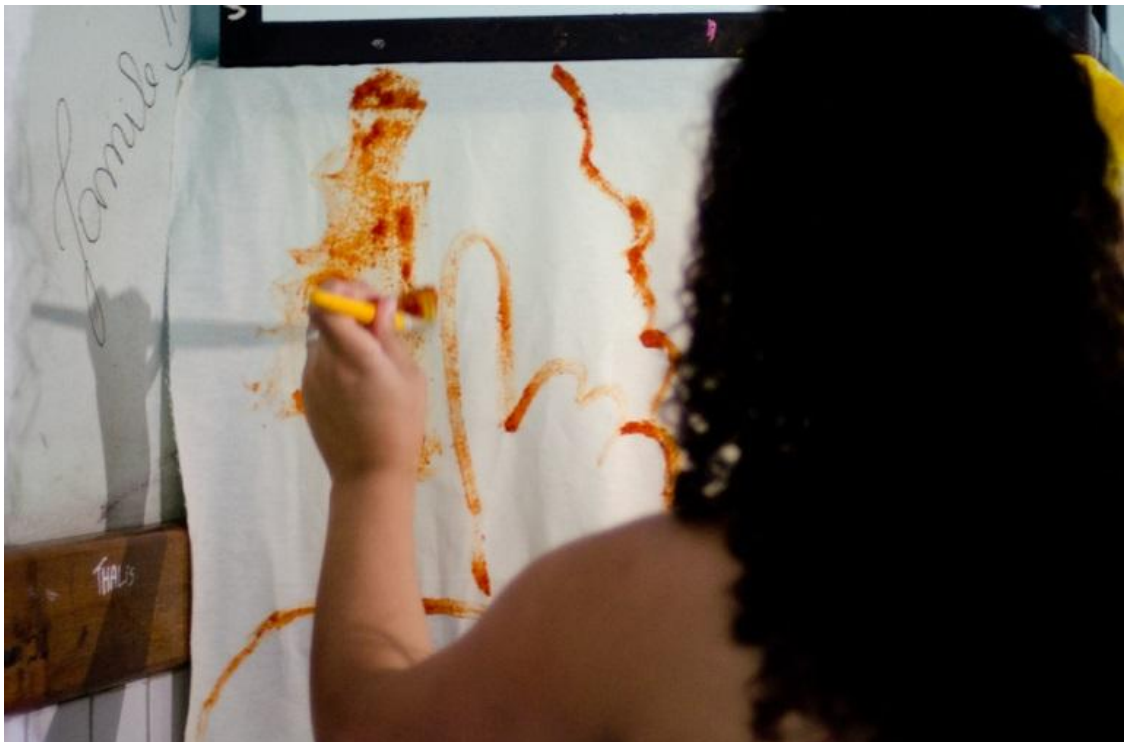


Figura13: Oficina Corporeidade



Figura 14: Oficina Corporeidade



Figura 15: Oficina Corporeidade

Como nos orienta Lacan, a relação do sujeito com o seu corpo não é um mecanismo estanque. É comum que a ideia que temos de nossa corporeidade não acompanhe as evoluções corporais que atravessamos. Em muitos casos, até mesmo esquecemos que possuímos um corpo, como Lacan (1976) exemplifica ao narrar a relação exclusivamente subjetiva de James Joyce consigo mesmo chegando ao ponto de sequer sentir dor na ocasião de um espancamento.

Durante apenas nove meses de uma gestação, as alterações corporais são tamanhas e sua assimilação é uma tarefa difícil até mesmo para as mulheres mais sintonizadas com seu corpo e com sua situação gestacional. Quando a notícia da gestação é recebida com pouca aceitação, pode ocorrer da dificuldade de relação da mulher com seu corpo grávido ser ainda maior. Apesar de todas as mudanças e das consequências que o desenvolvimento gravidez impõe ao corpo feminino, Melinda nos relatou que atravessou os 9 meses sem se perceber como grávida: “até o final da gestação, não tinha caído a ficha de que eu estava grávida. Fiquei passada, não acreditava que estava grávida”. Ao planejarmos a oficina, nos propusemos a criar um espaço de fomento da relação do sujeito com seu corpo e que essa relação pudesse ser entrelaçada pela palavra através da nossa conversa ao final da atividade. O espaço foi importante para os alunos se perceberem e perceberem uns aos outros enquanto existências corporais dotadas de singularidades que precisam ser consideradas para o convívio em grupo. Conseguimos sensibilizar, sobretudo, a turma de Ângela e promover uma compreensão de que é necessário perceber e acolher as demandas específicas da aluna grávida.

Alguns professores passaram pela oficina, mas nenhum participou do trabalho o tempo todo. Uma professora passava por lá a todo o momento incomodada com a presença do bebê de Violeta numa sala onde manipulávamos tinta. Ela nem dava crédito quando argumentamos que a tinta era orgânica. A professora falava que Violeta não tinha juízo, que o bebê ia ter problemas respiratórios, que era um absurdo aquele bebê ficar tanto tempo naquela sala. Em outra ida, implicou com o iogurte que o bebê estava tomando, repetia a frase: “é muita falta de juízo”. Essas recriminações vinham no sentido de deslegitimar a maternidade de Violeta e, sobretudo, de repudiar sua presença na escola.

A atitude da professora demonstra como a gravidez entre as alunas causa incômodo. Como afirmamos, a barriga perturba a ordem, a presença do bebê gera mais desconforto ainda. Ao longo do nosso trabalho, Violeta estava sempre na escola, junto levava seu filho, carrinho, bolsa, mamadeira, todos os apetrechos. Muitas vezes precisávamos mobilizar alguns alunos para ajudar a subir as escadas com o carrinho. Não era raro sermos advertidos pelas coordenadoras.

A depreciação da mãe adolescente é umas das formas de manifestação de um fenômeno maior que é a depreciação da própria sexualidade da mulher que se expressa através de sua fecundidade. Por mais que nas últimas décadas as mulheres tenham avançado na conquista de alguns direitos e atingido outro nível de liberdade, o machismo ainda é uma forte ideologia que sustenta o patriarcado e o capitalismo. Apesar dos tímidos avanços em relação aos padrões de sexualidade feminina, de como a mulher se relaciona e administra sua vida amorosa, Soller (2005) nos lembra que é comum os homens exibirem seus “gozos fálicos”. Desde a infância, o menino exibe o tamanho do seu pênis, posteriormente passa ressaltar com orgulho suas aventuras sexuais, gosta de posar em público ao lado de suas conquistas amorosas, exibindo-as como troféu, “o homem se certifica de ser homem pela apropriação fálica” (SOLLER, 2005, p. 57). Já a mulher não se afirma enquanto mulher pela exibição de seu “gozo fálico” nem pelos outros gozos, “muito longe de se exhibir, sucede a esse gozo esconder-se” (SOLLER, 2005, p. 57). A maternidade é apontada pela psicanálise como uma das vias possíveis de gozo (LACAN, 1958), o filho representaria a aquisição do objeto faltante. Dentro dessa perspectiva, a mulher grávida é a mulher *falicizada*, a barriga representa o falo em seu corpo e a mãe com o seu par (o filho) a mãe e seu falo. Dentro de uma ordem que empurra as mulheres para as regras da opressão, transitar com uma barriga ou exhibir seu filho-falo não é bem aceito.

De acordo com uma abordagem antropológica marxista, a depreciação da maternidade inicia-se juntamente com a origem da propriedade privada (REED, 2008). Nas sociedades primitivas, organizadas sem a estrutura da família patriarcal, a maternidade não representava às mulheres o seu confinamento no ambiente doméstico, a criação dos filhos se dava de forma coletiva e articulada com a vida social. Engels (1976) destaca a relevância do

papel da organização da vida social em famílias, sobretudo fundadas na monogamia feminina, para a garantia da propriedade privada, cercear o comportamento sexual da mulher significa a certeza masculina de seu herdeiro. O aprisionamento das mulheres ao lar não se deu de forma natural, pois, para as sociedades primitivas, as mulheres detêm um enorme poder, justamente por serem do único sexo da espécie que pode gerar filhos. O poder procriador da mulher impulsionou o mundo do trabalho, as mulheres foram as pioneiras na busca de condições de existência para a espécie através do labor humano, como destaca Reed (2008, p. 61):

Foram as mães quem se converteu na maior força produtiva; as operárias e camponesas, as dirigentes da vida científica e cultural. E conseguiram tudo isso precisamente porque eram mães: e de início, a maternidade se fundia com o trabalho.

A substituição da mulher pelo homem enquanto principal força produtiva se deu de forma gradativa e se solidificou principalmente com o início da mineração. Para a garantia da ordem patriarcal e da propriedade privada, todos os atributos positivos atribuídos à mulher decaíram e sua vida submetida à escravidão doméstica. A maternidade, assim, passa e ser depreciada. Na sociedade patriarcal machista, para ser permitido à mulher receber a palavra “mãe” (procriadora-produtora), obviamente ela precisa estar desvalorizada.

No ambiente escolar, onde o *aluno* é aquele ser *sem-luz* que deve seguir todas as orientações de seu mestre, o surgimento de uma mãe afronta a autoridade do professor e gera até mesmo revolta, por parte dos iluminados.

Todos os entrevistados do corpo docente e técnico da escola relataram que concebiam a gravidez entre as alunas como um problema, uma ocorrência inadequada e indesejada. Grande parte dos entrevistados afirmou sentir pena das adolescentes que engravidam. O melhor exemplo da visão pejorativa da gravidez entre as alunas relatada pela escola está na fala da professora de Educação Especial. Ela atribui as mazelas da escola à gravidez na adolescência para ela os problemas disciplinares da escola são fruto da maternidade precoce. Disse que sente pena da adolescente, pois esta é muito imatura quando engravida e também sente pena da criança que ela gera,

segundo a professora, a criança, fruto de uma gravidez na adolescência, “cresce revoltada” e as consequências dessa revolta são percebidas na escola.

DESEJO OU DESEJOS

Ao contrário do julgamento da professora, Violeta tinha um bom relacionamento com o filho, cuidava bem da criança que se desenvolvia plenamente, além disso, ela estava feliz com seu parceiro. Mas havia algo que incomodava Violeta, o seu afastamento da escola. A aluna desejava estudar, porém não conseguia viabilizar uma forma de realizar seu desejo. No caso de Violeta, percebemos nitidamente o papel ativo do desejo na ocorrência da gravidez, contudo vemos que o nascimento de seu filho não a anulou enquanto ser de desejo. No texto *A Significação do Falo* (1958), Jacques Lacan retoma os apontamentos freudianos sobre a sexualidade feminina e refirma a posição da maternidade como possibilidade da realização do desejo da mulher pela via fálica. Neste texto, o psicanalista faz um importante apontamento: o falo é um significante (p. 697) que dá a razão do desejo (p. 700). O falo é o significante daquilo que a mulher não tem, da falta. O filho é um falo substituto, porém não obtura, pelo menos não deveria, a falta que leva a mulher ao caminho do desejo. Assim, compreendemos a relação de Violeta com os estudos, o filho não a saturou enquanto ser desejante. Por esse motivo, sua busca pela escola precisa ser compreendida como uma atitude saudável e deveria ter sido valorizada pela instituição. Ao discorrer sobre o efeito das paixões no corpo, Descartes (2005) nos diz que o desejo atua sobre o corpo o deixando mais vívido e mais disposto.

As diferenças entre as atitudes de Violeta e de Melinda em relação à nossa pesquisa demonstram duas variáveis na manifestação do desejo feminino. Melinda que já vinha em um processo de afastamento da escola por falta de interesse, após engravidar acentuou suas ausências. Após o nascimento do filho, ela se concentrou nas atividades domésticas e se demonstrou desinteressada diante de todos os convites para ir até a escola participar das oficinas. Já Violeta, ainda quando grávida, aumentou seu interesse pela escola, melhorou seu desempenho escolar e participou ativamente de todas as oficinas, quando ficávamos um tempo sem realizar

nenhuma atividade na escola a própria aluna nos telefonava para saber quando retornaríamos. Melinda automaticamente repetia a trajetória das mulheres de sua família, sem nenhum protagonismo, sem uma busca ativa pelo gozo. Os cuidados com a criança que gerou tomaram sua rotina e não havia mais espaço para outras atividades. O filho de Violeta veio no sentido de dividi-la, havia ali a mãe e a mulher cujo desejo não se encerrou na maternidade.

Melinda se colocava no lugar que a ordem a impunha, quieta, alheia, excluída da escola. Violeta não se resignava, enfrentava os com disposição os julgamentos morais.

Concentramo-nos em debater sobre o desejo em duas oficinas realizadas com alunos e professores. Nas atividades, partimos do imperativo do desejo para a ocorrência da gestação e, de uma forma mais ampla, discutimos as diversas manifestações do desejo. Tínhamos como objetivo refletir sobre a importância de se desejar e de reconhecer a legitimidade dos desejos. A partir da explicação, por meio de exemplos, das diferenças existentes entre a vontade – do âmbito do racional – e o desejo – do âmbito das paixões, ressaltamos a importância de se desejar, tendo em vista a vitalidade que tal paixão confere aos nossos projetos de vida e às nossas relações interpessoais.

Para fomentar o diálogo, recorremos ao universo das artes e realizamos a tecelagem de um artesanato de origem xamânica chamado “Olho de Deus” (Figura 16). Com a confecção do “Olho de Deus”, nos colocamos a pensar no que desejamos, possibilitando a elaboração individual dos próprios sentimentos de desejo. Esse artesanato é uma espécie de amuleto indígena confeccionado com linhas coloridas, que, segundo a tradição xamânica, eleva nossos desejos a Deus. As lendas dizem que o “Olho de Deus” era confeccionado pelos adultos das tribos ao nascer de uma criança e a cada aniversário dela, até que, depois de uma certa idade, a própria criança tecia seu amuleto.



Figura 16: Confecção do Olho de Deus

Retornamos na outra semana para conversarmos com os alunos mais detidamente sobre os seus desejos e projetos de vida. Com as duas conversas, conseguimos abordar os seguintes tópicos:

- . O desejo é o sentimento mais importante no contexto de uma gravidez;
- . O desejo é bem diferente da vontade;
- . A vontade é um ato racional. O desejo é um ato sentimental;
- . A razão nem sempre consegue superar a emoção;
- . A emoção envolve o funcionamento corporal e hormonal, nossa razão não tem muito acesso ao funcionamento do corpo;
- . Nem sempre conseguimos controlar nossas emoções usando a razão e isso ocorre com todo mundo;
- . Por isso que às vezes planejamos algo e ocorre o contrário ou às vezes não planejamos uma coisa, mas ela acontece;
- . Ter sentimentos é bom! Desejar é saudável!
- . Um desejo forte gera esperança, segurança, confiança;
- . Um desejo enfraquecido gera temor, desespero, insegurança;

- . Aquele que não deseja sofre de apatia;
- . A melhor forma de nos afastarmos de um desejo que não consideramos muito benéfico é desejando outras coisas;
- . Devemos reconhecer a legitimidade dos desejos;
- . Todo desejo é real e legítimo para quem deseja;
- . O desejo de ser mãe ou o desejo de ser pai são legítimos, porém não podem preencher a vida de nenhuma pessoa.

Na conversa que tivemos durante a atividade, percebemos que havia uma aceitação boa dos alunos em relação ao desejo da maternidade, nos parecia que eles compreendiam que uma gravidez não planejada é diferente de uma gravidez não desejada. Apesar de, ao transpor o debate para suas questões próprias, eles se confundiam entre o desejar e fazer planos de vida. Mas percebemos que nosso objetivo inicial ao abordar o tema do desejo havia sido atingido com os alunos, eles conversavam naturalmente sobre o desejo de ter um filho, lidavam bem com o desejo das suas colegas de turma.

4.3. UM FINAL COM SABOR DE INÍCIO

Por meio das oficinas, conseguimos, com os alunos, amenizar o sentimento do horror para passarmos a falar em respeito e acolhimento do desejo da mãe adolescente. Apesar de algumas aproximações, não conseguimos obter o mesmo êxito com o corpo técnico e docente da escola. Participamos de uma reunião de planejamento onde abordamos a necessidade da escola pensar práticas inclusivas para as alunas em período perinatal, ouvimos os professores de forma coletiva, expusemos a demanda da Violeta em retornar à escola e a necessidade de pensarem atividades domiciliares para Ângela. Como exposto, os professores se queixaram muito de falta de orientação por parte da SEME e ausência de ações planejadas para atendimento das adolescentes grávidas e puérperas e da falta de formação sobre o assunto.

Ao longo de toda a intervenção, obtivemos grandes conquistas em relação à aceitação da adolescente grávida e da puérpera por parte dos alunos. Todavia com o corpo docente o processo se deu de outra maneira, não podemos negar que o assunto passou a circular na escola e habitar as conversas dos professores. Destacamos que Ângela se afastou da escola no último trimestre e, pela mediação do trabalho que realizamos na escola, ela recebeu orientação para realizar atividades domiciliares, isso foi um avanço significativo, pois essa prática não era comum. Todavia, as resistências e os preconceitos ainda eram enormes, rondava pela escola um fatalismo que anuncia o fracasso escolar e a infelicidade das alunas que engravidam cedo, um sentimento alimentado pela compreensão negativa da gravidez na adolescência e fruto da desvalorização do desejo feminino.

No entanto, não podemos deixar de expor que, a partir das intervenções com alunos, professores e corpo técnico, aquela comunidade escolar pôde pensar de outro modo a aluna em período perinatal e até mesmo propor alternativas para combater a evasão escolar desse público. Com a elaboração coletiva, ficou evidente a necessidade da atenção do Estado para a resolução do problema, como a construção de uma rede de amparo a jovem mãe com a construção de creches públicas que possam atender a demanda de atendimento de seus filhos, para que ela possa frequentar a escola, com a importância de ações efetivas por parte da SEME fornecendo orientações sobre como as escolas devem proceder em caso de gravidez entre as alunas, contratação de profissionais que possam suprir a demanda de atender as alunas no período de amparo legal, formação continuada para os professores da rede e práticas educacionais flexíveis e atentas para as necessidades especiais de alunas grávidas e puérperas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou, de um lado, identificar as paixões da alma manifestadas em alunas em período perinatal da rede pública escolar do município de Vitória (ES) e a influência da maternidade no processo de escolarização; de outro, evidenciar o modo como a escola lida com a educanda em período perinatal; em outras palavras, os impactos gerados pelo processo de escolarização na maternidade. A partir do levantamento dos afetos e diagnóstico da atuação da escola em relação às alunas grávidas e puérperas, construímos algumas intervenções a fim de sensibilizar os sujeitos escolares para o fenômeno da gravidez na adolescência, assim como para problematizar algumas noções que rondam esse tema. Para tanto, estabelecemos como fundamento teórico o diálogo entre Filosofia e Psicanálise. Mais precisamente, entrelaçamos as reflexões de Descartes sobre as paixões da alma e as compreensões de Lacan acerca das paixões e do feminino.

Os dados que coletamos apontam que as adolescentes em período perinatal são tomadas por paixões variadas e até contraditórias em relação à sua condição. Por si só, essa constatação manifesta a complexidade do momento em que vivem e a importância de ouvi-las e acolhê-las. Chama atenção o fato de o desejo de ser mãe ser muito presente, o que corrói a tese de que toda gravidez na adolescência é indesejada. Para isso, é importante esclarecer que desejo, vontade e planejamento são termos distintos. O primeiro da ordem do imponderável das paixões, os últimos da ordem do racional. Por meio da razão, é possível se planejar uma gestação de acordo com a vontade do indivíduo. Todavia, o desejo escapa às regulações da via racional.

É importante ressaltar que o desejo de ser mãe precisa também ser contextualizado socialmente; para o público pauperizado de adolescentes, existem poucas possibilidades de realização de seu gozo. Para essa parcela da população, muitas portas estão fechadas, inclusive as portas para a inserção no mercado de trabalho. Observamos que faz parte do universo

feminino contemporâneo a participação ativa da mulher na sociedade por meio da atuação no mundo do trabalho, bem como através da participação na vida cultural e política. No entanto, os impedimentos impostos para as classes sociais mais baixas começam pela dificuldade de acesso à educação de qualidade e vai até às consequentes exclusões do mercado de trabalho, da vida cultural e política, dentre outros cerceamentos. Também percebemos que é comum que o desejo de ser mãe apareça como o desejo mais palpável de ser realizado e, por vezes, acaba se inflando como único desejo possível, isto faz com que o filho preencha todos os espaços não sobrando brechas para outras buscas de realizações da mulher.

A abundância de experiências afetivas próprias do contexto perinatal influencia na inserção das alunas no ambiente escolar. Por vezes, elas se tornam mais irritadiças com os colegas, envergonhadas pelo crescimento da barriga, em outras situações o despertar do desejo é acompanhado por uma melhora no rendimento escolar ou o oposto, o desejo de ser mãe tampona de vez qualquer interesse pela escola. Mesmo diante de todas as consequências das vivências emocionais da educanda em período perinatal, a escola não se demonstra sensível à percepção e ao trato com as paixões da adolescente. As necessidades especiais surgidas com a ocorrência da gravidez são desconsideradas, o que, em muitos casos, culmina com a exclusão da aluna no ambiente escolar.

A nossa intervenção na escola por meio da realização de oficinas possibilitou a tematização de vários aspectos característicos da ocorrência da gravidez entre as alunas. Pudemos problematizar a falta de reconhecimento do desejo feminino, promover o debate sobre a necessidade de se respeitar as demandas corpóreas específicas da mulher grávida, e pensar coletivamente formas de incluir a aluna grávida e puérpera no ambiente escolar.

Os dados que coletamos apontam para a necessidade de encararmos a gravidez na adolescência como uma ocorrência que necessita de atenção especial pelo poder público para que se evite problemas sociais maiores como o desemprego e consequente acentuação da feminilização da pobreza. O desejo feminino não se esgota em ter um filho. Deste modo, é importante que a

mulher tenha alternativas para o seu desejo. Ora, é imprescindível que a jovem tenha o que desejar e possa, de fato, realizar seus desejos, como os de estudar, de se divertir, de trabalhar, de participar ativamente da vida social.

Parece-nos, então, que a mais eficiente forma de se tratar precocemente o tema da gravidez na adolescência é fornecendo alternativas para o desejo feminino. O poder público, ao contrário, lida com o problema se concentrando em promover projetos de educação sexual, realizado às vezes em parceria com a iniciativa privada. Estas ações apostam no combate à gravidez na adolescência por meio do fornecimento de informações, mas esquecem da necessidade de oferecer alternativas concretas para vias distintas de realização da adolescente enquanto mulher.

Nesse sentido, somente através de ações articuladas e eficientes com investimentos significativos de recursos na erradicação dos abismos sociais que atingem mais duramente as mulheres das periferias, podemos pensar em uma real oportunidade da ampla realização dos desejos dessas adolescentes. E isto se dá, essencialmente, através da garantia de uma educação pública de qualidade e acessível para todos, com profissionais valorizados e capacitados para lidar com diversas realidades que atingem a escola e com tempo disponível para, além de ministrarem suas aulas, pensarem suas práticas pedagógicas. Por meio de políticas de geração de emprego e renda para as mulheres da periferia, bem como com a promoção do acesso ao lazer, à cultura, à moradia, ao transporte público e à saúde.

Para o acolhimento do desejo de estudar da aluna em período perinatal, é importante pensar o itinerário de escolarização desta educanda através da compreensão do processo de ensinar e aprender como um espaço permeado pela diversidade. Nesse sentido, a comunidade escolar precisa respeitar os modos diversos pelos quais se dá o ensino e a aprendizagem em seus múltiplos contextos. Tradicionalmente a escola tem se organizado em cima de uma concepção curricular pautada em uma organização de espaço e de tempo rígida que nem sempre leva em consideração o tempo necessário para que se efetive a prática educativa em relação aos diversos sujeitos que compõe a escola. Compreender a diversidade como elemento integrante do cotidiano

escolar leva a uma necessidade de flexibilização da noção espaço-temporal institucionalizada. Queremos dizer com isso que é muito provável que a aluna em período perinatal necessitará de mais tempo para a realização das tarefas estabelecidas para o ano letivo padrão da escola e a comunidade escolar precisa estar atenta para esse fato, a fim de acolher essa necessidade específica dessas alunas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura às jovens de até 18 anos a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sendo assim, cabe ao sistema público de educação garantir que a adolescente grávida e puérpera permaneça na escola e possa realizar seu desejo de estudar. O ECA prevê ainda a necessidade da escola utilizar todos os recursos no sentido de evitar a evasão.

Para garantir a permanência da aluna grávida e puérpera na escola, torna-se relevante que a escola adapte suas práticas e seu espaço. Sabemos que uma gestação modifica o corpo da mulher e que, a partir de então, lhe submete a algumas necessidades específicas. Nesse sentido, é importante que a comunidade escolar tenha a sensibilidade em relação às demandas físicas e fisiológicas das alunas grávidas. Além das peculiaridades de cunho biológico, a rotina da mulher é alterada, nesse sentido a atenção pré-natal demanda tempo e cuidado por parte da gestante. Em decorrência da rotina pré-natal, podem ocorrer ausências e atrasos que precisam ser considerados pela escola.

A lei nº 6.202 de 17 de abril de 1975, mesmo que arcaica e insuficiente, garante o direito da aluna grávida e puérpera entrar em regime especial de atividades, ter suas faltas abonadas mediante atestado médico e seu direito de, sob qualquer condição, realizar os exames avaliativos finais. Sendo assim, apontamos que é responsabilidade da escola orientar a aluna sobre seus direitos e deveres e fornecer a ela uma proposta de estudos para o seu período de amparo legal. O período pós-parto é uma fase de adaptação da rotina da mãe e da construção da relação entre mãe e bebê. Também é uma fase na qual a criança requer cuidados especiais e atenção intensiva da mãe. Nessa fase, a mãe aprende a amamentar. A amamentação requer muita dedicação e tem grande relevância para a saúde da criança. A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que o leite materno deva ser a única fonte de

alimentação da criança até os 6 meses de vida. Não é à toa que a legislação trabalhista brasileira prevê que as mulheres trabalhadoras possam ter 6 meses de licença maternidade. Com as estudantes, não deve ocorrer diferente.

É necessário que a escola esteja em processo de diálogo com a aluna desde a sua gestação. É importante que, antes do nascimento do bebê, a escola realize um planejamento das atividades que a aluna desenvolverá no pós-parto. Existem diversos modelos de atividades e propostas de práticas satisfatórias para esse período: planos de estudo, estudo dirigido, educação mediada por tecnologias da informação, tutoria, etc. Cabe à escola pensar junto com a equipe técnico-pedagógica, professores, família e aluna, qual é a melhor estratégia de ação para cada caso.

A garantia da permanência da aluna grávida e puérpera na escola encontra limites e desafios sejam eles subjetivos, como no âmbito do reconhecimento do desejo feminino; ou objetivos, como na esfera das políticas públicas voltadas para a educação.

É condição primordial para que as jovens mães continuem estudando a existência de creches públicas que recebam seus filhos durante o período de suas atividades escolares. Sabemos que as vagas em creches são escassas e não atendem as necessidades das mulheres que estudam ou trabalham. Também sabemos que as escolas possuem um quadro docente reduzido, com excesso de aluno sob a responsabilidade de cada professor e que, na maioria das escolas, não há profissionais de apoio aos casos de necessidades educacionais específicas.

Para a ocorrência da inclusão escolar das alunas grávidas e puérperas, também é necessário o enfrentamento efetivo de todos estes desafios expostos. Vale salientar que o direito de estudar lhes é garantido constitucionalmente. No Brasil, a educação tem como princípio a igualdade de condições, de acesso e de permanência de todos na escola.

ANEXOS

ENTREVISTAS COM AS ALUNAS

Melinda 16 anos - 1 mês pós-parto Não planejou a gestação.	
Não planejou a gestação, não desejava ter filho. Engravidou com 15 anos, acha que perdeu a adolescência. Conhecia todos os métodos contraceptivos, mas não usou.	
Quando descobriu a gestação, chorou, ficou triste, mas passou.	Tristeza
Até o final da gestação não tinha caído a ficha de que estava grávida. Disse que “ficou passada”, não acreditava que estava grávida. Depois que a filha nasceu caiu a ficha.	
Quando a filha nasceu, sentiu amor por ela.	Amor
Nunca foi assídua à escola (mora em frente à escola), depois que engravidou a assiduidade diminuiu.	
Quando estava com 41 semanas de gestação, estava na calçada de casa e o carro da polícia passou atirando, ela levou um susto e começou a sentir dor. Passou mal e a pressão subiu. Foi atendida no pronto socorro com diagnóstico de pré-eclâmpsia, mas recebeu alta. Dois dias depois o quadro piorou, voltou ao hospital com quadro de eclampsia e passou por uma cesariana. Dois dias após o parto teve um	

quadro de hemorragia e foi submetida a uma nova cirurgia.	
Estava hospitalizada no dia das mães e ganhou presente na maternidade, relata que todo mundo a parabenizou pelo dia das mães, e ficou feliz.	Felicidade
O pai da criança faleceu na semana que a criança nasceu, mas eles não estavam juntos.	
Está matriculada na Escola Ceciliano Abel de Almeida no turno noturno, queria ter entrado de AL mas a tia (a responsável pela menor), disse para desistir do ano letivo, pois a bebê está pequena. Estava cursando a 7ª série.	
Relata que está conformada, que está “bem”, está “normal”.	

Violeta 17 anos - 4 meses pós-parto Não planejou a gestação.	
Quando soube que estava grávida sentiu-se feliz.	Felicidade
Sempre desejou ter um filho (ser mãe), porém achava que não era a hora certa, queria terminar os estudos.	Desejo
Durante a gestação sentia-se tranquila e segura, pois tinha apoio do parceiro.	Segurança
Durante a gestação ficou mais motivada com os estudos, queria muito estudar. Acha que o ânimo veio por causa do filho que iria chegar.	Desejo
No final da gestação começou a sentir dor,	Medo

<p>mas não sabia o que era. Teve medo por não saber o que aconteceria.</p> <p>Disse que o parto foi engraçado, pois começou sentir essas dores e foi ao posto de saúde sozinha. No posto o médico disse para ela seguir para o hospital, pois estava em trabalho de parto.</p>	
<p>Sentiu raiva no hospital, pois houve um atraso em resultados de exames e teve que ficar mais um dia, estava ansiosa para ir pra casa.</p>	<p>Raiva, ansiedade.</p>
<p>Durante a parturição sentiu um alívio enorme na hora que o bebê nasceu.</p>	<p>Alívio/gozo?</p>
<p>Ficou feliz quando viu o filho.</p>	<p>Felicidade</p>
<p>Chorou de emoção, estava muito alegre.</p>	<p>Alegria</p>
<p>Chegou em casa e foi bem recepcionada, “aí foi só alegria”.</p>	<p>Alegria</p>
<p>Atualmente está em casa cuidando do filho e está afastada dos estudos. Relata que se sente “agoniada”. Tem “desejo de escrever, de estudar, de aprender mais”.</p>	<p>Desejo</p>

<p>Ângela 14 anos - 7 meses de gestação</p> <p>Planejou a gestação.</p>	
<p>Está frequentando as aulas e não sente mudanças em seu desempenho escolar em decorrência da gestação.</p>	
<p>Conhece os métodos contraceptivos e tem acesso a eles, tomava anticoncepcional, mas sempre esquecia de tomar. Namora a 11 meses com o pai da criança. Os dois planejaram a gestação.</p>	

Planejou a gestação e desejava ter um filho.	Desejo
Quando descobriu que estava grávida gostou da notícia. Fez o teste de farmácia na casa do namorado, os dois ficaram felizes.	Felicidade
Quando pensa na hora do parto sente medo. Acha que não tem passagem. Ainda não conversou com ninguém sobre a hora do parto, não sabe quem vai acompanhá-la durante o parto.	Medo
O bebê está previsto para nascer em agosto. Os preparativos estão em ordem, faltam só algumas coisinhas.	
Ainda não sabe como irá ficar sua situação escolar. Não conversou com a escola sobre o que será feito.	
Gosta de saber das responsabilidades decorrentes da maternidade. Porém ainda se sente criança.	
Quando pensa no filho tem um sentimento de carinho.	Amor

ENTREVISTA COM O CORPO DOCENTE E TÉCNICO

Educação Especial
Formação: graduação em Pedagogia, pós-graduação em Supervisão Escolar, pós-graduação em inclusão e pós-graduação em atendimento educacional especializado.
Tempo de serviço no magistério: 18 anos
Tempo na escola: 5 anos
Sente pena das alunas grávidas porque elas são imaturas, porque tem relação sexual muito cedo, porque correm riscos de contrair doenças. Sente dó do bebê porque a criança vai sofrer e crescer revoltada. Tem um insight e diz: “é por isso que essas crianças estão revoltadas!”- gesticulando em direção aos corredores da escola. “As crianças da escola são fruto da gravidez não planejada”. Diz: “Tenho até medo de adotar uma criança, pois não sei de onde essa criança veio, isso tem muita influência.”

<ul style="list-style-type: none"> • Sobre a gravidez na adolescência: “As mães (das adolescentes) tem culpa, a família é responsável por tudo”. As adolescentes mães “não têm apoio da família aí culpa a criança por sua situação, aí a criança cresce revoltada”.
<ul style="list-style-type: none"> • “A escola tenta orientar, tenta fazer a sua parte.”
<ul style="list-style-type: none"> • Relata que nunca teve contato direto com nenhuma adolescente grávida, mas teve uma aluna PNE que foi abusada sexualmente e conversa com ela para amenizar o trauma.

História
Formação: graduação em História, pós-graduação em História do Brasil, pós-graduação em Psicopedagogia e extensão em Ed. Religiosa.
Tempo de serviço no magistério: 9 anos
Tempo na escola: 6 meses
<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que a gravidez na adolescência é um problema social;
<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que a escola não deve intervir no tema;
<ul style="list-style-type: none"> • “A família que deve intervir”,
<ul style="list-style-type: none"> • “Professor não é psicólogo!”;
<ul style="list-style-type: none"> • Diz que não conhece os direitos das alunas grávidas,
<ul style="list-style-type: none"> • Disse que já teve várias alunas grávidas e que uma vez preparou atividades adaptadas para uma puérpera,
<ul style="list-style-type: none"> • Não vê dificuldades em preparar atividades adaptadas para as grávidas e puérperas “O que eu vou passar pra elas é igual ao que eu vou passar pra todo mundo mesmo!”
<ul style="list-style-type: none"> • Sente pena das adolescentes grávidas porque elas são imaturas e não tem preparação, porque existe uma ausência enorme da família, porque as adolescentes não tem orientação e porque elas tem uma grande falta de perspectiva em relação ao futuro.
<ul style="list-style-type: none"> • Disse que o bairro da escola é violento, que se tem uma visão que a escola é violenta e que os meninos são muito agressivos.

Professora de Ciências
Graduação: Ciências Biológicas
Tempo de serviço no magistério: 15 anos
Tempo na escola: 6 anos

<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que a gravidez na adolescência é uma realidade inegável e que ocorre em todas as classes sociais. Mas percebe que na região da escola o número de ocorrências é grande.
<ul style="list-style-type: none"> • Já teve muitas alunas grávidas, no Otto Ewald em outras escolas públicas e inclusive em uma escola particular na qual trabalhava.
<ul style="list-style-type: none"> • Uma única vez formulou trabalhos domiciliares e atividades adaptadas para aluna puérpera, mas não foi no Otto Ewald, foi em uma escola pública situada em Vila Velha.
<ul style="list-style-type: none"> • No cotidiano releva as faltas justificadas das gestantes e faz reposição de atividades em caso de faltas.
<ul style="list-style-type: none"> • Observa que a evasão escolar relacionada à gravidez na adolescência é muito alta. E acha que existe uma flexibilidade nas leis (ECA, LDB, etc) sobre a obrigatoriedade de manutenção dos menores na escola em casos de gravidez.
<ul style="list-style-type: none"> • Disse que acha que no seu tempo de experiência no Otto Ewald nenhuma aluna que ganhou bebê voltou para a escola.
<ul style="list-style-type: none"> • Nas suas aulas de ciências trata da sexualidade de acordo com a demanda dos alunos. Relata que, por exemplo, em uma turma esse ano os alunos ficavam o tempo todo adiantando as páginas do livro para ver o conteúdo do 3º trimestre que era sistema reprodutor, observando a curiosidade ela antecipou o tema para o 1º trimestre para satisfazer a curiosidade dos alunos. Percebe que as informações sobre contracepção são acessíveis e que os alunos do ensino fundamental sabem utilizar os métodos contraceptivos.
<ul style="list-style-type: none"> • Sente pena das adolescentes grávidas por que elas vão parar de estudar e porque acha que criar uma criança é difícil. Sente pena da criança porque acha que as mães são imaturas e fica preocupada com o futuro das crianças.
<ul style="list-style-type: none"> • Ao fim da conversa me perguntou porque que as adolescentes engravidam, levando-se em consideração o fato de que elas conhecem os métodos contraceptivos. Lhe falei sobre a dimensão do desejo, sobre as elaborações freudianas a cerca da sexualidade feminina e sobre as variáveis sociológicas de papéis sociais.
<ul style="list-style-type: none"> • Pediu que ao final da pesquisa os resultados fossem expostos para os professores da escola.

Educação Física

Formação: Licenciatura e bacharelado em Educação Física e pós em Ed. Física

Escolar.
Tempo de serviço no magistério: 14 anos de magistério
Tempo na escola: 6 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que a gravidez na adolescência é uma queima de etapa, é uma carga para a família. Pensa que as adolescentes estão despreparadas para enfrentar as situações e que ocorre um “abandono múltiplo”, “não vejo o amor”.
<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que o Otto é exemplar em relação ao tema da gravidez por fazer o trabalho de prevenção. Depois disse que o trabalho de prevenção não funciona.
<ul style="list-style-type: none"> • Diz que é a família que tem que se responsabilizar pela educação sexual,
<ul style="list-style-type: none"> • “A escola é impotente em relação à realidade da comunidade”.
<ul style="list-style-type: none"> • Diz que a escola tenta prevenir e aconselhar, depois acompanha e ajuda (por exemplo organiza o chá de bebê).
<ul style="list-style-type: none"> • Diz que o retorno à escola após o nascimento do bebê é de responsabilidade da aluna “a aluna tem que voltar e procurar”.
<ul style="list-style-type: none"> • “É muito difícil”
<ul style="list-style-type: none"> • Em sua prática conversa com a aluna sobre a importância de se preparar para o parto, sobre cuidados com o corpo, sobre a importância de se fazer atividade física;
<ul style="list-style-type: none"> • Orienta para que não ocorra a gravidez na adolescência;
<ul style="list-style-type: none"> • Relata que as alunas perguntam sobre a sexualidade e ele encaminha pra pedagoga ou pra professora de biologia.
<ul style="list-style-type: none"> • No final da entrevista disse que é evangélico e que acha que o sexo deve ser feito depois do matrimônio. Diz que seu filho casou-se com 19 anos por isso.

Geografia
Formação: Licenciatura em Geografia
Tempo de serviço no magistério: 1 ano
Tempo na escola: segundo dia de trabalho na escola.
<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que a gravidez na adolescência é um problema porque acha que as adolescentes não planejam a gravidez, porque vai acarretar em dificuldades na escola, na família e na sociedade. Pensa que a Educação social pode tentar solucionar esse problema. Pensa que deve haver políticas públicas nesse sentido para além da escola. Percebe possibilidades de conversar

sobre o tema em suas aulas discutindo, por exemplo, demografia.
<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que o maior problema relacionado à gravidez na adolescência é “parar de estudar”.
<ul style="list-style-type: none"> • Acha que tem que haver prevenção da gravidez para a gravidez não interromper a escolarização.
<ul style="list-style-type: none"> • Não sabe como a escola atua em relação ao AMPARO LEGAL.
<ul style="list-style-type: none"> • Não sabe dos direitos da gestante e puérpera.
<ul style="list-style-type: none"> • Acha que a escola tem papel importante de ir até a aluna para combinar o AMPARO LEGAL.
<ul style="list-style-type: none"> • Ano passado teve uma aluna puérpera, mas não fez atividades adaptadas, pois não foi solicitado, na verdade só soube que ela havia ganhado bebê, pois os alunos disseram.
<ul style="list-style-type: none"> • Sentiu muita dificuldade em definir o seu sentimento em relação à gravidez na adolescência, depois de um longo período disse que fica surpreso quando tem a notícia, uma espécie de susto ou estranhamento. Disse que talvez esse seja o sentimento inicial e depois começa a repensar o caso, pois em cada caso é uma história diferente envolvida.

Língua Portuguesa
Graduação: Letras Português
Tempo de serviço no magistério: 9 anos
Tempo na escola: 1 ano e 6 meses
<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que a adolescência não é o momento certo para estar grávida, pois é uma etapa de preparação para a vida adulta. “Momento errado”.
<ul style="list-style-type: none"> • Suas práticas e atividades são as mesmas para as grávidas e puérperas e para a turma.
<ul style="list-style-type: none"> • Nunca preparou atividades adaptadas para grávidas e puérperas.
<ul style="list-style-type: none"> • Disse que o nome da aluna Violeta (AL) está na pauta mas não preparou trabalhos domiciliares pois a aluna não a solicitou, nem a escola a solicitou que o fizesse.
<ul style="list-style-type: none"> • Nunca participou de nenhum projeto sobre gravidez ou sexualidade pois não se sente à vontade para trabalhar o assunto. “Não sei nem como conversar com as alunas grávidas, pois parece que elas desejam a gravidez”.

<ul style="list-style-type: none"> • Se surpreende com o comportamento das meninas em relação a gravidez (alegria, felicidade, desejo).
<ul style="list-style-type: none"> • Tem medo de ser preconceituosa
<ul style="list-style-type: none"> • Sente pena da adolescente grávida por saber que vai mudar a vida da menina.
<ul style="list-style-type: none"> • Relatou que esse ano em uma turma da 8ª série em um projeto de leitura uma aluna apareceu com o livro grávida aos 14 anos e o livro chamou muita atenção das alunas tanto que diversas delas se interessou por lê-lo. Ficou com receio do conteúdo do livro. Ouviu o que as alunas entenderam pela leitura, não se interessou por ler o livro e nem trabalhou o tema com a turma. Me disse com um ar de reprovação que o livro não era livro da biblioteca da escola, foi coisa que elas trouxeram de casa.
<ul style="list-style-type: none"> • Ao fim da conversa afirmou que “foi positivo para a aluna Violeta ter ficado grávida por incrível que pareça” pois a aluna ficou mais focada nos estudos.

Coordenadora
Graduação: História
Tempo de serviço no magistério: 4 anos
Tempo na escola: 6 meses
<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que que a gravidez na adolescência não ocorre por falta de informação sobre sexualidade e métodos contraceptivos. Afirma que a gravidez na adolescência ocorre por irresponsabilidade da jovem. Acha também que a atuação da família é importante no sentido de informar, conversar e dar acesso ao uso dos métodos contraceptivos. Acha que o acesso aos métodos pode ser escasso.
<ul style="list-style-type: none"> • Nesses 4 anos de magistério já teve contato com várias alunas grávidas e observa a grande evasão.
<ul style="list-style-type: none"> • Participou de um projeto da Polícia Militar chamado “Sexo, drogas e diálogos (SDD)” que se focava na prevenção da gravidez na adolescência e ressalta a importância da iniciativa.
<ul style="list-style-type: none"> • No cotidiano escolar sua prática é adaptada para lidar com a alunas gestantes orientando sobre os cuidados na hora que vão subir as escadas, fala para tomar cuidado com a higiene do banheiro da escola, para não pegar doença.
<ul style="list-style-type: none"> • Nunca teve a experiência de uma puérpera na escola.
<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que é complicado intermediar o retorno da puérpera para a escola.
<ul style="list-style-type: none"> • “Trazer o bb para a escola não é bom” , a escola não tem estrutura para o bb,

acha que a mãe prejudica o bb se o trazer pra escola.

- Concebe uma certa flexibilidade de horário para as alunas gestantes e mães em decorrência de médico e outros imprevistos.
- Sente que é lastimável (Lástima) a gravidez na adolescência porque as adolescentes perdem uma fase da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. Maternidade na adolescência: um desafio a ser enfrentado. *Rev. bras. enferm.*, v. 56, n.5 , p. 519-522, 2003.

ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educ. rev.*, n.46, p. 287-310, 2007.

_____. Educação Sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 39, n. 136, p. 175 –200, jan./abr. 2009.

ALQUIÉ, F. *Leçons sur Descartes*. Paris: Éditions de La Table Ronde, 2005.

AQUINO, Estela M. L. et al. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. *Cad. Saúde Pública*, v.19, suppl.2, p. S377-S388, 2003.

ANDRÉ, S. *O que quer uma mulher?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

AQUINO, T. *Suma Teológica*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. v. 3.

ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.

BRANTES, S. “Aqui vemos a terra”: a autonomia do pensamento. *Sofia*, ano 2, n. 2, 1996.

BRENNER, C. *Noções básicas da psicanálise: introdução à psicologia psicanalítica*. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Imago/ Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975.

CARDOSO, S. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARRASCO, C. et PETIT, M. *Mulheres trabalhadoras e marxismo: um debate sobre a opressão*. São Paulo: Sundermann, 2012.

CERQUEIRA-SANTOS, E. et al. Gravidez na adolescência: análise contextual de risco e proteção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol. 15, n. 1, p. 73-85, jan./mar. 2010.

CHAUÍ, M. *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUNNINGHAM, F. G. et al. Neurological and psichychiatric disorders. In: *Willians Obstetrics*. 22.ed. New York: MacGraw-Hill, 2005.

DADOORIAN, D. *Pronta para voar: um novo olhar sobre a gravidez na adolescência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. Gravidez na adolescência: um novo olhar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 21, n.3, p. 84 - 91, 2003.

DESCARTES, R. *As paixões da alma*. Introdução, notas, bibliografia e cronologia por Pascale D'arcy. Tradução: Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Discurso do Método*. Col. "Os Pensadores". São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Meditações Metafísicas*. Col. "Os Pensadores". São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Méditations Métaphysiques*. PhiloSophie, 2010. Textes du domaine public. Versão eletrônica. Disponível em: <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/file/descartes_meditations.pdf> Acesso em: 08 jun. 2012.

_____. *Princípios da Filosofia*. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2005.

_____. *Regras para a orientação do espírito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIAS, A.C.G.; TEIXEIRA, M.A.P. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. *Paidéia*, Ribeirão Preto, vol. 20, n. 45, p. 123-131, jan./abr., 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREUD, S. *Sexualidade Feminina*. Obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1996.

GUERRA, A. M. C. A lógica da clínica e a pesquisa em psicanálise: um estudo de caso. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, p. 85-101, jan./jun., 2001.

GUEROULT, M. *Descartes selon l'ordre des raisons*. (2 vol.) Paris: Aubier, 1953.

GOUHIER, H. *Essais sur Descartes*. Paris: Vrin, 1949.

HEGEL, F. *Filosofia da história*. 2. ed. Brasília: UNB, 1999.

HEILBORN, M. L. Experiência da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. In: HEILBORN, M. L. et al. *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.p. 30-58.

_____. Gravidez na adolescência: a heterogeneidade revelada. In: HEILBORN, M. L. *et al.* *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.p. 309-358.

HESSEN, J. *Teoria do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? *Ágora*, Rio de Janeiro, v. VI, n. 1, p. 115-138, jun., 2003.

KAMBOUCHNER, D. Émotions et raison chez Descartes : l'erreur de Damasio. *Pensando – Revista de Filosofia*. v. 1, n. 1, p. 30-51, 2010.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER K. M (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.p. 43-66.

KNAUTH D.*et al.* Sexualidade juvenil: aportes para as políticas públicas. In: HEILBORN, M. L. *et al.* *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006. p. 400-416.

KOYRÉ, A. *Do Mundo fechado ao universo infinito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Estudos de história do pensamento científico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

_____. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

LADRIÈRE, J. *Filosofia e práxis científica*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

LAURENT, É. *As Paixões do Ser*. Bahia: Comissão de Publicação da EPB-Bahia, 2000.

LEVY, L. A recusa da definição de homem como animal racional na segunda meditação. Primeira Parte. *Analytica*, v. 13, n. 1, p. 257-284, 2009.

_____. A recusa da definição de homem como animal racional na segunda meditação. Segunda Parte. *Analytica*, v. 13, n. 2, p. 149-179, 2009.

LOPEZ-MUÑOZ, F. *et al.* La neurofisiología cartesiana: entre los spiritus animalis y elconarium. *ArchNeurocien*, v. 15, n. 3, p. 179-193, 2010.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1978. (livro I, cap.VI).

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Saúde Brasil 2009: uma análise da situação de saúde e da agenda nacional e internacional de prioridades em saúde*. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/SAUDE_BRASIL_2009_COL ETIVA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Brasil acelera redução de gravidez na adolescência*. Portal da Saúde, mar. 2010. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/aplicacoes/noticias/default.cfm?pg=dspDetalheNoticia&id_area=124&CO_NOTICIA=11137>. Acesso em: 15 out. 2011.

MILLER, Jacques-Alain. A propósito dos afetos na experiência analítica. In: KALIMEROS - EBP (Org.). *As paixões do ser: amor, ódio e ignorância*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998. p. 31-51.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 12. ed. São Paulo/ Brasília: Cortez/ UNESCO, 2007.

MURTA, C. et al. A emergência do desejo: uma perspectiva humanizadora do tratamento à gestante. *Cartas de Psicanálise*, v. 1, p. 75-85, 2009.

REED, E. *Sexo contra sexo ou classe contra classe*. São Paulo: Sundermann, 2008.

ROCHA, E. O argumento em favor da união corpo e alma em Descartes. *Caderno de História da Filosofia da Ciência*, série 3, v. 18, n. 1, p. 211-226, 2008.

RODIS-LEWIS, G. *La Morale de Descartes*. 2. ed. Paris: PUF, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. *Esboço para uma teoria das emoções*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SÊNECA, L. A. *Da vida feliz*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SOLER, C. *O que Lacan dizia das mulheres*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SOUZA, M. O pathos da angústia: da paixão ao patológico. In: MURTA, C. (Org). *Parthos*. Curitiba: CRV, 2014.

VIEIRA, M. A. *A ética da paixão: uma teoria psicanalítica do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LACAN, J. *Le seminaire livre XXIII – Le Sinthome*. Paris: Lyse, 1976.

_____. Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. In: LACAN, J. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966. p. 93 - 100.

LAURENT, E. *As paixões do ser*. Salvador: EBP-Bahia, 2000.

SAITO, M. I.; LEAL, M. M. Educação Sexual na Escola. *Revista Pediatria*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 44-48, 2000.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, Marcus André. *A ética da paixão: uma teoria psicanalítica do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.