

Zara Pinto-Coelho, Moisés de Lemos Martins, Maria Manuel Baptista & Sara Maia (org.)

# REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE GÊNERO



---

© CECS 2015 Todos os Direitos Reservados  
A presente publicação encontra-se disponível gratuitamente em:  
[www.cecs.uminho.pt](http://www.cecs.uminho.pt)

**Título** Representações e Práticas de Género

**Editores** Zara Pinto-Coelho, Moisés Martins, Maria Manuel Baptista & Sara Maia

**ISBN** 978-989-8600-35-6 (e-book)  
978-989-8600-45-5 (impresso)

**Capa** Imagem: <http://www.morguefile.com/archive>

**Formato** eBook, 199 páginas

**Data de Publicação** 2015, julho

**Editora** CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade  
Universidade do Minho  
Braga . Portugal

**Director** Moisés de Lemos Martins

**Director-Adjunto** Manuel Pinto

**Director Gráfico e  
Edição Digital** Alberto Sá

**Assistente de  
Formatação Gráfica** Ricardina Magalhães

Todas as imagens reproduzidas nos capítulos deste volume são-no para efeitos de fins justificados (e utilização razoável) académicos e críticos.



Universidade do Minho  
CECS Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade



LASICS  
[www.lasics.uminho.pt](http://www.lasics.uminho.pt)

# Índice

---

<b>Representações e práticas de gênero</b>	<b>5</b>
Zara Pinto-Coelho, Moisés de Lemos Martins, Manuel Baptista & Sara Maia	
<hr/>	
<b>A representação da mulher negra na literatura cubana</b>	<b>13</b>
Giselle Santos	
<hr/>	
<b>O corpo masculino em publicações homoeróticas: representações de prazer e felicidade</b>	<b>33</b>
Muriel Amaral & Claudio Filho	
<hr/>	
<b>A educação segundo G. H. - sexualidade, prazer e nojo na formação docente</b>	<b>55</b>
Teresa Kazuko Teruya & Samilo Takara	
<hr/>	
<b>Masculinidade e educação: aproximações à educação infantil</b>	<b>75</b>
Ana Barbosa	
<hr/>	
<b>‘Não existe mulher gênica’: noções de gênero e genialidade entre professora/es e estudantes nas Olimpíadas de Matemática</b>	<b>95</b>
Gicele Sucupira	
<hr/>	
<b>Da aptidão à aspiração: um caminho por percorrer</b>	<b>109</b>
Ana Correia	
<hr/>	
<b>Maternidade e parentalidade: reconfigurações e conflitos ideológicos</b>	<b>129</b>
Cristina Pereira & Zara Pinto-Coelho	
<hr/>	
<b>A constituição histórica da gravidez na adolescência como um problema social</b>	<b>157</b>
Ana Lima & Vanessa Correia	
<hr/>	
<b>Encarceramento materno e cuidado das crianças: as relações entre o “dentro” e o “fora” da prisão</b>	<b>175</b>
Kátia Lopes	
<hr/>	
<b>Notas biográficas</b>	<b>195</b>
<hr/>	



ZARA PINTO-COELHO, MOISÉS DE LEMOS MARTINS,  
MANUEL BAPTISTA & SARA MAIA

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE (CECS), UNIVERSIDADE  
DO MINHO | CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE  
(CECS), UNIVERSIDADE DO MINHO | CENTRO DE LÍNGUAS LITERATURAS  
E CULTURAS, UNIVERSIDADE DE AVEIRO | CENTRO DE ESTUDOS DE  
COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE (CECS), UNIVERSIDADE DO MINHO

## REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE GÉNERO

---

O género faz parte das atividades quotidianas, que ocorrem em contextos interpessoais ou públicos diversos, e dos discursos que aí se produzem. Nesse sentido, é sempre representado e posto em prática em contexto. Os padrões dessas atividades mundanas têm implicações na construção do eu, das identidades e relações sociais, que são muitas vezes tidas como certas e que precisam por isso de uma análise mais cuidada. A análise das representações e práticas de género em contextos particulares tem sido feita a partir de diferentes perspetivas e abordagens teóricas, que ora realçam as particularidades locais, ora o jogo entre dinâmicas locais e questões estruturais e culturais, mostrando como o poder opera de um modo frequentemente complexo, contraditório e ambíguo, registando-se tanto progressos como permanências das desigualdades na organização social das sociedades humanas em função do género e das sexualidades.

Estas questões têm despertado um interesse crescente nos campos académicos da comunicação e dos estudos culturais em Portugal, ilustrado, por exemplo, pelo aumento do número de teses de doutoramento centradas nas representações e práticas de género. *Representação e Práticas de Género* é um livro da coleção de ebooks do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). A presença do género na agenda de investigação do Centro remonta aos seus primeiros anos de existência. Mas talvez possamos considerar que o ano de 2011 representou um momento particularmente relevante para o fortalecimento da área. Nesse ano, foram defendidas as duas primeiras teses de doutoramento na área (Lobo, 2011; Mota-Ribeiro, 2011) e aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia o primeiro projeto coletivo do CECS dedicado ao género (*Género em Foco*, 2011).

No que diz respeito às publicações do CECS, em 2012 saiu o primeiro número da revista *Comunicação e Sociedade* dedicado ao tema, na

continuidade de um projeto sobre a interseção do gênero com heterossexualidade na publicidade e nos média (Pinto-Coelho & Mota Ribeiro, 2012) e, em 2014, o e-book *De outro gênero: propostas para a promoção de um jornalismo mais inclusivo* (Cerqueira, Magalhães, Santos, Cabecinhas & Nogueira, 2014) no âmbito do projeto Gênero em Foco.

Foi também iniciativa de alguns membros do CECS a criação, em 2015, de um grupo de trabalho (GT), no seio da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM), relacionado com a temática (SOPCOM, GT. Gênero & Sexualidades, 2015).

É, portanto, com particular satisfação que pretendemos dar mais este pequeno contributo para a compreensão mais aprofundada e efetiva das desigualdades de gênero, um problema que ainda se faz sentir em todas as sociedades ocidentais, se bem que tomando novas formas e novos desenvolvimentos e, portanto, revestindo um caráter substancialmente diferente.

Consideramos que é um problema do qual todos fazemos parte, no sentido em que todos somos responsáveis por ele, em especial os académicos, pois temos os instrumentos para o estudar e criticar. Move-nos a força, não da ideia de um projeto de emancipação global, mas sim da interrogação dos interesses que regem e configuram as formas de vida peculiares e as condições de existência concreta das comunidades que compõem sociedades específicas (Martins, 2015a, p. 352). Continuando a recorrer a Moisés de Lemos Martins, cabe-nos fazer “da ciência uma ideia, que encarne um princípio de resistência crítica e uma força de dissidência, ambos comandados por aquilo a que Jacques Derrida (2001, p. 21) chamou, em tempos, “uma justiça do pensamento” (Martins, 2015b, p. 411).

É a esta luz que este livro, com contribuições de um grupo internacional de investigadores com interesses nas questões do gênero e provenientes de diferentes áreas das ciências sociais e humanas, coloca em realce representações e práticas de gênero que são parte constituinte de vários campos sociais em contextos socioculturais diversos.

Os campos que mereceram a atenção crítica dos autores são os média, a literatura, a educação, a ciência, a saúde pública e o crime, com as realidades brasileiras a merecerem um particular destaque. Os investigadores interrogam as representações e práticas de Estados, cientistas e médicos, jornais homoeróticos e revistas de informação generalista, de romancistas e poetas, de professoras/es e estudantes e de (ex)presidárias. Levantam questões relacionadas com os regimes de gênero no ensino primário e secundário e nas escolhas de percursos científicos e profissionais; com a violência homofóbica na educação; com morais de prazer, de

felicidade e de nojo; com a regulação da maternidade, parentalidade e da adolescência, e com a intersecção do género com a raça e as sexualidades.

Na introdução dos 9 capítulos que integram este volume, fazemos uma breve caracterização de cada um. Nesta caracterização, indicamos o campo social, prática e país em causa, o tipo de questão levantada e as principais conclusões. Quando relevante, mencionamos também o método de análise usado pelos autores. No exercício de síntese, procuramos ser o mais possível fiéis às contribuições originais.

No primeiro capítulo, Giselle Santos recorrendo à perspetiva da nova história cultural, e com a ajuda dos conceitos de representações sociais, de género e raça, no quadro de uma análise interseccional, visa apreender como a interseção dos sistemas de opressão de género e raça se concretiza nas representações da figura das mulheres negras na sociedade cubana durante “o período especial”, por meio da análise de fontes literárias. A autora mostra que a produção literária produzida após os anos 80, momento em que Cuba viveu uma intensa crise económica e o socialismo cubano foi obrigado a renovar-se, apesar de focada no quotidiano de grupos marginalizados, continuou a tradição de invisibilizar e silenciar a população negra, ao mesmo tempo que ao atribuir às personagens negras o lugar do outro - o outro que causa crime e o outro hipersexualizado - reforçou a imagética tradicionalmente associada à mulher negra.

Centrando a atenção nas mudanças, e não nas continuidades, Muriel Amaral e Claudio Filho mostram como a imprensa homoerótica do Brasil passou de causa militante e cidadã a montra de prazer e de felicidade, ditando assim o seu próprio fim. Estes autores insistem sobretudo nas representações dos corpos masculinos e na deriva dos significados que as foram reconfigurando ao longo dos tempos, tendo como pano de fundo as ideias do corpo como uma construção identitária e como manifestação de cultura, e os ditames do prazer e da felicidade que regulam práticas e representações corporais na contemporaneidade.

Do capítulo 3 ao capítulo 5 estão em causa as representações e práticas de género na educação no Brasil e em Macau.

Teresa Kazuko Teruya e Samilo Takara transportam-nos no sentido do nojo, do abjeto e do desejo, a propósito dos discursos da educação sobre as sexualidades. Apoiadas na metáfora da barata, fazem-nos atravessar o território da homossexualidade e da descoberta do eu, com o intuito de problematizar os moralismos e as relações de poder que estruturam as práticas de educação sexual na escola. As investigadoras propõem outras formas de abordar as sexualidades na pedagogia e na formação docente.

Defendendo a inserção do olhar *queer* na educação, incitam a que se enfrente o nojo da barata; propõem mesmo que se cacem as baratas que escapam dos currículos e das práticas pedagógicas, não para as matar, mas como uma possibilidade de aprender a ser e a agir no mundo, para que olhemos para a educação das sexualidades como expressão de auto-conhecimento.

Partindo de um estudo empírico, Ana Barbosa mantém-nos no quadro da experiência educacional brasileira, pondo em evidência o processo de feminização da docência no ensino básico, percebida culturalmente como instituição e ocupação do gênero feminino. Através de uma análise do discurso de educadoras e educadores, aponta para a presença de um “heteronormômetro” que parece regular a atuação profissional de uns e de outros, mantendo mulheres e homens no seu lugar. Ainda no campo da educação, Gicele Sucupira procura mostrar, dando voz a educadoras e educadores, que o acesso às Olimpíadas de matemática no Brasil é condicionado pelas práticas dos próprios atores e ordenada por um padrão único, o da identidade masculina, branca e heterossexual. À luz desse padrão, a genialidade é atribuída à masculinidade em contraposição à dedicação e ao esforço, naturalizados como femininos.

Sobre as consequências deste tipo de crenças, compreensões e práticas na escolha profissional de jovens mulheres, fala-nos Ana Correia, mas a propósito de Macau. O artigo explora o que diz ser o duplo problema vivido pelas jovens macaenses, resultante do impacto que os estereótipos sociais têm sobre a percepção que elas têm sobre si próprias, por um lado, e da unidirecionalidade da recente expansão econômica da cidade, por outro. A autora procura compreender como é que num contexto de igualdade de oportunidades educativas permanece reduzido o número de raparigas inscritas em licenciaturas nas áreas científicas, tecnológicas, das engenharias e das matemáticas, e maioritária a opção pelas jovens por cursos de artes, humanidades, ciências sociais e ensino, reproduzindo-se assim os tradicionais estereótipos de gênero. Partindo da análise de entrevistas a professores e a professoras e a estudantes do ensino secundário, Ana Correia destaca o peso das influências de visões estereotipadas do papel social das mulheres e de visões instrumentais e utilitárias do conhecimento nas decisões das jovens, e a importância da escola e dos professores na reprodução dessas limitações, propulsionado, defende, por um contexto citadino de crescimento e prosperidade rápida.

Os três últimos capítulos do livro versam sobre a maternidade e a parentalidade, chamando à discussão questões relacionadas com a sua regulação, transformações e vivências particulares.

Cristina Pereira e Zara Pinto-Coelho discutem como a ascensão do discurso médico e científico em torno da parentalidade contribuiu para reconfigurar construções normativas sobre a boa mãe, que adquiriram novos cambiantes e exigências, entre as quais destacam a amamentação. A questão merece especial atenção destas autoras, que mostram como a sua promoção universal está longe de se apoiar em literatura médica inequívoca. A associação da maternidade ao sacrifício e ao altruísmo favorece que se exagerem os benefícios da amamentação e se negligenciem as necessidades das mulheres. O capítulo encerra com uma análise crítica de imagens transgressoras da imagética tradicional dessa mãe nutriz, com reminiscências no culto mariano. Essas imagens põem em causa guiões culturais ocidentais, baseados em dicotomias clássicas de gênero, a saber, entre mulher e mãe, entre peito sexual e peito maternal e entre boas e más mães. As autoras concluem que a atual problematização do aleitamento materno é uma das facetas do debate político sobre o estatuto e o papel das mulheres nas sociedades contemporâneas.

Ancorando o seu estudo no conceito de biopoder de Foucault, Ana Lima e Vanessa Correia interrogam a construção da juventude como uma categoria social e a problemática da gravidez na adolescência como efeitos de um tipo de poder que se exerce sobre os corpos das mulheres e das crianças e estabelece limites e proibições às condutas, em particular às associadas aos processos de reprodução. Estas autoras defendem que do mesmo modo que o ideal de transição linear que regula o curso da vida é um fenómeno datado, tendo emergido com força na era industrial, a construção da gravidez na adolescência como um desvio nessa trajetória, e como um problema social, é nossa contemporânea e está associada a mudanças sociais específicas.

De entre estas mudanças, Ana e Vanessa destacam o investimento do movimento higienista, na passagem do século XIX para o século XX, e a consequente conversão da maternidade numa atividade que exige orientações e cuidados especializados. São precisamente os discursos especializados médicos que sustentam a ideia da inconveniência da gravidez, dita precoce, que as autoras analisam, salientando em particular os discursos dos manuais de puericultura publicados no Brasil na primeira metade do século XX, mostrando que exaltavam os benefícios da juventude das mães para os filhos. As autoras terminam sublinhando que no combate à gravidez na adolescência parecem estar em causa não tanto valores de proteção mas sim uma estratégia de controle de uma população que tende a necessitar de cuidado numa cultura que valoriza, acima de tudo, a autonomia.

O livro encerra com o capítulo de Kátia Lopes. A partir de entrevistas orais com mulheres presas e egressas do sistema prisional do estado de São Paulo (Brasil), a investigadora procura compreender a maneira como essas mulheres organizam a vida quotidiana a partir de uma rede de relações que lhes permite assegurar a manutenção do vínculo com os filhos fora da prisão e o reconhecimento dos seus direitos como mães. A investigadora realça os obstáculos morais e materiais envolvidos na tessitura dessas relações e que os atores envolvidos são sobretudo mulheres, configurando, portanto, redes clássicas do cuidado. Kátia Lopes defende que a compreensão destas redes exige o recurso a uma ideia ampliada de família, que se estende para além do grupo doméstico e onde são fundamentais valores de reciprocidade e de ajuda.

## REFERÊNCIAS

- Cerqueira, C; Magalhães, S. I.; Santos, A.; Cabecinhas, R. & Nogueira, C. (2014). *De outro género: propostas para a promoção de um jornalismo mais inclusivo*. Braga: CECS.
- Género em Foco (2011). Acedido em <http://www.lasics.uminho.pt/genfoc/>
- Lobo, P. (2011). Desigualdades de género no acesso à esfera pública: uma análise crítica dos conteúdos noticiosos televisivos. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19660>
- Martins, M. de L. (2015a). A liberdade académica e os seus inimigos. *Revista Comunicação e Sociedade*, 27, 405-420. Acedido em <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/2109/2029>
- Martins, M. de L. (2015b). Os Estudos Culturais como novas Humanidades. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 3 (1), 341-362. Acedido em <http://estudosculturais.com/revistalusofona/index.php/rlec/article/view/219/142>
- Mota-Ribeiro, S. (2011). *Do outro lado do espelho: imagens e discursos de género nos anúncios das revistas femininas: uma abordagem socio-semiótica visual feminista*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12384>
- Pinto-Coelho, Z. & Mota Ribeiro, S. (2012). Nota introdutória. Do uno e múltiplo. As aporias do nosso desassossego. *Revista Comunicação e Sociedade*, 21, 7-11. Acedido em <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/695/617>

SOPCOM, GT. *Género & Sexualidades*. Acedido em <https://sopcomgtgss.wordpress.com/category/sopcom/>



## A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NA LITERATURA CUBANA

---

### 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Este artigo visa discutir as representações sociais atribuídas à figura da mulher negra na produção literária cubana durante a crise econômica vigente nesta sociedade a partir do início dos anos 1990. Este processo político-econômico foi denominado oficialmente como “Período Especial em Tempos de Paz”, mas passou a ser popularmente chamado apenas de período especial. Essa análise sobre a representação da mulher negra na literatura cubana se constrói em diálogo com a perspectiva da nova história cultural. Para Roger Chartier (1988), a história cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (pp. 16-17). O uso da literatura como documento analítico caracteriza-se como um dos traços marcantes da história cultural. Ao analisar o tempo da escrita, historiadoras e historiadores podem vir a interpretar indícios sobre o local social e o contexto histórico onde a obra em questão foi produzida. Assim, o texto literário efetiva-se como um importante veículo para resgatar as motivações, sensibilidades e representações de uma época por meio da narrativa construída por seus autores. Segundo Sandra Pesavento (2008, p. 84), a utilização deste tipo de fonte de análise desloca a atenção do(a) historiador(a) da veracidade para a verossimilhança, e desta forma, coloca em questão os efeitos do real e de verdade que uma determinada narrativa histórica pode produzir.

No contexto cubano, a literatura e a produção cultural, de modo geral, constituem-se como importantes ferramentas para a reflexão sobre os fenômenos sociais. Segundo o historiador cubano Abel Sierra (2006, p.

---

<sup>1</sup> Este texto foi elaborado com base na dissertação de mestrado da autora (Santos, 2013).

16), a crítica social “em Cuba é realizada principalmente através da literatura, teatro e cinema, como se o modo artístico ou ficcional conformassem expressões de subprodutos da realidade que se altera ou distorce.” Assim, a produção cultural, e mais precisamente a literatura, efetiva-se como fonte de análise privilegiada para investigar uma sociedade onde existem restrições estruturais para a construção de discursos plurais, dissonantes ou discordantes<sup>2</sup>.

Utilizamos como referência para análise da imagem da mulher negra na literatura a categoria de representações sociais formulada por Chartier (1988) que a entende como figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, ao permitir ver uma coisa ausente. As representações do mundo social são construídas por meio de disputas de poder e de dominação que almejam constituir a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, mas são sempre formuladas de acordo com os interesses dos grupos que as forjam. No que tange ao debate acerca da categoria analítica de gênero, parto das considerações de Joan Scott (1995) que compreende gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças que distinguem os sexos, instituindo-se como uma forma primária das relações significantes de poder. Assim, as características biológicas de mulheres e homens não determinam a identidade de gênero de cada um desses grupos, visto que o gênero é a organização social da diferença sexual e não a diferença em si, mas o conhecimento produzido sobre a mesma, dado que a diferença não existe fora de nosso aparato perceptivo. Já no que diz respeito à categoria raça, partilho da definição conceitual de Verena Stolcke (1991) que não a compreende a partir de uma noção biológica, mas como um construto histórico-social que legitimou práticas de subordinação e hierarquização de diferentes grupos sociais. Assim, embora a raça não exista em termos biológicos, está presente no imaginário e organiza as relações sociais por meio de classificações hierárquicas dos grupos sociais. Desta forma, para compreender como se estruturam e relacionam as diferentes dimensões da opressão de gênero e raça no contexto estudado, utiliza-se como referência o conceito de interseccionalidade, proposto por Kimberlé Crenshaw (2002, p.177), que “busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. Ou seja, o conceito de interseccionalidade não visa analisar de forma

---

<sup>2</sup> Segundo o historiador Rafael Rojas (2009) escritores, artistas e acadêmicos que se oponham publicamente aos direcionamentos políticos do governo, dentro da ilha ou desde o exílio, são catalogados como intelectuais “*não-cubanos*” e “*anti-cubanos*” (p. 12). Ou seja, esses intelectuais passam a ser rotulados como inimigos da sociedade, sem abertura para a divulgação e o debate público de seu trabalho.

aritmética a articulação entre diferentes sistemas de opressão, mas objetiva compreender como sua interação particulariza e torna mais complexo o modo pelo qual determinados grupos sociais vivenciam a desigualdade.

Portanto, este trabalho se constitui a partir de uma análise histórica que visa apreender como a intersecção dos sistemas de opressão de gênero e raça constroem as representações da figura da mulher negra no imaginário social<sup>3</sup> cubano. Assim, ao buscar relacionar a construção discursiva<sup>4</sup> do social e a construção social dos discursos (Chartier, 2002), almejamos refletir por meio da análise de fontes literárias quais são as representações de gênero e raça atribuídas à figura das mulheres negras na sociedade cubana durante o período especial.

## 2. A IMAGEM DA MULHER NEGRA NA LITERATURA CUBANA

As mulheres negras ocupam historicamente um espaço subalterno na sociedade cubana (García, 2009). Esta posição não difere do *status* atribuído a este grupo na produção literária, onde o cânon é ocupado por homens brancos, e as mulheres negras representam o *outro* nas narrativas.

O crítico literário Carlos Uxó González (2010) desenvolveu uma análise sistemática da produção literária cubana, desde o período colonial até meados dos anos 2000, onde constatou que a representação da população negra na literatura cubana é composta a partir de signos subalternos. Segundo Uxó a invisibilidade é preponderante, as obras literárias com personagens negras e negros no centro de suas tramas são exceções, contudo, quando são representados as referências são caricaturais, pois ainda prevalece nas narrativas a perspectiva hierárquica que assegura a construção da identidade positiva de um grupo (o branco) frente à estigmatização do *outro* (o negro). São prevaletentes as seguintes características das personagens de mulheres e homens negros:

são recorrentes a essencialização, a partir da utilização de traços fenotípicos ao invés de nomes próprios como termos de referência (algo quase inédito com personagens brancos); a sexualização e a hipersexualização, até a quase atrofia, tanto do homem negro (semantizada constantemente

<sup>3</sup> O historiador Bronislaw Baczkó (1985, p. 310) afirma que ao mesmo tempo em que o imaginário social torna-se local dos conflitos sociais, ele também é objeto de disputas.

<sup>4</sup> O termo discurso é compreendido aqui dentro da acepção proposta pelo filósofo Michel Foucault (1999), como um arquivo de imagens e afirmações que forjam uma linguagem comum, possibilitando representar sentidos e conhecimentos sobre um determinado tema.

em torno de um pênis grande) como da mulata (várias vezes percebida como obscena e provocante por natureza); a folclorização atribuída as referências afro-cubanas, como parte de uma essência imutável, como a habilidade para a música tradicional. Da mesma forma, e como ocorre desde o primeiro ciclo de romances de abolicionistas, numerosos contos tratam de problemas raciais em determinados momentos históricos (o fim da escravidão ou da Guerra de Raças de 1912), embora o façam a partir de um ponto vista quase exclusivamente branco que silencia completamente a voz dos afro-cubanos (Uxó, 2011, p. 122).

Assim, a partir de estereótipos sobre as condições físicas, culturais e religiosas de mulheres e homens negros são forjadas as representações das personagens, que atávicas às posições subalternas, ocupam o lugar do *outro* na narrativa cubana. Tais representações receberam maior ou menor ênfase a depender do período histórico, mas constituíram o discurso dominante na produção literária da ilha em seus diferentes contextos históricos (Uxó, 2010; 2011). No caso específico das mulheres negras a intersecção dos sistemas combinados de opressão de gênero e raça construíram complexas figuras simbólicas para reproduzir leituras sobre uma suposta inferioridade física, moral e social do grupo por meio da literatura e no imaginário social.

Desde o período colonial vigoraram construções acerca da submissão e passividade de mulheres e homens negros na literatura, representações elaboradas majoritariamente por homens brancos letrados. É o que demonstra a obra “*Cecilia Valdés*” de Cirilo Villaverde, publicada em 1879, classificada como a principal obra da literatura cubana. A narrativa sobre o romance entre Cecilia, uma mulata “praticamente branca”, e Leonardo Gamboa, um homem branco da elite, expõem as transgressões de gênero e raça que vigoraram na sociedade escravista<sup>5</sup>. A trama revela que Cecilia é filha bastarda de Don Cândido Gamboa, o senhor de engenho pai de Leonardo, portanto, ambos são irmãos e o seu envolvimento é um crime incestuoso. A obra tem um final trágico, onde Leonardo é assassinado por Pimienta, mulato apaixonado por Cecília, e a mesma é enviada a um hospital psiquiátrico, o que condena a sua filha a viver como bastarda, assim como a própria Cecilia viveu (Villaverde, 2008). Neste sentido, o autor demonstra que a perversão moral da escravidão corrompe a todos, incluindo brancos, negros e mulatos, sem exceções, e transmite a mensagem de que

<sup>5</sup> A abolição da escravidão em Cuba ocorreu apenas em 1886 e, portanto, foi a penúltima do continente americano, anterior somente ao processo que ocorreu no Brasil em 1888.

o passado escravista e o racismo impossibilitam a reconciliação entre os cubanos (Benítez-Rojo, 2009). Cecília, a protagonista do livro de Villaverde, iniciou uma saga de personagens de mulatas sedutoras que rechaçam o casamento com homens negros e mulatos, por julgarem que o casamento com homens brancos significaria “adiantar a raça” e conseqüentemente, a sua ascensão social. Parece-nos relevante analisar a descrição que o autor erige acerca de Cecília:

Ela tinha uma testa alta coroado com cabelos pretos abundantes, o cabelo naturalmente ondulado, unia características muito regulares. O nariz reto, começava partir de sua testa (...) o lábio superior revelava duas linhas de dentes brancos minúsculos. Suas sobranceiras se desenhavam como um arco, fazendo sombra aos seus olhos oblíquos, que eram todos mobilidade e fogo. A boca era pequena e os lábios carnudos, indicando mais volúpia que força de caráter. As bochechas cheias e redondas tinham uma covinha no meio, formando um belo conjunto, que para ser perfeito só precisava que a sua expressão fosse menos maliciosa, para não dizer maligna (Villaverde, 2008, p. 25).

Portanto, Villaverde atesta a existência de falta de caráter e um lado maligno em Cecília, por meio de leituras sobre suas características fenotípicas: formato e tamanho da boca, olhos, sombrançelha, bochechas e cabelo. Tal interpretação está vinculada às teorias do racismo científico e ao pensamento médico-eugenista que vigoraram no final do século XVIII e durante o século XIX em inúmeros países europeus e latino-americanos, inclusive em Cuba (Mena, 2007). Assim, Cecília Valdés, a mais marcante de todas as personagens negras, que é igualmente a principal personagem feminina de toda a literatura cubana, foi destacada pela beleza física que também revela o seu pouco caráter e particularidades malévolas. Denominada pelo personagem de Leonardo Gamboa como “um diabinho na figura de mulher” (Villaverde, 2008, p. 344), Cecília como mulata ocupa o espaço do *outro* feminino, simbolizando a oposição ao marianismo imperante, ao qual se enquadra a imagem da mulher branca, representada com características virginais e submissas<sup>6</sup>. A contraposição entre a figura de personagens negras e brancas

<sup>6</sup> O personagem de Leonardo Gamboa realiza uma comparação entre Cecília e Isabel, sua noiva branca, onde explica que seria impossível decidir-se entre uma das duas, devido à existência de posições dicotômicas entre ambas. Seu discurso demonstra-se revelador das hierarquias sociais que permeavam a figura de mulheres negras e brancas na sociedade cubana no período colonial, distanciadas pela existência de um duplo critério moral.

a partir de esquemas binários<sup>7</sup>, foi fundamental para cristalizar a imagem de virtuosidade/superioridade de um grupo frente à concepção de promiscuidade/inferioridade do outro, de acordo com a sua classificação racial.

Para Bell Hooks<sup>8</sup>, a figura da mulher negra é indesejável “no sentido convencional, que define a beleza e sexualidade como desejável apenas na medida em que eles são idealizados e inatingíveis” e “o corpo feminino negro recebe atenção somente quando é sinônimo de acessibilidade, disponibilidade, quando apresenta desvios sexuais.” (Hooks, 2003, p. 35). Desta forma, se historicamente o corpo da mulher negra simboliza desvio sexual e moral, sua imagem representada como “mulher caída” e antítese da mulher branca legitima a concepção de duplo critério moral. Tal percepção está presente no ditado popular que circulava em Cuba durante o século XIX e que dizia: “não existe tamarindo doce nem mulata que ainda seja virgem” (Stolcke, 2006, p. 38). Este ditado evidencia a representação distorcida da figura de mulheres negras e mulatas<sup>9</sup> e a sua sexualidade. De modo geral, as culturas africanas, em sua diversidade, diferenciam-se da concepção de pecado original que fundamenta o pensamento judaico-cristão. A sexualidade é vivenciada sem a culpa e a dualidade característica das sociedades ocidentais, sendo as divindades africanas são dotadas de desejo e atributos sexuais (Hooks, 2003). Todavia, a deturpação dessa característica cultural revela a construção de uma justificativa moral para práticas de violência (em diferentes esferas, inclusive sexual) empreendidas contra as mulheres negras.

Porém, mesmo com a transição do contexto colonial para o período republicano a partir de 1902, articulado por um discurso que fomentava a ideia de inclusão social, a estrutura das relações de poder e a dinâmica das relações raciais sofreram poucas transformações (De La Fuente, 2001). Isto

---

<sup>7</sup> A configuração de esquemas binários estão intrinsecamente relacionados a discursos coloniais sobre códigos de gênero, raça e sexualidade, definidos por dicotomias entre: mente/corpo; luz/escuridão; racionalidade/irracionalidade; puro/impuro. A partir desses mecanismos discursivos foi construída a figuração da superioridade do homem branco europeu frente à inferioridade biológica dos *outros*, distanciados de sua imagem. Tais discursos essencialistas relacionaram características físicas do fenótipo negro e do corpo feminino a inferioridade intelectual e comportamental desses grupos (Shohat; Stam, 2006; Stolcke, 1991b).

<sup>8</sup> Bell Hooks é o pseudônimo utilizado pela intelectual Gloria Jean Watkins. Como posicionamento político o pseudônimo é grafado em letras minúsculas.

<sup>9</sup> Melissa Blanco (2006) aponta que a figura da mulata representa símbolos contraditórios de desejo e repulsa na sociedade cubana. O corpo da mulata representava com primazia a disputa dos parâmetros de civilização e barbárie presentes nos debates sobre o ideal de nação da sociedade cubana durante o período colonial e o início da república. Dominar o corpo e a sexualidade das mulheres negras e mulatas, por meio do falo e das relações inter-raciais, simbolizava a tensão de encaminhar a nação em direção ao desenvolvimento (branquidade) ou ao retrocesso (negritude).

fica evidente no discurso proferido pelo médico Ramón Alfonso, secretário da *Comisión de Higiene Especial*<sup>10</sup>, que afirmou no ano de 1902 que as mulheres negras viviam “em constante promiscuidade (...) e favorecidas por todos os meios de seu instinto lascivo para procriarem. Não poderiam ser mais do que prostitutas e não podiam dar mais do que as filhas prostitutas também” (citado em García, 2009, p. 23). Ou seja, a transição para o período republicano não resignificou o imaginário social. A respeito da mulher negra permaneceram em vigor concepções intrinsecamente vinculadas às representações de gênero, raça e os jogos de poder instituídos na sociedade cubana durante o contexto colonial-escravista. Deste modo, se não ocorreu o fim das representações hierarquizadas de mulheres e homens negros, essas contradições não estiveram ausentes da produção literária. Os escritores e intelectuais permaneceram sendo majoritariamente homens brancos e a partir de sua posição de poder manejaram os códigos da cidade letrada, estabelecendo a dicotomia entre a intelectualidade branca *versus* a população negra (Uxó, 2010).

A representação das mulatas e a temática das relações inter-raciais foram recorrentes neste período, como evidenciam as obras *Mersé* de Felix Soloni e *La mulata Soledad* de Adrián del Valle. A primeira, publicada em 1924, expõe os conflitos de uma jovem mulata que luta contra os estereótipos designados a sua condição e a posição que a sociedade lhe reserva. A tia de Mersé lhe recorda:

A cabra sempre acompanha o seu rebanho... A mulata não pode ser mais do que isso: mulata! Se ela se refina os brancos a olham com desdém, ainda que fiquem loucos por ela; e também fica mal vista entre os seus. Sempre é levada pela corrente, a mesma pode ser uma grande senhora ou uma infeliz. Por isso, nunca deve pensar em casamento! Especialmente a que é bonita, cedo ou tarde acaba caindo! (Soloni, 1926, citado em Uxó, 2010, p. 162).

A partir dessa perspectiva essencialista, a condição biologicamente “inferior” das mulatas, conjuntamente com a sua beleza física, estabelecem a maldição de seu destino irrevogável de viver na imoralidade (“cedo ou tarde acaba caindo”). Portanto, existem poucas possibilidades para a atuação de Mersé longe do quadro simbólico de representações imposto às mulatas. Desta forma, mesmo relutante a se enquadrar no estereotipo, no decorrer

<sup>10</sup> Esta comissão pertencia ao *O Hospital de Higiene de La Habana*, fundado em 1873 com a finalidade de reinserir e “curar” as prostitutas enfermas da cidade. Foi uma das instituições que mais se empenhou para desenvolver as teorias eugenistas no contexto cubano.

da narrativa Méirse cumpre o seu “destino natural” de mulata quase aos moldes de *Cecilia Valdés*, perde a “virtuosidade” e morre no final da trama.

A década de 1930 demarca importantes transformações na produção literária devido à “entrada cubana na modernidade e seus enlances vanguardistas” (Zurbano, 2006, p. 113). Principal referência da poesia negrista em Cuba, Nicolás Guillén provocou um escândalo com a publicação do livro *Sóngoro Cosongo* em 1931, ao exaltar a contribuição da cultura africana à constituição da cultura cubana e ao denunciar o racismo de forma inovadora em suas poesias<sup>11</sup>. Contudo, valores de gênero hierarquizados e representações subordinadas da figura da mulher negra também constituíram o cerne do discurso de grandes referências da literatura negra, como Guillén. O erotismo metafórico e a sensualidade estilizada em verso, característica da poesia negrista, está presente na obra de Guillén, que se utiliza de um estilo direto, repleto de alta tensão sexual na representação da mulher negra e mulata em sua obra (Gutiérrez, 2006, p. 191). É possível interpretar a construção de representações essencialistas no poema “*Madrigal II*” de 1931:

Teu ventre sabe mais que a tua cabeça  
e tanto como as tuas coxas.  
Essa  
é a forte graça negra  
do teu corpo desnudo.

Ao declarar “*Teu ventre sabe mais que a tua cabeça/ e tanto como as tuas coxas.*”, Guillén se apoia e reafirma o binarismo mente/corpo que ajudou a consolidar a representação da mulher negra como “*só corpo sem mente*” (Hooks, 1995, p. 469).

Já o contexto político subsequente, a partir da revolução de 1959, foi marcado por inúmeras transformações. O novo governo revolucionário assumiu o poder, constituído por uma articulação política com direcionamento nacionalista e anti-imperialista. Somente no ano de 1961 a revolução assumiu o caráter socialista, constituindo um estreito vínculo político entre o governo cubano e a *União das Repúblicas Socialistas Soviéticas* (URSS). Essa aliança refletiu-se especialmente na criação de parcerias econômicas, apoio militar, tal como no direcionamento da concepção política do Estado cubano.

Até 1959 a sociedade cubana era marcada pela explícita desigualdade estrutural e pelos problemas que afligiam a população, como a pobreza e o

<sup>11</sup> A produção poética de Guillén abarca uma vasta temática, desde o folclore negro, a música, a dança, a *mulatez* cultural, até os mitos e a espiritualidade da sociedade cubana, além dos poemas dedicados a mulher negra e mulata.

analfabetismo (40% da população não era letrada), a problemática da prostituição<sup>12</sup> (estima-se que 100 mil mulheres se prostituíam), além da notável desigualdade racial, entre outras questões. O governo revolucionário priorizou investimentos, especialmente, nas áreas de educação, saúde e emprego, considerados setores fundamentais para o desenvolvimento social, o que propiciou transformações significativas para a população (Ayerbe, 2004).

Porém, as metas de transformação política não se restringiam apenas às mudanças no campo material. No âmbito cultural ocorreram intensos debates acerca do papel de artistas e intelectuais na sociedade revolucionária. A produção cultural deveria estar em conformidade com o programa político do novo governo que concebeu a literatura como uma arma e o artista como um soldado da revolução (Abreu, 2007; Miskulin, 2009). Para o líder Ernesto Che Guevara, o principal impulsionador da edificação do ideal do homem novo em Cuba, os vestígios de valores burgueses figuravam como um dos obstáculos cruciais para a construção do socialismo. Dentro de sua concepção, sobretudo os intelectuais e artistas simbolizavam a permanência da consciência burguesa por terem se formado antes da revolução no contexto onde representavam a consciência da sociedade. Desta forma, ele assinala: *“a culpa de muitos de nossos intelectuais e artistas reside em seu pecado original; não são autenticamente revolucionários”* (Guevara, 2005, p. 60).

Assim, com a finalidade de alinhar-se aos parâmetros da direção político-cultural, nas primeiras décadas do período revolucionário, as narrativas literárias centraram-se em temáticas como: a socialização da terra, trabalho voluntário, os impactos da nova moral socialista, crises familiares, as mobilizações contra o bloqueio econômico, etc. (Uxó, 2010, p. 179). A prioridade nas narrativas passa a ser a unidade nacional, projetando a imagem de uma identidade sem conflitos, onde se dissolvem as questões específicas para fomentar o projeto político socialista.

No que tange as representações das personagens de mulheres negras neste contexto, explicitam-se as continuidades da invisibilidade e do

---

<sup>12</sup> Desde o final do século XIX, a ilha de Cuba passou a ser conhecida internacionalmente como “bordel del Caribe”, e posteriormente em meados da década de 1910 passou a ser chamada de “bordel norte-americano”. Segundo Elizalde (1996), em 1959 quando a população era de 6 milhões de pessoas, estima-se que 100 mil mulheres se dedicavam ao ofício da prostituição na ilha. O governo revolucionário definiu o fim da prostituição como uma de suas prioridades. Foram fechados todos os bordéis, foi oferecida qualificação profissional para as mulheres que desenvolviam este ofício, nas escolas de superação geridas pela Federação de Mulheres Cubanas, além da oferta de atenção aos seus filhos. O governo realizou o *“internamiento en granjas agrícolas y medidas carcelarias para las pocas que aún continuaban ejerciendo”* (Díaz & González, 1997, p. 169) tal função. Desta maneira, a prostituição foi declarada oficialmente extinta em 1965. No entanto, ela não deixou de existir no contexto revolucionário, ainda que de forma remanescente.

silenciamento. Após a eliminação de aspectos jurídicos que impediam a igualdade de direitos entre negros e brancos, o governo revolucionário declarou o desaparecimento do racismo na ilha em 1962. A partir de então, instaurou-se um grande silêncio: abordar a temática racial tornou-se um grande tabu (De Le Fuente, 2001). Assim, para reiterar o discurso oficial de superação do racismo, efetivou-se a continuidade da presença secundária da população negra na produção literária, onde em muitos trabalhos foi citada para coadunar com a ideia de integração racial (Valero, 2011).

A obra *Adire y el tiempo roto* (1967), do escritor negro Manuel Granados, apresenta-se como uma exceção exatamente por tratar dessa temática. O livro discorre sobre as tensões raciais na sociedade cubana no contexto republicano e revolucionário, a partir de experiências da personagem-protagonista, o negro Julián. Todavia, com a interpretação de que abordar a temática racial era uma tendência ideológica divisionista, a obra foi depreciada e relegada ao silêncio absoluto pelos críticos, que deixaram de lado os aspectos mais relevantes da narrativa. Ressalta-se a postura da personagem-protagonista que se relaciona somente com mulheres brancas e rechaça as mulheres negras. Assim, Julián afirma: “Eu não gosto das negras, nunca gostei, são bárbaras, como ancestrais, além disso não correspondem aos meus valores estéticos. Eu não sou um bárbaro ... Eu sou um corpo etíope com mentalidade ariana” (Granados, 1967, citado em Uxó, 2010, p. 184). O discurso proferido pela personagem, um homem negro que trata com repulsa a figura das mulheres negras, não evidencia apenas leituras de inferioridade acerca das mesmas. Ao repelir tal imagem, definindo-as como bárbaras e esteticamente inferiores, o protagonista rechaça a negritude e, conseqüentemente, a si mesmo. Neste sentido, o autor demonstra a internalização dos parâmetros eurocêntricos que refletem a epidermização da inferioridade, como propõe Frantz Fanon (2008). Deste modo, ainda que produzida durante o período revolucionário, a busca do negro pelo parceiro branco na obra de Granados, revela a reincidência da temática das relações inter-raciais na narrativa cubana e a complexidade que permeia as relações afetivo-sexuais nesta sociedade.

Durante a década de 1970, conhecida como os “anos de chumbo” da política cultural da revolução, chamado também de “Quinquenio Cinza”<sup>13</sup>,

<sup>13</sup> Existe certa divergência acerca de por quanto tempo durou o período de maior endurecimento no campo cultural da revolução. Intelectuais mais oficiosos, como Ambrósio Fornet, reconheceram nos anos 1980 a existência de um “*Quinquenio Gris*” (quinquênio cinza), compreendido entre o período de 1971 (ano do desfecho do “caso Padilla” e da realização do I Congresso Nacional de Educação e Cultura) e 1975 (ano do I Congresso do Partido Comunista de Cuba). Mas críticos, como Pío Serrano, contestam que o período de autoritarismo e dogmatismo cultural teria tido a brevidade de cinco anos, segundo o mesmo o período se estenderia de 1971 a 1989 (Miskulin, 2009, p. 236; Villaça, 2010, p. 267).

ocorreu a etapa de maior controle da produção de intelectuais e artistas, com ainda mais restrições para abordar a temática racial<sup>14</sup>. Para tornar as obras literárias mais “acessíveis” à massa, o governo exigiu que os escritores evitassem os experimentalismos, primando por estruturas de argumentação simplificadas, com o foco no sentido didático de apoio à revolução<sup>15</sup>.

Com o exílio de Mariel em 1980, onde muitos intelectuais e escritores deixaram o país, passou-se a considerar a existência de duas literaturas cubanas: a da ilha e a do exílio<sup>16</sup>. Assim, instaurou-se a polêmica de onde se encontrava a melhor produção literária, dentro ou fora de Cuba. Após um período onde “a narrativa cubana havia assumido um silêncio quase absoluto em torno da temática afrocubana” (Uxó, 2010, p. 195), eclodiu uma nova geração de narradores no final da década de 1980 denominada como os novíssimos, que propôs uma reformulação estético-ideológica do campo literário. Seus autores eram a primeira geração de escritores nascidos a partir de 1959 e, portanto, estavam desprovidos daquilo o que Guevara denominou como o “pecado original” (os intelectuais e artistas que nasceram antes deste marco, não eram autenticamente revolucionários). Contudo, os novíssimos surgiram em um contexto de grande instabilidade, com reformas políticas e econômicas no socialismo, tanto no contexto soviético onde ocorria a perestroika e a glasnost<sup>17</sup>, como em Cuba, onde ocorria a retificação econômica. Envolvidos com tais vicissitudes, seus autores utilizaram a literatura como testemunho deste cenário de transformações. Os principais temas explorados explanavam sobre a crise econômica, a crescente marginalidade, a sexualidade, a participação cubana na guerra de Angola e a criação literária. Mas a efetiva explosão editorial desta nova geração literária ocorreu na década de 1990.

---

<sup>14</sup> Fidel Castro, explicitou no discurso de encerramento do I Congresso Nacional de Educação e Cultura, que não seria mais tolerada a publicação de livros indesejáveis aos princípios da revolução, em referência a livros polêmicos premiados e publicados no final dos anos 1960 (Miskulin, 2009, p. 233).

<sup>15</sup> Segundo Miskulin (2009, p. 235), a proposta de popularização de obras de intelectuais e artistas desenvolvida pelo governo cubano, assemelha-se à perspectiva do realismo socialista soviético. A política cultural empreendida por Jdanov na URSS nas décadas de 1930 e 1940, durante o governo de Stalin, visou enquadrar as produções dentro de parâmetros patriotas e otimistas, com uma linguagem acessível ao povo.

<sup>16</sup> Escritores como Reinaldo Arenas, Carlos Victoria, Guillermo Rosales e os irmãos Juan e Nicolás Abreu emigraram para os Estados Unidos neste período e fundaram a revista *Mariel* em 1984 onde reuniram e visibilizaram a obra dos escritores exilados.

<sup>17</sup> As grandes reformas que ocorreram na URSS, denominadas de *glasnost* e *perestroika* (promoção da abertura política e da reestruturação econômica) foram iniciadas por Mikhail Gorbachev.

### 3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES NEGRAS E MULATAS NA LITERATURA A PARTIR DO PERÍODO ESPECIAL

A sociedade cubana passou por um período de grande crescimento econômico de 1975 a 1985, onde se registrou importantes avanços sociais, especialmente nas áreas de saúde, educação e emprego. Contudo, as transformações em curso na arena internacional a partir do final da década de 1980 geraram intensos impactos nesta sociedade. A queda do muro de Berlim em 1989 e a desfragmentação do campo soviético representou o isolamento político e econômico de Cuba. A ilha entrou na mais intensa crise econômica de toda sua história<sup>18</sup>, fato que motivou a construção de novos rumos para o socialismo cubano<sup>19</sup>. Com o advento do período especial ocorreu o desaparecimento dos produtos industrializados, importados da URSS. Com a escassez de produtos industrializados, incluindo o papel, ocorreu um corte violento nas possibilidades de publicação dos escritores pela indústria estatal do livro<sup>20</sup>. O racionamento de papel transformou o conto no principal gênero literário deste período.

Inseridos nesse cenário de incertezas, a narrativa dos novíssimos rompeu com a ênfase nas questões sociais e coletivas para focar o discurso na experiência cotidiana de indivíduos marginalizados. Entretanto, o foco desses autores e autoras não se tornou o marginal em si, mas quem habita este espaço subalterno. Assim, os protagonistas das narrativas são, sobretudo, anti-heróis, seres antagonicos, atormentados por conflitos

<sup>18</sup> O produto interno bruto (PIB) cubano caiu vertiginosamente: -2,90% em 1990; -10% em 1991; -11,6% em 1992; e -14,9% em 1993, o pior ano da crise econômica. Como as autoridades temiam, houve uma drástica redução nos índices das importações, a capacidade foi reduzida em 70% entre os anos de 1989 e 1992. Com o desaparecimento do mercado alvo, também ocorreu à redução das exportações.

<sup>19</sup> O governo recorreu a diferentes estratégias na área político-econômica, como: a promulgação de uma *Nueva Ley Electoral* e a reforma da constituição em 1992; a aprovação do investimento de capital estrangeiro (foram criadas empresas mistas e de capital privado) em diversos setores da economia; a introdução do trabalho autônomo tributado em alguns ramos profissionais; a abertura do mercado interno; a despenalização do dólar e a abertura de casas de câmbio; a criação do *peso convertible* que levou a circulação de duas moedas na ilha; a abertura do mercado agropecuária, que passou a ser regido pela lei de oferta e demanda; a reorganização da produção agropecuária através do cooperativismo; a racionalização do aparato estatal; a redução dos postos de trabalho; o investimento no setor do turismo internacional, a aplicação de uma política fiscal, entre outras ações (Bobes, 2001; Holgado, 2002).

<sup>20</sup> Até a década de 1980 existia uma importante indústria estatal do livro. Neste período havia a produção anual de cerca de 4 mil títulos, que representavam de 50 a 60 milhões de exemplares publicados anualmente, incluindo os livros escolares. A crise econômica deflagrou a escassez do papel que suspendeu a publicação de inúmeras revistas e livros no início da década de 1990. A produção editorial passou a demonstrar uma lenta recuperação a partir de 1996, mas, mesmo com a cooperação de instituições internacionais, chegou a índices de apenas 200 títulos novos e 5 a 6 milhões de exemplares (Strausfeld, 2000, p. 11).

existências. As obras estão povoadas por personagens de roqueiros, *friquis* (espécie de hippies), *jineteras*<sup>21</sup>, *punk's*, drogados, alcoólicos e indivíduos considerados desajustados sociais. Para focar em tais personalidades conflituosas, essa nova geração abandonou o caráter moral ou didático explícito no contexto anterior.

Todavia, apesar de representarem uma significativa renovação na produção literária no aspecto temático, estilístico e no entendimento do papel da literatura e do escritor, os novíssimos deram continuidade à tradição de propagar o silêncio e a invisibilidade da figura da população negra. Quando se trata de personagens de mulheres especificamente a invisibilidade e as limitações para o protagonismo são ainda maiores<sup>22</sup>. Portanto, embora a população negra seja o grupo social mais afetado pelo período especial, ocupando majoritariamente os espaços marginalizados da sociedade, ironicamente negou-se nas narrativas dos novíssimos uma voz própria aos personagens de mulheres e homens negros (Uxó, 2010).

E quando a população negra é representada nas narrativas contemporâneas, nota-se a atribuição de explícitos símbolos subalternos. Essa construção discursiva ocorre a partir de duas estruturas de alterização: a problematização (associação da população negra com o mundo do crime) e a sexualização de mulheres e homens negros.<sup>23</sup> Tais vinculações não são questionadas, a fim de desconstruir referências preconceituosas que constituem o imaginário social. elas são simplesmente repetições dos esquemas e estereótipos apreendidos (Uxó, 2010, p. 238).

As personagens de mulheres e homens negros são alvos de estereótipos baseados na problematização e na sexualização, mas as personagens femininas negras são representadas principalmente com signos de hipersexualização. Considerando que a partir do período da crise, o sexo é um

---

<sup>21</sup> A análise do neologismo cubano *jinetera(o)* aponta para a complexidade presente nas relações sociais e econômicas entre cubanos e estrangeiros a partir dos anos 1990, incluindo a atividade da prostituição. Segundo Alcázar (2009) este termo se reinventa constantemente e expressa os limites na interação entre nacionais e estrangeiros. A origem da expressão seria a derivação do substantivo "*jinete*", em referência ao ato sexual de "*cavalgar o turista*", pois, o sentido de intercâmbio sexual é o mais empregado ao termo (Alcázar, 2009, p. 3).

<sup>22</sup> No artigo "*Negras y mulatas en el siglo XXI: una visión racializada del género en novelas cubanas*", Uxó (2011) discute os aspectos atribuídos especificamente às mulheres, através dos dados da pesquisa sobre a representação da população negra na literatura. Dos 72 trabalhos analisados, somente 14 contavam com um protagonista negro, sendo que destes apenas 5 eram mulheres (8% do total).

<sup>23</sup> Destaca-se ainda, além dessas duas estruturas de alterização, a recorrência com que os personagens negros permanecem sem nome próprio, conhecendo-se apenas a referência da cor de sua pele, como "el negro", "el mulato", "el jabaó". Tal ausência revela a restrição de uma personalidade completa aos personagens negros (Uxó, 2010, p. 243).

dos temas centrais da narrativa cubana contemporânea<sup>24</sup>, foi mantida a representação das mulheres negras como ícones dessa temática, por meio da ênfase em descrições corpóreas (principalmente de áreas consideradas erógenas), a atribuição de uma libido sexual insaciável, além de sua associação com a prática do *jineterismo*<sup>25</sup>.

A obra *Palimpsesto* (2008) de José Antonio Martínez Coronel está nitidamente associada a este quadro de representações. A personagem-protagonista da trama é a mulata Angelica que atua como *jinetera*. Ela tem um relacionamento afetivo-sexual com José, um guia turístico branco. Durante toda a narrativa Angelica rechaça a sua atuação como *jinetera*, mas é como se a sua condição de mulata restringe-se as alternativas para além de seu “destino natural de imoralidade” e a atividade da prostituição. Outro exemplo expressivo dessa representação é a obra *Maldita Danza* (2002) de Alexis Díaz-Pimienta, onde se narra a história de uma mulata, que o leitor não chega a conhecer o nome, que luta contra os estereótipos atribuídos às mulatas cubanas como deusas do sexo e da dança. A história é narrada em primeira pessoa, a protagonista vive a dois anos na Espanha onde realiza o curso de mestrado em musicología. De modo crítico, aos 25 anos de idade, ela se mantém virgem e traça seu projeto de vida distanciado das representações imperantes sobre as mulatas: “Serei mulata mas não boa amante, serei musicóloga mas não dançarina, serei jovem, mas não *jinetera*, serei cubana mas não dissidente, serei licenciada em Musicología, mas não especialista em Tropicología” (Díaz-Pimienta, 2004, citado em Uxó, 2011, p. 124). Mas, no primeiro dia de seu retorno para La Habana, a protagonista conhece um turista (um jovem branco espanhol) com quem mantém relações sexuais no meio da rua, abandonando o seu projeto.

A trama desta narrativa nos remete ao livro *Mersé* (1926) de Soloni, discutido anteriormente. Assim, essas duas personagens da produção literária recente, tanto a musicóloga como Angelica, ocupam posições hierarquicamente subalternas, uma vez que ambas as narrativas afirmam a impossibilidade das mulatas escaparem de um suposto “destino natural” associado à hipersexualização e/ou a prostituição. As duas protagonistas

<sup>24</sup> Diferentes críticos literários (Behar, 2007, González-Abellás, 2005; San Martín, 2006) defendem que o papel central que a prática sexual possui na narrativa cubana contemporânea está vinculado a um sentido metafórico de crítica ao autoritarismo político presente nesta sociedade.

<sup>25</sup> Carlos Uxó (2010, p. 241), aponta algumas das narrativas onde articula-se a vinculação de mulheres negras e mulatas com a prática do *jineterismo*: “*Letanía del aire*” (1997) de José Martínez Coronel; “*Los heraldos negros*” (1997) de Alberto Guerra; “*Caza blanca*” (1997) e “*Hombre a todo*” (1997) de David Mitrani; “*Una ciudad, un pájaro una guagua...*” (1997) e “*La verticalidad de las cosas*” (2002) de Ronaldo Menéndez.

revelam semelhanças com a trajetória da mais representativa de todas as personagens negras da história da narrativa cubana, a mulata Cecilia Valdés. Nada obstante, apesar de a obra de Cirilo Villaverde ter sido publicada em 1879, ela permanece atual no imaginário social, promovendo inspirações para diversas obras artísticas<sup>26</sup> e, até mesmo, releituras. Assim, a partir da proposta de reelaboração contemporânea do clássico Cecilia Valdés<sup>27</sup>, houve a publicação de *Allegro de Habaneras* de Humberto Arenal em 2004. A obra narra a história de Cecilia Maria de Las Mercedes, uma mulata que atua como *jinetera* e se envolve com Joan Puig, musicólogo catalão que visita Cuba. Destaca-se a subordinação, falta de agência e a hipersexualização da personagem, cujas “armas não eram intelectuais, logicamente” (Arenal, 2004, citado em Uxó, 2011, p. 135). Ou seja, é recorrente a associação das personagens negras e mulatas à hipersexualização e ao *jineterismo*, por meio de relações interracialis e com parceiros de origem estrangeira.

Ademais, os signos imperantes que compõem a figura da mulher negra na literatura produzida em Cuba, também estão presentes nas narrativas de escritores cubanos radicados no exterior. Segundo a jornalista portuguesa Raquel Ribeiro (2012), a literatura cubana publicada fora da ilha está encarnada por uma tríade de clichês, composta por sexo, palmeiras e regime. Para San Martiín (2006, p. 179), existe uma característica recorrente na “*cubanomanía*” de determinados editoriais europeus: as obras possuem um discurso que confere uma hiper-atividade sexual aos cubanos, como sinônimo de um determinismo biológico da vida nos trópicos, pois esse é um tema que vende neste mercado. Assim, autores cubanos inseridos no mercado editorial europeu também reafirmam símbolos que conferem representações exóticas para as mulheres negras e mulatas em suas obras. Neste sentido, a produção literária de Pedro Juan Gutiérrez,

---

<sup>26</sup> Houve ainda outras inspirações, dentre elas o romance *Sofia* (1891) do escritor e político Martín Morúa Delgado, é uma das explícitas inspirações em *Cecilia Valdés*, produzido ainda no período colonial. A primeira versão cinematográfica da obra de Villaverde foi realizada pelo diretor canadense Jaime Sant-Andrews no ano de 1947, mas foi considerada muito precária tecnicamente. Já no contexto revolucionário, o filme *Cecilia* (1982) de Humberto Solás, num projeto grandioso com seis horas de duração em formato para a televisão e para o cinema, empreendeu uma releitura moderna e crítica do romance a partir da combinação entre mitologia, marxismo e história (Villaça, 2010, p. 337). Além desses trabalhos, o recente longa-metragem “7 días en La Habana” (2012), composto por sete curta-metragens (dirigido por sete diretores de diferentes nacionalidades, um para cada dia da semana), trás “*La tentación de Cecilia*” do diretor espanhol Julio Medem.

<sup>27</sup> Além da manutenção da personagem Cecilia Valdés como símbolo representativo do arquétipo das mulheres negras na literatura, como mulata sedutora e hipersexualizada; na vida cotidiana, atualmente ocorre o que alguns estudiosos denominam como “*Síndrome de Cecilia Valdés*” em referência a mulheres negras e mulatas que buscam “avançar a raça” através do casamento com homens brancos, assim como a protagonista da obra.

escritor cubano que teve a sua obra publicada principalmente fora da ilha<sup>28</sup>, apresenta expressivos exemplos para esta discussão. Observa-se que as representações preponderantes da imagem das mulheres negras e mulatas na literatura cubana, coadunam com as figuras simbólicas que compõe a narrativa de Gutiérrez publicada no exterior (Santos, 2013).

A *Trilogia Suja de Havana* (1998), considerada a principal obra de Gutiérrez, foi publicada inicialmente na Espanha, e depois reeditada em mais vinte países<sup>29</sup>. Como no trabalho dos novos narradores cubanos proeminentes nos anos 1990 que publicaram dentro e fora da ilha, a narrativa de Gutiérrez discorre sobre incontáveis práticas sexuais. O protagonista da *Trilogia*, chamado Pedro Juan – homônimo ao autor – é um homem heterossexual que se auto intitula como “*um macho tropical e visceral*” (Gutiérrez, 2008, p. 13), e relaciona-se sexualmente com inúmeras mulheres de diferentes idades e classificações raciais.

São especialmente nas relações afetivo-sexuais (e em outras esferas) entre o protagonista e personagens de mulheres negras e mulatas que o discurso assume nítidos tons estereotipados. A título de exemplo, Gutiérrez imputa os seguintes adjetivos e descrições às mulheres negras no decorrer da narrativa: “*negras putas*” (p. 17); “*sem preconceitos (...) uma grande depravada*” (p. 21); “*uma preta fina*” (p. 59); “*preta bela e doce*” (p. 84); “*preta maluca*” (p. 100); “*a negra mais pobre, porca e fedorenta de todo o bairro*” (p. 100); “*negra bonita e provocante*” (p. 129); “*insaciável essa negra (...) um prodígio da natureza*” (p. 129); “*negra linda e gostosa*” (p. 133); “*essas negras são perigosas. Sempre agressivas*” (p.151); “*ela é bem preta e tem um cheiro forte nas axilas e no sexo*” (p. 197); “*negra belíssima*” (p. 200); “*a escravinha*” (p. 201); “*aquela negra tinha olho grande*” (p. 201); “*negra alegre e escandalosa*” (p. 231); “*o cheiro de suor íntimo e erótico das negras*” (p. 262); “*beleza perfeita de deusa africana*” (p. 270); “*eu sou preta, mas fina*” (p. 278).

Já para as mulatas são empregadas as seguintes descrições e adjetivos: “*não tinha pudor*”, “*cada dia ela era mais indecente*” (p. 44); “*mulata muito bonita*” (p. 80); “*com a graça alegre e marota das mulatas*” (p. 89); “*mulata incrivelmente linda*” (p. 124); “*voracidade insaciável de mulata delirante*” (p. 138); “*mulata grande e ainda um pouco bonita*” (p. 141); “*gostosa aquela mulata*” (p. 159); “*pecadoras*” (p. 200); “*a mulata de fogo*” (p. 200);

<sup>28</sup> Diferenciando-se da maioria dos escritores que constroem um discurso dissonante às diretrizes oficiais propagadas pelo Estado, Gutiérrez mantém residência em Cuba.

<sup>29</sup> A *Trilogia Suja de Havana* foi publicada nos seguintes países: Alemanha, Brasil, Bulgária, Croácia, Eslováquia Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grã Bretanha, Grécia, Hungria, Israel, Itália, Noruega, Países Baixos, Portugal, Polónia, Romênia, Suécia e Venezuela. Tratando-se de três edições na Espanha e duas edições no Brasil.

“Uma mulatinha linda (...). É puta mas poderia ser modelo” (p. 209); “a visão da luxúria e do pecado (...), é esta mulata” (p. 254); “mulata incrível” (p. 323).

As descrições e adjetivos atribuídos às mulheres negras e mulatas na obra de Gutiérrez estão vinculados ao corpo, seja por meio do destaque da beleza física, o ímpeto sexual, a falta de higiene, além do descontrole emocional e a violência. Algumas das afirmações expõem explicitamente a existência de hierarquias de gênero e raça, atribuindo posições subalternas para as personagens de mulheres negras e mulatas que compõem a narrativa. Nada obstante, Gutiérrez não se apresenta como uma exceção frente à construção discursiva de outros autores. É possível identificar que inúmeros dos códigos simbólicos atribuídos a personagens de mulheres negras em sua narrativa estão presentes no discurso de outros escritores da literatura cubana, tanto de um passado longínquo como de produções mais recentes, desenvolvidas durante o período especial.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a produção literária produzida durante o período especial soma-se a um conjunto de obras literárias que representaram as personagens de mulheres negras a partir de símbolos relacionados à lascividade, imoralidade e a inferioridade intelectual. Ademais destas características, as personagens esboçam predisposição à instabilidade emocional, a práticas ilícitas e a atividade da prostituição.

As representações que compõem essas obras estão formuladas por discursos presentes no imaginário social cubano desde o período colonial e que ainda estão vigentes no cenário contemporâneo, mesmo no contexto socialista onde buscou-se construir relações igualitárias. A recorrente correlação entre a figura da mulher negra e a prática da prostituição foi erigida por discursos que proclamaram a existência de uma sexualidade primitiva na população negra. Tal correlação foi utilizada para legitimar o sistema escravista e afirmar a superioridade dos homens brancos, heterossexuais e proprietários frente aos *outros*. Desconstruir este quadro de representações hierárquicas é fundamental para a edificação de referências identitárias mais positivas para as mulheres negras e para toda a população cubana, além de possibilitar a construção de relações mais equitativas nesta sociedade.

**REFERÊNCIAS**

- Abreu, A. A. (2007). *Los juegos de la Escritura o la (re)escritura de la Historia*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Americas.
- Ayerbe, L. F. (2004). *A revolução cubana*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Baczko, B. (1985) Imagem social. In R. Romano (Org.), *Enciclopédia Einaudi* (vol. 5, pp. 296-332). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Behar, S. (2007). *La caída del hombre nuevo. Narrativa cubana del periodo espacial*. Miami: Florida Internacional Universit.
- Benítez-Rojo A. (2009). El Caribe y la conexión afroatlántica. In J. Benemelis (Ed.), *La Memoria y el Olvido. El Discurso Afro-Cubano* (pp. 35-42). Kingston: Ediciones Ceiba.
- Blanco, M. (2006). El ritmo del azúcar. Una epistemología de la mulata cubana. In M. L. Ochoa, *¡Ay, qué Rico! El Sexo en la Cultura y la Literatura Cubana* (pp. 83-94). Valencia: Advana Vieja, 2º edição.
- Bobes, V. C. (1996). Cuba y la cuestión racial. *Perfiles Latinoamericanos*, 8, 115-139.
- Bobes, V. C. (2001). Las mujeres cubanas ante el período especial: ajustes y cambios. *Debate Feminista*, México, 12 (23), 67-96.
- Chartier, R. (1988). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10 (1), 171-188.
- De Le Fuente, A. (2001). *Una nación para todos. Raza, desigualdad y política en Cuba 1900-2000*. Madrid: Editorial Colibrí.
- Díaz, T. C. & González, G. O. (1997). Cultura y prostitución: una solución posible. *Revista de Sociología*, 52, 167-175.
- Elizalde, R. M. (1996). *Flores desechables ¿Prostitución en Cuba?* La Habana: Abril.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: Edufba.
- Foucault, M. (1999). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 5ª edição.
- García, A. (2009). Nocións de honor, género y raza: La regulación del cuerpo femenino en Cuba en los contextos históricos coloniales y neocoloniales. *Revista Sexología y Sociedad*, 15 (41). Acedido em [www.cenesex.sld.cu/webs/honor.htm](http://www.cenesex.sld.cu/webs/honor.htm)

- González-Abellás, M. (2005). *El problema del yo: Autor y narrador en la ficción cubana reciente*. Acedido em [www.pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/probleyo.html](http://www.pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/probleyo.html)
- Gott, R. (2006). *Cuba. Uma nova história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Guillén, N. (2005). *Sôngoro Cosongo e outros poemas*. Rio de Janeiro: Itatiaia.
- Guevara, C. (2005). *Socialismo e juventude*. São Paulo: Anita Garibaldi.
- Gutiérrez, M. (2006). La poesía afrocubana: Voluptuoso erotismo en metáfora. In M. L. Ochoa, . *¡Ay, qué Rico! El Sexo en la Cultura y la Literatura Cubana* (pp.185-201). Valencia: Advana Vieja, 2º edição.
- Gutiérrez, P. J. (2008). *Trilogia suja de Havana*. São Paulo: Alfaguara Brasil.
- Holgado, I. F. (2002). *¡No es fácil! Mujeres cubanas y la crisis revolucionaria*. Barcelona: Icaria.
- Hooks, B. (1995). Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, 3 (2), 464-478.
- Holgado, I. F. (2003). Vendiendo bollitos calientes. Representaciones de la sexualidad femenina negra. *Revista Crítérios*, 34, 29-49.
- Mena, L. (2007). Raza, género y espacio: Las mujeres negras y mulatas negocian su lugar en La Habana durante la década de 1830. *Revista de Estudios Sociales*, 26, 73-85.
- Miskulin, S. C. (2009). *Os intelectuais cubanos e a política cultural da Revolução 1961-1975*. São Paulo: Alameda.
- Rojas, R. (2009). *El estante vacío. Literatura y política en Cuba*. Barcelona: Anagrama.
- Ribeiro, R. (2013). *Sinais de fogo na nova literatura cubana*. Acedido em <http://www.buala.org/pt/a-ler/sinais-de-fogo-ardem-na-nova-literatura-cubana>
- San Martín, A. M. (2006). Un mito posible: La prostitución ilustrada. In M. L. Ochoa, *¡Ay, qué rico! El Sexo en la Cultura y la Literatura Cubana* (pp. 172-183). Valencia: Advana Vieja.
- Santos, G. dos A. (2013) *Mulheres negras em Cuba. Representações sociais em tempos de crise* (1990-2012). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação e Realidade*, 20 (2), jul-dez, 71-99.

- Shohat, E. & Stam, R. (2006) *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify.
- Sierra, A. M. (2006). *Del otro lado del espejo. La sexualidad en la construcción de la nación cubana*. La Habana: Casa de las Americas.
- Stolcke, V. (1991). Mulheres invadidas: sexo, raça e classe na formação da sociedade colonial. *Estudos Afro-Asiáticos*, 21, 61-73.
- Stolcke, V. (2006). O enigma das intersecções: classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. *Estudos Feministas*, 14 (1), 15-42.
- Strausfeld, M. (2000). *Novos narradores cubanos*. Madrid: Siruela.
- Uxó, C. (2010). *Representaciones del personaje del negro en la narrativa cubana*. Una perspectiva desde los estudios subalternos. Madrid: Verbum.
- Uxó, C. (2011). Negras y mulatas en el siglo XXI: una visión racializada del género en novelas cubanas. *Revista Brasileira do Caribe*, XI (23), 117-140.
- Valero, S. M. (2011). *La representación literaria del “negro” en la Cuba de entre-siglos: Eliseo Altunaga y Marta Rojas (1990-2005)*. Université de Montréal: Études Supérieures et Postdoctorales.
- Villaça, M. (2010). *Cinema cubano. Revolução e política cultural*. São Paulo: Alameda.
- Villaverde, C. (2008). *Cecilia Valdés*. La Habana: Letras Cubanas.
- Zurbano, R. (2006). El triángulo invisible del siglo XX cubano: raza, literatura y nación. *Revista Temas*. La Habana, (46), 11-123.

## O CORPO MASCULINO EM PUBLICAÇÕES HOMOERÓTICAS: REPRESENTAÇÕES DE PRAZER E FELICIDADE

---

### 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Os conceitos de felicidade têm integrado significações relacionadas com sentido de coletividade para a prática do bem, a reprodução e acompanhamento dos preceitos cristãos e até mesmo a reconsideração subjetivada e individualizada daquilo que pode ser felicidade. Dessa forma, a felicidade sempre esteve atrelada às referências culturais dos códigos morais de cada momento histórico. Atualmente, como se articulam os sinais para o entendimento da felicidade? Muito embora a resposta dessa pergunta traga à tona considerações de cunho íntimo, algumas considerações dialogam com os prazeres oferecidos pelo consumo, seja de bens materiais ou simbólicos. Aliás, a felicidade se tornou uma obrigação inexorável na atualidade, uma ditadura outorgada na conduta contemporânea, um movimento orquestrado para a realização dos prazeres para oferecer um sentido a mais ao cotidiano que a vida maçante e fatigante insiste em roubar dos indivíduos. Música, moda, cinema e publicidade são alguns dos elementos que evidenciam a promoção da felicidade em nome do prazer.

Tendo como pano de fundo a dissertação de mestrado de Muriel E.P. Amaral, sob a orientação de Claudio Bertolli Filho, que investigou a representação do corpo masculino em fotografias de veículos de comunicação homoeróticos, na perspectiva do jornal *Lampião da Esquina* e da revista *Junior*, neste texto pretende-se entender a relação de prazer e felicidade nas representações dos corpos masculinos e perceber que houve um deslocamento de significação dos corpos nessas publicações. No movimento de retirar da marginalização social a condição em que muitos homossexuais

---

<sup>1</sup> Um outro trabalho semelhante a esse foi publicado pelo autor Muriel Emídio P. do Amaral no II Congresso Mundial de Comunicação Ibero-americana, realizado em abril de 2013, em Braga, Portugal (Amaral, 2014).

se encontravam no final dos anos de 1970 no Brasil, o corpo era representado no jornal como sendo uma ferramenta de alta carga ideológica e que também prezava pelo reconhecimento dos homossexuais enquanto cidadãos. Aliás, a imprensa voltada a esse público tinha caráter mais combativo e de forte engajamento social, como era a proposta editorial do *Lampião da Esquina*. Todavia, com as transformações sociais, a cultura vigente reconfigurou as representações do corpo, tornando-o um objeto imaginário, um referencial sensorial para o prazer e, conseqüentemente, a felicidade, como sugere a representação proposta pela revista *Junior*.

## 2. CORPO E CULTURA

Mais que uma carcaça orgânica, o corpo se torna um discurso inacabado justamente pela capacidade de ser ressignificado pelas contingências culturais com as quais consegue dialogar. Essas mudanças não ocorrem apenas no âmbito das considerações individuais, mas também se infiltram pela ordem social que é originada pelas extensões das ações do homem que passam a assumir uma condição de lei, segundo Le Breton (2006), não enquanto algo outorgado e imposto de modo arbitrário, mas enquanto uma força de representação. Ou seja, o corpo se torna uma representação, não de modo pragmático, mas de forma simbólica que consolida uma manifestação de identidade.

Dessa forma, como se estabelece a relação entre cultura e corpo? Primeiramente, há a necessidade de pontuar a cultura como sendo um processo de caráter simbólico estabelecido pelo próprio ser humano em sociedade como sendo essencialmente semiótico, uma relação de produção de sentido e de significação. Para C. Geertz (1978, p. 15), já que a cultura é construída por relações simbólicas, não pode ser considerada como sendo uma ciência experimental em busca de fundamentos absolutos, mas enquanto uma ciência interpretativa que procura significados. Desse modo, as representações de cultura não são estabelecidas de modo pragmático, mas são constituídas por considerações éticas e morais, bem como pelo reconhecimento das subjetividades de grupos e atores sociais. Para esse trabalho, a significação da cultura contemporânea se edifica nas reflexões apresentadas por Lipovestsky e Serroy (2011). Os autores se posicionaram para conferir os valores daquilo que chamaram de cultura-mundo, uma representação cultural que se solidifica basicamente em três eixos: consumo, tecnologia e individualismo. Perdem-se as noções de coletividade em nome das relações estipuladas pela ordem tecnocapitalista, como sublinham os autores:

Cultura-mundo significa o fim da heterogeneidade tradicional da esfera cultural e a universalização da cultura mercantil, apoderando-se das esferas da vida social, dos modos de existência, da quase totalidade das atividades humanas. Com a cultura-mundo dissemina-se em todo o globo a cultura da tecnociência, do mercado, do indivíduo, das mídias, do consumo (...) impõe-se a cultura ampliada do capitalismo, do individualismo e da tecnociência, uma cultura globalitária que estrutura de maneira radicalmente nova a relação homem consigo e com o mundo. Uma cultura-mundo que não reflete o mundo, mas o constitui, o engendra, o modela, o faz evoluir, e isso de maneira planetária (Lipovestky & Serroy, 2011, pp. 9-11).

Esse posicionamento oferece condições para perceber a consolidação capitalista no modo de vida em sociedade contemporâneo e oferece um alerta acerca do esvaziamento de outras perspectivas que não dialogam com as forças do capital e da tecnociência. O compartilhamento desses códigos de conduta oferece noções de pertencimento e acolhimento social e os discursos que não se propõem a estabelecer essa ponte são condicionados fora dessa cultura, são excluídos.

Essas considerações serão importantes para compreender o corpo e as relações culturais. Lucia Santaella (2004) considera o corpo como sintoma da cultura. A autora propõe um diálogo com a Psicanálise ao estabelecer que o sintoma é uma linguagem que surge na forma de signos que podem ser decodificados. A leitura desses sinais é o resultado das relações de gozo e recalque, ou seja, daquilo que proporciona prazer e dor. Assim, Santaella (2004) classifica o corpo sendo imaginário, simbólico e real. Para o corpo imaginário, “há o gozo desenfreado, sem limites e sem balizas; há a consideração apenas do ‘eu’, anulando a presença do ‘outro’” (p. 144); o corpo simbólico é quando “surtem a linguagem e a cultura, uma proposta de significação dos sentidos do corpo” (p. 145). Esses elementos se tornam importantes quanto a práticas do prazer, pois oferecem condições de percepção do “outro” nos modos de viver. Há também o corpo real, representação em que ele obtém prazer pelas próprias capacidades “físico-fisiológicas, sua instância que atravessa e medeia o próprio corpo enquanto uma condição biológica, mas também subjetivada por conta das relações culturais que são estabelecidas pelo homem” (p. 47).

Nessa perspectiva, a autora conclui que “o corpo como sintoma da cultura aponta, em nossos dias, para uma perda social das balizas do gozo” (Santaella, 2004, p.151), imperando as relações narcísicas. Essas representações são mais visíveis quando o assunto são as representações midiáticas.

Dentro das práticas midiáticas, o corpo se torna um signo de prazer e gozo, a sua representação raramente não se altera, permanecendo impávida, além de ser uma simbologia de “sucesso”, “vitória” e “realização”. Sobre a qualidade do corpo no quadro das mídias, Santaella sublinha a necessidade de refletir sobre esses códigos: “Ora, nas mídias, aquilo que dá suporte às ilusões do ‘eu’ são, sobretudo, as imagens do corpo, o corpo reificado, fetichizado, modelizado como ideal a ser atingido em consonância com o cumprimento da promessa de uma felicidade sem máculas” (Santaella, 2004, pp. 125-126).

Além da atualidade, a valorização do corpo esteve presente em vários momentos da história. Na idade Média, o discurso religioso pregava a preservação do corpo como sendo um canal de contato com a divindade. Na Idade Moderna, as práticas de exercício físico, alimentação balanceada e preocupação com saúde e higiene eram alguns dos modos de cuidados de si e que deveriam se tornar hábitos coletivizados. Essa valorização do corpo, conforme refere Courtine, integra:

(...) uma crença, com acentos religiosos e proselitistas, de que uma metamorfose corporal é possível; a idéia de que a salvação individual e a regeneração da nação dependem simultaneamente dessa metamorfose; uma rejeição à ins-tituição médica, acentuada pela vontade de se responsabilizar pela saúde do próprio corpo; e enfim um senso agudo do comércio, que percebeu, desde cedo, que o corpo é um mercado. É sobre o fundo desta genealogia religião-saúde-comércio que se inscreve sempre a racionalidade das práticas contemporâneas do corpo americano (Courtine, 2005, p.89).

Com isso, o corpo se torna um capital que é apropriado pelas formas de comunicação de massa como um fetiche a ser alcançado. Christian Ferrer (2010) considera o quanto os veículos de comunicação se esmeram em oferecer um produto espetacular, cujas fronteiras entre as representações de imaginação e verdade são borradas para o consumo de sensações apoteóticas e prazerosas, objetivando a felicidade obrigatória, alcançável e universalizante. É pertinente compreender como esses códigos se tornaram fundamentais na contemporaneidade.

### **3. PRAZERES E FELICIDADE: RELAÇÕES SENSORIAIS E DE CONSUMO**

O prazer e a felicidade se tornaram códigos morais imperativos nas práticas contemporâneas. O sofrimento e dor podem estremecer os signos

de prazer, no sentido de ocasionar o mal-estar, e não apresentar sentido à condição de existência, e o corpo tem uma função primordial nessa relação, tal como diz Birman:

A obtenção do prazer e a evitação do desprazer passaram a ser critérios distintivos para que o indivíduo pudesse atingir o estado supremo de estar feliz. Para isso, no entanto, o registro da alma passou a ser regulado pelo do corpo, na perda de autonomia daquele que se processou com a secularização do mundo ético (Birman, 2010, p. 31).

Assim, são trazidos à tona os valores de satisfação individual e hedonistas e as representações narcísicas. A imagem do corpo concebido dentro do discurso midiático contribui consideravelmente para a consolidação dessa significação. A representação desse corpo propõe condições de “saúde” e “bem-estar” no movimento de apresentá-lo torneado em músculos firmes, livres das gorduras, rugas, estrias ou quaisquer marcas que possam denunciar a decrepitude do tempo. Esses signos, quando estampados no corpo, podem ser interpretados como descaso ou desleixo, uma condição aterrorizante:

As marcas da cultura atual potencializam o olhar sobre o corpo e sobre a ditadura da “boa forma”. Como exercício empírico da tentativa de adentrar, de modo crítico, a cultura do consumo, do corpo no contemporâneo demonstra sua força material, uma vez que a pedagogia dessa “boa forma” se encontra em alta no mercado de bens e de serviços. (...) A sociedade, cada vez mais, interessa-se pelas mediações que contemplam o consumo exacerbado da preparação do corpo na tentativa de retardar o envelhecimento (Garcia, 2005, p.23).

Dessa forma, a felicidade e o prazer caminham lado a lado no espaço social e nas representações das práticas sociais em nome das referências da satisfação e contemplação dos valores fugazes. Além disso, a relação capitalista também serve de subsídio para a consolidação dos modos de prazer e felicidade.

O prazer e felicidade também fizeram parte do pensamento de Hannah Arendt (1983) ao estabelecer uma relação entre a produção capitalista e as formas de trabalho para a obtenção da felicidade. De acordo com a autora, a intervenção do capitalismo industrial como forma de produção originou uma nova identidade do homem: a passagem do *homo faber*, aquele que fabrica produtos duráveis e resistentes ao tempo, dá espaço para a

invasão do *animal laborans*, uma representação de um produtor de objetos que precisam ser consumidos o mais rápido possível. Além disso, a produção do *animal laborans* é algo para manter o sistema vigente do capital. A despeito das suas condições humanas estarem atreladas às atividades de produção, o que diferencia uma da outra é justamente a condição e a forma de conceber a produção realizada. Consumir, comprar, usufruir se tornaram sinônimos de felicidade na concepção crítica de Arendt, daí o posicionamento dela sobre essa concepção. A autora critica a condição em que a felicidade se encontra, no mundo capitalista, como algo mensurável, quantitativo e materializado. Ter acesso ao consumo afasta as intempéries que a miséria e a dor podem causar. Com a consolidação da sociedade de massa, o capitalismo se estabeleceu como forma de produção e a finalidade dos objetos se deslocou para a capacidade sensória. Ou seja, a utilidade do produto, fruto do trabalho realizado, não tem muita importância; o que é relevante é o prazer que esse produto pode proporcionar e não, necessariamente, a sua finalidade. Além do prazer que o consumo oferece, há paralelamente a necessidade de aniquilar a dor e do sofrimento para a instalação do prazer e, conseqüentemente, da felicidade. Arendt considera a felicidade como sendo:

(...) tudo o que ajuda a estimular a produtividade e alivia a dor e o esforço torna-se útil. Em outras palavras, o critério final de avaliação não é de forma alguma a utilidade e o uso, mas a “felicidade”, isto é, a quantidade de dor e prazer experimentada na produção ou no consumo das coisas. (...) A “felicidade” de Bentham, a soma total dos prazeres menos as dores, e tanto um sentido interior que sente sensações e permanece alheio aos objetos do mundo quanto a consciência cartesiana, consciente de sua própria atividade (Arendt, 1983, p. 322).

Além de ser uma referência que pode ser mensurável e materializada em equações de dor e prazer, a felicidade se torna um código moral contemporâneo. Birman (2010) considera a felicidade como sendo um discurso tirânico e absoluto:

Numa sociedade supostamente democrática, que transformou a igualdade num de seus ideais primordiais e num dos alicerces da cidadania, a aspiração à felicidade passou a ser pleiteada como algo de direito. Com efeito, mesmo que seja de ordem formal e não necessariamente real, delineado que foi como possibilidade outorgada a todo e qualquer cidadão, o que quer dizer que possa ser igualmente

exercido por todos, no real da cena social, de maneira ampla, geral e irrestrita (Birman, 2010, p. 28).

Parecendo sinônimos, prazer e felicidade não podem ser tratados dessa forma, mesmo sendo elementos que se articulam mutuamente para se validarem enquanto uma relação de significação. O conceito de prazer será entendido como sendo o estado de satisfação em que o indivíduo se encontra, o que não quer dizer, obrigatoriamente, que essa condição de satisfação se encontra fixada em algum ponto. Muito pelo contrário. O prazer pode ser alargado conforme a incorporação de novas sensações de satisfação ao repertório do indivíduo. Desse modo, compreender o prazer como o alcance da felicidade pode se tornar uma relação infundável, uma vez que a satisfação se torna uma quimera e a felicidade um código moral.

Referente à qualidade, os prazeres podem ser considerados como sensoriais, motores, sentimentais ou intelectuais, variando de acordo com a representação e modos de percepção. Do ponto de vista da intensidade, Costa considera os prazeres como sendo extáticos ou mitigados, sendo os primeiros efêmeros, “dura exatamente o tempo entre o início e o fim de um processo de excitação crescente” (Costa, 2005, p. 91), e os segundos mais duradouros e se estabelecem por longo tempo em estado de excitação estável. Ele considera como prazer extático as sensações de substâncias psicoativas, experiências míticas ou atividades que requerem excitabilidade ou condicionam o sujeito a situações extremistas de perigo. Já exemplos dos prazeres mitigados são as propostas de atividades lúdicas, a fruição de obras artísticas e científicas e a beatitude com emoções de ordem espiritual, moral e cívica, por exemplo.

Ainda na esteira do pensamento de Costa, devido à fluidez da própria condição do gozo extático em ser representado por sensações efêmeras, o indivíduo se coloca em dependência do objeto de estímulo, uma sensação de felicidade que se consome no mesmo momento que o objeto é esvaecido, criando a necessidade constante de estímulo para e no corpo. O autor faz uma metáfora quanto ao lema moderno proferido por Descartes “Penso, logo existo” para “Sinto, logo sou”, oferecendo condições para acreditar que o corpo estimulado e apropriado de prazer é uma condição de pertencimento social. O corpo se tornou o canal adequado para estabelecer as condições de prazer e satisfação. Mesmo sendo superficial reconhecer a preferência pelos prazeres extáticos, há uma moral na atualidade que reconhece os valores dos conceitos de felicidade e prazer por manifestações sensoriais extáticas como sendo manifestações mitigadas, deslocando valores e atribuições para os mecanismos de prazer e promovendo a moral

e uma cultura das sensações. Para o autor, a condição somática da cultura promoveu uma revolução na percepção da corporiedade física. A dignidade do ser humano que anteriormente a essa mudança se enquadrava nos próprios valores e sentimentos, passou por deslocamentos e, atualmente, se encontra no corpo. Esse, por sua vez, se encontra enquanto uma prática ética de estar em consonância com a saúde, beleza, bem-estar, atingida pela capacidade de autogovernança, controle e disciplina.

A necessidade de estimular os sentidos faz dos meios de comunicação instrumentos para o desenvolvimento da qualidade sensória enquanto modos de representação da Sociedade do Espetáculo, um conceito desenvolvido por Guy Debord. A clássica obra homônima discorre sobre a valorização dos estímulos sensoriais a que os indivíduos estão submetidos, principalmente ao que se refere às mensagens da comunicação de massa, em nome de prazeres extáticos, almejando a felicidade, oferecendo uma nova ética de compreender as relações e duração dos prazeres. A obra de Debord também faz reflexões sobre outros paradigmas como as questões de ordem emocional, intelectual, moral, político, artístico ou espiritual. As imagens e os discursos nas práticas midiáticas são articulados e propostos dentro de uma ordem social em que são difundidos em sintonia com a promoção do espetáculo. O espetáculo não se resume apenas em apresentar um corpo esculpido em músculos e longe do alcance das mazelas do tempo, mas também integra códigos que simbolizam representações de sucesso, vitória e visibilidade social. Os meios de comunicação se tornam canais para a constituição dessas representações, mimetizando as representações que são midiaticizadas com as condições do real, tornando aquelas como referências de verdade.

Os processos de midiaticização são assuntos abordados por vários teóricos da comunicação. Muniz Sodré (2006) acredita que a mídia estabelece uma outra forma de bios<sup>2</sup> na contemporaneidade, o chamado bios midiático. Permanece o objetivo da ética como uma prática simbólica e subjetiva para a regulação das identidades coletivas e individuais. Todavia há a interferência da tecnologia e das relações de poder no cenário de composição desse cenário cultural. Sodré não interpreta a midiaticização exclusivamente como um processo técnico, mas aliado aos sintomas de cultura: “(...) a sociedade contemporânea (dita ‘pós-industrial’) rege-se pela midiaticização, quer dizer, pela tendência à ‘virtualização’ ou telerrealização

---

<sup>2</sup> Muniz Sodré se apropria dos conceitos de *bios* apresentados pelo filósofo Aristóteles que afirma que há três formas de existência humana (*bios*) na Pólis: *bios theoretikos* (vida contemplativa), *bios politikos* (vida política) e *bios apolautikos* (vida prazerosa) (Sodré, 2006, pp. 19-32).

das relações humanas, presente na articulação do múltiplo funcionamento institucional e de determinadas pautas individuais de conduta com as tecnologias da comunicação” (Sodré, 2002, p. 21). O autor considera, também, a midiatização como uma relação simbólica para a representação da cultura. Assim, a midiatização é:

(...) uma ordem de mediações socialmente realizadas - um tipo particular de interação, portanto, a que poderíamos chamar de tecnomediações - caracterizadas por uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível, denominada *medium*. Trata-se de um dispositivo cultural historicamente emergente no momento em que o processo da comunicação é técnica e mercadologicamente redefinido pela informação, isto é, por um produto a serviço da lei estrutural do valor, também conhecida como capital (Sodré, 2006, pp. 20-21).

Pelas reflexões do autor, conclui-se que a midiatização se tornou um comportamento contemporâneo, um modo de entendimento de produção e reprodução de valores, pautando os modos de articulação no espaço social pela mediação dos discursos midiáticos. Assim, o bios midiático, proposto por Sodré, também se torna uma moral nas práticas da imprensa homoerótica brasileira, com a intenção de promover prazeres e felicidades. Nas palavras de G. Rodrigues (2007, p. 47), a mídia sempre se encontra para a satisfação do sujeito com um discurso pronto para amenizar os sofrimentos e a imprensa homoerótica se encontra, de acordo com o autor, enquadrada nessas práticas. A seguir, apresentam-se algumas notas sobre a imprensa homoerótica no Brasil, qualificando como as mudanças ocorridas nesse segmento de publicações acompanharam as transformações sociais, que envolveram questões de ordem econômica e sociais, além de re-significações culturais.

#### **4. IMPRENSA HOMOERÓTICA NO BRASIL: DA MILITÂNCIA AO PRAZER**

Os primeiros registros de imprensa homoerótica no Brasil foram percebidos apenas na segunda metade do século XX, o que não quer dizer que esse tema não fosse abordado antes. Até então, o conteúdo homoerótico era tema nas literaturas populares ou veiculado em algum jornal. Foi o caso das produções do escritor João do Rio, codinome de Paulo Barreto, que com seus textos conseguia transmitir algum referencial homoerótico, inclusive de caráter biográfico.

As primeiras publicações homoeróticas compuseram, no Brasil, aquilo que Grinberg (1987) definiu como imprensa alternativa. Para o autor, essa qualidade de imprensa se estabelece de duas formas: questionadora dos valores imperativos das estruturas de poder, apresentando uma reflexão crítica, principalmente sobre o capitalismo, ou também quanto aos modos de produção, distribuição e logística, sem os alicerces bem formados do jornal enquanto uma empresa.

O surgimento da imprensa homoerótica no Brasil acompanhou a visibilidade que os homossexuais conquistaram na sociedade. A notoriedade da comunidade gay ganhou destaque com os processos de urbanização a partir dos anos de 1950, principalmente em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo. James Green (2000) afirma que no bairro de Copacabana, no Rio de Janeiro, já havia vários estabelecimentos de encontro entre homossexuais. Naquela época era possível se deparar com pessoas de diferentes gêneros e identidades sexuais. Os veículos de comunicação homoeróticos se tornaram uma forma de contemplar essa dinâmica social urbana pela qual o país estava passando e, de algum modo, oferecer relevância e reconhecimento a esses indivíduos na sociedade, não os restringindo ao limbo da sociedade em espaços marginalizados por conta da orientação sexual. Nessa condição, a comunicação voltada a esse público se tornou uma ferramenta do oferecer condições de manifestação de opinião e projeção das necessidades e desejos dos homossexuais.

A publicação *Snob*, de 1963, foi o primeiro veículo abertamente homoerótico que se tem registro que circulou no Brasil. Por ser um veículo alternativo e de uma produção quase artesanal, é difícil defini-lo como jornal ou revista, até porque a linha editorial era muito abrangente. Sob o comando de Agildo Guimarães, *Snob* passou a circular como uma forma de protesto ao resultado do concurso Miss Traje Típico, realizado pelo Grupo Ok. O grupo foi formado em 1961 com o intuito de promover a sociabilização entre homossexuais que se encontravam para conversar, ouvir música e organizar eventos e desfiles. Os exemplares eram produzidos e distribuídos gratuitamente e repassados aos leitores interessados através de redes de contatos ou em pontos de circulação de homossexuais:

Era uma publicação simples, em folha de papel ofício, datilografada (frente e verso) e impressa em mimeógrafo, com distribuição na Cinelândia e em Copacabana, em locais como a “Bolsa de Valores” (trecho da praia em frente ao Copacabana Palace), bares e cafés. Com o tempo, o *Snob* tornou-se conhecido dentro da comunidade gay carioca.

Transformou-se numa minirrevista, com capa, ilustrações coloridas, pequenos anúncios e mais de trinta páginas (Péret, 2011, p. 19).

Por ser um veículo da imprensa homoerótica, para não sofrerem represália e preconceitos, muitos dos colaboradores não assinavam o material produzido. Mesmo não sendo uma publicação de cunho militante, o *Snob* teve a intenção de proporcionar acolhimento entre os leitores, com o objetivo de oferecer diálogos com os leitores pelo material divulgado. Mas o jornal encerrou as atividades em 1964, ano em que foi instaurado o golpe militar no Brasil. Mesmo não tendo sofrido nenhum tipo de censura, a diretoria do jornal optou por não produzi-lo mais.

Várias outras publicações surgiram após o fechamento do *Snob*, não se limitando apenas no eixo Rio-São Paulo<sup>3</sup>. Além dessas publicações, havia também as colunas de conteúdo homoerótico como é o caso da Coluna do Meio, assinada por Celso Curi para o jornal Última Hora. A coluna durou quase dois anos, entre 1977 e 1979, e por iniciativa do próprio jornalista, ele optou por abandoná-la por questões judiciais. Curi teve de responder a “processo por promover encontros entre anormais” (Trevisan, 2004, p. 347).

A Coluna do Meio foi assunto de capa para aquela publicação que foi um grande marco da imprensa homoerótica brasileira: o jornal *Lampião da Esquina* ou simplesmente *Lampião*. O nome satiriza a figura do cangaceiro Virgulino Ferreira da Silva, popularmente conhecido como Lampião, pela sua braveza e valentia. Além de fazer referência ao personagem, o nome do jornal faz alusão à capacidade de iluminação que o objeto tem para clarear novos horizontes, no caso, sobre a homossexualidade.

A ideia de produzir uma publicação homoerótica começou após a visita de Winston Leyland ao Brasil, editor-chefe da *Gay Sunshine*, revista produzida e que circulava nos Estados Unidos voltada para a comunidade gay. *Lampião de Esquina* nasceu em abril de 1978 pelas mãos de intelectuais, jornalistas e artistas plásticos como José Silvério Trevisan, Jean-Claude Bernardet, Aguinaldo Silva, Peter Fry, Adão Costa, Antônio Chrysóstomo, Clóvis Marques, João Antônio Mascarenhas, entre outros colaboradores efetivos e esporádicos. A proposta editorial do jornal foi a de trabalhar as

<sup>3</sup> Várias outras publicações circularam nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro: *Le Femme*, *Subúrbio à Noite*, *Gente Gay*, *Aliança de Ativistas Homossexuais*, *Eros*, *La Saison*, *O Centauro*, *O Vic*, *O Grupo*, *Darling*, *Gay Press Magazine*, *20 de Abril*, *O Centro* e *O Galo*. Em Niterói, havia *Os Felinos*, *Opinião*, *O Mito* e *Le Sophistique*. No estado da Bahia foram lançados *Fatos e Fofocas*, *Zéfiro*, *Baby*, *Little Darling*, todas em caráter alternativo, sem grandes projeções fora das cidades em que eram editadas e com baixo orçamento para produção.

questões da diversidade sexual no âmbito social e político, mas sem perder a conotação de ironia, sarcasmo e irreverência. Um outro ponto interessante do jornal era a pluralidade do discurso. Embora a linha editorial fosse voltada mais para a temática homossexual, outros temas também eram contemplados, como os grupos considerados minoritários, feministas, negros e ambientalistas.

A iniciativa de lançamento dessa publicação seguiu a necessidade de considerar os homossexuais dentro do cenário social para quebrar as correspondências da identidade gay com a condição de marginalidade, promiscuidade e futilidade, como apresenta o primeiro editorial da publicação de número 0:

O que Lampião reivindica em nome dessa minoria é não apenas se assumir e ser aceito - o que nós queremos é resgatar essa condição que todas as sociedades construídas em bases machistas lhes negou: o fato de que os homossexuais são seres humanos e que, portanto, têm todo o direito de lutar por sua plena realização, enquanto tal. Para isso, estaremos mensalmente em todas as bancas do País, falando da atualidade e procurando esclarecer sobre a experiência homossexual em todos os campos da sociedade e da criatividade humana. Nós pretendemos também, ir mais longe, dando voz a todos os grupos injustamente discriminados - dos negros, índios, mulheres, às minorias étnicas do Curdistão: abaixo os guetos e o sistema (disfarçado) de párias. Falando da discriminação, do medo, dos interditos ou do silêncio, vamos também soltar a fala da sexualidade no que ela tem de positivo e criador, tentar apontá-la para questões que desembocam todas nesta realidade muito concreta: a vida de (possivelmente) milhões de pessoas (O Conselho Editorial, 1978, p. 2).

A representação do corpo no jornal não legitimava a articulação de um discurso de prazer. A referência ao mesmo trazia questões ideológicas. Em muitas edições, o corpo não era retratado ou evidenciado, tão pouco era motivo de abordagem nas imagens da publicação, salvo nas últimas edições em que o corpo nu invadiu as páginas do jornal, fazendo com que a publicação perdesse a sua identidade.

O enfraquecimento do jornal, além de questões econômicas e administrativas, se deu pelas mudanças culturais ocorridas no começo da década de 1980. O discurso de protesto e ideológico perdeu forças no cenário social. Além disso, houve a invasão de revistas pornográficas que eram elaboradas no exterior e impressas no Brasil. Essas publicações apresentavam quase

que exclusivamente cenas de sexo explícito, sepultando as concepções da ideologia e de militância. Na tentativa de disputar o mercado com essas publicações, o *Lampião* passou a veicular fotografias de homens nus para manter-se em atividade. Bernardo Kucinski (1991, p. 84) considerou que o jornal “começou elegante e terminou pornográfico”. O jornal parou de circular em 1981, deixando contribuições importantes para a militância e também para as práticas do jornalismo alternativo, conforme referem Simões e Facchini:

O encerramento das atividades do *Lampião* antecipou o final de um ciclo que, com a redemocratização, liquidou com a imprensa alternativa e permitiu que seus temas fossem reabsorvidos pela grande imprensa. (...) No momento em que encerrou suas atividades, o jornal parecia ter mergulhado num vácuo: tinha abandonado o teor contestatório sem conseguir assumir as características de uma volta ao consumo. O fim do *Lampião* deixou os grupos homossexuais órfãos do principal meio de comunicação pelo qual faziam circular suas ideias e divulgar suas atividades por todo o país, dentro e fora do movimento [gay] (Simões & Facchini, 2009, p. 110).

Após o término do *Lampião* e o avanço da circulação das publicações produzidas no exterior de baixa qualidade de cunho mais pornográfico, houve um hiato na produção da imprensa homoerótica brasileira. Nem a epidemia da Aids foi suficiente para que ressurgisse essa categoria de imprensa em território nacional. A conscientização e esclarecimentos sobre a doença ficaram por conta das ações promovidas por grupos que lutavam pela causa, como foi o caso dos boletins produzido pelo Grupo Gay da Bahia e os informativos *Pela Vidda*, fundado no Rio de Janeiro pelo ex-militante político Hebert Daniel, vítima do HIV, e da *Voz Positiva*, do Recife, produzido pela ONG Gestos.

A eferescência do mercado editorial homoerótico brasileiro foi retomada nos anos de 1990 com a revista *Sui Generis*, da editora SG Press. De acordo com Péret (2011, p. 85), a publicação trazia matérias tanto com o lado “mundano da cultura gay (festa, moda, boate) como os movimentos sociais e as questões colocadas pela militância”. A revista contou com a participação de várias personalidades do meio jornalístico e artístico para compor o corpo editorial. Mesmo sendo representativa entre as publicações voltadas ao público gay, chegando a atingir a marca de 30 mil exemplares, ela deixa de circular no ano de 2000.

Houve a tentativa de lançamento da revista *Homem*, pela mesma editora, com conteúdo pornográfico, anúncios de leitores e publicidade,

mas a iniciativa não prosperou, ainda mais que já havia sido lançada a *G Magazine*, pela Fractal Edições. A novidade é que a *G Magazine* trouxe ensaios fotográficos de homens de reconhecimento nacional (artistas, atores, jogadores de futebol e cantores) com um detalhe: nus e excitados. Todavia, o interesse primordial em oferecer as imagens pornográficas na revista é de lidar com o desejo dos leitores, ou melhor, uma estratégia reconhecida para saciar o desejo e a promoção de prazeres. A revista encerrou a circulação. O último exemplar foi datado de 2013. Até 2014 algum conteúdo era encontrado no portal *UOL* (Universo On Line), maior portal de informação e entretenimento do Brasil, onde havia um link que oferecia acesso a informações esporádicas e sem periodicidade. Naquele mesmo ano, já não havia mais qualquer conteúdo no espaço digital, liquidando as atividades definitivamente.

As demais publicações lançadas nos anos 2000 (*Dom*<sup>4</sup> e *Aimé*<sup>5</sup>) também se constituíram com o propósito de estabelecer diálogos com o consumo, não apenas de bens, mas também de materiais simbólicos, sobretudo se remetendo ao corpo. Aliás, o corpo na articulação do desejo se torna um discurso praticamente absoluto na imprensa homoerótica contemporânea.

A revista *Junior*, da editora Mix Brasil, também compartilha dessa prática discursiva. Ainda em circulação, no primeiro editorial da *Junior* é possível identificar as relações de consumo:

Você sabe há quanto tempo acompanhamos a efervescência do mercado editorial gay no exterior? Anos e ano, morrendo de vontade de fazer uma revista bacana por aqui. Ela seria assumida sem ser militante, sensual sem ser erótica, cheia de homens lindos, com informação para fazer pensar e entreter. (...) Mesmo sem saber exatamente quantos somos e onde estamos, acabamos evidenciando nossa existência pelo vigor do nosso mercado (...). Outras áreas como o turismo e moda já descobriram que não vivem sem nós. Outros estão começando a entender isso agora (*Junior*, 2007).

Com o exemplo do primeiro editorial da revista *Junior*, é evidente a intenção de promoção de prazer e o afastamento ideológico enquanto um veículo de militância. A revista veicula matérias sobre comportamento, moda, beleza, ensaios fotográficos e editoriais de moda. Essas duas últimas

<sup>4</sup> Essa publicação começou a circular em dezembro de 2007 pela Editora Peixes, no ano seguinte passou a pertencer à Fractal Edições e, naquele mesmo ano, deixou de circular.

<sup>5</sup> Publicação lançada pelo Grupo de Lopso de Comunicação, em 2008, e, em pouco mais de um ano, encerrou as atividades.

sessões são interessantes do ponto de vista do consumo, pois aliam as duas vertentes dessa prática: consumo simbólico e material. Certamente, as peças e produtos apresentados nessas sessões objetivam o estímulo ao consumo dos produtos veiculados e também na projeção de idealização os corpos. Os corpos apresentados pela revista são sempre apresentados com signos que fazem alusão ao bem-estar, saúde e jovialidade, além de transmitirem sensualidade e beleza, por isso, a necessidade de cuidado, disciplina e controle. Como uma relação de significação, o corpo se torna uma forma de capital, no sentido de se tornar moeda de troca entre o consumo e o desejo, como sublinha Baudrillard:

(...) a ética da beleza, que também é a da moda, pode definir-se como a redução de todos os valores concretos e dos “valores de uso” do corpo (energético, gestual e sexual), ao único “valor de permuta” funcional que, na sua abstração, resume por si só a ideia de corpo glorioso e realizado, a ideia do desejo e do prazer - negando-os e esquecendo-os precisamente na sua realidade para se esgotar na permuta dos signos. A beleza reduz-se então a simples material de signos que se intercambiam. Funciona como valor/signo. Pode, portanto, dizer-se que o imperativo da beleza é uma das modalidades do imperativo funcional (Baudrillard, 2005, p. 141).

É interessante a colocação de Baudrillard, pois o autor apresenta a ideia da beleza enquanto valor ético categórico. As representações midiáticas dialogam com essa promoção da beleza, mas os discursos midiáticos sobre o belo e, principalmente, sobre o corpo não condizem com a realidade que muitos dos leitores dessas revistas enfrentam acerca do próprio corpo. O autor acredita na manipulação técnica dos códigos referenciais dos fatos para a construção de um discurso consumível, o que explica o estímulo e promoção do belo. Ele denominou essa manipulação como sendo “pseudo-acontecimento” e “neo-realidade” (Baudrillard, 2005, p. 132). Esses conceitos se aplicam a condições em que os objetos apresentam forças de representação capazes de confluírem imaginação e realidade como condições de verdade. Assim, o consumo se torna um mecanismo de manifestações simbólicas, com referências às fantasias e desejos, uma concepção romântica de fantasia e idealização do perfeito:

(...) a atividade essencial do consumo não é a seleção, a aquisição ou o uso real dos produtos. O consumo “real” é, em grande parte, o resultado desse hedonismo “mentálico”. A partir dessa perspectiva, o prazer que se obtém

dos romances, pinturas, peças de teatro, discos, filmes, rádio, televisão e moda não é o resultado da manipulação, por parte dos anunciantes, ou uma “obsessão pelos status social”; é um gozo estimulado pela fantasia (Feartherstone, 1995, p. 45).

O consumo de bens simbólicos, que nessa pesquisa são os discursos midiáticos da imprensa homoerótica, ocorre devido à promessa da felicidade e bem-estar de um corpo longe das máculas do tempo em nome dos prazeres da vida. Como já apresentado, o corpo midiático dialoga com a referência de um ideal, no sentido de prazeres e gozos que não encontram limites, passíveis de ser considerados códigos para a vida na contemporaneidade. Assim, o corpo passa a ser um canal da exploração dos sentidos, um convite para uma caixa de sensações a ser explorada. Para chegar ao ponto de despertar o desejo, há a necessidade de investimento, o corpo se torna capital (Goldenberg, 2002). Há uma dedicação intensa para que o corpo possa se tornar um sintoma da cultura do consumo e individualista como o uso de cosméticos, alimentação, exercícios físicos e toda a intervenção necessária para robustecer os músculos e amenizar os efeitos do avanço da idade.

São exceções as capas da revista que não apresentam o corpo masculino exposto com o dorso musculoso nu (Amaral, 2013, p. 181). A disciplina para a obtenção desse corpo pode ser entendida na concepção de Michel Foucault (1999) quanto aos cuidados de si e também dos outros no que tange aos aspectos de saúde e beleza. Há a normatização desses valores que são propagados de tal modo que se cristalizam socialmente e que não oferecem condições de outra manifestação discursiva, como o próprio Foucault afirmou “Fique nu! Mas, seja magro bonito e bronzeado” (Foucault, 1979, p. 147). Um lema que foi levado à risca pelas fotografias do discurso midiático e as publicações homoeróticas não fugiram desse código. As marcas no corpo são apagadas, bem como os sinais e elementos que possam afrontar as legitimações da jovialidade. A idade não pode transparecer nas fotografias nem qualquer indício que possa ser interpretado como desleixo e descuido, como gorduras localizadas e estrias. O corpo é liso e vive quase na ausência do pelo. Assim como as rugas e as gorduras, o pelo se torna inconveniente na fotografia das capas dessa categoria de imprensa, com exceção da barba no rosto, sinal de masculinidade. O vigor e a mocidade são exaltados nos corpos, desconsiderando qualquer manifestação de resistência a esses atributos. Agora, descoberto e à mostra, o corpo masculino participa da espetacularização pelas imagens. Paula

Sibilia apresenta uma reflexão pertinente a essa configuração do corpo, em que o envelhecimento e as consequências dessa fase da vida são considerados socialmente como sinais da derrota do corpo, trazendo com eles referências de “imperfeições” e “impurezas”:

Na era do “culto ao corpo” e da espetacularização da sociedade, instalados a se converter em imagens com certas características rigorosamente definidas, os corpos humanos são desencantados de suas potências simbólicas para além dos códigos da “boa aparência”. Nesse contexto e paradoxalmente - meio século após os movimentos de liberação sexual e em pela reivindicação da subjetividade encarnada, com a “expectativa de vida” aumentando sem cessar - novos tabus e pudores convertera a velhice num estado corporal vergonhoso. Sinais de uma derrota na luta pela permanência do aspecto juvenil, as rugas são moralmente condenáveis devido à sua indecência: a velhice é um direito negado ou algo que deveria permanecer oculto, longe de ambicionar a tão cotada visibilidade (Sibilia, 2011, p. 83).

De acordo com a autora, há um repúdio declarado com os signos da velhice e tudo aquilo que possa denotar a decrepitude do tempo. As imagens veiculadas na mídia contribuem para o fortalecimento do entendimento sobre a aversão da idade, uma forma de valorização dos signos da vida em detrimento da morte. Medidas como essas se tornam referências da cultura vigente, e o corpo afasta da ocorrência do tempo. Sibilia vai além da concepção de capital pelo corpo e acredita que os movimentos realizados para valorização da jovialidade são atitudes que prezam pela purificação da carne, que vão desde as promessas dos produtos farmacêuticos e da cosmetologia até o bisturi virtual, à intervenção tecnológica para a manipulação de imagens pelo computador. Assim, há uma variedade de produtos e procedimentos ao alcance de consumidores que podem ser entendidos como práticas da biopolítica para a purificação do corpo que, atualmente, podem ser interpretados também como elementos da dignidade ética.

Na esteira do pensamento de Sibilia, a indecência creditada às marcas do tempo, aliada aos tentáculos do capitalismo para o investimento do corpo, concretiza uma corporalidade que não permite imagens desgastadas que possam afrontar as relações de prazer ofertadas pelo corpo. Por isso a necessidade de vigilância, controle e disciplina não apenas da materialidade do corpo, mas também nas representações imagéticas com o uso de programas de computador e outros mecanismo que evidenciam o corpo enquanto um discurso de realização pessoal. O desejo pelo corpo sem as

“impurezas” se estabelece por conta da tecnologia. É a felicidade ao alcance de alguns procedimentos virtuais.

Dialogando com o pensamento da autora sobre a decrepitude da idade, Edvaldo Couto e Dagmar Estermann Meyer (2011) estabelecem uma relação sobre o corpo, mercado e tecnociências também no sentido de aliviar a falência do corpo advindo pela idade em nome do vigor da juventude:

A tecnociência, o mercado e os meios de comunicação produzem e fazem circular diversificados cardápios de técnicas, produtos e orientações que visam, sobretudo, o aumento progressivo da qualidade de vida. Nesse contexto, tradicionais fronteiras entre juventude e envelhecimento têm sido cada vez mais questionadas, desafiadas, deslocadas, borradas. Promessas anunciadas, e amplamente desejadas, apontam para possibilidades de reprogramação de corpos humanos na direção de torná-los imunes a doenças, de dar-lhes condições de diminuir as penúrias da velhice e adiar a fatalidade da morte (Couto & Meyer, 2011, p. 22).

Uma celebração da mocidade que estabelece uma ordem moral quase irredutível para o cotidiano contemporâneo, em que os modos de representação da beleza se relacionam em nome do prazer. Um discurso esquizofrênico que propaga a garantia de felicidade pela imagem imaculada, ainda que seja de modo virtual. Espelhando uma operação midiática generalizada, a centralidade de um corpo jovem e saudável aflora como resposta possível ao desespero de uma cultura narcísica que vê-se desesperada frente ao envelhecimento, prenúncio da morte não só física, mas também social. A tecnociência empenha-se em “enganar” ou pelo menos postergar a naturalidade dos processos biológicos, gerando produtos consumidos amplamente pelas camadas mais privilegiadas, tais como novas promessas milagrosas, cosméticos, cirurgias e as propostas, ainda pouco concretizadas, da engenharia genética (Sfez, 1996). O desespero em relação ao corpo e suas implicações sociais tenta assim ofuscar, com a convivência da mídia, a condição explorada por Max Frisch (1994) que pontifica que o homem não quer admitir que seu corpo é constituído de uma matéria-prima de “péssima qualidade” - a carne -, a qual não é um material confiável, mas sim uma maldição que se corrompe e envelhece rapidamente.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os valores capitalistas e hedonistas também foram absorvidos pelas práticas da imprensa homoerótica brasileira. A intenção do jornal *Lampião*

da *Esquina*, primeiramente, não era de propor realizações de felicidade e prazer, mas sim de militância e reconhecimento de homossexuais no espaço social, uma forma de anular estigmas preconceituosos e ofensivos a respeito dos homossexuais. Entretanto, o uso do corpo se tornou um código para que a promoção da felicidade se tornasse uma práxis quase obrigatória na moral contemporânea. A oferta de imagens de corpos alheios ao sofrimento da vida e sem qualquer incidência de marcas da idade, como se propõe na revista *Junior*, contribui para as significações de prazer e felicidade. As dores, os sinais do tempo e outras vivências que não suportam as referências de prazer precisam ser eliminados.

Anular o sofrimento, bem como a debilidade da carne e das outras estruturas orgânicas do corpo, se torna uma força-tarefa dos discursos midiáticos na sociedade, uma espécie de doutrinação para a extirpação das mazelas do corpo. As manifestações de prazer e felicidade que se encontram nas práticas da imprensa homoerótica brasileira dialogam com a moral capitalista, uma vez que o prazer é algo recorrente nos discursos verbais e imagéticos. As manifestações e representações dos prazeres extáticos se tornam um comportamento vigente na condição desse segmento de imprensa, em que o espetáculo e a capacidade sensorial devem ser estimulados, produzidos e reproduzidos também no bojo social. Além do mais, o corpo se torna um objeto de investimento para afastar a morte: cirurgias, procedimentos estéticos e exercícios físicos são algumas das medidas de manutenção da vida fortemente disseminadas nos discursos midiáticos da imprensa homoerótica. Desse modo, as práticas da imprensa homoerótica se encontram em consonância com a moral contemporânea, tornando-se sintomas das representações culturais em que os prazeres e a felicidade se tornam signos de pertencimento social. Além dessas referências, a imprensa homoerótica se articula também para a manutenção do modo capitalista de disciplina e controle do corpo e do consumo.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, M. E. P. (2014). Muito prazer: representação de felicidade e prazer sobre o corpo masculino em veículos homoeróticos. In M. Martins & M. Oliveira (Eds.), *Comunicação Ibero-americana: os desafios da internacionalização – Livro de Atas do II Congresso Mundial de Comunicação Ibero-americana* (pp.1875-1982). Braga: CECS. Acedido em [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/article/view/1988/1910](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1988/1910).

- Amaral, M.E.P. (2013). *Representação do corpo masculino: relações de imagem, identidade e cultura sobre o corpo masculino no Jornal Lampião da Esquina e na Revista Junior*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Bauru, Brasil.
- Arendt, H. (1983). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Baudrillard, J. (2005). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Birman, J. (2010). Muitas felicidades?! O imperativo de ser feliz na contemporaneidade. In J. F. Filho (Ed.), *Ser Feliz Hoje: Reflexões sobre o Imperativo da Felicidade* (pp. 27-47). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Castro, A. L. (2003). *Culto ao corpo e sociedade*. São Paulo: Fapesp/Annablume.
- Courtine, J. J. (2005). Os Stakanovistas do Narcisismo. In D. B. Sant'anna (Ed.), *Políticas do Corpo* (pp. 81-114). São Paulo: Estação Liberdade.
- Costa, J. F. (2005). *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Couto, E. S. & Meyer, D. E. (2011). Viver para ser velho? Cuidado de si, envelhecimento e juvenilização. *Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 19, 21-32.
- Feathestone, M. (1995). *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobre.
- Ferrer, C. (2010). Consumo de espetáculos e felicidade obrigatória: técnica e bem-estar na vida moderna. In J. F. Filho (Ed.), *Ser Feliz Hoje: Reflexões sobre o Imperativo da Felicidade* (pp. 165-180). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Frisch, M. (1994). *Homo faber: a report*. Orlando: Harvest.
- Garcia, W. (2005). *Corpo, mídia e representação: Estudos contemporâneos*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Green, J. (2000). *Além do carnaval: A homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Editora Unesp.
- Grinberg, M. S. (1987). *A comunicação alternativa na América Latina*. Petrópolis: Vozes.

- Goldenberg, M. & Ramos, M. S. (2002). A civilização das formas: o corpo como valor. In M. Goldenberg (Ed.), *Nu & Vestido: Dez Antropólogos Revelam a Cultura do Corpo Carioca* (pp.19-40). Rio de Janeiro: Record.
- Revista Junior, out. 2007, nº 1. Editora Mix Brasil: São Paulo.
- Kucinski, B. (1991). *Jornalistas e revolucionário da imprensa brasileira*. São Paulo: Escrita Editorial.
- Le Breton, D. (2006). *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2011). *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- O Conselho Editorial (1978, abril). Saindo do gueto. *Lampião da Esquina*, p. 2.
- Péret, F. (2011). *Imprensa gay no Brasil*. São Paulo: Publifolha.
- Rodrigues, G. (2007). *Corpos em evidência: uma perspectiva sobre os ensaios fotográficos da G Magazine*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Sodré, M. (2006). Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In D. Moraes (Ed.), *Sociedade Midiatizada* (pp. 19-32). Rio de Janeiro: Mauad.
- Santaella, L. (2003). *Corpo e comunicação: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus.
- Sibilia, P. (2011). A moral da pele lisa e a censura midiática da velhice: o corpo velho como uma imagem com falhas. In M. Goldenberg (Ed.), *Corpo, envelhecimento e felicidade* (pp. 83-108). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sibilia, P. (2006). O bisturi de software: como fazer um “corpo belo” virtualizando a carne impura? In D. C. Araujo (Ed.), *Imagem (Ir) realidade* (pp. 271-289). Porto Alegre: Sulina.
- Sfez, L. (1996). *A saúde perfeita: crítica de uma nova utopia*. São Paulo: Loyola.
- Simões, J. A. & Facchini, R. (2009). *Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Trevisan, J. S. (2004). *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Record.



## A EDUCAÇÃO SEGUNDO G. H. - SEXUALIDADE, PRAZER E NOJO NA FORMAÇÃO DOCENTE

---

### 1. INTRODUÇÃO

Inspiramo-nos na obra *Contestação Homossexual* de Guy Hocquenghem (1980) para problematizar o que este autor francês denomina a educação com foco nas perspectivas das sexualidades ao se referir à sensação de abjeção e nojo que este discurso oferece. Procuramos elucidar essa sensação e contribuir para a explicitação do processo de descoberta de si oferecido nesta obra, utilizando, de modo representativo, o enfrentamento da protagonista G.H. (que traz as mesmas iniciais de Guy Hocquenghem) com uma barata: o abjeto e nojento da vida social e cultural. A obra *A paixão segundo G.H.* de Clarice Lispector (2009) narra a história de uma mulher que ficara só em seu apartamento. Depois que todas as pessoas próximas haviam se afastado, ela decide repensar a vida fazendo uma faxina na casa. Seu intuito era começar esta limpeza pelo quarto da empregada, mas, ao entrar naquele espaço, que é descrito como árido e sem vida, a protagonista G.H. encontra-se com uma barata que a faz repensar em seus modos de viver e ser no mundo. Como característica da obra lispectoriana, este livro também traz o efeito da epifania, ou seja, um lapso repentino que oferece um modo diferente de pensar.

Deslizando pelo processo educacional por meio dos discursos, propomos este ensaio teórico para problematizar a constituição do nojo e do desejo presentes nas duas obras citadas. O contato com o que a sociedade julga ser errado, fora dos padrões, imoral ou, mesmo, amoral, é uma potencialidade para pensarmos a educação como uma prática de se constituir e estabelecer as relações com os sujeitos que convivem conosco.

## 2. SEXUALIDADES, ESCOLA E EDUCAÇÃO

As identidades, as relações, os discursos e os processos humanos são constituídos e constituem as culturas (Macedo, 2010). O sujeito convive com as possibilidades de ser igual e/ou diferente, de produzir sentidos e significados em suas práticas, sugerindo outros olhares para as relações sociais. A educação, o aprendizado e o ensinamento como movimento contribuem para vislumbrarmos conteúdos escolares, produções científicas, elucubrações filosóficas e propostas artísticas. Portanto, “(...) contingentes e mutáveis são os adjetivos que precisam ser acrescentados às fixações” (Macedo, 2010, p. 32). Para esse olhar teórico, a sexualidade é uma perspectiva do humano que “(...) envolve desejo, afeto, autocompreensão e até a imagem que os outros têm de nós” (Miskolci, 2012, p. 43). As sexualidades são envolvidas pela representação de abjeção, “(...) horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante” (Miskolci, 2012, p. 43). As ofensas às/aos homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais denotam essa abjeção por meio da homofobia. O preconceito e a discriminação contra esses sujeitos desvalorizam suas vivências, tornando a experiência sexual, que poderia ser vivida como perspectiva e processo de si na relação com os outros, uma prática a ser negligenciada, escondida e temida.

A narrativa lispectoriana explica sensivelmente essa sensação de “ver-se imundo”. “Eu me sentia imunda como a Bíblia fala dos imundos (...). E por que o imundo era proibido? Eu fizera o ato proibido de tocar no que é imundo” (Lispector, 2009, p. 70). A sensação da personagem nos sugere um processo de descobrimento de si, de desvelamento das categorizações hegemônicas e de questionamento de dados como o limpo e o imundo na vida e nas práticas sociais. Guy Hocquenghem (1980) expressa a sensação de imundice ao explicitar a contestação homossexual.

O homossexualismo<sup>1</sup> costuma estar estreitamente ligado aos sentimentos de vergonha. No fim do século XIX só se aceita vergonhosamente. Tal é o sentido profundo da frase de Proust, para quem a própria ideia de um “movimento” homossexual está em contradição com a vivência homossexual. Para o grande público, o homossexualismo existe somente ao nível das revelações da imprensa sobre um

---

<sup>1</sup> O termo homossexualismo foi retirado de uso pelos movimentos sociais LGBTs e pelo Conselho Federal de Psicologia pela normativa 001/99 em que a identidade homossexual foi reconhecida como possível modo de ser e não mais como desvio ou doença. O termo corrente e coerente às discussões de sexualidade hoje, é homossexualidade

mundo escandaloso, depravado e secreto. Até hoje, não houve outro estado de espírito relativo ao homossexualismo senão aquele que aparecia disfarçado no contexto dos grandes processos relativos aos costumes ocorridos há cinquenta anos. (Hocquenghem, 1980, p. 37)

Para analisar as identidades das sexualidades, nas perspectivas culturais, propõem-se a desconstrução de conceitos previamente estabelecidos e validados por comunidades intelectuais, sociais, religiosas e questionam-se as adjetivações (Butler, 1998). Este processo contamina as discussões de sexualidade e gênero porque “(...) o sujeito não existe sempre como um dado, mas é produzido no discurso” (Brah, 2006, p. 366).

Produção discursiva e processo identitário são da ordem do acontecimento. Realizam-se e, ao mesmo tempo, modificam as dinâmicas de significação dos espaços sociais e das práticas culturais (Deleuze, 1974). É sobre esse nojo que Lispector (2009) trata na narrativa sobre a batalha de G.H. com a barata. O nojo também é alvo da contestação que Hocquenghem (1980) faz em suas discussões acerca da homossexualidade. As sensações de abjeção e a batalha pela contestação que as identidades homossexuais sugerem sentidos para pensar a escola e a educação no que se refere às sexualidades e ao conhecimento de si. Eizirik e Comerlato (1996, p. 188) explicam que professores/as e escola desejam a “(...) uniformidade do[a] aluno[a]. Esta se alcança através de dois aspectos principais: o conhecimento e o comportamento”. Essa uniformização não é o processo final, como discute Foucault (2009), é parte do movimento discursivo das práticas de exclusão que segregam sujeitos. Um exemplo é o que aconteceu aos loucos do século XIX e, afirmam Eizirik e Comerlato (1996), repete-se na escola. Poder, saber e verdade organizam, “(...) capturam e produzem subjetividades: sujeitados a si mesmos ou a outros, mas também com a possibilidade de emancipação, através de uma linguagem própria, um código criativo de existir, ganhando relevância a diferença” (Eizirik & Comerlato, 1996, p. 194). Essa é a contestação homossexual de Hocquenghem (1980). Os/as homossexuais denotam também a falha do processo de homogeneização, assim como os enfrentamentos de feministas, de negros/as, de classes e outros questionamentos sugeridos pelos movimentos sociais. Não sem dor, sem mortes ou sem perdas que são dilacerantes, porque o processo de resistência às relações de poder mantém a guerra e a disputa. Todo processo de enfrentamento é uma batalha pelos sentidos e significados, é uma luta que constitui os combatentes como sujeitos das relações de poder.

O processo educacional, em todos seus efeitos, também é uma disputa para aprender e para resistir aos conteúdos que foram produzidos em um contexto de significação europeu, branco, cristão e que fazem parte das classes abastadas. Os sujeitos da exclusão precisam conhecer a linguagem, a geografia, a história, a política e a ética de povos que não são os seus e lutar para destituir o opressor em cada aprendizado. É uma luta que gera baixa autoestima, fragilização, violência contra si e contra os outros. A escola não é um lugar pacífico: a batalha para viver as identidades sexuais ocorre todo dia com mortos e feridos. No ano de 2013, foram 312 assassinatos de homossexuais, travestis e transexuais no Brasil, segundo os dados do Grupo Gay da Bahia<sup>2</sup>.

Discutir acerca da violência homofóbica é um modo de pensar a contestação homossexual e problematizar as funções das instituições escolares, midiáticas e sociais que são denominadas como espaços públicos. A busca por visibilidade é para que as relações de poder possam ser tensionadas em favor dos/as resistentes. Instigados pela narrativa de Lispector (2009) e nos escritos do filósofo francês Guy Hocquenghem (1980), discutimos os olhares para as sexualidades como potenciais de formação docente e educação que deve ocorrer nas diferentes instituições sociais.

### 3. HOCQUENGHEM E A EDUCAÇÃO

Guy Hocquenghem (1980) por meio da obra *Contestação Homossexual* relaciona o ativismo político aos estudos acadêmicos. Formado em Letras e Filosofia, o pensador militou em diferentes movimentos da esquerda francesa e problematizou acerca da atuação dos homossexuais nos movimentos políticos. Foi um dos incentivadores do movimento da Frente Homossexual de Ação Revolucionária (FHAR) e como explicitam Zamboni e Barros (2012, p. 12), sua intenção era a de “(...) desmontar as contradições em que vivem as bichas para evocar paradoxos como tensionamentos de uma situação problemática”.

O envolvimento político com as questões teóricas presentes na obra sugere perspectivas de constituição das identidades homossexuais e na interferência dos sujeitos, no que se refere à sexualidade, nas práticas, nos processos e nas relações estabelecidas entre o movimento político de contestação e as teorias que se relacionam com as dinâmicas sociais e culturais.

<sup>2</sup> O relatório é produzido pelo Grupo Gay da Bahia. Acedido em <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2014/03/relatc3b3rio-homocidios-2013.pdf>.

Sob a perspectiva política dos movimentos contraculturais, os questionamentos reverberados por Hocquenghem (1980) centram-se não em um inimigo declarado ou mesmo em uma ideia de vilania como ressaltam os movimentos esquerdistas de classe. Ao invés desta percepção persecutória, o autor sugere “(...) centrar-se na análise dos próprios movimentos políticos, das próprias estratégias e práticas” (Zamboni & Barros, 2012, p. 6).

O intelectual sugere olhares para a “(...) experiência que produz ruptura com os saberes e práticas estabelecidos” (Zamboni & Barros, 2012, p. 12). Vislumbrando a homossexualidade como um “dispositivo de perturbação”, explicam Zamboni e Barros (2012, p. 13), Hocquenghem é um dos pensadores da resistência no espaço das experiências sociais, culturais e políticas. As críticas desse autor sugerem que a política acontece para além dos poderes instituídos. Inspirados por esse movimento de incômodo e perturbação da ordem, característico de 1968, da obra e dos escritos de Hocquenghem (1980) e nos jogos de sentidos sugeridos por Zamboni e Barros (2012) olhamos, em seguida, para a educação na obra *Contestação Homossexual*.

Existe uma ilusão pedagógica acerca do sexo em que o intuito de uma educação sexual “(...) consiste em canalizar todos os impulsos sexuais em uma única direção, aquela que é autorizada pelo estado social existente” (Hocquenghem, 1980, p. 63). Já o intuito desse autor é discutir com a ideia de produção de conhecimento acerca do sexo como algo prescritivo, científico e enviesado que engessa as relações que podem ser estabelecidas entre o desejo e o prazer.

De qualquer modo, o ponto de vista em que nos colocamos, no exemplo do aborto ou do homossexualismo, é muito simples. O que pedimos não é que todo mundo se torne homossexual ou que todas as mulheres abortem, mas simplesmente que ambos se exerçam, se assim se desejar, isto é, que nenhum obstáculo social se oponha a eles. O papel dos médicos, nesse domínio, consiste simplesmente em dizer que os argumentos sociais invocados para a repressão de certo número de perversões não passam de puras invenções, puras fabulações de um ponto de vista científico ou orgânico. É importante que os médicos façam semelhante declaração, pois isto subtrai um argumento muito poderoso à repressão organizadora da sexualidade. (Hocquenghem, 1980, p. 70)

O pensador reconhece que existe uma relação de saber-poder em que a sexualidade foi engendrada historicamente e constituiu-se como um

conhecimento a ser direcionado, ensinado e produzido. Ao fazer referência ao saber médico, Hocquenghem (1980) nos oferece um diálogo com as perspectivas de Foucault (1988) ao tratar da vontade de saber que a medicina, a psiquiatria, a criminologia, a religião e a educação trouxeram para o discurso acerca da sexualidade. As áreas da ciência produziram discursos sobre a prática sexual e direcionados aos sujeitos. A prática religiosa estimulou discursos a tal ponto que, o “(...) homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente” (Foucault, 1988, p. 68).

Essa confissão do desejo, do prazer e da prática construiu olhares acerca da homossexualidade. Para Foucault (1988, p. 51), “o homossexual é uma espécie” visto como um sujeito a ser colonizado e, diferente do que pensamos sobre a sodomia como prática comum a homossexualidade, sempre foi tratado como evento diferente, porque o sodomita era o pecador. Green (2000) e Trevisan (2000) relatam que a investigação também fez parte de todo um arcabouço de estudos da criminologia e, no Brasil, teve representantes que estudavam o comportamento, a composição anatómica e as práticas dos homossexuais.

A homossexualidade era um problema de saúde, mas se tornou uma questão educacional. O espaço escolar deveria alertar aos/às adultos/as os desvios que as crianças faziam as práticas determinadas para cada identidade de gênero. A criminologia atuava na análise de fatores que “(...) poderiam fortalecer ou atenuar suas tendências homossexuais, mas o organismo desarranjado era a causa última de sua degeneração” (Green, 2000, p. 207). E, desse modo, “(...) juntam-se contra a prática homossexual vários sistemas de controle e repressão, tornando tênue a fronteira entre a intervenção jurídico-psiquiátrica e a ação da polícia (...)” (Trevisan, 2000, p. 192).

Hocquenghem (1980, pp. 66-67) confronta esta perspectiva ao afirmar que “[t]oda concepção do mundo sexual de nossa sociedade deve ser revista e transformada”. Para o autor, a preocupação da educação acerca das sexualidades está atrelada ainda a uma visão heterossexual das relações que se foca na reprodução. Entretanto, o prazer e outras possibilidades da prática sexual também precisam ser explicitadas na discussão acerca do desejo nas práticas sexuais. Sob seu ponto de vista, “(...) a atividade sexual é polimorfa, isto é, ela se dirige em todas as direções, em todos os sentidos, ao passo que ela, na realidade, está reduzida à única forma de atividade constante e organizada, que é a heterossexualidade, de preferência reprodutora” (Hocquenghem, 1980, p. 71).

A proposta é que descentralizemos da prática sexual os órgãos genitais. Hocquenghem (1980, p. 72) explica que o corpo humano, “(...) como

unidade, é uma série de órgãos que podem entrar em jogo com toda espécie de outros órgãos, que são infinitas as possibilidades de união e acolhimento”. Descentralizar o prazer das genitais é um modo de repensar a prática sexual, o desejo e o prazer. Podemos, desse modo, vislumbrar as sexualidades como movimentos dos sujeitos nas relações de prazer e satisfação de desejos. Deleuze (1974, p. 202) faz referência ao traje do Arlequim - personagem francês que utiliza uma roupa com losangos pretos e brancos intercalados - para explicar que o corpo sexuado é semelhante e, desse modo, o desejo e o prazer estão em “(...) vários pontos singulares”.

A sexualidade como prática, e como composição das relações entre os sujeitos, é uma potencialidade de descobertas de si e do outro, de deslocamentos que provocam olhares para outras perspectivas, diferentes modos de sentir e oferecer prazer. Seguir por esta perspectiva, também é uma forma de percebermos a educação do corpo, das práticas e das relações que se estabelecem mediadas pela sexualização. A educação, na perspectiva de Guy Hocquenghem (1980), precisa encarar essa problemática e trazer o sexo como uma possibilidade de aprender a ser e a agir no mundo.

Conhecer a sexualidade para Hocquenghem (1980) é reconhecemos o sexo como prática consciente em busca do prazer. O autor afronta a segregação do desejo como experiência pessoal e explicita sua perspectiva de que a sexualidade seja uma oportunidade de reconhecimento de si. Para ele, movimentar o discurso acerca do sexo pode ser uma potencialidade para heterossexuais, homossexuais, mulheres e crianças. Enxergar a sexualidade como desejo a ser vivenciado é uma forma de interpretar as restrições morais que foram impostas com base em aspectos religiosos e médicos.

A educação sexual consiste antes de mais nada em responder à pergunta: de quem sou filho? Isto é, como me situo socialmente? Nesses manuais, veem-se famílias nuas no campo. É algo estritamente familiar. A única coisa que produz a família, que reproduz a família... Semelhante educação terá um caráter completamente fechado, asfixiante... (Hocquenghem, 1980, p. 78).

É contra esse processo de aprisionamento que o pensador afirma que a educação pode problematizar a sexualidade ao analisá-la em relação ao desejo. Hocquenghem explica que a sexualidade pode desvincular-se das relações de poder do/a educador/a e do/a pai/mãe, e precisa que seja apresentada como uma forma de descobrir-se e descobrir as possíveis relações que o desejo e o prazer sugerem. Exemplificando suas explicações, o autor cita a publicação de uma Enciclopédia sobre sexualidade na França

de 1973. Essa publicação sugere que a ideia é oferecer um tipo de educação e informações sobre o assunto.

Problematizando essas informações, Hocquenghem (1980) examina as relações ao explicitar que os profissionais da medicina, bem como as táticas de mercado, a família e outras instituições mantiveram um discurso unísono sobre o sexo, “(...) pois a ciência que eles propõem não se opõe ao discurso comercial que denunciam. Muito pelo contrário: trata-se do mesmo discurso, com os mesmos autores, apenas adornado com outro nome” (Hocquenghem, 1980, p. 85). O domínio científico da sexualidade também é destacado por Foucault (1988) ao discutir os regimes de verdade e as relações de poder em torno dessa prática humana. Medicalizados, docilizados e adestráveis, os corpos foram educados e colocados sob vigília. A sexualidade tornou-se um discurso recorrente com a ideia do que não pode ser feito, o que não deve ser sentido e o que define a anormalidade nas sexualidades registradas no discurso científico. Segundo Hocquenghem,

O aparecimento da sexologia, com que nos entopem os ouvidos como se se tratasse um milagre científico, deve-se antes de mais nada ao questionamento do sexo, fato recente, levado a efeito por não-especialistas, mulheres, homossexuais, movimentos de jovens, etc. Se existe uma “sexologia” e enunciados sobre o sexo que permitam compreender o funcionamento do desejo, é por aí que devemos iniciar nossa procura, e a oficialização médica não passa de uma institucionalização restritiva em relação àquilo que tais movimentos fizeram eclodir (Hocquenghem, 1980, p. 86).

Essa referência à movimentação política de grupos sociais minoritários sugere que a prática sexual se tornou um discurso pertinente em diversos campos e áreas e precisou ser repensada. Os sujeitos da educação, da comunicação, da medicina, da política, da economia, das relações sociais foram sinalizados nessa discussão acerca do sexo e das representações que culturalmente foram constituídas acerca desta prática.

A construção da anormalidade foi inscrita no discurso científico. O desejo, o prazer e as práticas sexuais de jovens, mulheres e outros sujeitos da diferença, que se tornaram foco de avaliação da ciência e da medicina, passaram a ser vigiado, analisado, diferenciado dos corpos saudáveis. Hocquenghem (1980, p. 91) salienta que o objetivo deste empreendimento era homogeneizar os sujeitos “(...) em torno do modelo do corpo branco civilizado (...)”.

Esse corpo que é o ideal médico também é o sujeito de uma prática educacional de adestramento. O corpo que se torna objeto de vigília na

escola e, que hoje, ao ser espontâneo pode ser considerado hiperativo, ao ser desajeitado - dentro deste ideal de corpo constituído, pode apresentar irregularidades. Esse corpo em movimento, em prática de aprendizagem é conteúdo também de uma prática de educação de enfoque nas sexualidades. O corpo é regulado no espaço da escola como um conteúdo a ser aprendido, como explica Louro (1997, p. 61), “(...) gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”.

São os corpos que explorados e exploradores, em movimentos estruturados pela cultura, pela sociedade e pela relação subjetiva com as imagens, os afetos e a racionalidade encontram-se como sujeitos e objetos do desejo e do prazer. São as relações de prazer que interessam a Hocquenghem (1980, pp. 98-99). Ele explica que a noção de amor, utilizada moralmente para a construção das ideias de monogamia, de família e de estrutura social de relações afetivas, é uma fixação, um aprisionamento que ele denomina metaforicamente de “grilhões dourados” e que o que faz é impedir o sujeito de “(...) dar livre curso aos milhares de impulsos parciais, aos átomos bloqueados, aos acoplamentos ínfimos (...)”. É a ideia de estabilidade que precisa ser revista, repensada e analisada e não os corpos que cedem espaço para o exercício de si:

Não somos instáveis, somos móveis. Não temos vontade de lançar âncora. Vamos derivar por aí afora. Abaixo as fixações. Não, não procuro através de cada amante a alma irmã, não procuro nada através de cada amante. Eles são muito reais e não unicamente imagens de imagens. Não são “reais” no sentido que seriam pessoas de verdade. São reais porque estando com eles há imperiosas localizações de um desejo que se impõe: isto quer aquilo, isto se encaixa naquilo. É difícil destruir um funcionamento. (Hocquenghem, 1980, p. 101)

Para este pensador, pedagogos e sacerdotes reconhecem que os corpos postos à pressão da fixação e da estabilidade das práticas e dos serviços escolares e religiosos também sentem desejos, e que os corpos buscam formas de satisfazer suas necessidades para a obtenção do prazer. O comparativo entre espaço religioso e espaço pedagógico também é feito por Larrosa (2010, p. 171) em que o autor explicita que o riso, a espontânea resposta de prazer, ficam silenciados no espaço pedagógico. “O pedagogo é um moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa a um

crente estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo”. Desejo, prazer e conhecimento de si estão a todo momento sendo empurrados para o exterior da escola como se esta não fosse responsável por oportunizar as discussões acerca de um conhecimento de si para a formação pessoal e social de seus/suas alunos/as.

Menos que isso, a institucionalização das discussões de sexualidade e de identidade não impedem que estas escapem as receitas e aos manuais didáticos do que se deve ou não aprender. O espaço escolar não negligencia o desejo, segundo Hocquenghem. O sexo vaza por entre as carteiras, o desejo da descoberta e as vivências e experiências de alunos/as e professores/as. Ignorar as sexualidades é encobrir parte da vivência dos sujeitos e segregar parte de si. Hooks (2003) ao problematizar a erotização no espaço pedagógico explicita a necessidade de professores/as expressarem seus desejos pelas ideias no intuito de diluir as fronteiras entre mundo externo e mundo interno das academias. Infelizmente, a formação docente não reconhece o desejo e o prazer como elementos da formação docente. Hooks (2003, p. 119) relata: “(...) nada no modo como fui treinada como professora realmente me preparou para presenciar minhas estudantes e meus estudantes transformando-se a si próprio”.

Reconhecer a existência do desejo e do prazer possibilita que avaliemos as dinâmicas da sexualidade, os olhares machistas e homofóbicos que fabricam os corpos, os gestos e as práticas. Nas multiplicidades de ser masculino e feminino, as travessias, as transexualidades e travestilidades permitem pensar sexualidade e gênero como expressões do conhecimento de si. Hocquenghem (1980, p. 105) explica que “(...) o filhote do homem não pode se educar sozinho”. Desse modo, é preciso que a escola reconheça o desejo e o prazer como potenciais das práticas corporais, dos processos de descoberta de si e do outro e das potencialidades do corpo. Recriminar o desejo não oportuniza criar espaços de diálogo, não contribui para a formação de sujeitos que se encaram na prática social e cultural. Entretanto, esse movimento sustenta fugas e moralismos que alimentam a homofobia, o machismo e o medo de conhecer os corpos e os desejos que temos. Anti-pedagógico, tal movimento não sugere o conhecimento, mas instiga a ignorância travestida de moral.

#### **4. DESEJO E REPULSA: OLHARES PARA A EDUCAÇÃO**

A criança não poderia ser vista como um “(...) suplemento ilusório do adulto (...)”, (Hocquenghem, 1980, p. 109), mas sim como corpo que se

constitui nas relações transversais, nas pluralidades de ser. Ensina-se que a criança deve ser vigiada para se constituir em um adulto nos padrões aceitos pelas práticas educacionais idealizadas pelo pensamento hegemônico de suas épocas. A criança fica aquém de um modo de ser no futuro; não é ela o foco do processo de aprendizagem, mas o adulto que a instituição educacional se propõe a formar.

Ainda que acontecesse tal formação, esse sujeito da educação é sempre avaliado para se constituir no processo do conhecimento de si. Retomando as revoltas feministas e homossexuais, Hocquenghem explicita as dissidências desses movimentos na noção de desejo, e relata o embate entre a ideia de desejo a ser combatido, o prazer a ser valorizado e as críticas que os movimentos sociais fizeram às noções de corpo e sexualidade. A homofobia e o machismo encontram-se nessas relações de estranhamento e descobertas do corpo como espaço do prazer e do desejo.

E se as bichas não apresentam denúncias com maior frequência, isto não se deve unicamente ao temor dos gracejos dos meganhas [*os policiais*]. É também por uma questão de bom senso. Seus agressores são em geral insolventes e o castigo jamais dissuadiu quem quer que seja de praticar o crime. A justiça, portanto, de nada lhes serviria. Se eu for agredido na rua, grito, chamando a polícia. É prático e pode me salvar. Mas e depois? Revestir-se de seu vão direito de cidadão e apelar ao Procurador da República... Em todos os casos, o ridículo me mata. Por outro lado a Justiça e somente ela possui aparentemente o poder de conferir uma certa virgindade, a da dignidade. É bem possível. E não é nada divertido.... (Hocquenghem, 1980, p. 130)

Educados/as para se tornarem sujeitos de uma sociedade moralmente constituída nos ideais de higiene e moralidades do homem burguês, branco e cristão, os sujeitos da educação desumanizam os/as anormais. Com *status* de doentes, uma medicalização e uma aversão são instauradas no desejo que não combina com a centralização da sexualidade direcionada para a reprodução. Esse pensamento que se tornou hegemônico na educação ocidental exige respostas e não questionamentos ao envolvimento das pessoas nas noções de desejo e prazer. Pensar as sexualidades e suas formas de se educar e educar o outro estão nas relações de “(...) resposta que não saturam perguntas”, como afirma Larrosa (2010, p. 205).

As sexualidades também constituem os modos de leitura do mundo. Ver-se inapto, indisposto a um sistema de valores e saberes, colocá-nos nas malhas do poder como os sujeitos a serem extirpados, ignorados,

silenciados. O movimento de encontrar-se está na ideia de que desejo e repulsa não são da ordem da contradição, mas estão constituídos na ambivalência da experiência educativa. Querer e negar são processos constituídos no desenvolvimento do sujeito ao simbólico, ao discursivo e as experiências e vivências possíveis em seu processo de apreensão e questionamento do mundo.

Tal como a geometria, a cartografia, a filosofia e a história, quanto qualquer outro conteúdo denominado de escolar, as sexualidades dependem da inquietude para serem vislumbradas. Larrosa (2010, p. 206) trata do estudo como algo que se produz da inquietação que “(...) rodeia o estudante”. Hocquenghem (1980, p. 140) afirma que não existe nada que precisa ser segredo em relação aos seus desejos. O olhar de desejo para os corpos, a oportunidade de perceber-se em busca do prazer é uma forma de colorir o mundo, para o autor, e não uma realidade acerca das sexualidades.

Desejo e repulsa que vislumbramos, metaforicamente, na leitura sugerida do mundo por Lispector (2009, p. 76) que, no duelo de G.H. com a barata, explicita a beleza e a repulsa de estar diante de um ser que é asqueroso e delicioso para os sentidos:

A barata é um ser feio e brilhante. A barata é pelo avesso. Não, não, ela mesma não tem lado direito nem avesso: ela é aquilo. O que nela é exposto é o que em mim eu escondo: de meu lado a ser exposto fiz o meu avesso ignorado. Ela me olhava. E não era um rosto. Era uma máscara. Uma máscara de escafandrista. Aquela gema preciosa ferruginosa. Os dois olhos eram vivos como dois ovários. Ela me olhava com a fertilidade cega de seu olhar. Ela fertilizava a minha fertilidade morta. Seriam salgados os seus olhos? Se eu os tocasse - já que cada vez mais imunda eu gradualmente ficava - se eu os tocasse com a boca, eu os sentiria salgados?. (Lispector, 2009, p. 76)

Se a barata fosse - e não afirmamos que é - uma metáfora para o desejo e o prazer de si, seria essa a sensação que Hocquenghem (1980) sugere do olhar para o sexo como parte de si? Diante da barata, a personagem lispectoriana dialoga internamente - e nos convida para tal enfrentamento - com as sensações desconhecidas e o receio de querer. Tal sensação é descrita para o/a leitor/a como uma sedução que acontece diante da lama “(...) onde se remexiam com lentidão insuportável as raízes de minha identidade” (Lispector, 2009, p. 56).

A repulsa e o desejo constituídos ao redor da barata, da narrativa de encontrar-se diante de algo imundo e desejar esse aspecto negligenciado

do espaço moral e social, coloca-nos em movimento com a ideia de desejo como vivência a ser sentida e analisada. Este contato sugere-se difícil. A protagonista da narrativa, em outro momento da obra, explica sua luta para não chegar a “(...) uma alegria desconhecida”. Desesperada diante do “bicho proibido que foi chamado de imundo”, ela tentava pedir socorro, um pedido de ajuda para lidar com ela mesma (Lispector, 2009, p. 73).

No intuito de olhar o processo da sexualização, significados e sentidos são produzidos denotando o nojo, o desejo e as potencialidades de aprender sobre seu sexo. Menos do que buscar regras e condutas para as sexualidades, poderíamos sentir o processo de epifanias que Clarice (2009) sugere no embate de sua protagonista com a barata. Não admirar - ver de fora -, mas envolver-se com a dificuldade de entender a sexualidade, buscar situar a posição-de-sujeito, as identidades que se dispõem a existir. Olhar para a barata sexualidade é um risco. G.H. diante da barata tinha tanto medo e vergonha como os/as professores/as tem diante de suas sexualidades e das potencialidades de desejo e prazer dos/as alunos/as com eles/as.

A personagem de Lispector (2009, p. 86) pensa sobre a moralidade. Ela explicita a relação consigo mesmo e com o outro. Ela questiona como se sente diante da moral. “Sou moral à medida que faço o que devo, e sinto como deveria?” Mas, ao mesmo tempo, ela coloca empecilhos a noção de moralidade porque relaciona essa noção de compromisso com um ideal que “(...) é ao mesmo tempo pequeno e inatingível. Pequeno, se se atinge; inatingível, porque nem ao menos se atinge”. E então percebe que o escândalo de saborear a barata pode ser perigoso. Prefere o segredo e afirma que a “liberdade é um segredo”.

Em nossas condições sociais, políticas, econômicas e culturais, ver-se livre sexualmente - encarar a barata e desejá-la, tal como G.H. - é o que Hocquenghem (1980) problematiza em sua contestação. O segredo não moraliza a sexualidade, mas ignora, aceita o rótulo de anormal. Coloca-nos no armário, tal como discute Sedgwick (2007), ao afirmar que o armário - gíria usada em grupos homossexuais para definir um sujeito que não assumiu publicamente sua homossexualidade - é a “(...) estrutura definidora da opressão gay no século XX” (Sedgwick, 2007, p. 26).

Seria esse segredo uma forma de encarar a abjeção das sexualidades. Sedgwick (2007) explica o incômodo que sair do armário significa. Encarar a barata é o início dessa diáspora em busca de reconhecer-se como sujeito de desejo e prazer. “Viver no armário, e então sair dele, nunca são questões puramente herméticas. As geografias pessoais e políticas são, as mais imponderáveis e convulsivas do segredo aberto” (Sedgwick, 2007, p. 39).

Diante do nojo, age a G.H. depois de refletir que “(...) enquanto eu tivesse nojo, o mundo me escaparia e eu me escaparia” (Lispector, 2009, p. 163). A personagem decide provar-se e vai ao encontro da barata “(...) com determinação não de uma suicida, mas de uma assassina de mim mesma” (Lispector, 2009, p. 164).

Vislumbrar as sexualidades é esse assassinato de si mesmo. É desfazer-se de preceitos e prerrogativas que corroboram para a ideia de educação de Hocquenghem (1980) em que a criança está apenas a serviço do adulto moral que o processo educacional objetiva formar. Esse movimento de arriscar uma certeza de si e colocar-se diante da questão é uma forma de pedagogicamente aprender-se e ensinar-se. Diante da repulsa e do desejo, os sujeitos aprendem sobre si e sobre o mundo. A barata metáfora das sexualidades está diante de alunos/as e professores/as. Fingir não vê-la, delegar a responsabilidade à família, ignorar o desejo e o prazer que escapam dos corpos no espaço da escola e nas diferentes formas de aprender não faz dela inexistente. O risco nos dá o benefício de saber-se e não ignorar aspectos da vida humana. A G.H. de Clarice assim como Guy Hocquenghem, o G.H. da sexualidade vêem isso, relatam essa sensação e nos pedem que aceitemos: a barata precisa ser saboreada.

## **5. CULTURAS E PRÁTICAS DOCENTES: OUTROS MODOS DE APRENDER AS SEXUALIDADES**

Constituída no ideal moderno de sociedade, de homem e de cultura, a educação e, por conseguinte, a formação docente ainda identifica o sujeito como aquele/a que deve aprender conteúdos elaborados cientificamente e tutelados por uma noção de neutralidade. Tal nada mais é do que assumir como centro de pensamento a organização europeia de saber e de verdade. Faz-se imprescindível, como prerrogativa para a prática docente, que professores/as entendam que nossa prática em sala de aula realiza-se com base em nossas vivências e experiências. Não há neutralidade na escola, mas cada linha de pensamento, escola pedagógica, referencial teórico, método e parâmetro curricular sugerem modos de ser, pensar e agir.

É diante de todas essas lentes para pensar a aprendizagem que é pertinente nos lembrarmos da barata. Como ressalta Miskolci (2012, p. 15), “(...) quer sejam heterossexuais ou homossexuais, todos podem ser normalizados e preconceituosos com o Outro, aquele que vive, se comporta ou pensa diferentemente”. Desse modo, lidar com a diferença, enxergar o desejo e a repulsa são formas de não colaborar com uma perspectiva de

ignorar as diferenças, mas colocar o diálogo como pressuposto da prática educacional. Entretanto, o diálogo acontece no externo e no interno, nas relações com o eu e com o outro, e não podemos minimizar essas relações, ou mesmo, ignorar as percepções de diferenças para não cairmos no risco da ideia de opinião.

Opinar é constituir um ponto de vista para o diálogo. Pensar a opinião como rígida, fixa e pronta não é dispor-se à discussão, mas apenas uma disputa pelo convencimento do outro para que acredite no que nós afirmamos. Não é ter nojo, mas perguntar-se como esse nojo foi produzido em nós. Quais discursos ensinaram-me que devia me portar dessa maneira? Desse modo, “(...) o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer” (Miskolci, 2012, p. 19). Os sujeitos que não se adequam às normas impostas serão punidos, objetificados e estarão à disposição dos mecanismos pedagógicos, médicos e científicos para serem denominados de anormais.

Esse processo de distinção entre normal e anormal acontece quando o foco é o nojo da sexualidade e, não, como advertimos anteriormente, a questão de como este nojo foi produzido em nós. Este olhar abjeto é o intuito da perspectiva *queer*. Miskolci (2012, p. 24) explica que o termo é usado como xingamento no inglês, uma crítica para denotar parte de uma população que “(...) foi rejeitada, foi humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação. É assim que surge o *queer*, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela AIDS”.

Entretanto, a perspectiva *queer* não é uma defesa da homossexualidade. Seu intuito é evidenciar, discutir e problematizar a ideia de normalidade e as violências que constituíram a segregação entre normais e anormais. É uma crítica ao nojo, uma interpretação da construção social do desejo e da repulsa. Lispector (2009, p. 179) mais uma vez sugere uma metáfora para pensarmos o eu na relação entre desejo, prazer e repulsa. Depois de provar a barata, G.H. - uma vilã de si mesma - coloca-se como “(...) menos que humana” porque o eu “(...) é apenas um dos espasmos instantâneos do mundo”. A alteração do foco de mulheres para os estudos de gênero é uma forma de encarar o nojo da sexualidade para problematizar “(...) a cultura e a imposição social de normas e convenções culturais que, de forma astuciosa e frequentemente invisível, nos formam, como sujeitos, ou melhor, nos assujeitam”.

Descendente dos feminismos, os estudos *queer* suspendem o conceito de gênero nas discussões culturais e nas convenções estabelecidas

socialmente. Estes estudos fazem referências às inúmeras possibilidades de reconhecer a constituição dos discursos de verdade que foram produzidos nas relações de poder da ciência, da medicina e da educação. É este jogo com o nojo e o prazer que alimenta outro olhar para a pedagogia e a formação docente. Se para Hocquenghem (1980) o corpo da criança e do adulto sempre foram presentes e os desejos eram visíveis na escola e em outras instituições, Hooks (2003) discorda dessa afirmação. Em sua problematização sobre a erotização do espaço da sala de aula, ela afirma que se lembra pouco dos corpos de seus/suas professores/as. Eles/as se resumem a vozes.

O nojo da barata sexualidade é o motor para pensarmos a prática pedagógica em âmbitos de encontros consigo e com o outro. O que nos impede de fazer referências às sexualidades é o que defendemos como dever da escola ou da educação como, por exemplo, o ensino de conteúdos estruturados cientificamente. Macedo (2010, p. 36) evoca essa analítica ao explicitar que “[...] toda escola parece ser um lugar em que a diferença emerge o tempo todo. Isso é verdade, mas apenas parte da verdade”. Seu apontamento pedagógico é que a escola preocupe-se em ensinar a duvidar da verdade. “E duvidar não significa desvalorizar, mas apenas deixar claro que se trata apenas de um dos múltiplos sentidos que poderiam ter sido criados. Um sentido que foi criado e que ganhou força por algum tipo de articulação que cabe conhecer” (Macedo, 2010, p. 36).

Se constituirmos nossas relações com o mundo por meio da linguagem, e se a realidade é a apreensão possível de situações, materiais, processos e procedimentos que constituíram nossas histórias, dada a nossa materialidade e a nossa discursividade acerca das relações estabelecidas, o nojo como foco cega a aprendizagem sobre si e sobre o outro. Preocupados/as demais em separar o limpo do sujo, professores/as e alunos/as não questionam a invenção dessas categorias e a denominação feita por meio delas. As culturas que produzem os sentidos e significados estão a todo o momento em embates, e a ciência, assim como a religião, a arte, a política e as práticas humanas foram produzidas nessas relações. Ao deparar-se com o nojo, a pergunta precisa voltar-se para o/a questionador/a: o que nisso me causa essa sensação? Essa resposta não é a saída, mas a entrada no processo de construção de si e do outro (Macedo, 2010). Veja-se o que diz Miskolci a esse respeito:

As pessoas aprendem sobre sexualidade ouvindo injúrias com relação a si próprias ou com relação aos outros. Na escola, quer você seja a pessoa que sofre a injúria, é

xingada, é humilhada; quer seja a que ouve ou vê alguém ser maltratado dessa forma, é nessa situação da vergonha que descobre o que é a sexualidade. É claro que, dessa forma, isso se transforma em um trauma, e tudo é pior para quem é humilhado e maltratado, mas também não é nada agradável alguém que - mesmo não sendo xingado - descobre que seu colega está sendo humilhado e maltratado por causa disso. É assim que as normas se fazem valer. (Miskolci, 2012, p. 34)

É com base nessa noção de educação das sexualidades, que não são momentos de discussão sobre as temáticas referentes a gênero e sexualidades, que se modificam as maneiras de abordar o nojo e o prazer do sexo. É o olhar para a diferença em si e no outro, para os desejos, assim como denota Hocquenghem (1980) que pode contribuir para pensarmos outras formas de aprender e ensinar as sexualidades. O ensino de um passado ou a discussão do presente de homossexuais, heterossexuais, bissexuais, travestis, transexuais não são aulas especiais ou momentos de conscientização, mas movimentam os modos de pensar e agir na escola e fora dela. Esse outro modo de ver denota que a cultura é um espaço de negociação que precisa ser disputado também na escola, assim como nas políticas públicas, na mídia, nos espaços profissionais e em todos os âmbitos sociais para que a resistência modifique as práticas dos sujeitos e que o nojo seja então nossa pergunta (Macedo, 2010).

A proposta de inserção do olhar *queer* na educação feita por Miskolci (2012, p. 40) é de empreender um diálogo crítico e “não assimilacionista” acerca das temáticas referentes a gênero e sexualidade. Tratando da noção de abjeto e de movimentos segregacionistas como as injúrias, o autor sugere que esse diálogo precisa tomar proporções a ponto de visibilizar e socializar as sexualidades como práticas do sujeito. Em outras palavras, “(...) um olhar *queer* é um olhar insubordinado. É uma perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico, e mais comprometida com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados” (Miskolci, 2012, p. 47). Ter visibilidade às questões que interferem nas vidas dos sujeitos, não ignorar o que foi considerado abjeto, mas fazer desse olhar um possível olhar para os conteúdos, as práticas e os processos pedagógicos.

A demanda *queer* é a do reconhecimento sem assimilação, é o desejo que resiste às imposições culturais dominantes. A resistência a norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar.

Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem com as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. Em síntese, ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro (Miskolci, 2012, p. 67).

Reiteramos essa demanda voltando ao relato da G.H. de Clarice (2009). Ao perceber que a vida depende dela para acontecer, entender-se é uma dificuldade, uma odisséia, um processo longo e sem promessas de segurança e tranquilidade. Ela percebe que “a vida se me é. A vida se me é, e eu não entendo o que digo. E então adoro” (Lispector, 2009, p. 179). É no movimento de não entender-se que constitui o nojo da barata como um olhar para a sexualidade. Os discursos que nos produziram em suas reverberações e rarefações nos constituíram com explicações possíveis a sentidos e significados que foram instituídos no interior da cultura. O nojo, o desejo e o prazer são da ordem das afecções, como destaca Deleuze (1974), as palavras afetam o corpo.

O discurso constrói o sentido sobre nossas ações e nossas percepções. Para G.H. a barata foi uma maneira de diante dela ver-se impura e vivenciar a experiência de pensar sobre si, ao refletir acerca do nojo da barata. Para Hocqueghem (1980), a contestação homossexual dá-se no momento em que vistos como abjetos, os/as homossexuais questionam a pureza e a inocência de relações estabelecidas moralmente por instituições religiosas, médicas e escolares. A barata e as sexualidades são disparadoras para que os sujeitos percebam suas constituições sobre a noção de afeto. Afetar-se pelo nojo, pelo desejo e pelo prazer é não se entender, mas adorar-se, como nos ensina a corajosa G.H. e como nos incita o desafiador Guy Hocqueghem (1980).

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vivenciar as sexualidades nos espaços sociais não é uma tarefa fácil. O conforto de não se denotar, de esconder suas vivências, seus desejos e prazeres, por vezes é o pouco que resta a sujeitos sociais tratados como nojentos e abjetos. A prática de conhecimento de si - o enfrentamento à barata que Clarice (2009) narra - é uma guerra do cotidiano. Professores/as e alunos/as a todo o momento vivem as tensões das relações de poder

e as práticas de resistência. O discurso acerca das sexualidades e das identidades é por vezes rarefeito a tal ponto que os sujeitos tendem a manter visões hegemônicas mesmo diante de sua necessidade em contrapor-se.

A noção de educação em Hocquenghem (1980) é uma pedagogia que abusa do sujeito escolar. Para o pensador, educar para pensar e viver as sexualidades tem a ver com não traçar um caminho, mas com reconhecer-se como sujeito móvel, de derivação, que se transforma diante dos processos identitários e educacionais. Por isso, recorreremos à metáfora lispectoriana da barata. Animal presente em diversos espaços sociais, culturais, econômicos e políticos, ao aparecer as nossas vistas causa nojo, sugere-se de forma asquerosa, como a sexualidade quando é vista escapando dos armários da escola.

A prática educacional e a formação docente são discutidas em pesquisas nacionais e internacionais que sugerem modelos, procedimentos, modos de tratar, de discutir, de problematizar. Este ensaio sugere, menos que esses procedimentos, que se afiem os olhares para o nojo e a abjeção. Caçar as baratas que escapam das nossas noções de moral, de verdade e de valores para educar os/as meninos/as a pensarem-se diante de si e dos outros. Uma tarefa sensível, racional, emocional e intuitiva. Vislumbramos a educação como esse enfrentamento à barata. Não é intuito deste processo matar essa metáfora, ou, cheios/as de nojo, correr do aposento que a encontrarmos. Menos que isso, a prática de contestação nos oferece oportunidades de viver, aprender e ensinar como olhamos o mundo, as relações e os processos. E, se de repente, faz-se presente uma barata, que olhemos para ela, não com admiração - que é o processo de ver de fora - mas que reconheçamos o nojo como parte do processo de descoberta do mundo, das experiências e das vivências e que possamos nos constituir como eu, diante dos outros e do mundo. Metáfora do nojo, a barata não é exterminável, contemos em nós o prazer e o desejo de comê-la, de prová-la. Só cientes desse desejo e desse nojo, o prazer faz sentido e, então, somos capazes de olhar para a educação das nossas sexualidades como maneiras de nos conhecermos.

## REFERÊNCIAS

- Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, 26, 329-376.
- Butler, J. (1998) Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, 11, 11-42.

- Deleuze, G. (1974). *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.
- Eizirik, M.F. & Comerlato, D. (1996). A escola (in) visível: notas para professores. In L. E. Silva; j. Azevedo (Eds.), *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais* (pp. 15-33). Porto Alegre: Sulinas.
- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Hocquenghem, G. (1980). *A contestação homossexual*. Brasiliense: São Paulo.
- Hooks, B. (2003). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In G. L. Louro (Ed.), *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade* (pp. 113-123). Belo Horizonte: Autêntica. 2. ed.
- Larrosa, J. (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica. 5. ed.
- Lispector, C. (2009). *A paixão segundo G.H.: romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Macedo, E. (2010). A cultura e a escola. In R. Miskolci (Ed.), *Marcas da Diferença no Ensino Escolar* (pp. 11-43). São Carlos: EdUFSCar.
- Miskolci, R. (2012). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. 2. ed.
- Zamboni, J.; Barros, M. E. B. (2012, setembro). Uma bicha: Guy Hocquenghem. *Anais do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH*. Acedido em [http://www.abeh.org.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=200:jj012pdf&id=1:anais-abeh-2012&Itemid=87](http://www.abeh.org.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=200:jj012pdf&id=1:anais-abeh-2012&Itemid=87).
- Zamboni, J. (2013, setembro). Cartografias bicha. *Anais do Fazendo Gênero 10 – Desafios atuais dos feminismos* (pp. 1-11). Florianópolis: UFSC.

**ANA BARBOSA**

DEPARTAMENTO DE POLÍTICA SOCIAL DA FACULDADE DE SERVIÇO  
SOCIAL/ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

## **MASCULINIDADE E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL**

---

### **1. INTRODUÇÃO**

O campo educacional é área de atuação, eminentemente feminina, nas sociedades ocidentais. Assim, no Brasil, a partir dos anos 1980, com as lutas empreendidas pelos movimentos sociais no contexto de redemocratização política, que culminou no fim do período da ditadura civil-militar, o debate sobre o atendimento à infância até seis anos intensificou-se. Uma das repercussões dessa mobilização foi a inclusão do direito de acesso às creches e pré-escolas no elenco de reivindicações contempladas no texto constitucional vigente. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) regulamentou a questão, instituindo a Educação Infantil: segmento composto por creches (para crianças até três anos) e pré-escolas (cujo atendimento destina-se, atualmente, a crianças até cinco anos).<sup>1</sup>

Um dos desdobramentos da Lei nº 9.394/96, no âmbito das Prefeituras em todo o país, foi a necessidade de vincular as creches aos seus sistemas educacionais. Na cidade do Rio de Janeiro, a primeira fase desse processo ocorreu apenas em 2001, com a lotação de professoras do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação (SME) para realizar a supervisão pedagógicas das creches. Essa ação marcou o início da transferência administrativa das creches situadas em diferentes comunidades, antes vinculadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS).

No que se refere ao quadro de profissionais responsáveis pela manutenção desse atendimento, o ano de 2008 marcou um segundo momento de transição: foi concluído o primeiro concurso para o acesso ao cargo de

---

<sup>1</sup> Essa Lei, com suas alterações posteriores, hoje determina que a educação escolar obrigatória e gratuita é oferecida na Educação Básica (formada pela Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio - para alunos de 4 a 14 anos). A Educação Infantil e a Educação Superior também compõem a educação escolar.

Agente Auxiliar de Creche (AAC) no Quadro de Pessoal de Apoio à Educação. Segundo a Lei Municipal nº 3.985 (Rio de Janeiro, 2005), o acesso ao cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC) dá-se através de concurso público e desse profissional exige-se Nível Fundamental completo (ou seja, 8 anos de escolaridade obrigatória) e, no momento, o cumprimento de 30 horas semanais de trabalho. Nesse período, a/o AAC deve realizar, entre outras, as seguintes tarefas: participar em conjunto com o educador do planejamento, execução e da avaliação das atividades propostas (...); disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos; (...) responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças; cuidar da higiene e do asseio das crianças (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2005).

Em termos quantitativos, após o primeiro concurso público, ocorrido no segundo semestre de 2007, no período de abril de 2008 a agosto de 2010, foram feitas cinco chamadas do quadro de aprovados: do total de 4.461 agentes auxiliares de creche, 449 dos convocados são homens, o que corresponde a, aproximadamente, 10,06 % do total. Já nas primeiras convocações, estabeleceu-se um ambiente de desconfianças em relação aos homens que tomavam posse. Com raras exceções, diferentes segmentos institucionais reafirmavam, através de arranjos e interdições, que as mulheres eram mais confiáveis para o exercício do cargo de AAC.<sup>2</sup> A título de exemplificação, Joel<sup>3</sup>, agente auxiliar de creche, aturdido com a perseguição de que se tornou alvo, um dia desabafou: “Hoje, quando eu saía de casa para trabalhar, a diretora da creche me ligou. Disse que não era para ir porque receberam uma ligação bem cedo, me ameaçando. Diziam que se eu subisse para trabalhar hoje, não desceria vivo”. É importante ressaltar que essa creche está localizada em uma favela do Rio de Janeiro, que era parte de um território dominado por grupos armados.

Considerando-se o exposto, as diferentes experiências modeladas socialmente para mulheres e homens e o seu impacto na configuração das relações de gênero nos mais diversos contextos sociais, foram estudados na pesquisa desenvolvida, tendo-se como objetivo geral compreender as

<sup>2</sup> Convém esclarecer que essa “forma de precisar” o objeto de estudo aqui privilegiado, ainda que fazendo remissão ao “sexo feminino” e ao “sexo masculino” (notando-se que a ideia de “sexo” tem ancoragem na constituição física do ser humano), não desconsidera o fato de que as pessoas podem ser identificadas pelo seu reconhecimento de “gênero” (em que não há, necessariamente, correspondência entre características corporais e a feminilidade e a masculinidade) e também por sua orientação sexual. Acredita-se, igualmente, que o simplificador par “feminino-masculino” não é suficientemente abrangente para representar a diversidade das experiências humanas no que tange à constituição da identidade (por fazerem remissão a um limitado enquadramento que remete à heterossexualidade).

<sup>3</sup> Esse nome é fictício, assim como os demais que se referem a pessoas entrevistadas ou que fizeram algum relato referente ao tema em estudo.

bases que alicerçam a ordem sexo/gênero, analisando os empecos à sua superação. Convém salientar que por “ordem sexo/gênero” entende-se as prescrições feitas a mulheres e homens que, baseadas em um dado biológico, determinam padrões obrigatórios para a expressão da feminilidade e da masculinidade sob a perspectiva heteronormativa. Tal perspectiva, para além de trazer à lembrança aspectos referentes à expressão do desejo sexual, robustece-se com um elenco de determinações para homens e mulheres, indicando posturas e comportamentos que lhes seriam mais adequados e que ganharam um estatuto de “normais”.

No que tange à metodologia, nesse estudo<sup>4</sup> de cunho qualitativo foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e buscou-se o aporte da Análise de Discurso para a compreensão das falas das educadoras e dos educadores. Foram ouvidos 19 profissionais de 22 instituições de Educação Infantil, localizados em 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Contudo, foram analisadas nove entrevistas: aquelas cuja gravação foi permitida. O grupo de entrevistadas/os foi composto por agentes educadores de creches e representantes dos moradores que residem no entorno das creches. A inclusão de representantes dos moradores justifica-se porque foi no âmbito das lutas desenvolvidas pelas Associações de Moradores de cada localidade que, originalmente, muitas dessas instituições estruturaram-se.

Tendo em vista o exame da experiência educacional brasileira, a temática referente à feminização do magistério enriquece as análises elaboradas. É importante contextualizar também que, atualmente, a rede pública carioca, a maior da América Latina, é composta por 1.457 instituições, sendo 449 destinadas à Educação Infantil (entre creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDI) e que são responsáveis pelo atendimento de 133.182 crianças de três meses a cinco anos (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2015).

## **2. MAGISTÉRIO: UMA CARREIRA FEMINIZADA**

A inserção da creche na área educacional reforçou sua vinculação com os fazeres femininos, já que a escola — e, conseqüentemente, o magistério — passou, desde o final do século XIX, por um processo de feminização que caracteriza a área até os dias atuais. Nessa esfera, excetuam-se, apenas, os estabelecimentos de ensino militares e determinadas carreiras de nível superior.

---

<sup>4</sup> O desenvolvimento da pesquisa dependeu de autorização do Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil (CEP/SMSDC/RJ), identificado pelo Protocolo de Pesquisa n. 68/11 – CAAE n. 0709.0.000.314-11.

Nesse sentido, Clara Araújo e Celi Scalon, ao divulgarem os resultados da pesquisa *Gênero, trabalho e família em perspectiva comparada* (2005), indagam-se quanto às mudanças que podem estar ocorrendo nas famílias brasileiras nas quais as mulheres “trabalham fora”.

A partir da citada pesquisa - realizada em âmbito nacional, em 2003, envolvendo 2.000 pessoas maiores de dezoito anos (984 homens e 1.016 mulheres) -, as autoras concluíram que os homens entrevistados são “pouco permeáveis à incorporação masculina de novas atribuições na esfera do doméstico” (Araújo & Scalon, 2005, p. 23).

Constatando que “a divisão sexual do trabalho doméstico ainda continua sendo amplamente dominada pelo padrão tradicional” (Araújo & Scalon, 2005, p. 47) e o cuidado com as crianças ainda constitui-se atribuição feminina, as autoras assumem terem se surpreendido com “a elevada aceitação da ideia do homem provedor e da mulher dona-de-casa” (Araújo & Scalon, 2005, p. 67). Nesse cenário, analisam que o oferecimento precário de creches e pré-escolas contribui para a desvalorização dessas instituições: os indivíduos acabam por considerar que, nesses espaços, as crianças ficarão “jogadas” e desassistidas. Assim, “65,6% acham que a melhor situação para uma criança de até dois anos é ficar em casa com a mãe. (...) Ser boa mãe é, antes de tudo, cuidar dos filhos” (Araújo & Scalon, 2005, p. 50).

A ideia de que se o homem trabalha e garante a provisão para a casa, a mulher deve fazer a sua parte cuidando do patrimônio e da família, também é, contraditoriamente, desenvolvida no trabalho de Gary Barker (2008). Essa contradição é evidenciada pelo próprio autor ao observar que “para a maioria dos jovens do sexo masculino, o trabalho ainda é a base principal de sua identidade ou o principal requisito cultural socialmente exigido para o reconhecimento de sua masculinidade adulta” (Barker, 2008, p. 188). Trabalho de pesquisa analisado por Elaine Ferreira do Nascimento faz a mesma indicação nesse sentido (2008, p. 159).

No entanto, alcançar uma boa colocação no mercado de trabalho não é uma tarefa fácil e a busca por corresponder a um certo ideal de “masculinidade” acaba por ser demonstrada em outras situações sociais, como no campo dos relacionamentos afetivos. Envolvendo jovens com idade entre 15 e 24 anos, moradores de diferentes países (Brasil, Caribe, Estados Unidos, Nigéria e outras regiões africanas) e que se assumiram como heterossexuais, a pesquisa - realizada mais ostensivamente durante o ano de 1994 e que culminou no livro *Homens na linha de fogo* -, permitiu a Barker a constatação de que, em alguns casos, a “violência surge quando a mulher não ‘cumpre sua parte no trato’, o que inclui não tomar conta das crianças

ou da casa, gastar muito dinheiro com as amigas, ou provocar suspeitas de infidelidade sexual” (Barker, 2008, p. 189).

Essas visões contemporâneas conduzem-nos a refletir sobre o processo de inserção feminina na educação sistemática, uma conquista concretizada, apenas, no século XX. Assim, registra-se que, no cenário europeu, as primeiras instituições escolares organizaram-se entre os séculos XV e XVII, inspiradas nas fundações monásticas nas quais predominava o regime de internato. Essas escolas pioneiras destinavam-se ao sexo masculino: meninos e jovens eram submetidos à reclusão e à rigorosa disciplina, de forma a moldar o pequeno burguês francês ou o *gentleman*, conforme o modelo inglês. As meninas burguesas somente tiveram acesso à educação no início do século XIX, período no qual poucas passaram a ser educadas em conventos ou eram enviadas para casas de outra família para o aprendizado de um ofício. A maioria, porém, continuou a receber educação assistemática em seus lares (Louro, 2001).

Tendo a realidade brasileira como objeto de reflexão, no que tange à educação desenvolvida fora dos marcos domésticos, o período colonial caracterizou-se pela atuação majoritária dos jesuítas (Ribeiro, 2003, p. 21). Num tempo em que ainda não se podia falar em uma educação escolarizada nos moldes conhecidos hodiernamente, a proclamação da independência, em 1822, foi fato determinante para as tímidas modificações postas em prática. Guacira Lopes Louro discorre sobre a inserção social feminina no período em apreço, afirmando que não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada (Louro, 2001, p. 445). Assim, após 1759, com a expulsão dos jesuítas, “foram homens que se ocuparam do magistério com mais freqüência, tanto como responsáveis pelas ‘aulas régias’ - oficiais - quanto como professores que se estabeleciam por conta própria” (Louro, 2001, p. 449). Nesse sentido, diferentes autoras localizam no ano de 1827, o primeiro instrumento legal autorizando o funcionamento de escolas de Primeiras Letras para as meninas e que deveriam ser ensinadas por professoras (Campos, 2002, p. 16; Demartini & Antunes, 2002, p. 69). Não obstante, na metade do século XIX, o nível secundário acolhia principalmente estudantes do sexo masculino. Essa situação perdurará até a Reforma Leôncio de Carvalho (19/04/1879) por meio da qual se organiza o ensino feminino em nível secundário, no âmbito da iniciativa privada (Ribeiro, 2003, p. 57; 67). Por sua vez, o Decreto nº 1.331-A, que “Aprova o

Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte” - no capítulo que versa sobre as “Condições para o magisterio publico; nomeação, demissão e vantagens dos professores” - expressa, claramente, o recorte de gênero:

Art. 16. As professoras devem exhibir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viuva a do obito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a publica fôrma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou.

As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecimda moralidade (Imperio do Brazil, 1854).

No item “Das escolas publicas; suas condições e regimen” há a seguinte orientação:

Art. 50. Nas escolas para o sexo feminino, além dos objectos da primeira parte do art. 47 [instrucção moral e religiosa; leitura e escripta; noções essenciaes da grammatica; principios elementares da arithmetica; systema de pesos e medidas do municipio], se ensinarão bordados e trabalhos de agulha mais necessarios.

Art. 51. Em cada parochia haverá pelo menos huma escola do primeiro grão para cada hum dos sexos (Imperio do Brazil, 1854).

No final do período em estudo, não por acaso, o analfabetismo caracteriza marcadamente a população feminina, muito embora não lhe seja uma especificidade, já que o quadro geral é desalentador. Sabe-se que uma pequena parcela de mulheres era tradicionalmente preparada na família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras. Uma quantidade ainda menor recebia uma instrução secundária não muito profunda, até porque esses cursos não permitiam o acesso ao Nível Superior, incluindo o ensino de línguas modernas, ciências (especialmente consideradas em suas aplicações práticas) e as disciplinas pedagógicas (Ribeiro, 2003, p. 67).

Embora fosse no âmbito dos direitos políticos - cujo reconhecimento buscava-se através da conquista do direito de votar e ser votada - que erigiu-se a bandeira de luta do movimento feminista brasileiro até 1930, o

acesso à educação também já era reivindicado por outros segmentos sociais, como o movimento anarquista. No entanto, as reivindicações em prol da educação das mulheres contavam com justificativas diversas: se para o movimento anarquista tal acesso significaria emancipação e igualdade perante os homens, na visão representada por Fábio Luz, conforme transcrito a seguir, era uma educação que perpetuaria uma visão romântica das mulheres e cujos traços caracterizavam as “heroínas do Brasil”:

boas mães, carinhosas e formadoras do caráter de filhos fortes e varões prestáveis, [caracterizavam-se também pela] abnegação, desprendimento, (...) sacrifício de saúde e de comodidades, o sacrifício da felicidade em bem de outrem, os silenciosos martírios, os trabalhos galerianos do lar, sem protestos, sem alegrias (Luz, 1918, p. 215).

Em termos de acesso à educação, da frequência à escola ao exercício da atividade profissional, “ser professora” pressupunha que se tinha ocupado os bancos escolares na condição de aluna, condição de difícil concretização até que o ideal de co-educação se tornasse hegemônico: havia um número muito maior de escolas para meninos e, se apenas mulheres devessem lecionar às meninas, o quantitativo de profissionais disponíveis também era exíguo. Assim, as escolas de formação de professores constituíram-se em peças-chave para que ocorresse a feminização da docência nas séries iniciais do sistema educacional. Sendo a primeira Escola Normal brasileira fundada em 1835, em Niterói e, em 1880 a segunda, a Escola Normal da Corte - instituição, destinada a ambos os sexos, que sempre contou com maior demanda feminina (Bonato, 2002, p. 163).

A saída dos homens da carreira do magistério, notadamente no então chamado “ensino primário”, não deixou de ser objeto de preocupação:

Já affirmei e repito, ainda uma vez, é necessario alargar o horizonte do professor, abrir-lhe possibilidades novas, capazes de lhe compensar, quando as carreiras rendosas se multiplicam e seduzem as intelligencias e as melhores capacidades de acção. O sacrificio pela profissão de educar. Ninguem que attente em taes assumptos ignora o exodo do professorado intelligente e activo para as profissões rendosas: - o commercio e a industria (Leão, 1926, p. 158).

Ratificando essas inferências, Magda Chamon avalia que “o magistério tornou-se feminino, em parte, porque os homens o abandonaram” (Chamon, 2005, p. 49), salientando que o século XIX, no Brasil, distinguiu-se pelo insipiente crescimento urbano no bojo da atividade econômica que

transitava da agro-exportação para o modelo agroindustrial, havendo maior investimento no comércio e ampliação do aparato burocrático do Estado, gerando novos empregos. A autora afirma ainda que

o exercício do ofício de ensinar na escola elementar se associava às precárias condições de trabalho e aos baixos salários, a ponto de ser visto como desonroso e até humilhante para o homem continuar atuando como profissional da instrução pública elementar. A evasão dos professores do sexo masculino do magistério primário era uma realidade reconhecida e justificada pelos representantes do poder instituído. Os baixos salários oferecidos reforçavam a associação entre magistério de primeiro grau e fracasso profissional, o que acentuava o desprestígio do homem que continuasse atuando nesse campo de trabalho (Chamon, 2005, p. 49).

Cabe ressaltar que a predominância da atuação feminina nas escolas não se estabeleceu, inicialmente, em clima de harmonia, como se fosse um espaço social a que as mulheres tivessem direito. Além de Almeida (1998, p. 64), Guacira Lopes Louro (2001, p. 450) refere “Para alguns parecia uma completa insensatez entregar à mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. (...) Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afir-mavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais” educadoras (...).

É importante notar que, no cenário brasileiro, os estudos referentes aos anos de 1933 e 1942 mostram a tal ausência de homens no nível maternal e ratifica-se a hegemonia feminina nos demais níveis. Em se tratando do Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro), a atuação masculina é majoritária nos níveis secundário e superior, bem como nos estabelecimentos educacionais militares.

Assim, quando se aborda o processo de feminização da docência é sempre importante situá-lo em contextos sócio-históricos determinados, bem como especificar os níveis educacionais em referência, já que não é um processo que engloba toda a realidade educacional.

Pesquisadoras que se dedicam ao estudo do processo de feminização de expressivos segmentos do magistério elencam razões e repercussões dessa hegemonia no setor educacional. Maria Eulina Pessoa de Carvalho examina que uma “conjunção de fatores sócio-estruturais e ideológicos” colaboraram para a definição deste quadro, citando as “res-tritas oportunidades ocupacionais acessíveis às mulheres [principalmente

aquelas pertencentes às classes médias] e às supostas naturais qualidades femininas”, redundando na constituição do magistério como “uma ocupação de baixa qualificação e remuneração, e precárias condições de trabalho” (1989, p. 397). A autora tematiza a questão da inespecificidade pedagógica que parece caracterizar o trabalho docente nas séries iniciais, no qual o amor pelo seu fazer e o puro e simples contato com as crianças justificariam a escolha profissional e criassem uma “mística” vinculada às qualidades que definem o papel social da mulher (Carvalho, 1989, p. 400; Carvalho, 1989, p. 405).

Fazendo um contraponto, Jane Soares de Almeida advoga que “O magistério, por sua especificidade, foi uma das maiores oportunidades com a qual contou o sexo feminino pra atingir esse equilíbrio” com os homens no acesso aos bancos escolares (Almeida, 1998, p. 32); sendo um terreno também influenciado pelas mudanças no desenho do patriarcado, ocorridas a partir do século XX (Almeida, 1998, p. 66). Em seu entendimento, contudo, não se pode explicar a desvalorização da categoria docente apenas em razão da feminização da carreira, sendo necessário desmistificar determinadas idéias, já convertidas em “mito” a saber: a ideia de que o magistério era uma profissão bem remunerada que conferia estatuto social e excelente remuneração; a certeza da passividade da professora primária; a percepção de sentimento de vitimização da professora, decorrente de sua condição feminina; a concepção de que o salário feminino recebido no magistério era destinado a pequenos gastos e pouco significativa para a família (Almeida, 1998, p. 77). Ao reafirmar que “o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (Almeida, 1998, p. 77), a autora ressalta que a aceitação dos supracitados mitos significa “acatar concepções ancoradas na inferioridade sexual das mulheres e contribuir para a permanência de um raciocínio reducionista que ressalta as relações de desigualdade de gênero” (Almeida, 1998, p. 79). De forma que as críticas formuladas pela autora fundamentam-se, entre outros, sob os seguintes pilares: a “feminização do magistério foi um potencial de poder e de liberação e não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar” e a “inserção feminina na carreira não promoveu a desvalorização salarial de uma profissão que [na verdade] nunca foi bem remunerada” (Almeida, 1998, p. 78).

A este respeito, referindo-se ao período entre 1808 e 1889, Maria Christina Campos avalia que a:

história das primeiras escolas normais constituiu-se em uma série de tentativas mais ou menos frustradas para a

formação do magistério que se fazia necessário para a provisão de um número enorme de cadeiras primárias criadas, mas vagas por falta de mestres. A atividade docente não adquiriu o prestígio na sociedade pela má remuneração que oferecia, criando assim um círculo vicioso que impedia que indivíduos mais bem preparados se dirigissem a ela (Campos, 2002, p. 25).

Contemporaneamente, como a Tabela 1 permite observar, o último Censo realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2003, continua a reiterar o histórico fato de que as instituições onde se desenvolve a educação formal, atendendo-se a bebês, crianças e jovens, configuram-se como territórios femininos. Este último levantamento do perfil do professorado brasileiro que se dedica à Educação Básica, mostra que, aproximadamente, 90% das profissionais de todo o país são responsáveis pela condução das atividades diárias nos estabelecimentos educacionais públicos e privados. Este quadro pode ser confirmado tanto no contexto nacional, quanto se observando a realidade do Estado do Rio de Janeiro.

<b>UNIDADE DA FEDERAÇÃO E VINCULAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>FEMININO</b>	<b>MASCULINO</b>
<b>Brasil</b>	<b>1.542.878</b>	<b>1.306.635</b>	<b>228.426</b>
Pública	1.355.866	1.151.742	197.173
Federal	5.333	2.534	2.788
Estadual	608.570	497.235	108.308
Municipal	741.963	651.973	86.077
Privada	187.012	154.893	31.253
<b>Rio de Janeiro</b>	<b>109.898</b>	<b>94.987</b>	<b>14.433</b>
Pública	86.247	75.228	10.629
Federal	1.043	600	441
Estadual	34.732	29.079	5.475
Municipal	50.472	45.549	4.713
Privada	23.651	19.759	3.804

Tabela 1: Caracterização dos profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2006)

Considerando esse perfil do Magistério em âmbito nacional, cabe contextualizar que há expectativas bem definidas quanto à vivência dos seres identificados como “masculinos” e “femininos” no campo da formação para o trabalho: de forma geral, pode-se lembrar que eles ocupam carreiras e postos relacionados à força, ao risco, ao pensamento abstrato - características

das chamadas ciências duras, das quais as áreas de Matemática, Engenharia são exemplares; e elas atividades na qual a sensibilidade, o trato com o outro e o cuidado são, predominantemente, mais exigidas - características do campo da Enfermagem, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, por exemplo.

Pelo exposto, as especificidades que seriam inerentes ao “masculino” e ao “feminino” - concretizadas em suas respectivas atribuições de gênero - são acionadas nos processos que se instauram para dificultar a presença dos homens como educadores da primeira infância.

Corroborando o fato de que o estudo das dicotomias que baseiam as construções de “masculino-feminino” é fulcral para a pesquisa em tela, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, ao apresentar *Trajetórias de feminização do magistério* (Chamon, 2005), remete-se à Revolução Industrial, quando se destacaram emergentes fazeres profissionais para o público masculino, justificando a aproximação das mulheres com o campo educacional. Para o autor, no entanto, a hegemonia feminina nesta área não é “uma mudança puramente biológica, ela se inscreve no campo do simbólico. Na realidade, o que muda é o gênero do magistério e não o sexo, de uma ação eminentemente masculina para uma atividade feminina” (Chamon, 2005, p. 11).

Este ponto de vista, é reiterado por Marília Pinto de Carvalho que, privilegiando a análise do trabalho docente a partir da concepção de cuidado infantil, analisa que, considerando a bipolaridade

em que nossa cultura compreende a masculinidade e a feminilidade, o trato com as emoções e a ênfase nas relações interpessoais é terreno feminino, o que nos permite apreender uma das dimensões da feminização da escola primária e seu ensino, percebidos culturalmente como instituição e ocupação do gênero feminino, independentemente do sexo de quem os corporifica, se professor ou professora (Carvalho, 2005).

### **3. FALAS EMERGENTES DO TRABALHO DE CAMPO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Na análise das entrevistas realizadas dar-se-á ênfase à forma como as mulheres são referenciadas, tanto pelos homens quanto pelas suas companheiras de trabalho. Assim, após o estudo das transcrições das entrevistas, um aspecto que salta aos olhos é a recorrente menção ao pronome pessoal na terceira pessoa - ela -, definindo um lugar de comando e tomada de decisão em diferentes momentos do cotidiano. Abaixo, os trechos dos relatos

possibilitam a análise de que são as mulheres que transmitem os sentimentos que caracterizarão a ambiência institucional diária, (re)estruturam o trabalho a partir de suas percepções e avaliam o que “será melhor para evitar problemas”, diante da inusitada inserção dos homens no cargo de AAC:

**Relato 1** (Comentário sobre uma reunião feita assim que o rapaz chegou na creche, para apresentá-lo às famílias)  
“P: E quem se colocou mais nessa reunião?  
E: Quem se colocou mais, assim, foram as mães e as avós...” (Relato de Bento).

**Relato 2** “Aí, eles [os pais] foram se acalmando mais. Mas mesmo assim durante as outras semanas, era assim: eu era uma novidade. Eu ficava com a sala aberta, as pessoas vinham, ficavam olhando. Aí apontava... Tinha mães que chegava, lá fora, ficava se juntando, se mobilizando com outras pra reclamar...Até que a direção ajudou, falava com elas que não, que a gente ia continuar trabalhando, que a gente fez concurso público” (Relato de Gael).

**Relato 3** “A recepção [a chegada na creche] não foi assim, tão... Foi difícil. Então aí, como a minha irmã já tinha sido diretora de escola pública há 22 anos, então, e ela conhecia a minha irmã, aí ela começou a relaxar” (Relato de Nollan).

**Relato 4** (Comentário de uma mulher, AAC, sobre a organização no trabalho, narrando sobre o artifício usado para evitar o envolvimento do homem no banho das crianças)  
“Eu falava: ‘Deixa que eu vou dar banho.’ Não falava assim pra ele: ‘Não, ô... não dá banho, não’. Eu não falava isso, entendeu? Eu pegava e eu ia e falava: ‘Leo, vai mandando as crianças que eu vou dando banho’. (...) Então, eu tentei assim, de uma certa forma, eu acho, a gente tem esse negócio de mãe, de tentar proteger, eu quis deixar ele um pouco fora disso. Por que sei lá, acusar... Porque se, por ventura, viesse a acontecer alguma coisa, alguma criança... ‘Ah, o tio Leo mexeu...’ ‘Não, o tio Leo não mexeu, não. O tio Leo nem dá banho’”. (Relato de Ada)

**Relato 5** “Mas que as mães ficaram muito assustadas, ficaram... Um homem na creche. Acha que homem é... O quê? Tarado<sup>5</sup>?” (Relato de Nollan).

<sup>5</sup> Esse vocábulo faz referência a homens que investem, seguidamente, no assédio de pessoas em busca de satisfação sexual.

A base do pensamento heteronormativo também é valorizada, havendo recorrente acionamento das figuras do “bom pai” e do “bom marido” na busca pela desejada confiança, conforme os relatos abaixo evidenciam:

**Relato 6** “P: Você estava falando que, quando soube que foi aprovado, você visitou algumas creches.

E: É, até para poder saber um pouco.

P: Só que não veio sozinho.

E: Exatamente, eu levei a minha esposa até porque eu sabia que ia ter um certo desconforto, por ser homem. Então, levei até por uma questão de imagem, né? “Pô ele é pai de família”, ele é casado, a esposa dele tá aqui. Já é um certo cartão de visita para eu poder me prevenir. Eu visitei as creches com ela e assim que eu cheguei aqui, a dona Raica trouxe a gente para dentro, conversou e a gente comentando. Aí ela falou, a minha esposa depois me relatou: “Não, a dona Raica foi muito bacana, trouxe a gente pra dentro, conversou, mas se eu fosse uma mãe de creche, eu ia ficar desconfortável em deixar a minha filha”, que, na época a minha filha tinha ela tinha sete, oito anos...” (Relato de Bento).

**Relato 7** “Veio minha mãe (...) e minha esposa conhecer a creche. Elas vieram aqui, foram em outra creche. Gostaram daqui”. (Relato de Gael)

Tendo a perspectiva de Michel Foucault (2010, p. 54) como alicerce teórico para a Análise do Discurso, é importante compreender que “de uma análise como a que [ele empreende], as *palavras* estão tão deliberadamente ausentes quanto às próprias *coisas* (...); fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso [que não “é” o texto, que ora ganha relevo quando observa-se a recorrência de um pronome “ela”]. Seguindo essa ótica, Michel Foucault refere que

gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são (...) um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras (...); gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; (...) (Foucault, 2010, pp. 54-55).

Na tentativa de aproximação com essa proposta, um dos pilares importantes para a Análise do Discurso, baseada no que esse autor propugna, é salientada:

uma tarefa diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2010, p. 55).

Com essa perspectiva, observa-se que a persistente alusão ao “ser feminino” está articulada à conservação de históricas relações de poder. As mulheres, ocupando diferentes espaços na vida dos homens, são destacadas por atuarem como espécies de fiadoras da boa índole desses (seja ocupando a posição de irmã-ex-professora [como no caso de Nollan], seja no lugar de mãe e esposa), gerando uma proximidade que garante uma inserção mais fácil no “território creche”. No contexto das vinte e duas creches visitadas, quem “aplica a lei” são as pessoas que ocupam o cargo de Direção: são mulheres, professoras do quadro efetivo da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, que ocupam postos de comando porque foram escolhidas em reconhecimento aos “bons serviços prestados”, ao longo de muitos anos de trabalho, além de terem boa articulação política no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação a qual sua matrícula está vinculada ou porque foram eleitas pela comunidade escolar.

Estabelecendo-se um contraponto, igualmente ao estudar a ocorrência do suplício - “físico”, definido como “ação imediata e direta do carrasco sobre o corpo do ‘paciente’” (Foucault, 2011, p. 51) -, Foucault esclarece que o “executor não é simplesmente aquele que aplica a lei, mas o que exhibe a força” (Foucault, 2011, p. 51). Esse fato fica patente no relato de Gael, quando se percebe “alvo”:

“Aí, eles foram se acalmando mais. Mas mesmo assim durante as outras semanas, era assim: eu era uma novidade. Eu ficava com a sala aberta, as pessoas vinham, ficavam olhando. Aí apontava... Tinha mãe que chegava, lá fora, ficava se juntando, se mobilizando com outras pra reclamar... Até que a direção ajudou, falava com elas que não, que a gente ia continuar trabalhando, que a gente fez concurso público. Então, aí com o tempo foi acalmando. Até hoje... Mas hoje é mais oculto a questão do preconceito, eles não demonstram tanto. Mas às vezes em algumas situações a gente acaba vendo que ainda tem” (Relato de Gael).

Esse relato oportuniza a lembrança da assertiva de Michel Foucault (2011, p. 43): “O suspeito, enquanto tal, merecia sempre um certo castigo; não se podia ser inocentemente objeto de suspeita”. O relato desse educador demonstra o quanto estar em exibição foi a tática usada na tentativa de driblar determinadas desconfiças.

Nesse cenário, ao “aplicarem a [sua] lei”, as diretoras costumam lembrar também que em virtude de direitos constitucionais, que assegura a igualdade entre homens e mulheres, nada pode ser feito para que um homem, que foi legitimamente aprovado em um concurso público, não exerça o seu cargo. Tais aspectos compõem a tentativa que, por vezes, põem em prática para fazer com que outros discursos circulem. Assim, eles têm o direito de ali estarem, se não por “desejo” delas, pela força da lei. Não obstante, essas mesmas professoras “exibem a sua força”, como “mulheres-mães” “mulheres-diretoras”, ao assumirem como seus os “medos” demonstrados pelas famílias (pais, mães e avós) e a assentirem que, de fato, os homens que chegam para trabalhar como agente auxiliar de creche não devem desenvolver todas as atividades inerentes ao seu cargo, afastando-os das atividades que exigem o contato com o corpo das crianças. Entre a dúvida do que pode ser consentido ou não, parece, para elas, ser melhor não arriscar, embora o trato diário com os rapazes não seja difícil: o outro aparece para justificar as interdições.

Por outro lado, vale ressaltar que, contemporizando, algumas gestoras também não se omitem, difundindo argumentos que justificam a chegada deles na instituição:

Quando eu cheguei aqui, a dona Junia achou por bem, assim, para não me expor ou, não que ela não achasse normal, ela desde que eu entrei aqui ela foi muito clara: “Você vai fazer tudo, você pode fazer tudo”. Então, ela, quando tinha uma mãe que ia ficar desconfortável, em saber que o filho ou a filha ia ficar com um homem, ela (...) dava uma quebrada na mãe. Então, ela sempre foi muito do meu lado, apostando em mim... Mas no primeiro ano, para não me expor muito... Porque criou um certo desconforto na comunidade, algumas mães e tal, ela pediu para que eu não desse banho (Relato de Bento).

Resignação e ressignificação do dito parecem corroborar a análise de Foucault de que “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos ativar em

cada um de nossos discursos” (Foucault, 2010a, p. 35). Assim, nos relata Bento: “eu deixava a porta aberta. As pessoas passavam... Ficavam olhando. Agora até que melhorou. Mas de vez em quando ainda tem”.

É importante examinar que, ainda que em luta diária, as vozes desses AACs, por vezes, encolhem-se, de certa forma são interdidas — tidas como “palavra proibida”, fazendo com que os/as AACs coloquem-se como meros ouvintes porque, como bem supõe Foucault,

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (Foucault, 2010a, p. 8-9).

Tendo em vista o enriquecimento dessa análise, refere-se a pesquisa feita por Elizabete Franco Cruz em uma creche onde ela afirma que “existem dois masculinos que ameaçam, o agressor e o homossexual” (Cruz, 1998, p. 245). Ela salienta, todavia, que ainda que às avessas, o primeiro ainda remete ao ideal de força e agressividade que caracterizam o estereótipo “do homem”; já o homossexual, “é negado, representa a inadequação, porque tem comportamentos femininos (...) fugindo do que é considerado um masculino ‘normal’” (Cruz, 1998, p. 245).

Com efeito, essa etapa de estudos aqui finalizada evidenciou formas pelas quais há o recrudescimento das lutas, no âmbito das relações de poder, em prol da manutenção de uma moldagem heteronormativa. Na concepção de Spargo, “heteronormatividade” é um “termo que especifica a tendência, no sistema ocidental contemporâneo de sexo-gênero de ver as relações heterossexuais como a “norma” (Spargo, 2006, p. 67). Já por “normatividade” ela entende “Um tipo de operação de poder que estabelece e promove uma série de normas (comportamento, de ser). (...) as normas tendem a ser *moralmente* estabelecidas e têm a força de *imperativos*” (Spargo, 2006, p. 68). Com uma nuance diferenciada, o entendimento de Richard Miskolci (2009) se coaduna com o conjunto de reflexão feitas ao longo do presente trabalho. Contendo a heterossexualidade, a heteronormatividade pode ser entendida como “um conjunto de prescrições que fundamenta

processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” (Miskolci, 2009, p. 156-157). Nesse conjunto, as “orientações corretas” quanto à vivência da sexualidade e dos demais aspectos correlacionados às duas identidades de gênero hegemônicas (ser homem e mulher, como “manda o figurino”) é um aspecto de um grande elenco de “pressupostos que embasam toda uma visão de mundo, práticas e, até mesmo, uma epistemologia” (Miskolci, 2009, p. 157).

As veementes tentativas de esmaecimento e o desencorajamento de outras formas de viver parecem ser demonstrativos, também, de uma *homofobia institucional* já que, além de os homens terem verbalizado a desconfiança de algumas pessoas sugerindo que eles eram gays, a forma tão aguerrida com que a maioria das mulheres envolvidas nas instituições de educação infantil visitadas defendem o seu “território”, é conveniente à não discussão da heteronormatividade, endossando-a, ao postular que cada qual deve “ficar no seu lugar”. Pelo fato dessas vivências estarem situadas no âmbito das relações de poder, reconhece-se, igualmente, que há possibilidades outras sendo postas em prática. Nesse campo, convém salientar, a crítica à heteronormatividade “não equivale a uma defesa de sujeitos não-heterossexuais” somente, como bem assinala Richard Miskolci (2009, p. 157): a heteronormatividade diz respeito a “mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo” e, lembrando um aspecto acima exposto, ela também diz respeito, de forma aprofundada, a referências que extrapolam as expressões do desejo e do afeto.

Nesse sentido, metaforicamente, é como se existisse sempre um “heteronormômetro” atento à medição do quanto alguém está ou não enquadrada/o naquilo que, em tese, define quem é “uma pessoa normal”. E quando nesse heteronormômetro a seta indicativa dos limites - que só pode apontar para “é homem” ou “é mulher”, tal qual está consignado no registro de nascimento - se agita, enlouquecida, é porque há algo errado, merecendo que seja “cessado”, “impedido”, minimamente “contido”, já que fronteiras estão sendo ameaçadas de ultrapassagem.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Raewyn Connell, atinando para a complexidade da discussão sobre a intersecção entre vivência de gênero e ambiente escolar, indaga-se: “até que ponto as escolas podem afectar a masculinidade e a sua facticidade? E se podem afectar de algum modo a masculinidade, através de que tipo de programas o fazem e que pedagogia deveriam adoptar?” (Connell, 2001,

p. 157). Suas perguntas são formuladas em um contexto em que países como Estados Unidos, Japão, Alemanha e Austrália lançam ações para debates sobre o incômodo baixo desempenho escolar dos meninos. Considera a autora que, por um lado, “é importante reconhecer o facto de que a escola não é a única instituição que modela masculinidades, mas pode ser também a mais importante (Connell, 2001, p. 158). Entremendo essa reflexão, a autora elenca quatro tipos de relações que devem estar envolvidas no tratamento do quadro teórico sobre “gênero”: as relações de poder, já destacadas ao longo do presente estudo; a divisão do trabalho na própria área educacional (áreas eminentemente masculinas ou femininas), conforme já explicitado; os padrões da emoção, sendo um dos temas principais a vivência sexual; os simbolismos, enfatizando que, para além dos códigos fartamente difundidos, a instituição escolar (através de muitos dispositivos, como exigências em relação a roupas, estruturação da linguagem, elaboração das solicitações disciplinares, entre outros) impõe regras que marcam as diferenças de gênero. Não obstante a possibilidade de haver contestação desses “regimes de gênero” próprios da escola, não é absurdo considerar o quanto esses são opressivos (Connell, 2001, p. 161).

Diante desse cenário, o reconhecimento da potencialidade dessas instituições, no âmbito de um trabalho que vise à desmistificação dos estereótipos vinculados ao às identidades de gênero, não deve, contudo, se fazer de forma ingênua: sendo espaço de atuação profissional de pessoas oriundas das mais diferentes áreas, que vivenciam peculiares processos formativos na família e em outros grupos sociais (vinculados seja à religião, ao esporte e aos grupos de amigos, em meio a tantos outros), uma atuação crítica da escola, nesse sentido, constitui-se um desafio de grande monta. Não por acaso, argumentos baseados na naturalização dos fazeres de homens e mulheres têm sido fortemente acionados para defender a forma de organizar os diferentes âmbitos da experiência social em torno do casal heterossexual e da firme delimitação de normas de comportamento, para homens e mulheres, desde a mais tenra idade. Convém enfrentá-los. Fazê-los ruir.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, J. S. (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP.
- Araújo, C.; Scalon, C. (2005). Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil. In C. Araujo & C. Scalon (Orgs.), *Gênero, Família e Trabalho no Brasil* (pp. 15-77). Rio de Janeiro: Editora FGV.

- Barker, G. T. (2008). *Homens na linha de fogo: juventude, masculinidade e exclusão social*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Bonato, N. M. C. (2002). A escola normal: uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In M. C. S. Campos & V. L. G. Silva (Orgs.), *Feminização do Magistério* (pp. 163-191). Bragança Paulista: EDUSF.
- Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, Imperio do Brazil.
- Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, Imperio do Brazil.
- Campos, M. C. S. (2002). Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In M. C. S. Campos & V. L. G. Silva (Orgs.), *Feminização do Magistério* (pp. 13-37). Bragança Paulista: EDUSF.
- Carvalho, M. E. P. (1989). *O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Chamon, M. (2005). *Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica-FHC-FUMEC.
- Connel, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nômadias*, 14, 156-170. Acedido em [http://www.ucentral.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=543&Itemid=2442](http://www.ucentral.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=543&Itemid=2442)
- Cruz, E. F. (1998). “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In M. Arilha; S. G. U. Ridenti & B. Medrado (Orgs), *Homens e Masculinidades* (pp. 235-255). São Paulo: ECOS, Editora 34.
- Foucault, M. (2010). *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010a). *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2011). *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes.
- Leão, A. C. (1926). *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio.
- Lei nº 3985, de 08 de abril de 2005, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.
- Louro, G. L. (2001). Mulheres na sala de aula. In M. D. Priore, *História das mulheres no Brasil* (pp. 443-481). São Paulo: Contexto.

- Luz, F. (1918). As heroínas do Brasil. *Escola Publica*, 9, 215.
- Miskolci, R. (2009). A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 11 (211), 150-182.
- Nascimento, E. F. (2008). Marcas identitárias e a saúde de homens jovens. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 24 (7), 1556-1564.
- Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. (2015). *Educação em Números*. Acedido em [www.rio.rj.gov.br/web/sme](http://www.rio.rj.gov.br/web/sme)
- Ribeiro, M. L. S. (2003). *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Spargo, T. (2006). *Foucault e a teoria queer*. Tradução de Wladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF.

# ‘NÃO EXISTE MULHER GÊNIA’: NOÇÕES DE GÊNERO E GENIALIDADE ENTRE PROFESSORA/ES E ESTUDANTES NAS OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA

---

## 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O presente texto trata de uma pesquisa sobre noções de gênero entre professora/es e estudantes do Curso de Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que ministram os treinamentos para as Olimpíadas de Matemática e professora/es de Matemática de escolas básicas que participam das competições. Nas falas dessa/es professore/s e futuras professoras, as Olimpíadas e a Matemática configuram atividades em que pouca/os se sobressaiam e, dentre esta/es, estavam majoritariamente os meninos, frequentemente apontados como gênios ou superdotados. A “genialidade”, entre a/os professores/as, parece assumir um dos atributos da masculinidade em contraposição à “dedicação” e ao “esforço”, que aparecem como próprios da feminilidade. O texto, portanto, é uma tentativa de mostrar como questões de gênero podem dizer algo sobre as Olimpíadas de Matemática e sobre a própria Matemática enquanto ciência e disciplina, visto que professora/es e estudantes pensam a/os aluna/os que delas participam por meio de características que parecem atrelar-se às expectativas de gênero.

## 2. AS OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA

Em um contexto de proliferação de Olimpíadas de Matemática em diversos países no mundo, ocasionado pela criação da Olimpíada Internacional de Matemática (IMO)<sup>2</sup>, organizada pela primeira vez em 1959 na

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa teve o auxílio da Bolsa de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Miriam Pillar Grossi.

<sup>2</sup> Mais informações em [www.imo-official.org](http://www.imo-official.org)

Romênia, a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) criou a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) em 1979, ano em que o Brasil passou a integrar a Olimpíada Internacional. Atualmente, participam dessa Olimpíada mais de 90 países nos cinco continentes, envolvendo em torno de 500 estudantes de ensino médio.

As Olimpíadas de Matemática são competições anuais orientadas por uma agenda Olímpica, onde é possível acompanhar as atividades, encontros, treinamentos, provas das diferentes fases até a premiação. As Olimpíadas no Brasil costumam se organizar por níveis, conforme o ano escolar da/os estudantes: Nível 1: 5º e 6º séries do Ensino Fundamental, Nível 2: 7º e 8º séries do Ensino Fundamental, Nível 3: Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e Nível Universitário.

As premiações são divididas entre ouro, prata, bronze e menção honrosa e o critério de avaliação é a nota de corta calculada pela média de acertos de toda/os estudantes de determinado nível. No ano de 2005, o Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), realizou a primeira Olimpíada de Matemática para as Escolas Públicas. Exclusiva para essas escolas, a Olimpíada segue os mesmos níveis e categorias de premiação, mas tem como novidade a premiação da/os estudantes do ensino médio com bolsas de iniciação científica Júnior e da/os professora/as com um curso de especialização no Instituto.

Com uma configuração similar às Olimpíadas de Matemática, outras Olimpíadas de Ciências, como a Olimpíada Internacional de Astronomia (IAO), Olimpíada Internacional de Biologia (IBO), se difundem cada vez mais em distintos lugares do mundo com o apoio da UNESCO e das Sociedades de Ciências de cada país. Essas competições têm o objetivo de divulgar as ciências à população e, principalmente, "identificar talentos", ou melhor, encontrar futura/os cientistas, que terão um papel importante no desenvolvimento científico-tecnológico de cada país. No Brasil, atualmente, há Olimpíadas nacionais<sup>3</sup> nas áreas de Matemática (1979), Química (1996), Informática (1998), Física (1999), Astronomia e Astronáutica (1999), Biologia (2005), Robótica (2007), Saúde e Meio Ambiente (2007), Língua Portuguesa (2008), História (2009), Geografia (2009) e Agropecuária (2011).

<sup>3</sup> Mais informações sobre as olimpíadas em Astronomia (<http://www.oba.org.br>), Biologia (<http://www.anbiojovem.org.br>), Informática (<http://www.sbc.org.br/olimpiada>), Língua Portuguesa (<http://olimpiadadelinguaportuguesa.mec.gov.br>), Química (<http://www.obquimica.org/>), História (<http://www.mc.unicamp.br/1-olimpiada/>), Geografia ([www.viagemdoconhecimento.com.br](http://www.viagemdoconhecimento.com.br)), Física ([www.sbfisica.org.br/olimpiadas](http://www.sbfisica.org.br/olimpiadas)), Saúde e Meio Ambiente (<http://www.olimpiada.fiocruz.br>) e Agropecuária (<http://www.ifsuldeminas.edu.br/obap>)

### **3. A PREMIAÇÃO DE MENINAS NAS OLIMPIADAS DE MATEMÁTICA**

Na Olimpíada Brasileira de Matemática, de 1979 até 2013, a média de meninas premiadas não ultrapassou 20%. Além disso, a premiação de meninas decrescia na medida em que aumentam os níveis. Em 2013, por exemplo, o número de meninas premiadas no nível 1 era de 20%, no nível 2, 16%, no nível 3, 13% e, no nível universitário, 6%. É importante lembrar que os níveis correspondem ao ano escolar da 5ª série do ensino fundamental ao ensino médio. O percentual decrescente de premiações de meninas por níveis é apresentado tanto na Olimpíada Brasileira (OBM), quanto na Olimpíada Regional (ORM)/Santa Catarina e na Olimpíada Brasileira para as Escolas Públicas (OBMEP).

Em 2008, pude acompanhar as Olimpíadas Florianópolis, momento em que registrei um número de meninas participantes proporcional ao número de meninas premiadas em cada nível. A questão parecia estar no baixo índice de participação de meninas e decrescente participação na medida em que aumentava os níveis (1, 2 e 3). Frente a essa situação, perguntei-me então por que as meninas participam menos que os meninos e por que deixam de participar na sequência dos anos? Uma pergunta nada simples de ser respondida e não tentarei responde-la aqui, mas sim tentarei apresentar algumas questões que apontam para essa situação, como as noções evocadas por professora/es, que são a/os porta-vozes dessas competições em suas escolas.

### **4. AS NOÇÕES DE PROFESSORA/ES E FUTURA/OS PROFESSORE/AS ACERCA DA PREMIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE MENINAS**

Entre a/os olímpica/os, apesar de a família ser lembrada como influência importante no aprendizado do xadrez, da música, na escolha da profissão e na participação das olimpíadas, são o/as professora/es que aparecem também como uma figura importante e influente em suas escolhas, sejam ela/es bons ou maus. Também são o/as professor/es que ficam horas e horas à espera de seus aluna/os, o/as levam aos treinamentos, aguardam ansioso/as os resultados, torcem e falam com satisfação daquele que passou pelas suas aulas e hoje é engenheiro, daquele que frequentou suas aulas e hoje está em ótima faculdade.

É fato que as escolas têm um papel muito importante na participação (ou não) de meninas porque são as/os professora/es e funcionária/os que inscrevem, estimulam, convidam, indicam e selecionam a/os estudante/os

para as competições, mas o convite nem sempre é feito igualmente a toda/os. Às/aos inúmera/os estudantes que são deixada/os de fora da competição, não receber o convite pode ser uma forma de confirmação de seu fracasso.

Diante dessa situação, entrevistei a/os professores/as de matemática e estudantes do curso de matemática da Universidade Federal de Santa Catarina, futura/os professores/as. Para iniciar a conversa, muitas vezes apresentava a informação de que havia uma média 12% (1979-2008) de premiadas meninas na Olimpíada Brasileira de Matemática (Sucupira, 2008). Esse dado frequentemente era qualificado como “pouco” pela/os próprio/as professora/os que logo o comentavam por meio de relatos sobre as aulas de matemática e também sobre seus/suas alunos/alunas. Nesses comentários, os meninos comumente eram lembrados como quem tem mais “facilidade para entender Matemática” do que as meninas, como disse o professor 1<sup>4</sup>: “o menino que é mais inteligente, consegue tirar nota sem estudar muito, e a menina é mais fraca, em termos de conteúdo”. Escutei algo semelhante, em outro momento, da professora 2: “os meninos têm maior raciocínio, já as mulheres não”. A professora 3, por sua vez, salientou que a percentagem poderia se dar devido ao fato de que “as meninas são organizadas” e os meninos “se concentram facilmente”.

Noções de inteligência, facilidade, dedicação ou concentração, também foram lembradas pelas estudantes de matemática 4 e 5 que ministram os treinamentos das Olimpíadas em Santa Catarina e serão futuras professoras. A primeira disse: “as melhores alunas são mulheres” porque “se dedicam”; e a segunda complementou: “os homens usam mais o raciocínio, vão lá e resolvem. A mulher fantasia muito [...]. O rapaz tem raciocínio lógico mais aguçado, A mulher usa o 6º sentido, e o homem é mais direto”. Na tentativa de expressar essa diferença sobre pensamentos de homens e mulheres, essa mesma estudante estendeu os braços retos à sua frente e disse: “o homem pensa assim”. Em seguida, abriu os braços, dizendo que a “mulher pensa assim”. Dessa forma, a estudante tentou representar um pensamento mais direito, fechado, objetivo como próprio dos homens e um pensamento mais amplo como característico das mulheres.

Apesar de professora/es e estudantes de matemática entenderem que homens e mulheres têm pensamentos e comportamentos diferentes, que afastam as mulheres do sucesso na matemática, alguns professores e algumas professoras salientaram o “interesse” pela matemática entre as

<sup>4</sup> Neste texto, não usarei nomes fictícios e sim suas funções: professor, coordenador, bolsista (estudante de matemática), estudantes e números para diferenciá-la/os.

meninas, porém aliado ao interesse geral pela escola. O professor 1, por exemplo, ressaltou que “as meninas participam mais, têm mais interesse que os meninos, que ficam falando de futebol”. Enquanto a professora 3, comentou: “quando coloco uma situação problema, os meninos encontram mais de uma solução, e as meninas são mais econômicas, mais responsáveis, têm interesse maior e questionam mais”. A procura por mais soluções por parte dos meninos também é destacada pela estudante 6:

“Os meninos têm mais facilidade. Meninas acabam fazendo certinho, e os meninos se destacam, têm ideias mirabolantes. Para começar, não escrevem. Meninas são organizadas. Os meninos pegam a lista, acham fácil, tentam fazer coisas rápidas. As meninas fazem da maneira comum, pedem ajuda para fazer. Quando pergunto a todos como resolver, falam aquilo tudo que falei”. (Diário de campo, 18 de junho de 2008)

“Soluções comuns” e “ideias mirabolantes” são, segundo Londa Schiebinger (2001), uma das explicações sobre a diferença de desempenho de meninos e meninas segundo teórica/os da educação. A autora não descarta essa possibilidade, mas acrescenta que “a aversão das moças ao risco ou a problemas coincide com estudos que apontam autoconfiança mais baixa entre mulheres jovens” (Schiebinger, 2001, p. 319). Perguntar e pedir ajuda são atitudes identificadas mais entre as meninas, como salienta a professora 6: “os meninos preferem ficar quietos fazendo as questões, e as meninas perguntam mais, perguntam se estão fazendo certo”. O mesmo é apontado pela professora 2: “as meninas perguntam mais, respondem mais. Ao contrário dos meninos, que raramente fazem isso”. Para o estudante 11, os “meninos são vadios”, e as meninas “mais inteligentes e organizadas”. A professora 12 diz que “prefere” dar aula para os meninos porque “não reclamam e são mais espertos”.

Em consonância com as observações nos treinamentos, as noções sobre “copiar” ou “não copiar” a resolução do quadro, assim como “estudar” ou “não estudar”, também apareceram entre a/os professora/es para diferenciar meninos de meninas, conforme exemplificou o professor 7:

“Nessa comunidade tem muitas meninas inteligentes (...). Hoje tem mais meninas interessadas que meninos (...). São as melhores em matemática, mais organizadas e mais interessadas. Já os meninos é só o resultado. Não comprovam. Têm preguiça de ficar escrevendo. Perguntam se precisam copiar o enunciado. Ao contrário das meninas, que registram mais”. (Diário de Campo, 09 de abril de 2008)

O copiar do quadro, nessa perspectiva, parece figurar como uma atividade relacionada às características de organização, esforço e dedicação, usadas para falar sobre as meninas. Mesmo que as meninas sejam mais interessadas e se sobressaíam, são os meninos que ganham as Olimpíadas, como lembraram algumas professoras. A professora 8 comentou que: “as meninas mostram mais dedicação e são mais caprichosas, mas os meninos que ganham mais”. Já a professora 9 disse: “os meninos ganham mais nas olimpíadas. Acho que são mais espertos e concentrados”. Uma interpretação do termo “esforçada”, equivalente a “dedicada”, é dada por Valerine Walkerdine (1995) quando relembra seus tempos de escola, em que foi apontada como esforçada. Esse adjetivo, portanto, para ela significou “uma pessoa que no fim chega lá, mas que é terrivelmente lenta, que não tem estilo, criatividade ou genialidade” (Walkerdine, 1995, p. 207).

A noção de genialidade, por sua vez, estava presente nos relatos sobre meninos, principalmente, quando as/os professores/as se lembravam dos meninos premiados, como a professora 9: “Ele tinha mais essa aptidão. Aqui não vi como ele.” Meninos que não faziam nada em sala, não faziam os trabalhos escolares ou prestavam atenção às aulas, frequentemente eram lembrados como aqueles que tinham sido premiados, como salientou a professora 8 “percebi um aluno que tinha dificuldade em sala e na Olimpíada foi bem. Acho que era preguiça”. Algo semelhante também observou a professora em um treinamento, quando descrevia um menino que estava sozinho e com a lista em cima da mesa que não acompanhava a resolução, ficava olhando para os lados: “ele é muito além, não presta atenção, não faz exercício nem nada, mas na prova vai bem”. Nesses momentos, são os meninos que são rapidamente lembrados como gênios e superdotados, como fez a estudante 5, quando comentou sobre um dos premiados nas Olimpíadas por mais de uma vez: “O amadurecimento é muito rápido. *A mãe o incentiva muito, porque ela tem um gênio dentro de casa*”. A estudante 4, que partilhava da conversa, mencionou que “tem uns gênios, superdotados, que têm algo a mais”.

Pergunto sobre mulheres superdotadas a elas. “*Não existe mulher gênio, existe? Nunca ouvi falar*”, retrucou a estudante 5. A estudante 4 então complementou: “Sinceramente não conheci meninas ótimas alunas”. Nesse instante, as estudantes tentaram lembrar-se de alguma menina, porém, só lembraram-se de um colega: “Para ele tudo é muito fácil (...), *não estuda. Pega fácil. É superdotado*”.

## 5. EXISTE MULHER GÊNIA?

“Gênia” seria o feminino da palavra gênio. Porém ela não existe na nossa língua portuguesa, segundo dicionário da Língua Portuguesa Aurélio, Larousse e Michaelis. Nem mesmo Jennie, a personagem de uma conhecida série do roteirista norte-americano Sidney Sheldon exibida nos anos 60, era uma “gênia”, mas sim “um gênio”. Será que por ser gênio e mulher, ao invés de descobrir e inventar algo, fazia mágicas, feitiços e trapalhadas?

As discussões sobre a habilidade matemática e a capacidade mental da mulher, assim como as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, datam de muitos anos (desde Platão e Aristóteles). Ainda hoje estão na pauta de revistas de divulgação científicas (Galileu, Superinteressante, por exemplo) e em discussões que orientaram, de certo modo, a educação das mulheres e a presença destas nas ciências, seja em oposições ou defesas (Sedeño, 2006). Estudos sobre herança genética, sobre hormônios, assim como a medição dos crânios, indicavam que a capacidade intelectual era inata e, de acordo com Nancy Leys Stepan (1994), emergiram das teorias evolucionista, darwinista e neolamarkiana que vinculavam as raças inferiores ao tipo feminino da espécie humana. A autora salienta como essa analogia se retroalimentava:

A mulher tendo sido mostrada como realmente análoga às raças inferiores pela nova ciência da antropometria e tendo se tornado essencialmente uma categoria racial, seus traços e qualidades especiais podiam ser utilizados de forma conveniente em uma compreensão análoga das raças inferiores. (Stepan, 1994, p. 79)

A ideia de competência evoca a discussão sobre questões biológicas e questões sociais, que, segundo olhar crítico de Ruth Berman (1997), assumem cinco aspectos: (1) discriminação vocacional que ordena o ambiente profissional e que facilita o acesso de homens brancos; (2) o controle da administração de fundos pelo segmento dominante da sociedade que influencia a forma e o que será investigado e que, assim, restringe as opções e interesses dos cientistas; (3) o controle das mulheres a partir da tecnologia médica da concepção à neurologia; (4) o uso da linguagem influenciada pelo gênero firmada por metáforas em que a natureza é vista como feminina e precisa ser dominada; e, por fim, (5) os abusos e as distorções da metodologia da ciência que sugerem a inferioridade das mulheres, seja pela questão hormonal, psíquica ou comportamental, enfatizada por pesquisas pautadas nas diferenças entre homens e mulheres, seja pelas ideias sobre herança genética, a estrutura do cérebro e a lateralização cerebral.

Essas discussões são permeadas por uma ideia de racionalidade que, segundo Tim Ingold (1999), é um dos atributos frequentemente elencados para definir o humano, como a explicação de que o homem é um animal racional. Para Boaventura de Sousa Santos (1999), não obstante, um modelo global de racionalidade tornou-se “um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (Sousa Santos, 1999, p. 10).

Essa diferenciação entre magia e ciência parece remeter, conforme Grossi (1992b), a questões sobre masculinidade e feminilidade. Esta última aproximada a uma ideia de magia, por estar vinculada ao sensível, ao contrário do masculino, ligado à razão e à objetividade. Esse fato, para Berman (1997), caracteriza uma “intimidação” que vincula historicamente o homem “à mente e ao saber e a mulher ao sentimento e à reação” (Berman, 1997, p. 272). Trata-se de um modelo que eleva um pensamento ocidental, que privilegiou um conhecimento em detrimento do outro, assim como a ciência sobre a magia; e ainda vinculou o masculino como racional e o feminino com o subjetivo, como observa Miriam Grossi (1992a). Esse pensamento, no entanto, pautado em conhecimentos advindos dos gregos e que tem na ciência o grande oráculo guiado pela razão, ao olhar de Jane Flax (1991), é abalado com a emergência dos estudos de gênero e ciência.

A imagem da ciência como atividade masculina, muitas vezes fortalecida pela crença de que as mulheres têm competência inferior à dos homens, figura como entrave para o desenvolvimento de uma carreira científica entre as mulheres, segundo Fanny Tabak (2000).

## **6. MENINOS E MENINAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA**

Estudos sobre essa diferença entre meninos e meninas na Matemática se iniciaram nos Estados Unidos, momento em que algumas explicações ligadas a incapacidades naturais da raça ou do sexo foram totalmente rejeitadas (D’Ambrosio, 1990). Tais estudos tiveram como foco as diferenças de atitude entre homens e mulheres, segundo Júlio Gonzalez-Pienda et al. (2006). A disciplina de matemática, para o autor, é a que mais concentra dificuldades e provoca ansiedade, inquietações, frustrações - atitudes tidas como negativas, que aumentam com o tempo e que estão mais presentes entre meninas que entre meninos. Elizabeth Fennema (1990) versou sobre a diferença no sucesso na matemática e sobre a confiança da competência na matéria e percepção de sua utilidade. Nesses estudos, identificou uma

percentagem significativa de mulheres que viam os homens como superiores na matemática. No entanto, essa percepção inverteu em países como Austrália, o que mostrou o peso de aspectos culturais.

As pesquisas sobre o aprendizado de matemática por meninos e meninas no Brasil, segundo Maria Gonçalves (2000), têm relacionado as atitudes diante da matemática à escolha profissional, à influência da família, à classe social, à idade, à confiança, ao sexo, e, mais recente, ao gênero. Estas mostraram que havia mais atitudes positivas em relação à matemática entre meninos que entre meninas, assim como aqueles têm mais confiança em sua habilidade na matéria, ainda que pesquisas mais atuais tenham identificado um equilíbrio entre atitudes de meninas e meninos. As meninas, por outro lado, são também apontadas como mais persistentes que os meninos. Maria Gonçalves, por fim, atenta para a atuação dos familiares e da escola:

A compreensão destas diferenças pode levar os professores, bem como os familiares, a direcionar suas atuações de modo a facilitar a aprendizagem da Matemática por alunos de ambos os gêneros. Desde a mais tenra idade os pais podem auxiliar os filhos na realização de atividades que envolvam o raciocínio matemático, independente do gênero, motivando-os para persistirem em seus esforços a fim de sanarem as dificuldades encontradas. Na escola, os professores, devem se esforçar o máximo para tratar os estudantes igualmente, respeitando as diferenças de gênero no que diz respeito aos estilos de aprendizagem. (Gonçalves, 2000, p. 31)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a seu modo, já abordavam a relação entre professor/a e estudante e atentavam para a diferença entre meninos e meninas:

É possível mesmo que os próprios docentes, em decorrência de seus valores e de suas representações acerca das competências de ambos os sexos para aprender Matemática, contribuam para que rapazes e moças sintam-se mais ou menos capazes ante esse conhecimento. (Brasil, 1998, p. 30)

A diferença no desempenho escolar de meninos e meninas é tratada por Marília Carvalho (2001) em uma pesquisa também feita com professores em que mostra como as relações de gênero podem estar expressamente vinculadas aos critérios de avaliação de alunos e alunas, assim como ao

fracasso escolar, que é mais frequente entre os meninos. É possível que a questão aqui não seja o fracasso e o sucesso de meninas e meninos, visto que muitas vezes as meninas apresentam melhores resultados que os meninos. Porém, trata-se da forma como /os professora/es e estudantes que ministravam o treinamento para as Olimpíadas de Matemática, e até mesmo a/os estudantes que o freqüentavam, entendiam o desempenho de meninos e meninas. De forma semelhante ao que observou Walkerdine,

parecia haver um grande investimento na ideia de que o desempenho de sala de aula não indicava o valor potencial verdadeiro que respeitava aos garotos, embora o oposto fosse verdadeiro a respeito das garotas. Em suma, as garotas eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam as regras, comportavam-se bem (...). Os garotos, por outro lado, podiam em realidade se sair mal, mas seu comportamento era lido como ativo, lúdico e tudo estava bem com o mundo. (Walkerdine, 1995, p. 213)

A escola, de certa forma, de acordo com Jimena Furlani (2005), é um instrumento de disciplinamento dos “rígidos padrões definidores dos gêneros masculino e feminino em nossa cultura” (Furlani, 2005, p. 235), na qual o currículo escolar tem um papel importante na produção de formas particulares de conhecimento e saber - conhecimentos que tendem, como o pensamento ocidental, segundo Miriam Grossi (1992), a privilegiar um conhecimento em detrimento do outro.

Uma noção singular de gênero e sexualidade, para Guacira Lopes Louro (2003), vem sustentando currículos e práticas das escolas brasileiras, práticas que se orientam por um padrão, como se houvesse apenas uma maneira adequada de masculinidade e feminilidade. Para abalar essa imagem, Dagmar Meyer (2000) atenta que o conceito de gênero é um instrumento teórico e político para o estranhamento das desigualdades sociais, significando, portanto, um subsídio para os educadores na medida em que possibilita a desnaturalização das verdades e, portanto, conduz à multiplicidade de masculinidades e feminilidades. Os currículos, materiais e espaços escolares, pautados em um padrão único centrado em uma identidade masculina, branca e heterossexual, como reforça Jimena Furlani (2003), fazem as ciências, os mapas e as questões matemáticas assumirem essa identidade como referência.

Nessa lógica, Fanny Tabak (2000), a precursora no Brasil em análises sobre a produção científica e a presença de mulheres no ensino superior (Lopes, 1998), afirma que as mulheres não são estimuladas a serem

cientistas e mal têm contato, durante o ensino médio, com os campos de atuação da ciência. Isto é, ainda prevalece uma educação diferenciada no ensino de ciências que marca meninos e meninas, de maneira que as carreiras científicas e tecnológicas estariam longe de ser escolhidas por mulheres.

## **7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A GENIALIDADE DOS MENINOS E A DEDICAÇÃO DAS MENINAS**

Para a seleção da/os aluna/os para participarem de treinamentos ou da própria Olimpíada de Matemática, a/os professora/os se valiam das observações realizadas na escola e das notas da/os aluna/os. Traçavam expectativas e atributos às/aos aluna/os, muitas vezes, fixos, que se transformavam em rotulações sobre quem era “bom em Matemática”, quem “sabia mais Português”, quem tinha “jeito para Artes”. Isto é, quem era bom e quem era ruim, quem sabia mais e quem sabia menos, quem sabia e quem não sabia, quem aprendia e quem não aprendia.

Essas rotulações eram frequentemente aliadas a expectativas e justificativas sobre o sucesso ou o fracasso na escola, transformando, algumas vezes, o direito dessas crianças e jovens de aprenderem em solidariedade, em pena ou até mesmo punição, reduzindo assim as oportunidades de aprendizado, na medida em que delegavam a esta/os apenas atividades mais “fáceis” ou outras atividades quaisquer e não o conteúdo, por exemplo.

Nas falas dessa/es professore/s e futuras professoras, as Olimpíadas e a Matemática configuram atividades em que pouca/os se sobressaiam e, dentre esta/es, estavam majoritariamente os meninos, que frequentemente eram apontados como gênios ou superdotados. A distinção entre estudar, copiar, de um lado, não copiar e acertar de outro, parece remeter a características inatas, tal qual quando o professor 13 fala que a resolução de uma prova não “depende do conteúdo” ou “não é preciso saber Análise Combinatória para resolvê-la”.

A “genialidade”, diante do exposto, parece assumir um dos atributos da masculinidade em contraposição à “dedicação” e ao “esforço”, que aparecem como próprios da feminilidade. As Olimpíadas de Matemática, nesse sentido, fazem parte de uma performance masculina que se compõe de atividades de competitividade, inteligência e esperteza (Sucupira, 2009). A diferenciação de “meninos espertos” e “meninas estudiosas” evidencia que a escola e outros espaços que assumem uma configuração escolar, como

os treinamentos, ocupam um lugar cultural importante para a performance de gênero (Butler, 2003), construída pelo desempenho escolar, pela organização ou desorganização, pelo copiar ou não, pelo estudar ou não, pelo prestar atenção ou fazer bagunça - e, mais tarde, pela escolha profissional.

A Olimpíada, de acordo com alguns e algumas professora/es, pode repercutir-se de inúmeras maneiras, por exemplo, como no ingresso no curso de Matemática, como salienta o professor 13. De acordo com este, entre “os alunos calouros, sempre tem alguém que participou da Olimpíada”, e há até “o caso de aluno que escolheu matemática, porque participou da olimpíada, e hoje está no mestrado”. Ou seja, há alunos que fizeram as olimpíadas e que se interessaram por matemática. Tal escolha, para Lea Velloso e Elena Leon (1998), não é feita de forma “inconsciente”, como no caso de mulheres, que não escolhem as ciências exatas. Possivelmente, para as autoras, essa “lacuna” está na escola, principalmente por desestímulo às meninas em contraposição ao estímulo aos meninos e por fazerem da matemática “coisa de menino”.

## REFERÊNCIAS

- Berman, R. (1997). Do dualismo de Aristóteles à dialética materialista: a transformação feminista da ciência e da sociedade. In A. Jaggar; S. Bordo (Eds.), *Gênero, Corpo, Conhecimento* (pp. 241-275), Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carvalho, M. P. de (2001). Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, 9 (2), 554-569.
- Fennema, E. (1990). Gender equity for mathematics and science. In G. Hanna (Ed.), *Towards Gender Equity in Mathematics Education* (pp. 9-26). Amsterdão: Kluwer
- Flax, J. (1991). Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In H. Buarque de Hollanda (Eds.), *Pós-Modernidade e Política* (pp. 217-250). Rio de Janeiro: Rocco.

- Furlani, J. (2003). Educação sexual: possibilidades didáticas. In G. Louro; J. Neckel; J. Goellner; S. Vilodre, (Eds.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação* (pp. 66-81). Petrópolis: Vozes.
- Furlani, J. (2005). *O Bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. Acedido em [www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13259/000491228.pdf](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13259/000491228.pdf)
- Gonzalez-Pienda, J.; Núñez, J.; Solano, P.; Silva, D; Mourão, P; Valle, A. (2006). Olhares de gênero face à matemática: uma investigação no ensino obrigatório espanhol. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(2), 135-141. Acedido em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2006000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000200002&lng=en&tlng=pt)
- Grossi, M. (1992a). O masculino e o feminino na educação. In E. Gross & J. Bordin,. *Paixão de Aprender*, Fascículo 4. (pp. 68-77). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Grossi, M. (1992b). *Trabalho de campo e subjetividade*. Florianópolis: PPGAS/UFSC.
- Ingold, Tim. (1999). Humanidade e animalidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 28, 39-53.
- Lopes, M. (1998). 'Aventureiras' nas ciências: refletindo sobre gênero e história das ciências naturais no Brasil. *Cadernos Pagu*. Acedido em [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51186](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51186)
- Louro, G. L. (2003). Currículo, gênero e sexualidade. In G. Louro; J. Neckel, J., Goellner, S. Vilodre (Eds.), *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação*. (pp. 41-52). Petrópolis: Vozes.
- Sousa Santos, B. de. (1999). "O todo é igual a cada uma das partes". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52-53, 1-14. Acedido em [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_28/rbcs28\\_05.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_05.htm)
- Schiebinger, L. (2001). *O feminismo mudou a ciência?*. Bauru: EDUSC.
- Sedeño, E. P. (2006). Sexos, géneros y otras especies: diferencias sin desigualdades. In C. Lara, (Eds.), *El Segundo Escalón. Equilibrios y Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología*. Sevilla: ArCiBel,
- Stepan, N. L.. (1994). Raça e gênero: o papel da analogia na ciência. In H. Buarque De Hollanda (Org.). *Tendências e Impasses: o Feminismo como Crítica da Cultura*. (pp. 72-96), Rio de Janeiro: Rocco.

- Sucupira, G. (2008). Chutando números e bolas: uma etnografia dos treinamentos para as Olimpíadas de Matemática em Santa Catarina. *Mosaico Social: Revista do Curso de Graduação em Ciências Sociais*, 4, 95 -107. Acedido em <http://www.cienciassociais.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-64.pdf>
- Sucupira, G. (2008). *Será que as mulheres não gostam da matemática ou a matemática não gosta das mulheres: uma etnografia sobre as Olimpíadas de Matemática em Florianópolis (SC)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Tabak, F. (2000). *O laboratório de Pandora. Estudos sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Velho, L. & Leon, E. (1998). A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu* (10). Acedido em [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51186](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51186)
- Walkerdine, V. (1995). O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, 20 (2), 207-226.

## DA APTIDÃO À ASPIRAÇÃO: UM CAMINHO POR PERCORRER

---

### 1. INTRODUÇÃO

A literatura de gestão e liderança tem nas duas últimas décadas defendido que as organizações requerem especialistas que reúnem as características tradicionalmente associadas ao feminino, como a comunicação, o cuidado do outro e a procura de consensos, e características tradicionalmente associadas ao masculino, como a aceitação do risco, a determinação e a orientação para os fins, numa linha que visa ultrapassar os estereótipos de género (Carless, 1998; Correia, 2009; Germeza, 2013). Que as indústrias têm de ser criativas e os negócios crescem se caminharem lado a lado com a poesia e a arte, são descobertas que os empresários fizeram há várias décadas. Contudo, factores económicos, aliados a outros de ordem intangível, como sejam a cultura, a tradição e os valores sociais e familiares, podem ensombrar esta evidência. Na Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), as profundas mudanças económicas ocorridas desde a passagem de soberania de Portugal para a República Popular da China, ocorrida em dezembro de 1999, não só transformaram o tecido social como deixaram marcas indeléveis no percurso educacional da população jovem, afetando em particular as escolhas académicas e profissionais das raparigas.

Com o final do monopólio da concessão da indústria do jogo ao magnata Stanley Ho, em 2002, entraram em Macau mais duas concessionárias e três sub-concessionárias, que em poucos anos construíram megacasinos, hotéis e restaurantes, alterando por completo o tecido económico da cidade, o estilo de vida dos residentes, a densidade populacional e a paisagem urbana.

Em 2009 a RAEM era já o principal centro mundial da indústria do jogo, com receitas brutas que ultrapassavam sete vezes as receitas afins provenientes de Las Vegas. Atualmente existem na cidade trinta e cinco

casinos abertos ao público vinte e quatro horas por dia, os quais dispunham no final de 2014 de 5.710 mesas de jogo e 12.895 máquinas de jogos (*slot machines*, também conhecidas na gíria local por “tigres esfomeados”) e uma imensa variedade de jogos populares tais como o *baccarat*, o *blackjack*, a roleta, o *boule*, o *fan-tan*, o *cussec*, o *craps*, e outros. Os casinos e hotéis empregam uma vasta parcela da população ativa, sobretudo jovens, que no final do ensino secundário trocam a entrada na universidade por um contrato de trabalho imediato com atrativas condições salariais. No final de 2014 estavam registados 398.600 indivíduos empregados, dos quais 147.700 trabalhavam em casinos, hotéis, restaurantes e atividades recreativas associadas ao turismo e jogo (Direcção de Serviços de Estatística e Censos, 2015).

Considerada em 2012 e em 2014 a cidade com melhor desempenho económico a nível mundial pelo instituto Brookings e pelo banco americano JPMorgan Chase, Macau tem uma taxa de desemprego inferior a 2%, tendo que recorrer à imigração regional para suprir a falta de mão-de-obra em diversos setores económicos. Encontrar um emprego num dos casinos, restaurantes ou hotéis do território é, pois, fácil e compensador a curto prazo. Contudo, para os jovens, o que se revela no curto prazo uma oportunidade promissora, é de facto um obstáculo ao seu crescimento intelectual e profissional.

Neste estudo concentramo-nos particularmente no duplo problema que afeta atualmente as jovens de Macau, resultante, por um lado, do impacto que os estereótipos sociais de género têm sobre a perceção que as raparigas têm de si próprias enquanto *boas comunicadoras* e *pouco dotadas para as áreas científicas* e, por outro lado, da recente expansão económica unidirecionada da cidade.

## 2. ENQUADRAMENTO SOCIO-CULTURAL E EDUCACIONAL

Pelas suas características geográficas e percurso histórico-político, Macau congrega o conservadorismo de costumes típico das cidades de dimensões reduzidas, as influências neoconfucionistas presentes na cultura chinesa e traços da mundivisão do Portugal colonial, estruturada sobre os valores da família e da tradição, em que os papéis de género são distintos e claramente definidos. Estas três ordens de fatores interagem entre si, tornando a sociedade conservadora e fechada, e ao mesmo tempo paradoxalmente marcada pelas diferenças e contrastes tangíveis e intangíveis. Os universos moderno e pós-moderno coexistem lado a lado, o património

arquitetónico e o *pastiche*, o antigo e o recente, tal como lado a lado habitam as famílias e os bares e pubs nocturnos, as escolas e os casinos. A população ascende presentemente a seiscentos e vinte e quatro mil habitantes confinados em trinta quilómetros quadrados, o que concede a Macau outro lugar cimeiro em termos mundiais: o de local com maior densidade populacional.

Sob a aparência cosmopolita esconde-se a cidade de matriz confucionista e traçado colonial, em que o Código dos Usos e Costumes, extinto em 1948, parece ainda influenciar a organização social e familiar. As raparigas continuam a considerar o casamento como uma etapa fundamental dos seus percursos biográficos, e os rituais de negociações pre-nupciais para calcular o valor a ser pago aos pais da noiva pelos gastos acumulados com o seu sustento e educação, se bem que com um carácter simbólico, ainda se praticam (Pina-Cabral, 2002). A ausência de descendência tende a desculpabilizar o marido que abandona a mulher ou que pauta a sua conduta por práticas de poligamia encoberta. A poligamia disfarçada é uma solução socialmente mais aceitável do que o divórcio, cuja taxa, apesar de apresentar uma tendência ascendente nos anos mais recentes, foi fixado nos últimos Censos, realizados em 2011, em 3,6% (DSEC, 2012).

A liberalização da indústria do jogo veio alterar a situação das mulheres na família e na sociedade, uma vez que a oferta de grande número de postos de trabalho constituiu uma oportunidade para muitas ingressarem no ciclo de produção. De acordo com os Censos de 2001 (DSEC, 2002), as mulheres começavam a trabalhar cedo e abandonavam os empregos para se dedicarem à família logo após o casamento, regressando algumas delas ao mercado de trabalho quando os filhos atingiam a adolescência. Contudo, os Censos de 2011 (DSEC, 2012) evidenciam uma alteração desta situação, pois as taxas de atividade feminina entre os 24 e os 44 anos mantiveram-se em níveis superiores a 80%, não diminuindo na idade do casamento e da fertilidade.

Em 2011, 65% das mulheres casadas estavam empregadas, exercendo na quase totalidade funções de *croupiers*, empregadas administrativas, vendedoras, empregadas de mesa, enfermeiras, professoras do ensino primário e secundário, gerentes de nível médio, intérpretes-tradutoras, contabilistas, auditoras e farmacêuticas (DSEC, 2012). Nas profissões intelectuais e científicas, bem como em posições de liderança política ou empresarial, a presença das mulheres era, porém, insignificante.

Outra das alterações evidenciada pelos Censos de 2011 (DSEC, 2012) foi a subida da idade média das mulheres no primeiro casamento, assim

como a percentagem de mulheres solteiras com idades acima dos 30 anos. As alterações do papel social e económico das mulheres entre 2001 e 2011 beneficiaram em paralelo do crescimento económico de Macau e da reforma educativa em curso.

Durante o período colonial a educação básica e secundária esteve essencialmente a cargo de entidades privadas, pois as escolas oficiais apenas respondiam a cinco por cento das necessidades da população. As restantes instituições escolares pertenciam a ordens eclesiais, a proprietários locais ou provenientes da República Popular da China ou de Taiwan. As recorrentes dificuldades orçamentais que a administração portuguesa enfrentava levaram a que a provisão educacional tivesse em conta quase só as necessidades educativas das comunidades metropolitana e portuguesa de Macau, deixando no esquecimento a população étnica e linguisticamente chinesa (Pina-Cabral, 2002). Face a esta situação, as famílias com escassos meios económicos optavam por concentrar os poucos recursos na educação dos filhos rapazes, matriculando estes em escolas de reconhecida reputação académica, ao passo que as filhas eram encaminhadas para escolas com mensalidades modestas, congruentes com expectativas humildes em relação ao seu futuro ingresso no mercado de trabalho. Em 1991, apenas 4% da população feminina tinha formação universitária, subindo esta percentagem para 7% em 2001. No final do ano letivo de 2010-2011, porém, a percentagem de raparigas a frequentar licenciaturas em Macau era de 56%, contra 44% de rapazes, como se pode verificar na Tabela 1 (DSEC, 2012). Esta viragem no sentido da igualdade de acesso das raparigas ao ensino universitário deve-se à reforma educativa em curso, que desde os primeiros anos do novo milénio tem vindo a introduzir alterações profundas no campo educacional, entre as quais o regime de escolaridade gratuita de quinze anos para todos os estudantes (2007/2008), o subsídio para aquisição de materiais escolares desde o ensino pré-primário ao último ano do ensino secundário (2009/2010), o subsídio de propinas aos alunos que frequentam escolas de escolaridade não gratuita (2009/2010), o seguro escolar e subsídio alimentar para famílias com dificuldades económicas (2009/2010), entre outras políticas educativas transformadoras. Além disso, diversos apoios financeiros foram direcionados às escolas e aos professores, entre os quais se destacam os cursos de formação gratuitos ou subsidiados e a otimização dos *ratios* professor/turma e professor/aluno.

Estas mudanças melhoraram a qualidade do ensino, particularmente nas escolas privadas, onde a situação era mais deficitária e alargaram as oportunidades de acesso e sucesso das raparigas à educação universitária.

No entanto, a distribuição dos alunos pelas diversas áreas de estudos põe em evidência, por um lado, a percentagem diminuta de estudantes matriculados nas áreas das ciências, tecnologias, engenharias e matemáticas (STEM) contabilizados, a partir da Tabela 1, em 10%, e por outro, a percentagem ainda mais diminuta de raparigas nestas áreas (3%), comparativamente às dos rapazes (7%), como se pode igualmente verificar através da Tabela 1.

ÁREA DE ESTUDOS	GÉNERO	NÚMERO DE ESTUDANTES	%
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	F	13 606	56
	M	10 550	44
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO</b>	F	621	63
	M	363	37
<b>ARTES</b>	F	318	59
	M	222	41
<b>HUMANIDADES</b>	F	1 337	72
	M	504	28
<b>CIÊNCIAS SOCIAIS E DO COMPORTAMENTO</b>	F	697	61
	M	448	39
<b>JORNALISMO E INFORMAÇÃO</b>	F	742	74
	M	266	26
<b>CIÊNCIAS EMPRESARIAIS</b>	F	4 711	53
	M	4 260	47
<b>DIREITO</b>	F	637	55
	M	527	45
<b>CIÊNCIAS DA VIDA</b>	F	33	45
	M	41	55
<b>CIÊNCIAS FÍSICAS</b>	F	48	12
	M	345	88
<b>MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA</b>	F	5	21
	M	19	79
<b>INFORMÁTICA</b>	F	95	16
	M	482	84
<b>ENGENHARIA E COMERCIO DA ENGENHARIA</b>	F	38	9
	M	402	89
<b>INDÚSTRIAS TRANSFORMADORAS</b>	F	51	72
	M	20	28

<b>ARQUITETURA E CONSTRUÇÃO</b>	F	60	25
	M	179	75
<b>SAÚDE</b>	F	605	68
	M	283	32
<b>SERVIÇOS SOCIAIS</b>	F	371	74
	M	128	26
<b>SERVIÇOS PESSOAIS</b>	F	3 183	62
	M	1 984	38

Tabela 1: Número de estudantes de licenciatura matriculados no final do ano letivo de 2010-11 por género e área de estudos  
 Fonte: Compilado a partir da informação acedida através dos Serviços de Estatística e Censos da RAEM

A escolha dos cursos reflete os papéis tradicionais associados ao masculino e ao feminino. Assim, o ensino, as artes, as humanidades, as ciências sociais e comportamentais, as indústrias transformadoras, a saúde, os serviços sociais e pessoais são áreas populares entre as raparigas, ao passo que os rapazes matriculam-se em cursos tipicamente considerados masculinos, como as ciências físicas, as matemáticas e estatísticas, as tecnologias informáticas, as engenharias, a arquitetura e a construção. Estas escolhas não contribuem para diversificar o tecido económico de Macau, nem para elevar as mulheres a um patamar de igualdade em termos familiares, sociais e profissionais relativamente aos homens, se tivermos em conta que as profissões consideradas femininas são também profissões com remunerações e estatuto social mais baixos que as restantes.

### 3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Que justificações emergem para o facto de, num contexto de igualdade de oportunidades educativas, um número tão reduzido de raparigas frequentem em Macau licenciaturas nas áreas científicas, tecnológicas, das engenharias e das matemáticas, e optem por se matricular maioritariamente em cursos de artes, humanidades, ciências sociais e ensino, reproduzindo os tradicionais estereótipos de género?

O relatório da American Association of University Women, de Hill, Corbett, e St Rose (2010) reconhece que as diferenças cognitivas entre homens e mulheres continuam a ser objeto de controvérsia em áreas de desempenho determinadas, mas que os resultados alcançados em testes que medem o quociente de inteligência não evidenciam diferenças

estatisticamente significativas. Os rapazes apresentam na generalidade um desempenho superior em situações que requerem o uso da “visualização e da orientação espacial”, ao passo que as raparigas os superam em situações que requerem as “competências verbais, a escrita, a memória e a velocidade de perceção” (Hill, Corbett & St Rose, 2010, p. 20).

Ceci, Williams e Barnett (2009) defendem que as pesquisas sobre diferenças de género baseadas na estrutura do cérebro são inconclusivas. Apesar dos cérebros masculino e feminino serem fisicamente distintos, não é possível determinar de que modo é que estas diferenças se traduzem cognitivamente. Consideram, do mesmo modo, que a pesquisa sobre as diferenças cognitivas baseadas na exposição hormonal tem resultado em informações confusas e pouco plausíveis.

Langena, Boskerb e Radboud (2006), num estudo comparativo realizado em vários países, concluem que as diferenças culturais e sociais são as principais responsáveis pelo afastamento das raparigas das áreas STEM. Segundo este estudo,

foi encontrada uma relação entre, por um lado, o número elevado de escolhas das áreas STEM pelas raparigas, e por outro a participação das mulheres no mercado de trabalho, a existência de políticas governamentais explícitas sobre igualdade de direitos e oportunidades e uma tradição social de igualdade entre homens e mulheres (Langena, Boskerb & Radboud, 2006, p. 159).

A influência da exposição a aulas práticas de laboratórios científicos, bem como dos incentivos dos professores e das famílias é largamente reconhecida em estudos levados a cabo por Blickenstaff (2005), Robinson e Lubienski (2010), Hill et al. (2010), Gasiewski, Eagan, Garcia, Hurtado e Chang (2012), entre outros.

Os estereótipos sociais de género são apontados em estudos científicos como um fator igualmente importante na procura de explicações para a fuga das raparigas às carreiras científicas. Os estereótipos são construções mentais partilhadas por grupos de pessoas, dirigidas a aspetos particulares da realidade, simplificando-os e adulterando-os até fornecerem aos elementos do grupo um mapa estável das relações sociais e das formas de pensar, sentir e agir praticadas no seio do grupo. Os estereótipos sociais de género são representações da mulher que a associam às tarefas domésticas e relacionadas com a maternidade, e que no espaço público a confinam a exercer ocupações ou profissões dedicadas a cuidar e a servir, como por exemplo a enfermagem, o ensino, a assistência social ou o trabalho administrativo.

Estão associados a preconceitos do mais variado teor consoante as culturas e as regiões, e são reproduzidos no seio da família, da escola, da sociedade, da economia e do estado, com danos psicológicos, sociais e profissionais para as mulheres (Acker, 2000; Jones & Dindia, 2004; Blake-more, Berenbaum & Liben, 2008; Griffith, 2010; Banjong, 2014).

Albert Bandura (1993) chamou a atenção para a influência que a percepção da auto-eficácia tem no desenvolvimento e funcionamento cognitivos. Segundo o psicólogo, o ser humano atua estabelecendo objetivos para a sua ação, avaliando as suas capacidades, antecipando cenários de sucesso ou insucesso. As crenças sobre a auto-eficácia exercem um papel fundamental na auto-regulação da motivação e do comportamento: “As pessoas encontram em si a motivação que serve de guia às suas ações, as quais são precedidas pelo exercício de um pensamento antecipatório. Constroem crenças sobre as suas possibilidades e antecipam os possíveis resultados das ações antes de as realizarem” (Bandura, 1993, p. 128). Na linha de pensamento de Bandura, as raparigas enquadradas em ambientes familiares, educacionais e sociais em que os estereótipos femininos afetam a percepção da sua auto-eficácia no desempenho académico em áreas STEM, tenderão a duvidar das suas capacidades cognitivas e a sentir ansiedade quando expostas a situações de aula nessas áreas científicas. Quanto mais diminui a percepção da auto-eficácia, mais as estudantes se tornam vulneráveis a contratemplos que surjam no seu percurso académico, e mais tenderão a evitar situações que antevejam como difíceis. Pelo contrário, quando a crença na sua auto-eficácia aumenta, “aumenta o leque de carreiras que consideram viáveis, o interesse manifestado por áreas a que anteriormente não prestavam atenção, a preparação para assumir uma maior variedade de ocupações, e as probabilidades de se manterem com sucesso em áreas ocupacionais difíceis” (Bandura, 1993, p. 135). Estas descobertas têm sido confirmadas até ao presente por estudos empíricos realizados em vários países (Banjong, 2014).

#### **4. O ESTUDO**

Apesar de o número de raparigas matriculadas em cursos de licenciatura em instituições de ensino universitário em Macau ser superior ao número de rapazes, tendência que acompanha os padrões internacionais (Ceci et al., 2009), em Macau constata-se que a esmagadora maioria das raparigas opta por prosseguir estudos em áreas não científicas. Uma vez que Macau necessita de quadros científicos que possam contribuir para

o desenvolvimento e a diversificação da economia, e existe um número muito limitado de investigações empíricas nesta área, o estudo analisa este fenómeno, dando voz a dois grupos, um formado por nove alunas e outro formado por cinco professores. O estudo, de natureza qualitativa, tem como objetivo responder às seguintes questões de investigação: 1) Que valor atribuem as raparigas às áreas científicas? 2) Que critérios pautam as escolhas de percursos universitários à saída do ensino secundário?

## 5. MÉTODO E PROCEDIMENTO

Foi seguida uma abordagem naturalística neste estudo exploratório de pequena escala, em que a entrevista semi-estruturada foi o método central de recolha de informação. Participaram na investigação nove alunas, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, que frequentavam o último ano do ensino secundário no ano letivo de 2013-2014, na vertente científica, em diferentes escolas secundárias de língua veicular chinesa, e cinco professores oriundos de quatro escolas secundárias de língua veicular chinesa. A identidade dos participantes e das escolas não é revelada por respeito aos princípios éticos da privacidade e do anonimato. As alunas frequentavam o *Form 6* (equivalente ao 12º ano de escolaridade) em quatro escolas, duas para raparigas e duas mistas. Sam, Connie, Kate e Stella frequentavam escolas mistas; Rose, Bee, Vivian, Kei Kei e Mei (nomes fictícios), estudavam em escolas de raparigas. A língua de comunicação usada foi o inglês, por ser a única língua que tanto a entrevistadora como as participantes dominavam. Contudo, uma vez que não era a língua materna de nenhuma das partes, este facto influenciou a dinâmica das entrevistas e a riqueza das respostas fornecidas pelas participantes.

Os professores, cujas idades variavam entre 26 e 39 anos, lecionavam em escolas mistas, sendo três deles, homens e as restantes duas, mulheres. Os professores identificaram-se como professores de informática (dois), e matemática (um). As duas professoras identificaram-se como professoras de ciências. A escolha dos dois grupos de participantes obedeceu a um critério de conveniência: no caso das alunas, todas frequentavam uma atividade extracurricular fora da escola, e foi nas instalações onde decorria a atividade curricular que o contacto com a investigadora aconteceu e as entrevistas foram realizadas. A investigadora não conhecia pessoalmente as alunas antes de iniciar os contactos relativos à realização da investigação. Os cinco professores encontravam-se a frequentar um curso de desenvolvimento profissional, em língua veicular inglesa, no ano académico

de 2013-2014, em que a investigadora era professora. Todos os professores falavam fluentemente inglês. Os dois grupos, de alunas e de professores, não contactaram entre si no âmbito da investigação.

Foi realizada uma entrevista em grupo com as participantes, em uma única ocasião, nas instalações da escola onde decorria a atividade extracurricular. Uma segunda entrevista de grupo foi agendada, mas contratempos das alunas atribuídos ao calendário escolar impediram que se concretizasse. As entrevistas com os professores decorreram nas instalações da universidade onde frequentavam o curso de formação profissional. Ao contrário das entrevistas com as alunas, as entrevistas com os professores foram agendadas individualmente, entre Abril e Julho de 2014.

Tanto a entrevista com as alunas como com os professores e professoras obedeceram a um guião previamente preparado pela investigadora, e as perguntas foram oralmente sumariadas com antecedência aos entrevistados. Os/as participantes foram informados do carácter voluntário da sua participação, e de que, caso não desejassem ser incluídos no relatório final do estudo, bastaria para tal comunicar essa decisão à investigadora. Esta obteve consentimento para gravar as entrevistas e nenhum dos/as participantes quis sair da investigação. Tanto as entrevistas de grupo como as individuais, com cada um dos cinco professores e professoras, decorreram num ambiente informal. Após a transcrição da entrevista de grupo com as estudantes, houve um a dois contactos telefónicos com cada uma das participantes para esclarecer dúvidas sobre o sentido das declarações prestadas e garantir que o uso de uma língua estrangeira não adulterara a comunicação.

## 6. RESULTADOS

As entrevistas semi-estruturadas com as nove estudantes permitiram reunir informação conducente a responder às questões de investigação, nomeadamente, qual a importância atribuída pelas adolescentes às áreas de estudo científicas e quais os critérios a partir dos quais efetuavam as suas escolhas académicas à saída do ensino secundário. Em paralelo, as entrevistas com os e as professoras permitiram triangular a informação, aportando consistência às descobertas do estudo.

A análise das transcrições das entrevistas, decorrente do tipo de instrumento utilizado, seguiu um raciocínio dedutivo, partindo das questões que tinham sido previamente elaboradas. Contudo, o texto das entrevistas foi codificado linha a linha, deixando emergir a palavra dos e das

participantes, num exercício indutivo de atribuição de sentido próximo aos procedimentos analíticos da teoria fundamentada (Charmaz, 2006).

A entrevista com as estudantes incluiu questões sobre (1) os níveis de desempenho académico que as alunas atribuam a si próprias nas disciplinas científicas e de matemática, (2) a motivação das alunas em relação à aprendizagem das ciências e da matemática, (3) o grau de auto-confiança nas suas capacidades para alcançar bons resultados académicos nas disciplinas científicas, incluindo a matemática, (4) a opinião das raparigas relativamente à qualidade do processo de ensino das ciências e da matemática na escola, (5) as expectativas dos/as professores/as relativamente às capacidades das raparigas para obter bons resultados académicos nas áreas científicas, incluindo a matemática, (6) o aconselhamento e as preferências transmitidas pelas famílias quanto aos cursos universitários a prosseguir pelas educandas, e (7) as suas intenções de prosseguimento e escolhas de estudos de nível universitário.

As entrevistas aos professores e professoras focaram os seguintes itens: (1) opiniões relativamente às diferenças de género na aprendizagem das ciências e da matemática, e (2) expectativas relativamente às capacidades das raparigas para prosseguirem estudos universitários nas áreas científicas, tecnológicas, das engenharias e das matemáticas (STEM). Uma vez que as entrevistas aos/às professoras visavam triangular a informação, a análise do conteúdo destas procurou identificar pontos de convergência/dissonância com as entrevistas às estudantes. Vários pontos de convergência foram identificados.

Inquiridas sobre os níveis pessoais de desempenho académico nas disciplinas de ciências e matemática, as alunas consideraram que tinham um desempenho médio nas referidas áreas. Uma das alunas foi apontada por duas colegas como sendo “muito boa” na disciplina de matemática, mas a própria aluna considerou que essa avaliação era exagerada e que as colegas estavam apenas a ser generosas na sua apreciação. Esta aluna (Sam), que frequentava uma escola mista, descreveu o seu desempenho académico da seguinte forma: “Não penso que seja muito boa (a matemática), pelos menos em comparação com alguns rapazes. Vocês dizem isso porque são minhas amigas”.

Quanto à motivação para a aprendizagem das ciências e da matemática, as entrevistadas manifestaram uma atitude positiva em relação aos conteúdos das diversas disciplinas científicas. Contudo, atribuam maior importância à matemática do que às restantes ciências, pois, segundo afirmaram, diversos cursos universitários requerem bons conhecimentos de

matemática. Esta *utilidade* da matemática parece aumentar a motivação das entrevistadas para o estudo da disciplina. A *utilidade* das ciências foi considerada bastante inferior à da matemática. As entrevistadas manifestaram dificuldade em atribuir sentido às aprendizagens requeridas pelos professores de ciências, sobretudo nas aulas de física e de química. A motivação para estudar biologia está também enraizada na sua *utilidade* para prosseguir estudos nas áreas da saúde: foram referidos dois cursos, de enfermagem e de farmácia.

Nenhuma entrevistada manifestou elevado grau de auto-confiança nas suas capacidades cognitivas nas áreas científicas. Todas consideraram que estas disciplinas requerem muitas horas de estudo, e que é ainda mais difícil obter bons resultados a física e a matemática do que a biologia. O *medo* de não conseguir alcançar bons resultados foi referido por dois terços das entrevistadas. Kate afirma que “às vezes penso que não sou capaz, e no final fico surpreendida com os resultados. Tenho sempre medo de não conseguir”. Kei Kei, por seu turno, afirmou que “o medo de falhar faz-me perder a auto-confiança. Às vezes faço erros por descuido, porque fico nervosa durante os testes e não consigo pensar corretamente”. A escassa confiança das raparigas nas suas capacidades cognitivas tem sido posta em evidência em vários estudos realizados até ao momento (Ceci et al., 2009; Banjong, 2014), sendo mais acentuada em estudos efetuados no último quartel do século passado e em estudos recentes realizados em países onde a desigualdade social de género é mais acentuada (Banjong, 2014).

No que respeita à qualidade do ensino das ciências e da matemática nas escolas, cinco alunas consideraram que as aulas eram frequentemente “monótonas” e que os/as professores/as levavam os alunos ao laboratório apenas uma ou duas vezes por semestre. Mencionaram que os/as professores/as seguiam normalmente os exercícios do manual escolar, sem muita variação. Uma das alunas, Stella, que frequentava uma escola de raparigas, afirmou que a escola não possuía laboratório de ciências, ou, se possuía, ela não tinha conhecimento. Sam afirmou que “a maioria dos professores usa só o quadro para escrever. E mandam-nos ler o manual ou fazer fichas. Às vezes as aulas são um bocado chatas”. Apesar de considerar as estratégias de ensino dos professores pouco interessantes, Sam foi apontada por duas colegas como uma aluna acima da média na disciplina de matemática. Kei Kei, que estudava numa escola de raparigas, referiu que as professoras “nunca nos deixam fazer apresentações orais nem trabalho de grupo, porque não querem que façamos barulho ou que se gere confusão na sala de aula. Estão sempre a queixar-se de que não têm tempo

para terminar o programa”. O elevado número de alunos por turma tem sido considerado por investigadores como um obstáculo à melhoria da qualidade da educação em Macau (Morrison, 2003), podendo em particular comprometer a capacidade do/a professor/a de desenvolver estratégias de aprendizagem da preferência das alunas.

Vivian, que também frequentava uma escola de raparigas, referiu que tinha sabido que havia escolas-piloto em que os alunos podiam desenvolver projetos interessantes na área da robótica, mas que era uma escola de rapazes. Segundo Vivian, na sua escola “as professoras não dão muita importância às ciências... há disciplinas que são mais importantes do que outras. A matemática é muito importante, tal como a língua chinesa e a literatura”.

Quanto às expectativas dos/as professores/as relativamente às capacidades das alunas nas áreas científicas, as entrevistadas que estudavam em escolas mistas afirmaram que os/as professores/as davam mais atenção aos rapazes do que às raparigas nas aulas de ciências.

Na aula, quando os rapazes fazem perguntas ou mostram interesse os professores dão-lhes muita atenção, mas se eu perguntar alguma coisa, o que é que acontece? A professora trata-me como se fosse um caso perdido. No melhor dos dias consigo que me dê uma resposta breve, mas às vezes, nada. De qualquer modo, eu raramente faço perguntas. Às vezes as respostas dela deixam-me ainda mais confusa. (Connie)

As raparigas que frequentavam escolas de raparigas referiram-se aos/às professores/as de ciências numa forma positiva, contudo, ao serem questionadas sobre se as professoras as incentivavam a seguir estudos científicos, todas negaram que alguma vez tivessem recebido esse conselho de algum dos seus professores. Uma delas, Kei Kei, contou que a professora da irmã a tinha desaconselhado a seguir o curso de engenharia: “A professora de matemática da minha irmã disse para ela não estudar engenharia na universidade porque é um curso muito difícil para raparigas. Aconselhou a minha irmã a ficar em Macau e a escolher um curso útil e mais apropriado para uma rapariga, para poder ajudar os pais quando ficarem velhos. Eu não sei...”. As participantes também referiram que os/as professores/as aparentavam frequentemente falta de tempo e pareciam andar sempre a correr de um lado para o outro.

Em resposta à questão seis, sobre o papel da família no aconselhamento das filhas quanto a escolhas de áreas de estudos, as entrevistadas

responderam que as famílias não exercem um papel muito activo. As razões para tal foram atribuídas à confiança que têm nas capacidades das filhas em fazer boas escolhas sob a orientação dos/as professores/as; à falta de conhecimento das ofertas de cursos universitários em Macau, e ao facto de se encontrarem muito ocupados e por isso não terem muito tempo para discutir esses assuntos em família. Contudo, as raparigas pensam que os pais desejam que completem um curso universitário que lhes permita ingressar o mais rapidamente possível no mercado de trabalho, e que suspeitam de cursos sem reconhecido valor prático, ou que eles consideram “muito modernos”, ou seja, que não se coadunam com as atividades tradicionalmente consideradas apropriadas para as raparigas. Apesar de o aconselhamento dos pais não ser explícito, existe um entendimento tácito sobre as ocupações consideradas apropriadas para as raparigas, que estas no geral não questionam, por respeito e obediência à família. Para Kei Kei, a hipótese de escolher um curso que não seja oferecido por universidades locais é vista como um problema:

os meus pais não gostariam que fosse estudar para o estrangeiro, acho que lhes daria um desgosto se fosse para Londres ou para o Canadá. Preferem ter as filhas perto deles, à espera que casem e lhes dêem netos e depois eles possam ver os netos crescer. (Kei Kei)

Tal como Kei Kei, as restantes entrevistadas manifestaram intenção de prosseguir estudos universitários em instituições de ensino superior de Macau. Bee, no entanto, disse que, se encontrasse um emprego “bom” no verão, talvez desistisse da universidade. A Tabela 2 indica as preferências das entrevistadas:

ÁREA PREFERENCIAL DE PROSE- GUIMENTOS DE ESTUDOS	NO DE PAR- TICIPANTES
Tourism and hotel management	3
Public Administration	3
Accounting	2
Economics	1

Tabela 2. Preferências de cursos universitárias manifestadas pelas participantes

Apesar de frequentarem áreas de estudo científicas, terem um desempenho positivo nas disciplinas curriculares da sua área e manifestarem

interesse pelas ciências, em particular pela matemática, nenhuma das entrevistadas ponderava matricular-se numa das áreas STEM. As áreas das ciências, tecnologias, engenharia e matemática não são consideradas suficientemente atraentes e com potencial para desenvolver uma carreira profissional em Macau. Estes resultados confirmam estudos realizados anteriormente (Banjong, 2014). Em inquérito realizado em 2013 aos estudantes recém graduados nas instituições de ensino universitário, o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior, GAES, apurou as seguintes informações: os empregos/áreas profissionais mais desejados pelos estudantes recém graduados são, por ordem decrescente, funcionário público, bancário, financeiro e trabalhador de seguros, professor, áreas do jogo, recreação, turismo, convenções, restauração, hotelaria, convenções e exposições. Na lista das primeiras catorze preferências identificadas no inquérito, não consta nenhuma área STEM.

### **6.1 ENTREVISTAS AOS/AS PROFESSORES/AS**

As entrevistas semi-estruturadas com três professores e duas professoras do ensino secundário, das áreas científicas, tiveram como objetivo compreender como concebiam a relação entre género e aprendizagem das ciências e da matemática e que expectativas tinham relativamente às capacidades das raparigas prosseguirem estudos nas áreas científicas conhecidas como STEM. Todos os e as entrevistadas, com exceção de uma professora, mostraram acreditar em diferenças de aprendizagem entre rapazes e raparigas consonantes com estereótipos dominantes, e três entrevistados manifestaram uma atitude condescendente em relação às alunas. Um dos professores afirmou que “as raparigas têm maior capacidade de concentração e são mais trabalhadoras, passam mais tempo a estudar em casa. Tendem a ser mais obedientes, e geralmente aparecem na aula com os trabalhos de casa feitos. São melhores do que os rapazes entre os 10 e os 14 anos porque se desenvolvem mais rapidamente do que eles”. Outro professor retorquiu que no ensino secundário os rapazes ultrapassavam as raparigas no desempenho escolar a matemática. Uma professora e um professor acreditavam que as diferenças entre rapazes e raparigas são de natureza cognitiva: “está cientificamente provado que os rapazes são melhores em matemática e geometria do que as raparigas. Eles têm melhores capacidades espaciais. Pensam mais depressa. As raparigas também conseguem [resolver os problemas matemáticos] mas demoram mais tempo a chegar à solução”. O termo “paciência” surgiu em várias ocasiões nas entrevistas para qualificar a atitude dos professores em relação às raparigas

nas aulas de matemática. Apenas uma das professoras defendeu uma posição diferente dos restantes, afirmando que

tais diferenças [na aprendizagem] são basicamente devidas ao ambiente, à influência dos pais e da sociedade. Há bons e maus alunos em ambos os sexos. Os professores de ciências podem fazer uma grande diferença; se eles duvidarem da capacidade das raparigas para aprender matemática e ciências, passarão essa dúvida para as alunas e elas vão também perder confiança nas suas capacidades.

Mais adiante, a mesma professora, referindo-se à cultura local, disse que “os pais matriculam os filhos e as filhas em escolas diferentes: os filhos são encaminhados para escolas que cobram propinas elevadas e apresentam programas científicos sólidos, e as raparigas são enviadas para escolas de línguas, para se tornarem professoras”. Uma das alunas, Rose, também mencionou este fenómeno, dizendo que o irmão estudava numa escola mista, com laboratórios de ciências e professores formados no estrangeiro, localizada numa zona da cidade mais próxima do centro, ao contrário da sua escola, que era mais pequena, não tinha laboratórios e estava localizada perto da fronteira com a China continental.

Os e as entrevistadas consideraram que os estudantes, tanto rapazes como raparigas, não tinham muitas oportunidades de trabalho em Macau nas áreas STEM, por isso consideravam que estas não seriam escolhas muito razoáveis: “A escolha dos cursos deve estar de acordo com as tendências da economia, e a economia não precisa de cientistas tanto quanto precisa de gerentes de hotel ou economistas”, disse um dos professores. Para uma das professoras,

as raparigas são especialmente dotadas para a comunicação. Gostam de atender clientes, falar com as pessoas, cuidar dos interesses dos outros. Para se ser cientista é necessário passar muitos anos a estudar antes de se começar a trabalhar. Não acho que isto se adequa à personalidade das raparigas daqui. Não é bom, pois querem constituir família.

Embora baseando-se num pequeno número de participantes e na realização de uma única entrevista com cada participante-professor/a, as respostas permitem evidenciar que alguns professores e professoras têm expectativas inferiores relativamente à capacidade das raparigas prosseguirem estudos nas áreas STEM. É possível que estes professores e professoras, em situação de sala de aula, evidenciem atitudes e

comportamentos congruentes com as suas crenças, indicando às alunas, implícita ou explicitamente, que evitem prosseguir estudos em áreas científicas, pois terão dificuldades em ser bem sucedidas. A análise comparativa das entrevistas das alunas e dos/as professores/as revela que há consistência entre as declarações de algumas estudantes e as crenças manifestadas pela maioria dos professores envolvidos no estudo.

## 7. DISCUSSÃO

Uma cidade que cresce e prospera de forma muito rápida, dominada por valores materiais e utilitários, impele os habitantes a conduzir as suas vidas na direção e ao ritmo do que os rodeia. Assim, as raparigas deste estudo, prestes a terminar o ensino secundário e a ingressar na universidade, mostram-se vulneráveis ao ambiente circundante, e sentindo-se por vezes tentadas a trocar a universidade por um emprego num dos muitos casinos ou hotéis existentes. As preferências que expressam no que respeita à área de estudos a prosseguir na universidade refletem, por um lado, influências de visões estereotipadas do papel social das mulheres, e, por outro, de visões instrumentais e utilitárias do conhecimento. As escolas e os professores contribuem para reproduzir e reforçar tanto os estereótipos sociais da mulher como a ideia de que a educação tem como objetivo responder às necessidades económicas em cada patamar do desenvolvimento social.

A descrença de alguns professores relativamente às potencialidades intelectuais das raparigas nas áreas científicas contribui para que a perceção da auto-eficácia destas diminua. Esta descida torna-as, por seu turno, mais inseguras e incapazes de superar as dificuldades próprias do processo de aprendizagem. Aulas centradas na autoridade do professor, pobres em estratégias pedagógicas de trabalho cooperativo e na aprendizagem ativa, em que o trabalho de projeto não é suficientemente desenvolvido, concorrem para aumentar a desmotivação das raparigas.

Apesar de terem optado pela área científica no ensino secundário, e de terem desempenhos médios ou acima da média nas disciplinas de matemática e de ciências, as nove alunas que participaram no estudo não aspiram a prosseguir uma carreira científica, não expressando nem motivação nem confiança nas suas aptidões para tal.

Um dos motivos para a manifesta preferência por percursos académicos relativamente curtos e de retorno mais rápido e seguro pode resultar da influência das famílias, que preferem, de acordo com algumas entrevistadas, manter as filhas perto de casa exercendo ocupações consideradas

socialmente mais apropriadas para elas. A crença de que as mulheres são boas comunicadoras, por seu turno, faz com que os empregadores as privilegiem no ato de selecionar candidatos a posições de relações públicas e afins nas organizações. Virando costas a uma carreira científica, mesmo quando revelam aptidão para tal, muitas tornam-se a face visível e agradável das empresas locais, sem que o governo, as escolas, os professores ou as famílias contrariem esta tendência.

Este estudo, apesar de não generalizável devido à sua diminuta escala, põe em evidência a necessidade da criação de programas de incentivo às raparigas cujo potencial para enveredarem por carreiras científicas existe, mas está contaminado por fatores extrínsecos e contingentes.

## REFERÊNCIAS

- Acker, S. (2000). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Banjong, D. N. (2014). Same performance but different perception: female stereotypes in mathematics emerge in fifth grade. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (2), 258-268.
- Blackmore, J.E.O.; Berenbaum, S.A. & Liben, L.S. (2008). *Gender development*. Nova York: Taylor & Francis Group.
- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter?. *Gender and Education*, 17(4), 369-386.
- Carless, S. A. (1998). Gender differences in transformational leadership: an examination of superior, leader and subordinate perspectives. *Sex roles*, 39 (11/12), 887-902.
- Ceci, S. J.; Williams, W. M. & Barnett, S. M. (2009). Women's under representation in science: sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin*, 2, 218-261.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London, Thousand Oaks, Nova Deli: Sage Publications.
- Correia, A. (2009). *Assimetrias de género. Ensino e liderança educativa*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Direcção de Serviços de Estatística e Censos (DSEC), Governo da Região Administrativa Especial de Macau (2002). *Censos 2001*. Acedido em <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?lang=pt-PT&NodeGuid=8d4d5779-cod3-42fo-ae71-8b747bdc8d88>
- Direcção de Serviços de Estatística e Censos (DSEC), Governo da Região Administrativa Especial de Macau (2012). *Censos 2011*. Acedido em <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?lang=pt-PT&NodeGuid=8d4d5779-cod3-42fo-ae71-8b747bdc8d88>
- Direcção de Serviços de Estatística e Censos (DSEC), Governo da Região Administrativa Especial de Macau (2015). *Inquérito ao emprego*. Acedido em <http://www.dsec.gov.mo/default.aspx?lang=pt-PT>
- Griffith, A. L. (2010). Persistence of women and minorities in STEM field majors: Is it the school that matters? *Economics of education review*, 29(6), 911-922.
- Gasiewski, A. J.; Eagan, M. K.; Garcia, G. A.; Hurtado, S. & Chang, M. J. (2012). From gatekeeping to engagement: a multicontextual, mixed method study of student academic engagement in introductory STEM courses. *Research in Higher Education*, 53, 229-261.
- Gerzema, J. (2013). *Athena doctrine: How women (and the men who think like them) will run the future*. Somerset, NJ: John Wiley & Sons.
- Hill, C.; Corbett, C. & St Rose, A. (2010). *Why so few? Women in science, technology, engineering, and mathematics* (AAUW's 2010 Report). Acedido em American Association of University Women <http://www.aauw.org/research/why-so-few/>
- Jones, S. & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74, 443-471.
- Langena, A.; Boskerb, R. & Radboud, H. D. (2006). Exploring cross-national differences in gender gaps in education. *Educational Research in Education*, 12(2), 155-177.
- Pina-Cabral, J. (2002). *Between China and Europe: Person, culture and emotion in Macao*. Londres: Continuum Books.
- Morrison, K. (2003). Towards an educational agenda for Macau at the start of the new millennium. In *Macau on the threshold of the third millennium* (pp. 273-288). Macau: Instituto Ricci de Macau.
- Robinson, J. P. & Lubiensky, S. T. (2011). The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal*, 48 (2), 268-302.



## MATERNIDADE E PARENTALIDADE: RECONFIGURAÇÕES E CONFLITOS IDEOLÓGICOS

---

### 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A construção da maternidade como o acto paradigmático de cuidado adequado deve ser vista como uma construção cultural específica. É comum conceber o cuidado como uma relação entre duas pessoas e especialmente como uma relação entre mãe e filho. Como observa Joan Tronto, uma tal compreensão conduziu frequentemente à idealização deste duo que se converteu numa espécie de casal romântico no discurso contemporâneo ocidental sobre a maternidade (Tronto, 1993, pp. 103, 109-110). A ênfase ideológica na díade mãe/filho subsiste, não obstante revestir-se de novos cambiantes e ser paralela à valorização da paternidade reflectida numa diversidade de estudos (e.g. Monteiro & Domingos, 2013; Torres, 2002) e nas práticas sociais.

O capítulo começa por explorar a tendência para a cientização da parentalidade, isto é, a ideia de que a criação e educação dos filhos pode e deve ser orientada por dados científicos e pelo conhecimento de peritos. É realçado de modo particular a utilização da neurociência para apoiar uma parentalidade intensiva nos primeiros anos de vida e a adaptação da política social em torno do princípio de intervenção precoce. Para além de se contestarem as bases científicas destas posições, estabelece-se uma relação entre a cientização da parentalidade e a crescente responsabilização da família em prejuízo da responsabilidade da comunidade. Num ambiente social marcado por distinções de género, isto pode representar encargos adicionais para as mães. Considera-se, em seguida, o processo de reconfiguração da maternidade em curso nas últimas décadas. Para autoras como

---

<sup>1</sup> Este capítulo foi construído na sua grande parte a partir da tese de doutoramento da primeira autora (Pereira, 2013). Na sua redacção segue-se a ortografia anterior ao novo acordo ortográfico.

Elisabeth Badinter (2010), Joan Wolf (2007) ou Stephanie Knaak (2010), tem-se assistido de facto à reconfiguração da maternidade nas sociedades contemporâneas. Wolf fala mesmo da emergência de uma “maternidade total”, isto é, de um código moral em que se exortam as mães a otimizar todas as dimensões da vida dos filhos a começar no ventre. Na “maternidade total”, a questão do aleitamento materno ocupa um lugar destacado, não somente por constituir a melhor opção nutricional para os bebés, mas por conferir uma espécie de certificado de qualidade de boa mãe. A literatura científica que legitima as políticas relativas à amamentação está, no entanto, longe de ser inequívoca. Pomos em destaque esta questão com a preocupação de mostrar como a promoção universal da amamentação secundariza o contexto sociocultural e económico e as circunstâncias pessoais que informam as escolhas das mulheres e contribui assim para despolitizar o debate (e.g. Balint, 2009; Jansson, 2009).

O capítulo encerra com um sublinhado da rede de discursos que aprisionam as escolhas das mulheres no que à amamentação diz respeito, enfatizando em particular o jogo de significados contraditórios e de reforço mútuo activado por dicotomias clássicas de género, a saber, entre público e privado, mulher e mulher-mãe, peito maternal e peito sexual, boas e más mães.

## **2. AMBIGUIDADES E CONFLITOS EM TORNO DA CIENTIZAÇÃO DA PARENTALIDADE**

O nascimento dos filhos representa para muitas mulheres adaptações profundas e a longo prazo nas suas carreiras. As mudanças normalmente incluem trabalho a tempo parcial ou alterações ao nível das responsabilidades no local de trabalho. Já os esforços masculinos orientam-se mais para soluções a curto prazo e raramente envolvem uma redução de rendimentos<sup>2</sup>. Em geral, a situação parece estar em sintonia com as atitudes da maioria dos europeus ainda caracterizadas por uma compreensão tradicional das tarefas adequadas a mães e pais. De acordo com o inquérito “Famílias e Papéis de Género”, do International Social Survey Programme de 2002, a maioria dos inquiridos dos 23 países europeus participantes concordou com a afirmação de que uma mulher com um filho em idade pré-escolar não deveria trabalhar a tempo inteiro, mas antes a tempo

<sup>2</sup> A descrição refere-se genericamente aos países da OCDE e a outros países europeus. Ver Hegewisch e Gornick (2011) e WHO (2007).

parcial. Para 20-50% dos inquiridos, o trabalho a tempo inteiro das mães era susceptível de causar sofrimento nas crianças daquela idade (WHO, 2007, p. 14). Na verdade, as atitudes e os comportamentos dos europeus caracterizam-se também por uma grande diversidade, quer relativamente ao emprego maternal, quer relativamente aos papéis de género na família. Enquanto apenas 8-9% dos inquiridos nos países escandinavos concordou fortemente com a afirmação de que cumpria ao homem ganhar dinheiro e à mulher cuidar da casa e da família, os números correspondentes na Europa de Leste (designadamente, na Bulgária, República Checa, Eslováquia, Hungria ou Polónia) situaram-se nos 40-60% (WHO, 2007, p. 14).

As visões mais tradicionalistas relativamente à parentalidade parecem ser especialmente marcantes quando as crianças são mais pequenas, com as responsabilidades de cuidados a serem intensamente associadas às mães e de uma forma secundária aos pais. A paternidade integra de facto uma compreensão mais alargada do que significa ser homem e nesta um emprego estável e o papel de provedor são ainda fundamentais (Fagan, 2010; United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2011). Há autores que defendem a existência de dois modelos de masculinidade e de paternidade contemporâneos. Um tradicionalismo modificado que incorpora o emprego das mães nos ideais de masculinidade, mas que privilegia o estatuto de provedor dos homens e desvaloriza a responsabilidade igual pelos cuidados aos filhos. E um modelo mais igualitário de masculinidade abrangendo tanto o emprego dos homens como responsabilidades significativas pelos filhos (Chesley, 2011, p. 646). A noção de um *continuum* que suporta variações entre dois pólos caracterizados por valores e práticas mais tradicionais ou modernos é apoiada pelo estudo empírico de Wall, Aboim e Cunha (2010) relativo à sociedade portuguesa.

Comum a todos os homens entrevistados é a assunção de que sobre si recai a principal responsabilidade económica e que é mais aceitável que seja a mulher a deixar de trabalhar. No mesmo estudo, é referido que um dos entraves à mudança dos “lugares masculinos na vida familiar” prende-se com a persistência de uma visão diferenciada de papéis e identidades de género, destacando-se em particular a maternidade como marcador de diferença. Esta é associada a competências e laços relacionais específicos, com alguns homens a acreditarem num “instinto maternal” incorporado que se mantém ao longo da vida e outros a associarem-no a uma fase específica. Neste caso, surge com a gravidez e pode ser reforçado com a amamentação, mas esbate-se à medida que a criança cresce (Wall, Aboim & Cunha, pp. 462, 468-469).

À semelhança de outros estudos, Wall et al. (2010, pp. 461, 468) identificam mudanças, continuidades e tensões resultantes do cruzamento de “velhas e novas masculinidades” e a relevância das dinâmicas associadas à paternidade para a reformulação das relações de género na família. As investigadoras observam que a maioria dos homens portugueses do estudo recusa o papel tradicional de único provedor e de principal figura de autoridade na família. Para uma grande parte deles, é importante associarem-se a noções de modernidade e igualdade e à imagem de um marido e pai presente e apoiante.

Partindo de diferentes áreas disciplinares, diversas investigações têm de facto vindo a revelar aspectos desconhecidos da parentalidade masculina e a questionar velhas assunções sobre os efeitos nocivos do emprego materno nas crianças (e.g., Richter et al., 2011; Gettler, McDade, Feranil & Kuzawa, 2011; Lucas-Thomson, Goldberg & Prause, 2010). Mas ao mesmo tempo é também verdade que as bases científicas de alguma pesquisa no campo da parentalidade têm sido questionadas, pondo especialmente em causa a que se baseia em interpretações simplificadoras de resultados de estudos na área da neurociência.

As tarefas de criação e educação dos filhos passaram nas últimas décadas a ser crescentemente informadas por um discurso médico e científico<sup>3</sup>. As responsabilidades parentais adquiriram neste processo novos cambiantes e exigências. Por um lado, atribui-se um imenso poder aos pais para afectar os filhos e, por outro lado, acentua-se a necessidade de seguirem a orientação de peritos para minimizar os riscos para os mesmos. Esta obsessão com o risco tem-se manifestado, por exemplo, em campanhas de promoção da amamentação ou na proibição total do álcool durante a gravidez. No mundo anglo-saxónico, em particular, ganhou terreno a posição de que a pesquisa e conhecimento baseados na neurociência deveriam condicionar as práticas educativas dos pais. Estudos e documentos diversos apoiam-se em “factos neurocientíficos” para promover uma parentalidade intensiva e apresentar recomendações políticas. Partem da premissa de que a neurociência demonstrou que o cérebro é moldado nos três primeiros anos de vida pela forma como as crianças são tratadas pelos pais. E defendem que um ambiente estimulante em casa neste período não só garante um desenvolvimento normal, como evitará posteriormente situações de pobreza, comportamentos anti-sociais e crimes e levará à redução

<sup>3</sup> Desenvolvemos este ponto essencialmente com base no material disponibilizado pelos organizadores da Conferência “Monitoring Parents: Science, Evidence, Experts and the New Parenting Culture” que ocorreu na Universidade de Kent, em Setembro de 2011.

do insucesso escolar e à melhoria da saúde física e psíquica (Bruer, 2011; Derbyshire, 2011). Apesar das críticas a esta noção de um período crucial para o desenvolvimento do cérebro, a sua influência persiste e justifica uma intervenção política precoce na vida familiar.

Como observa Stuarde Derbyshire (2011), o problema com a pesquisa que recorre à neurociência é que têm como principais fontes de informação estudos conduzidos em crianças gravemente negligenciadas e sujeitas a situações de abuso, notoriamente o caso das crianças romenas em orfanatos, no tempo de Nicolae Ceausescu, e investigações em animais submetidos a situações de completa privação sensorial que estudam aspectos específicos do desenvolvimento do cérebro, como é o caso das experiências de Hubel e Wiesel em que as pálpebras de um dos olhos de gatos eram cosidas. Estabelecer paralelismos com as circunstâncias correntes em que as crianças são criadas é abusivo: “É enganoso pensar que pelo facto da privação grave causar problemas graves a privação mais benigna criará problemas mais brandos” (Derbyshire, 2011, s.p.). Segundo o neurocientista Derbyshire (2011), o que de facto se sabe é que situações de negligência grosseira e continuada podem afectar o desenvolvimento do cérebro e gerar problemas de comportamento, havendo poucas provas de que negligência mais moderada o possa fazer. Não existem também sinais de que as áreas envolvidas na empatia se tornam fixas durante os três primeiros anos, muitos vão até no sentido de mostrar que o cérebro conserva plasticidade ao longo da vida. Se as provas que ligam circunstâncias na infância a alterações permanentes no cérebro são limitadas, os dados sobre crianças que superaram privações sérias ou ambientes abusivos são muito bons. Para o investigador, a relevância atribuída ao desenvolvimento do cérebro no início da vida para explicar comportamento anti-social ou outros problemas reflecte a tendência para individualizar questões sociais e ocultar factores estruturais que os geram. Considera que levada à letra diminui a autonomia do indivíduo ao reduzir o seu comportamento a uma série de escolhas feitas nessa altura. E, por outro lado, nota que está a ser usada para afunilar as respostas políticas a problemas sociais complexos através de intervenções centradas nos estilos de vida (designadamente, pela aposta na formação parental) (Derbyshire, 2011; Centre for Parenting Culture Studies, 2011).

John Bruer observa, por sua vez, que não há nada de errado em procurar melhorar o exercício da parentalidade, os cuidados à infância ou a política social através do uso adequado das ciências naturais e sociais. Mas deveriam ser evitados os “apelos seletivos à ciência que funcionam para

racionalizar o que podem ser apenas objetivos preconcebidos das nossas políticas” (Bruer, 2011, p. 12). A posição é reiterada por David Whitebread, psicólogo do desenvolvimento cognitivo e especialista nos primeiros anos da infância. Whitebread (2011) concorda com a existência de “neuro-mitos”, mas chama a atenção de que as limitações e interpretações excessivas da neurociência não deveriam ser usadas para desvalorizar o estudo científico de factores que afectam o desenvolvimento das crianças. Para Whitebread (2011), há actualmente um bom corpo de dados da pesquisa das ciências sociais, incluindo estudos longitudinais nas áreas da educação e da psicologia do desenvolvimento que sugerem que as experiências nos primeiros anos de vida podem ter efeitos a longo prazo no sucesso académico e oportunidades de vida. Destaca os estudos “HighScope” e “EPPE”, respectivamente nos Estados Unidos e no Reino Unido, que mostraram que a educação de qualidade nos infantários está positivamente associada ao desenvolvimento emocional e a progressos académicos. Outras investigações indicam ainda que a qualidade das relações pais / filhos afecta o desenvolvimento precoce da auto-regulação emocional e cognitiva das crianças ou que a forma dos pais agirem, em vez da sua classe social ou qualificações, faz igualmente a diferença.

Não obstante o debate sobre a parentalidade incluir crescentemente os homens, acaba muitas vezes por desembocar nos benefícios e desvantagens das creches e infantários e em última instância no emprego materno (Sigman, 2011). Como alguns académicos têm vindo a realçar não há razões para os pais se sentirem culpados pelas decisões que tomam a esse respeito ou para achar que qualquer delas está isenta de aspectos menos positivos (Bishop, 2011). A verdade é que num ambiente social caracterizado por diferenciações de género, a preocupação em maximizar o desenvolvimento do cérebro das crianças tem gerado por vezes cuidados maternos acrescidos (Wall, 2004, 2010). Segundo Glenda Wall, “as mães não são apenas responsáveis pela saúde física e segurança dos filhos (com exigências cada vez mais extensas nestes domínios) e pela sua saúde psicológica e felicidade, mas são agora também responsáveis pelo pleno desenvolvimento futuro do seu cérebro e inteligência” (Wall citada em Grospok, 2011, s.p.). Jennie Bristow (2011, p. 5) não hesita em estabelecer um paralelismo entre a pseudo-neurociência do período crítico dos três primeiros anos de vida e a teoria da vinculação mãe/filho (“maternal-infant bonding”) que foi usada para justificar que as mães deveriam ficar em casa - “neuro-trash fornece a teoria da vinculação para o século 21, para uma época em que o “apego maternal” deixou de ser considerado suficiente”. As bases

científicas nas duas situações são pouco sólidas, mas ambas servem para aumentar a pressão sobre os pais, em especial sobre as mães, e o controlo social sobre a parentalidade (Bristow, 2011, pp. 4-5).

### **3. (Re)INTERPRETAÇÕES DA MATERNIDADE: ENTRE IDEOLOGIA E CIÊNCIA**

Sharon Hays (1996, p. 21) considera que as atuais definições de boa maternidade assentam em três principais princípios: crença de que as mães se devem sacrificar e ser destituídas de egoísmo; crença de que a criação dos filhos deve ser feita principalmente pelas mães individualmente; e crença de que a actividade deve ser totalmente centrada nas necessidades das crianças, com métodos que são informados pelo conhecimento de peritos, que exigem trabalho intensivo e que são dispendiosos. No livro *O Conflito: a Mulher e a Mãe*, Elisabeth Badinter (2010) começa de facto por afirmar que nos últimos 40 anos ocorreu uma involução na concepção da maternidade. Está em causa o reforço adicional das responsabilidades das mães, com a emergência de uma ideologia maternalista que reduz a liberdade e perspectivas profissionais das mulheres. A tendência é observável em graus diversos em todos os países desenvolvidos consoante as suas especificidades históricas. Badinter (2010, pp. 37 e segtes) associa a transformação à afirmação de três tipos de discursos: um ligado à ecologia, outro à ciência do comportamento baseada na etologia e o último ao feminismo essencialista. Têm em comum uma espécie de ideal de regresso à natureza e a uma vida mais simples e combinam-se para criar uma concepção mais exigente das responsabilidades maternas potencialmente geradora de sentimentos de culpa.

As prescrições relativamente às mães têm sido apoiadas por teorias científicas sobre a primazia do vínculo mãe/filho. Muitas vezes estas são enformadas pela garantia da “verdade biológica”. A noção de que o facto mais importante da vida das crianças pequenas era o seu grau de ligação às mães ganhou destaque nos anos 70, incentivada originalmente pelo trabalho do psiquiatra infantil John Bowlby sobre privação materna nos anos 50 (Bristow, 2011, p. 4). Num relatório que efectuou para a Organização Mundial de Saúde, afirmava-se que o emprego a tempo inteiro das mães era um motivo de ruptura familiar equivalente, entre outras coisas, à morte ou prisão de um dos pais, à guerra e à fome (Bowlby, 1951 citado por McGlynn, 2015, p. 219). A importância para a criança da ligação à mãe da teoria de Bowlby dá lugar à teoria da vinculação (“bonding or attachment

theory”) da mãe ao filho, nos anos 70, associada ao trabalho e experiências dos pediatras norte americanos John Kennell e Marshall Klaus (Badinter, 2010, pp. 48 e segtes).

Num artigo de 1972, Kennell e Klaus (citado por Badinter 2010, pp. 48-49), juntamente com outros estudiosos, estabelecem paralelismos entre a maternidade humana e o comportamento maternal de outros mamíferos. Os autores notam que a separação imediatamente a seguir ao nascimento das crias de mães animais como vacas e ovelhas pode gerar comportamentos aberrantes como a recusa em amamentar. De modo semelhante, consideram que há um “período sensível” durante o qual as parturientes mulheres estão hormonalmente predispostas a aceitar o filho. Definem um período de 16 horas a seguir ao parto para estabelecer um contacto “pele com pele” da mãe com o recém-nascido de modo a assegurar uma melhor relação e desenvolvimento do bebé. A ideia central é que as ligações futuras que unirão mãe/filho dependem das que se forjam nestas horas primordiais.

Como nota Badinter (2010, p. 49), a teoria do vínculo expandiu-se e originou diversos trabalhos nos Estados Unidos, Canadá e Europa. Para alguns, a incapacidade em estabelecer uma ligação adequada mãe/filho por altura do nascimento explicava os maus tratos e problemas de comportamento. Outros passaram a desaconselhar o emprego materno no primeiro ano de vida do bebé. A partir do começo dos anos 80, a pesquisa que apoiava a teoria passou a ser objecto de críticas científicas, designadamente por parte de investigadores da área da psicologia do desenvolvimento (Badinter, 2010, pp. 49-50). Apesar da crescente perda de credibilidade, a teoria manteve alguma da sua influência e assinala-se uma certa continuidade das ideias que privilegiam a ligação mãe/filho: “Desta forma, a díade mãe e filho não é vista como tendo por base a escolha, o individualismo, e a igualdade, mas antes a natureza, o auto-sacrifício e o altruísmo” (McGlynn, 2005, p. 219).

Na análise da ideologia maternalista, Badinter (2010, pp. 46, 52 e segtes) destaca o ressurgimento do conceito de instinto maternal. Afirma não estar em causa negar a relação de proximidade entre natureza e cultura ou os hormonas da maternidade (oxitocina e prolactina), mas considera não ser possível falar de um instinto fundado num determinismo biológico. Não há na mulher um modelo de comportamento universal equiparável ao de outros mamíferos, com a maternidade a ser vivida de formas muito diversas: “O meio, as pressões sociais, o percurso psicológico parecem pesar sempre mais do que a débil voz da “nossa mãe Natureza”” (Badinter, 2010, p. 55)

#### **4. A AMAMENTAÇÃO EM PERSPECTIVA: DE BENEFÍCIOS COMPROVADOS A ELIXIR MÁGICO**

O activismo a favor da amamentação surgiu nas últimas décadas do séc. XX como reacção à excessiva medicalização da maternidade. Para muitas feministas, era um acto capacitador das mulheres e um meio de readquirirem o controlo do seu corpo relativamente ao *establishment* médico patriarcal (Balint, 2009, p. 11). Crescentemente a questão atraiu maior atenção e a sua importância subiu nas agendas das organizações internacionais. Dentro do sistema das Nações Unidas, ocorreu o que Mary Jansson (2009, pp. 242-246) designa por uma mudança do centro de gravidade em torno da OIT para a OMS. A partir dos anos 70, o trabalho desta última organização, conjuntamente com a UNICEF, torna-se o principal veículo das políticas internacionais nesta matéria. Estas passaram a destacar argumentos de ordem médica e a visar o comportamento individual. Ambos os aspectos contribuíram, segundo a mesma autora, para a construção da amamentação como uma prática com características e atributos universais e para a sua despolitização, isto é, para a sua articulação de uma forma que dificulta o desacordo ou o conflito.

A promoção universal da amamentação defendida pela OMS eclipsa circunstâncias pessoais ou diferenciações socioeconómicas e culturais. As bases de legitimação do discurso internacional repousam no consenso sobre a superioridade do leite materno e na construção das crianças como dependentes e incapazes de cuidarem de si (Jansson, 2009, p. 245). No entanto, a literatura científica está longe de ser inequívoca e de demonstrar claramente que muitos dos benefícios associados à amamentação são o resultado dessa prática. Em alguns contextos nacionais, a sua promoção foi associada à linguagem do risco, com a responsabilidade pelo bem-estar do bebé a incidir quase inteiramente na mãe (Wolf, 2007). No artigo “Is Breast Really Best?”, Joan Wolf (2007) analisa criticamente a campanha nacional norte americana de promoção da amamentação realizada entre 2004 e 2006 e as inconsistências da pesquisa que a apoiou. Segundo Wolf (2007, p. 597), a campanha realçou mais os riscos de não amamentar do que os benefícios da prática. Anúncios televisivos mostravam mulheres grávidas em actividades perigosas como montar um touro mecânico, com uma voz em *off* a dizer: “Você nunca correria riscos durante a gravidez. Por quê começar depois do bebé nascer?” (“You’d never take risks while you’re pregnant. Why start when the baby’s born?”). Balint (2009, p. 15) interroga-se sobre como se chegou a uma situação em que os benefícios

para a saúde do aleitamento materno são exagerados e as necessidades de bem-estar das mulheres desvalorizadas.

No site da OMS, estão disponíveis “10 Facts on Breastfeeding” que sintetizam em termos globais a informação relevante sobre a questão. Os quatro primeiros pontos, por exemplo, dão conta da posição básica da organização e dos benefícios alegadamente resultantes da prática. A *amamentação exclusiva nos primeiros seis meses do bebé* é assim fortemente recomendada, devendo a partir daí ser acompanhada por outros alimentos até aos dois anos ou mais. A prática deve começar na primeira hora após o nascimento, deve ser a pedido (isto é, quantas vezes o bebé queira de dia ou de noite) e evitado o uso de biberões e chupetas. No ponto sobre os “benefícios para a saúde do bebé”, refere-se que o leite materno fornece todos os ingredientes para um desenvolvimento saudável. É seguro e contém anticorpos que ajudam a proteger de doenças comuns na infância, como a diarreia e a pneumonia. Estas últimas são apontadas como as principais causas da mortalidade infantil no mundo. Adicionalmente, o leite materno “está prontamente disponível e acessível”, o que assegura que os bebés obtêm o sustento adequado. Quanto aos “benefícios para as mães”, a prática em exclusividade é associada a um método natural de controlo da fertilidade (98% de protecção nos primeiros seis meses pós-parto). Diz-se ainda que reduz mais tarde os riscos de cancro de mama e de ovário e que ajuda a voltar ao peso anterior à gravidez e a reduzir as taxas de obesidade. Finalmente, nos “benefícios a longo prazo para as crianças”, observa-se que a amamentação contribui para a boa saúde ao longo da vida. Adultos amamentados em bebés têm frequentemente taxas mais baixas de pressão arterial, de colesterol, de excesso de peso e de obesidade e ainda de diabetes de tipo-2. Fala-se também da existência de provas de que as pessoas que foram amamentadas têm melhores desempenhos em testes de inteligência (WHO, 2012).

Na verdade, poder-se-ia dizer que este “fact file”, de Fevereiro de 2012, é construído de um modo que contorna habilidosamente algumas das questões mais controversas em torno desta problemática. A verdade é que ao longo dos anos a lista dos benefícios da amamentação tem vindo a ser ampliada (Badinter, 2010, pp. 69 e segtes). À diminuição da incidência e gravidade de infecções digestivas, respiratórias, no tracto urinário ou nos ouvidos juntam-se os menores riscos, entre outros, de morte súbita, de diabetes, de obesidade, leucemia, asma ou doenças do coração. Destaca-se adicionalmente o seu contributo para um melhor desenvolvimento das capacidades cognitivas e para a prevenção da depressão pós-parto e melhoria

da relação com as crianças. Isto para além dos benefícios clássicos para a mulher de regressar à forma física e de poder usufruir de um método natural de contraceção (Badinter, 2010, pp. 69-70; Savage, 2011). O problema com esta miríade de benefícios é que a ciência que a sustem é contraditória: “As revistas médicas estão recheadas com conclusões contraditórias sobre o impacto da amamentação: para cada estudo que a relaciona com uma melhor saúde, há outro onde essa relação é considerada irrelevante, fracamente significativa, ou inextricavelmente ligada a fatores não mensurados ou não mensuráveis (Wolf, 2007, p. 600). Mas as discordâncias na literatura científica neste domínio não se circunscrevem apenas aos benefícios, dizendo também respeito à duração da própria prática. Um estudo britânico de 2011, publicado no *British Medical Journal*, analisou os dados existentes e sustenta que a amamentação exclusiva até aos seis meses pode aumentar: o risco de anemia por deficiência de ferro; a incidência de alergias alimentares; e o risco de doença celíaca (Fewtrell, 2011). Segundo Mary Fewtrell, do centro de pesquisa sobre nutrição infantil do University College London Institute of Child Health, que conduziu a investigação, os autores apoiariam uma recomendação para amamentar exclusivamente até aos quatro meses. Fewtrell nota que a recomendação da OMS deveria ser interpretada de modos diversos em diferentes países. A amamentação em exclusividade protege contra infecções, o que é crítico em países em vias de desenvolvimento, mas menos importante no Reino Unido onde a higiene e condições sanitárias são melhores (Fewtrell, citada em Boseley, 2011).

Hanna Rosin escreve na *Atlantic* que algum do pensamento mágico sobre a amamentação deriva da concepção errada de que o leite materno está cheio de anticorpos maternos que são absorvidos e entram na corrente sanguínea do bebé. Se tal ocorre na maioria dos mamíferos, o processo nos humanos é mais prosaico e menos significativo. Desde a identificação dos sIgA, em 1961, os laboratórios procuraram por outras maravilhas no leite materno, mas as teorias e hipóteses avançadas nunca foram aí confirmadas. De facto, a maioria dos estudos sobre os alegados benefícios da amamentação são observacionais, isto é, comparam grupos diferentes em que um deles é amamentado e o outro não (Rosin, 2009). Considerações éticas neste domínio inibem a construção de ensaios controlados aleatorizados, o que faz com que um dos problemas da pesquisa resida na incapacidade de controlar variáveis perturbadoras fundamentais, a saber, qualquer coisa associada à amamentação e que está em si mesma também associada aos melhores resultados para a saúde. Por exemplo, as mulheres que amamentam nos EUA têm maior probabilidade de serem de

classe média ou terem qualificações mais elevadas. Dito de outro modo, usufruem de condições melhores para criarem os filhos. À medida que aumentam também o número de anos entre a amamentação e os efeitos para a saúde que são objecto de avaliação, cresce a lista de possíveis factores influentes ou perturbadores, dificultando ainda mais o desafio de apreciar os benefícios a longo prazo da amamentação (Wolf, 2007, pp. 599, 602; Savage, 2011).

Muitos estudos têm procurado isolar a amamentação em si de factores ambientais e comportamentais. A pesquisa sobre irmãos alimentados de um modo diferente é uma das estratégias usadas, bem como o controlo do estatuto sociocultural e económico. No entanto, nenhum dos estudos foi capaz de controlar a própria decisão de amamentar. Esta pode representar uma orientação para a parentalidade que por si pode ter um impacto positivo na saúde da criança (Wolf, 2007, p. 602). No livro *Is Breast Best?*, de 2010, Joan Wolf sustenta que no mundo desenvolvido as diferenças em termos de resultados para a saúde são suficientemente pequenas para ser razoável acreditar que são provocadas pelo comportamento maternal ou de outros cuidadores (por ex., precauções adicionais em termos de higiene). A autora, que analisou os estudos realizados nesta área, conclui que há dados bons sobre os efeitos do leite materno na redução das infecções gastrointestinais. Mas as demais associações entre a amamentação e a saúde dos bebés podem ter outras explicações, não havendo bases científicas (Wolf, citada em Savage, 2011, s.p.).

No domínio da pesquisa sobre esta problemática é comum destacar uma série de estudos conduzidos por Michael Kramer na Bielorrússia e divulgados a partir de 2001<sup>4</sup>. O investigador da Universidade McGill conseguiu de algum modo aleatorizar os seus estudos, tendo seguido 17 mil bebés durante a sua infância. Das investigações concluiu que a extensão do período da amamentação reduzia em 40% o risco de infecções gastrointestinais e diminuía de alguma forma as erupções cutâneas (eczemas atópicos). Na vida real, a menor incidência do risco de infecções gastrointestinais significa, segundo Hanna Rosin (2009), que quatro em 100 bebés têm menos um incidente de diarreia ou vômito. Situações que nos países desenvolvidos raramente constituem uma ameaça séria. A pesquisa de Kramer detectou ainda uma melhoria das capacidades cognitivas das crianças amamentadas. Contudo, os resultados médios variavam bastante de clínica para clínica. Como observa Rosin, no seu melhor as melhorias a

---

<sup>4</sup> Sobre a investigação de Kramer, baseamo-nos na investigação de Hanna Rosin (2009).

este nível podem alcançar uma vantagem de cinco pontos no QI, mas esse valor corresponde também à variação que pode ocorrer nos resultados individuais do QI de uma criança de um teste para outro ou de um dia para o outro. O próprio Kramer disse à jornalista que a ligação poderia ser banal e o resultado das mães que amamentam interajam mais com os bebés (Rosin, 2009).

A questão do desenvolvimento cognitivo pode de facto adquirir ressonância nos países desenvolvidos dada a protecção do leite materno contra infecções ter implicações diversas comparativamente com o que se verifica em outros contextos. Só que mesmo os estudos que estabeleceram a ligação entre o aleitamento materno e a inteligência não conseguiram desligar esse resultado do comportamento associado à prática. Dito de outro modo, pode-se sustentar que bebés alimentados a biberão por mães ou pais atentos têm probabilidades semelhantes de obter resultados equivalentes (Wolf, 2007, p. 605). A verdade é que a literatura científica a este respeito, como em outros aspectos, não é linear. Sobre esta questão são também significativas as conclusões de outra investigação de longa duração, divulgada em 2006 e conduzida por Geoff Der. O estudo abrangeu 5 475 crianças e as suas 3 161 mães e incluiu famílias nas quais uma criança tinha sido amamentada e outra não (Der, Batty & Deary, 2006). Os autores concluíram que a amamentação tem pouco ou nenhum efeito sobre a inteligência das crianças, sendo o factor mais influente a esse respeito a própria inteligência das mães (Der et al., 2006, p. 5).

Mas se a literatura médica sobre os benefícios da amamentação é contraditória, tende-se, por outro lado, a ignorar não só os riscos para o desenvolvimento e saúde do bebé resultantes da depressão das mães ou de situações de pobreza, mas também que aquela não é isenta de perigos. Apesar de estudos revelarem a presença e potenciais efeitos negativos de contaminantes químicos no leite materno, estes aspectos são ignorados nas actuais avaliações de risco (Wolf, 2007, p. 614). Vários autores situam a ênfase atribuída ao aleitamento materno num quadro de uma sociedade avessa ao risco e caracterizada por construções normativas sobre a boa maternidade. O contexto é o de uma sociedade marcada pela influência da autoridade científica e pela produção infundável de dados, onde se tem assistido à crescente moralização da saúde pública. As escolhas e práticas relativas à saúde pessoal assumem uma dimensão moral e de responsabilidade social (Wolf, 2007, pp. 612 e segtes; Knaak, 2010, p. 347). A consciência do risco tem muitas vezes menos a ver com uma avaliação objectiva das probabilidades e gravidade de riscos particulares e mais com as

consequências emocionais e significados que lhe são associados. Sabe-se que as instituições sociais moldam a construção do risco (isto é, ampliam/reduzem) e que o mesmo é válido para os receptores na forma como interpretam e atribuem valores sociais à informação recebida (Knaak, 2010, p. 352). Os riscos que num dado momento são salientes dependem da sua ressonância em outros registos culturais (Wolf, 2007, p. 615), o que faz com que alguns sejam ponderados desproporcionalmente dependendo do que está envolvido no sacrifício (Balint, 2009, p. 14). Segundo Wolf (citada em Savage, 2011), “a razão para acharmos óbvia a amamentação é porque esperamos que as mães se sacrifiquem. Faz parte da nossa compreensão da maternidade”.

O carácter selectivo da ponderação dos riscos neste caso é realçado por Jules Law (2001, pp. 415, 423) que observa que apesar do ar das cidades ser mais tóxico do que o leite adaptado, ninguém sugere que as famílias se devam mudar para o campo ou que deixem de andar de carro por ser perigoso. Contudo, muitos pensam ser razoável para uma mulher interromper a carreira com base num perfil de risco igual ou provavelmente menor. Se para muitas a experiência da amamentação é vivida com prazer, há outras que a rejeitam ou enfrentam dificuldades físicas diversas (mastites, mamilos gretados, dores, nascimentos múltiplos, cansaço ou stress) (Balint, 2009, pp. 9-10; Badinter, 2010, pp. 90 e segtes). Aos benefícios para a saúde dos bebés e para as mães foram acrescentados outros de ordem económica e ecológicos, realçando-se que a amamentação beneficia a sociedade como um todo (Badinter, 2010, p. 71). Notoriamente ausente deste tipo de discurso, são os custos relacionados com o valor do trabalho de amamentar, o seu potencial impacto na saúde física e emocional das mulheres, nas respectivas trajetórias profissionais ou nas dinâmicas de família (Wolf, 2007, p. 601). O que na verdade está em causa é a defesa de um modelo único quando os benefícios comprovados são limitados e pouco significativos.

Como observa Hanna Rosin (2009), amamentar em exclusividade é um compromisso exigente em termos de tempo que tem implicações para o trabalho das mulheres e para a estruturação da divisão do trabalho na família. A mulher torna-se o elemento mais hábil para acalmar o bebé e segue-se muitas vezes a assunção de maiores responsabilidades de cuidado. De facto, o que se espera dos géneros no domínio do bem-estar dos bebés é muito diferente. Wolf (2007, p. 615) fala em “maternidade total”, de um código moral em que os “quereres” das mães (como um sentido de autonomia corporal, emocional ou psicológica) são contrapostos às

“necessidades” dos filhos. A boa maternidade implica assim reduzir riscos minúsculos ou mal compreendidos. Isto manifesta-se ainda na forma como a gravidez é encarada e as precauções excessivas quanto ao que se come ou bebe. A mulher grávida é colocada “numa rede de vigilância, monitorização, avaliação e de aconselhamento de peritos que requer constante trabalho da sua parte: procurar informação sobre os riscos para o feto e agir de acordo com essa informação” (Lupton, 1999, pp. 89-90). A importância atribuída à amamentação não pode ser desligada da tendência para construir a díade mãe/filho como uma unidade e para tornar as suas necessidades indiferenciadas. (Wolf, 2007, p. 619). Facilmente se percebe que um discurso centrado neste duo é excludente e condiciona a entrada de outros actores na relação de cuidado, designadamente, um maior envolvimento dos homens.

A amamentação é um tema controverso e emocional e que passou a servir em determinados contextos para tecer juízos morais e conferir uma espécie de atestado de maternidade responsável. Num estudo qualitativo que realizou junto de mães canadianas (um total de 33 entrevistas), Stephanie Knaak (2010, pp. 350, 352) concluiu que as mães preocupavam-se com o risco de não conseguir amamentar, não porque receassem fortemente pela saúde do filho se alimentado com leite adaptado, mas porque isso ameaçava o seu estatuto e identidades de boas mães. A consciência do risco das mulheres reflectia a interiorização do discurso mais amplo baseado no conhecimento dos peritos e não uma avaliação situacional. Na análise que faz da “National Breastfeeding Awareness Campaign” nos EUA, entre os vários aspectos que realça (designadamente, a inconsistência da pesquisa médica, a capitalização da má compreensão e avaliação do risco e a criação de analogias espúrias), Joan Wolf (2007, pp. 618-619; 623 e segtes) nota a ausência das mulheres como indivíduos e a falta de sensibilidade e de atenção a questões de ordem psicológica, cultural ou sócio-económica. É o caso, por exemplo, das mulheres afro-americanas, especialmente visadas pela campanha. Não só tendem a conceptualizar a maternidade como uma tarefa mais colectiva, como a amamentação é vista frequentemente a partir de um legado histórico e cultural marcado pela escravatura (Wolf, 2007, pp. 620-621).

Ainda que as taxas de aleitamento materno tenham vindo a aumentar nos países ocidentais, considerar as mulheres que efectivamente amamentam e introduzir alguma dimensão histórica ajuda-nos a colocar esta problemática em perspectiva. Actualmente a maioria das mulheres inicia a prática durante a estadia na maternidade, mas a sua duração difere

bastante consoante o país e o estatuto sociocultural das mesmas (Badinter, 2010, pp 81 e segtes). No contexto europeu, os países nórdicos registam das taxas mais elevadas de iniciação ao aleitamento materno, com valores na ordem dos 90% ou mais (em 2007, a taxa de aleitamento materno à saída da maternidade era de 99% na Noruega, 95% na Finlândia, 90% na Suécia e Dinamarca), e são os países onde as mulheres amamentam por mais tempo. Contudo, no início da década de 70, os valores estavam muito longe dos actuais. Em 1972-1973, apenas 30% das suecas amamentavam durante dois meses e só 10% durante seis meses. Já na Noruega apenas 5% das mulheres o faziam durante seis meses. A aparente unanimidade dos dias que correm, leva Badinter (2010, pp. 84-85) a interrogar-se se as norueguesas e as suecas poderão hoje exercer livremente a sua escolha e recusar conformar-se com a norma social e moral.

Segundo as tendências gerais referidas, as taxas de aleitamento das francesas também aumentaram. A taxa de aleitamento à nascença passou de 45.6% em 1995 para 56% em 2002. Mas das crianças amamentadas, somente 42% continua a sê-lo depois dos dois meses (contra 86% das crianças norueguesas aos três meses) (Badinter, 2010, pp. 83-86). No caso português, segundo a Direcção-Geral de Saúde, regista-se uma taxa de 90% de iniciação ao aleitamento materno exclusivo, seguindo-se um acentuado declínio logo no primeiro mês e um valor inferior a 50% aos três/quatro meses (Borja-Santos, 2011). O que os números permitem realçar é o quanto o recurso à linguagem do risco neste contexto é desadequada e contrasta com a realidade da saúde materno-infantil nos países ocidentais ou o quanto esta depende de factores bem mais relevantes. Importa saber em que medida a amamentação medida se está a transformar num dever para as mulheres que não o desejam fazer ou aspiram a uma partilha mais igualitária das responsabilidades parentais. Isso envolve uma ponderação mais abrangente dos interesses em presença do que aquela que tem sido proposta pelas instâncias internacionais.

## **5. UM BOM CORPO MATERNAL PODE SER UM CORPO SEXUALIZADO/EROTIZADO?**

A imagem de capa de um número da revista Times publicado a 21 de Maio de 2012, mostrada na figura 1, causou bastante debate nos países anglo-saxónicos.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Ver <http://content.time.com/time/covers/0,16641,20120521,00.html>

Trata-se de uma de quatro fotos feitas nos EUA por Martin Schoeller a quatro mães comuns que praticam a teoria da criação dos filhos com apego (*parental attaching*)<sup>6</sup>.



Figura 1

A imagem mostra-nos uma mãe a amamentar o filho de pé e empoleirado num banco, num cenário de fundo branco, assumidamente artificial. A mãe, branca e loura, com um corpo esbelto e sexy, mamas pequenas, contidas, bem delineadas, altas, duras e pontiagudas, de aparência jovem e moderna, numa pose desafiadora e ao mesmo tempo displicente, olha-nos directamente nos olhos e pergunta: “Até que ponto serás uma boa mãe?”.

O que há nesta imagem de tão estranho ou de extraordinário passível de sustentar reacções inflamadas que incluíram desde acusações à mãe - de exibicionismo, narcisismo, sexualização, de abuso psicológico e violência contra criança - e à revista - acusada de sensacionalismo e de falsificação da verdade - até conflitos em torno do que significa ser uma boa mãe, praticar a criação com apego e sobre quem pode ter acesso à mesma?<sup>7</sup>

<sup>6</sup> O artigo, assinado por Kate Pickert, conta a história de Bill Sears, o pediatra norte-americano que escreveu o livro *The Baby Book*, 1992. Segundo Kate, o *attachment parenting* integra quatro práticas centrais: carregar o bebé junto ao corpo; começar o contacto com o bebé logo após o parto; prolongar a amamentação até a criança decidir parar; partilhar a cama com os filhos. A versão portuguesa da *criação com apego* está disponível em <http://www.attachmentparenting.org/portuguese>

<sup>7</sup> Para alguns destes protestos, ver <http://www.theatlantic.com/health/archive/2012/05/what-everyones-missing-in-the-attachment-parenting-debate/257918/>; <http://www.foxnews.com/opinion/2012/05/11/time-magazine-cover-forget-breast-what-about-boy.html>; <http://www.theguardian.com/world/us-news-blog/2012/may/10/time-magazine-breastfeeding>; <http://www.nydailynews.com/life-style/health/breastfeeding-mom-time-magazine-cover-speaks-today-show-article-1.1076845>. A mãe

Para responder a esta questão, teremos de nos confrontar com o horizonte de expectativas culturais que regula os exercícios de olhar e de ser olhado e os modos de representar as práticas de aleitamento materno, bem como com os discursos que têm assegurado ao longo dos tempos a fronteira entre a maternidade e a sexualidade no imaginário cultural das sociedades ocidentais.

Há aqui várias escolhas que põem em causa o regime escópico tradicional quanto ao aleitamento materno. Uma delas é o próprio acto de dar visibilidade a uma prática associada nos discursos tradicionais ao privado, à intimidade entre mães e filhos e, portanto, ao recato, à decência e à contenção (Dowling, Naidoo & Pontin, 2012). Um acto feito de corpo inteiro pela mãe, e expresso por um olhar directo e mão na anca, um estilo que instiga as leitoras e os leitores a entrarem no desafio. Trata-se de um acto político, de confronto e simultaneamente de reivindicação de um direito a habitar e a participar no espaço público sem constrangimentos, um ato que põe em causa tabus culturais e legislativos e questiona o que se imagina ser uma linha fixa entre práticas culturais corporais íntimas e privadas, femininas, e a vida pública, masculina (Bartlett, 2002, 2000; Smyth, 2009). Embora integre vestígios de imagéticas tradicionais ao circunscrever-se à diáde mãe-filho, certo é que são muitos mais os elementos que as transgridem, pondo em causa guiões culturais dominantes relativos ao acto de amamentar: no centro da imagem está a mãe, não o filho; o corpo da mãe, e não apenas uma parte do mesmo; uma mãe que é mostrada a amamentar com o olhar centrado no visionador e não na criança, usando apenas um braço em vez dos dois, em pé, e não sentada com a criança no colo.

Mas a transgressão é ainda mais profunda e faz-se ao nível simbólico. A presença de uma mulher com corpo inteiro que chama deliberadamente a atenção para o seu corpo de curvas sensuais e mamas pontiagudas, enquanto amamenta uma criança “crescida demais”, combina elementos que muitos consideram incompatíveis, ameaçadores, ofensivos e até mesmo violentos. Na verdade, esta combinação de elementos maternos com elementos sexuais ao colocar o acto de amamentar num terreno movediço entre o sagrado e o sexual põe em causa a fronteira entre a maternidade e a sexualidade (Bartlett, 2005; Young, 1990, pp. 76-96) e activa sentimentos

---

fotografada integrou o coro dos protestos contra o que disse ser uma manipulação da sua intenção de diminuir o estigma associado à amamentação prolongada no tempo, tendo inclusive posado para a capa de outra revista para restabelecer o sentido original pretendido - acedido em <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-2205104/TIME-Attachment-parenting-mom-slams-magazine-confrontational-detached-portrayal-family.html>

relacionados com tabus sexuais, incluindo o tabu do incesto materno. Não obstante a dessacralização a que têm sido sujeitas as práticas de amamentar, mormente através do esforço da sua normalização por muitas mulheres através do mundo que reclamam o direito a fazê-lo em espaços públicos, sem estarem sujeitas a sanções legais ou morais e a assédios, como são os casos recentes da campanha *When Nurture Calls* no Texas, EUA, do movimento social *Hora dos Mameços* no Brasil e do projeto *Loove* em Portugal,<sup>8</sup> certo é que essa afirmação, indicadora de mudanças culturais, se tem feito dentro do discurso dominante pró-amamentação. Este discurso sublinha a naturalidade do acto, os seus valores nutricionais e benefícios médicos, o desenvolvimento de um sentido particular de amor ou de ligação entre mãe e filho, mas exclui o potencial erótico ou sexual do acto. Quando não se separa o eroticismo da nutrição, e se torna pública esta contaminação, num tom provocador, como no caso da imagem da *Times*, e tal é feito no quadro de uma cultura onde os seios são fetichizados como símbolos poderosos da (hetero)sexualidade, estremecem as fronteiras que asseguram oposições centrais no sistema sexo/género (Rubin, 1975). Como sublinha Young (1990, pp. 77-96), a virgem ou a puta, a pura ou a impura, a nutriz ou a sedutora, é ou mãe asexual ou beleza sexualizada, mas uma exclui a outra. Peito que é peito e não mamas, leite que é remédio, e não veneno, brota de um corpo materno descarnado, sem desejo, que apenas dá e nada quer e de uma mãe que não é mulher, mas apenas mãe, entregue de corpo e alma à criança. É esta versão idealizada, com reminiscências no culto cristão de Maria, que a imagem da *Times* reinscreve num tom provocador e marcadamente político, pondo a nu facetas escondidas e reprimidas do aleitamento materno que não encaixam facilmente nas abordagens pragmáticas e instrumentais habitualmente usadas no discurso dominante da pró-amamentação.

Não foi nem será a última vez que imagens como a da *Times* suscitaram polémicas acesas. Em Junho de 2015, o debate em torno da publicitação/sexualização do acto de amamentar voltou a incendiar-se a propósito da decisão tomada pelos editores australianos da revista *Elle* de publicarem a mesma com duas capas diferentes (ver figura 2), uma dirigida ao público em geral, em que se mostrava a actriz Nicole Trunfio com o bebé ao colo, e outra dirigida a assinantes com a actriz a amamentar o filho numa pose considerada demasiado “sugestiva” por quem a criticou.

<sup>8</sup> Acedido em <http://whennurturecalls.org/>, <https://horadomamaco.wordpress.com/>, e <http://www.loove.pt>, respectivamente.



Figura 2

Nos poucos estudos existentes centrados em compreender as decisões e as experiências de amamentar na estruturação da decisão de amamentar (ou de não o fazer, ou deixar de o fazer) e nas práticas de aleitamento, mostra-se que estes dilemas ideológicos têm efeitos reais nas vivências das mulheres. Carter (1995), por exemplo, mostra como a modéstia, decência e o controle do olhar dos outros fazem parte das preocupações das mulheres quando amamentam em público, e mesmo quando o fazem em privado, fazem-no de uma forma reservada. Stearns (1999) sublinha o peso particular da noção sexualizada do peito na gestão do acto de amamentar. Joana Coutinho e Isabel Leal (2005) revelam no seu estudo que as mulheres entrevistadas se sentem embaraçadas quando amamentam à frente de um desconhecido. Sandre-Pereira (2003, p. 488) mostra como nas suas informantes parece permanecer uma noção sacralizada da maternidade que se traduz numa dificuldade em compreender o papel de mãe e de mulher dentro do mesmo corpo, seja na visão do homem ou na da mulher, com repercussões na sexualidade do casal e no aleitamento materno.

As contradições e tensões que aprisionam o corpo materno levam-nos para a última questão presente na imagem da *Times* que motivou a retórica do escândalo em torno da mesma: para além de tornar visível uma prática que se quer invisível e que se considera do foro privado e íntimo, e de o ter feito sem negar a sexualidade do corpo da mãe no acto de

amamentar uma criança cuja idade investe com significados de desvio o mesmo acto, a *Times* acrescentou à composição visual a pergunta: “Até que ponto serás uma boa mãe?”. Ao fazê-lo ancorou a capa noutra polémica que tem a ver precisamente com as tensões e contradições da maternidade contemporânea, relacionadas com a colisão entre trabalho e família ou os ideais de “boa mãe” e de “mãe profissional”. Como sublinhou uma das críticas da imagem na revista *Forbes*<sup>9</sup>, Sabine Parsons, executiva com três filhos, chamando ao debate a obra de Elizabeth Badinter (2010) sobre os conflitos entre a mulher mãe e a mulher, praticar a criação com apego não é prerrogativa exclusiva das mães que ficam em casa e ter uma carreira de sucesso e satisfação intelectual não é incompatível com a criação com apego. Este comentário, e outras reacções semelhantes à pergunta que vários consideraram acusatória e ofensiva, sugerem que apesar das profundas mudanças nas práticas de maternidade e de paternidade e nas decisões das mulheres quanto ao emprego, vividas em vários países ocidentais, as expectativas sociais e culturais derivadas dos ideais da ideologia da “maternidade intensiva” (Ennis, 2014; Hayes, 1996, p. 131) persistem nas discussões contemporâneas sobre a maternidade. Estes conflitos entre as práticas e os discursos dominantes, revelados por estudos focados nas experiências de mulheres trabalhadoras com filhos (Hayes, 1996; Lupton & Schmeid, 2002) e em mulheres com e sem filhos (Maher & Saugeres, 2007), parecem engendrar nas mães sentimentos de culpa e em mulheres sem filhos a crença de que a maternidade é uma experiência potencialmente avassaladora. Uma vez que no discurso pró-amamentação dominante o acto de amamentar é colocado no centro do guião do modo de viver como uma boa mãe, e ser uma boa mãe no centro da identidade feminina (Knaak, 2010), a decisão de não amamentar, ou de deixar de amamentar, e mesmo a de amamentar (por exemplo, fora dos contextos “apropriados”, como vimos antes), pode intensificar os conflitos e tensões vividas pelas mulheres. Certo é que na literatura que dá voz às mães, em diferentes contextos socioculturais e épocas (e.g. Bottorf, 1990; Carter, 1995; Coutinho & Leal, 2005; Knaak, 2010; Marques & Lemos, 2010; Pedroso, Galvão & Castro, 2013; Thomson, Ebisch-Burton & Flacking, 2014; Williamson, Leeming, Lytle & Johnson, 2012), se espelha a complexidade, diversidade, negociação e ambivalência face ao imperativo de amamentar e à sua suposta ligação com o que significa ser uma boa mãe, a eventuais sensações prazerosas ou de fusão secreta com o bebé, bem como relativamente a pressões em torno

<sup>9</sup> Ver <http://www.forbes.com/sites/sabrinaparsons/2012/05/12/time-magazine-asks-are-you-mom-enough-every-mom-should-be-offended/>

do paradoxo ideológico que funde a “mitografia da boa mãe altruísta com os discursos capitalistas conflituantes da realização individual e produtividade” (Quiney, 2007, p. 33).

À luz de Pam Carter (1995), concluímos que a problematização contemporânea do aleitamento materno é uma das facetas dos debates políticos sobre o estatuto e papel das mulheres nas sociedades actuais. Para que se possa compreender melhor o que está em causa, são necessários mais estudos sobre as vivências das mães, as relações entre as mesmas e os discursos socioculturais dominantes na construção da maternidade actual, assim como sobre as relações entre essas vivências, práticas e decisões e os sistemas social e de saúde de que as mulheres fazem parte, e tendências institucionais e ideológicas mais gerais, relacionadas com o predomínio de uma cultura do risco no campo da parentalidade contemporânea (Knaak, 2010; Lee, Bristow, Faircloth & Macvarish, 2014).

## REFERÊNCIAS

- Badinter, E. (2010). *O conflito: A mulher e a mãe*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Balint, P. A. (2009, July). *Should the Promotion of Breastfeeding be Government Policy?* Paper apresentado na Conferência da Australian Political Studies Association (APSA), Universidade Macquarie, Sydney. Acedido em <http://hass.unsw.adfa.edu.au/staff/Documents/Balint,%20P%20Should%20the%20promotion%20of%20breastfeeding%20be%20government%20policy.pdf>
- Bartlett, A. (2000). Thinking through breasts: writing maternity. *Feminist Theory*, 1(2), 173–188.
- Bartlett, A. (2002). Scandalous practices and political performances: Breastfeeding in the city. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 16, 111-121.
- Bartlett, A. (2005). Maternal sexuality and breastfeeding sex education. *Sexuality, Society and Learning*, 5 (1), 66-77.
- Bishop, D. (2011, 14 September). The kids are all right in daycare. *The Guardian*. Acedido em <http://www.theguardian.com/commentisfree/2011/sep/14/daycare-cortisol-levels-children>
- Borja-Santos, R. (2011, 14 de janeiro). Cientistas contrariam recomendações de leite materno. *Público*. Acedido em [http://www.publico.pt/Sociedade/cientistas-contrariam-recomendacoes-de-leite-materno\\_1475275](http://www.publico.pt/Sociedade/cientistas-contrariam-recomendacoes-de-leite-materno_1475275)

- Boseley, S. (2011, 14 January). Six months of breastfeeding alone is too long and could harm babies, scientists now say. *The Guardian*. Acedido em <http://www.guardian.co.uk/lifeandstyle/2011/jan/14/six-months-breastfeeding-babies-scientists>
- Bottorff, J. (1990). Persistence in breastfeeding: a phenomenological investigation, *Journal of Advanced Nursing*, 15, 201-209.
- Bruer, J.T. (2011, September). *Revisiting "The Myth of the First Three Years"*. Paper de apoio à Conferência "Monitoring Parents : Science, Evidence, Experts and the New Parenting Culture", promovida pelo Centre for Parenting Culture Studies da Universidade Kent. Acedido em <http://blogs.kent.ac.uk/parentingculturestudies/files/2011/09/Special-briefing-on-The-Myth.pdf>
- Carter, P. (1995). *Feminism, breasts and breastfeeding*. Basingstoke: Macmillan Press.
- Centre for Parenting Culture Studies (2011). *Science, evidence, experts and the new parenting culture. Final Press Release*. Acedido em <http://blogs.kent.ac.uk/parentingculturestudies/files/2011/09/Final-press-release.pdf>
- Chesley, N. (2011). Stay – at – home fathers and breadwinning mothers: gender, couple dynamics, and social change. *Gender & Society*, 25 (5), 642-664.
- Coutinho, J. & Leal, I. (2005). Atitudes de mulheres em relação à amamentação – Estudo exploratório. *Análise Psicológica*, 3 (XXIII), 277-282.
- Der, G.; Batty, D. G. & Deary, I. J. (2006). Effect of breast feeding on intelligence in children: prospective study, sibling pairs analysis, and meta-analysis. *British Medical Journal*. Acedido em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1633819/>
- Derbyshire, S. (2011). The pseudoscience of the parent-bashers. Center for Parenting Culture Studies. Acedido em <http://blogs.kent.ac.uk/parentingculturestudies/files/2011/09/Stuart-Derbyshire-Blog-Comment.pdf>
- Dowling, S.; Naidoo, J. & Pontin, D. (2012). Breastfeeding in public: women's bodies, women's milk. In P. Hall Smith, B. L. Hausman, & M. Lobbok (Eds.), *Beyond Health, Beyond Choice: Breastfeeding Constraints and Realities* (pp. 249-258). Chapel Hill: Rutgers Press.
- Ennis, L. R. (Ed.) (2014). *Intensive mothering: the cultural contradictions of modern motherhood*. Toronto: Demeter Press.
- Fagan, C. (2010). *Men and gender equality: tackling gender segregated family roles and social care jobs*. European Network of Experts on Employment and Gender Equality issues - Fondazione Giacomo Brodolini. European Commission.

- Fewtrell, M.; Lucas, A.; Wilson, D. C. & Booth, I. (2011) When to wean? How good is the evidence for six months' exclusive breastfeeding. *British Medical Journal*, 342, 209 - 212.
- Gettler, L.T.; McDade, T.W.; Feranil, A.B. & Kuzawa, C. W. (2011). Longitudinal evidence that fatherhood decreases testosterone in human males. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108 (39), 16194-16199. Acedido em <http://www.pnas.org/content/108/39/16194.full.pdf>
- Groskopf, V. (2001, 11 September). Why parents shouldn't feel guilty if they can't devote time to their toddlers. *The Observer*. Acedido em <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2011/sep/11/childcare-parenting-neuroscience-nurture>
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Hegewisch, A. & Gornick, J. C. (2011). The impact of work-family policies on women's employment: a review of research from OECD countries. *Community, Work & Family*, 14 (2), 119-138.
- Jansson, M. (2009). Feeding children and protecting Women: The emergence of breastfeeding as an international concern. *Women's Study International Forum*, 32 (3), 240-248. doi:
- Knaak, S. (2010). Contextualising risk, constructing choice: Breastfeeding and good mothering in risk society. *Health, Risk & Society*, 12 (4), 345-355.
- Law, J. (2000). The politics of breastfeeding: assessing risk, dividing labor. *Signs*, 25(2), 407-450.
- Lee, E; Bristow, J.; Faircloth, C. & Macvarish, J. (2014). *Parenting culture studies*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Lucas-Thomson, R. G.; Goldberg, W. A. & Prause, J. (2010). Maternal work early in the lives of children and its distal associations with achievement and behavior problems: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136 (6), 915-942.
- Lupton, D. (1999) *Risk*. Nova Iorque: Routledge.
- Lupton, D. & Schmeid, V. (2002). The right way of doing it all: First-time mothers' decision about paid employment. *Women's Studies International Forum*, 25 (1), 97-107.
- Marques, D. & Lemos, A. (2010). Sexualidade e amamentação: dilemas da mulher/mãe. *Rev Enferm UFPE on line*, 4(1), 622-630. Acedido em <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista>

- Mayer, J. & Saugeres, L. (2007). To be or not to be a mother?: Women negotiating cultural representations of mothering. *Journal of Sociology*, 43(1), 5–21.
- McGlynn, C. (2005). Work, family, and parenthood: the European Union agenda. In J. Conaghan & K. Rittich (Eds.), *Labour Law, Work and Family: Critical and Comparative Perspectives* (pp. 217-236). Oxford: Oxford University Press.
- Monteiro, R. & Domingos, L. (2013). O sentido do direito à conciliação: vida profissional, familiar e pessoal numa autarquia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 59-77.
- Quiney, R. (2007). Confessions of the new capitalist mother: twenty-first-century writing on motherhood as trauma. *Women: A Cultural Review*, 18 (1), 19-40.
- Pedroso, R.; Galvão, D. & Castro, F. (2013). Amamentação em mulheres trabalhadoras e alunas do ensino superior público de Coimbra. *INFAD Revista de Psicologia*, 2 (1), 419-424.
- Pereira, C. (2013). *Mulheres, trabalho e cuidado : A construção da igualdade na intersecção dos mundos privado e público na UE*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Acedido em <http://hdl.handle.net/10316/24276>.
- Richter, L.; Chikovore, J.; Makusha, T.; Bhana, A., Mokomane, Z.; Swartz, S. & Makimane, M. (2011). Fatherhood and families. In United Nations Department of Economic and Social Affairs, *Men in Families and Family Policy in a Changing World* (pp. 47-84). Nova Iorque: Nações Unidas.
- Rosin, H. (2009, April). The case against breast-feeding. *The Atlantic*. Acedido em <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2009/04/the-case-against-breast-feeding/7311/>
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: notes on the 'Political Economy' of Sex'. In R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). Nova Iorque: Monthly Review Press.
- Sandre-Pereira, G. (2003) Amamentação e sexualidade. *Estudos Feministas*, 11 (2), 467-491. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2003000200007>
- Savage, L. Ch. (2011, January 10). Why breastfeeding is overrated. Author Joan B. Wolf in Conversation. *MacClean's*. Acedido em <http://www2.macleans.ca/2011/01/10/author-joan-b-wolf-in-conversation/>
- Sigman, A. (2011). Mother superior? The biological effects of day care. *The Biologist*, 58 (3), 28-32. Acedido em <http://www.societyofbiology.org/documents/view/790>

- Smyth, L. (2009). Intimate citizenship and the right to care: the case of breastfeeding. In Elżbieta Oleksy (Ed.), *Intimate Citizenships. Gender, Sexualities, Politics* (pp. 118-132). Nova Iorque e Londres: Routledge.
- Stearns, C. (1999). Breastfeeding and the good maternal body. *Gender & Society* 13 (3), 308-325.
- Thomson, G.; Ebisch-Burton, K. & Flacking, R. (2014). Shame if you do – shame if you don't: women's experiences of infant. *Maternal & Child Nutrition*, 11 (1), 33-46.
- Torres, A. (2002). Casamento: conversa a duas vozes e em três andamentos”, *Revista Análise Social*, 163, 569 - 602.
- Tronto, J. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Nova Iorque: Routledge.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (2011). *Men in Families and Family Policy in a Changing World*. Nova Iorque: United Nations. Acedido em <http://www.un.org/esa/socdev/family/docs/men-in-families.pdf>
- Wall, G. (2004). Is your child's brain potential maximized?. Mothering in an age of new brain research. *Atlantis*, 28(2), 41-50. Acedido em [http://www.cihuatl.pueg.unam.mx/pinakes/userdocs/assusr/A2/A2\\_1283.pdf](http://www.cihuatl.pueg.unam.mx/pinakes/userdocs/assusr/A2/A2_1283.pdf)
- Wall, G. (2010). Mothers' experiences with intensive parenting and brain development discourse. *Women's Studies International Forum*, 33 (3), 253–263. doi: 10.1016/j.wsif.2010.02.019
- Wall, K., Aboim, S. & Cunha, V. (2010). Conclusões: negociando velhas e novas masculinidades”. In K. Wall; S. Aboim & V. Cunha (Eds.), *A Vida Familiar no Masculino: Negociando Velhas e Novas Masculinidades* (pp. 457- 471). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Whitebread, D. (2011, 20 September). 'Don't ignore all scientific studies on child development'. *Nursery World*. Acedido em <http://www.nurseryworld.co.uk/news/1093845/Dont-ignore-scientific-studies-child-development/>
- Williamson, I; Leeming, D.; Lyttle, S. & Johnson, S. ( 2012). It should be the most natural thing in the world: exploring first-time mothers' breastfeeding difficulties in the UK using audio-diaries and interviews. *Maternal and Child Nutrition*, 8 (4), 434-447.
- Wolf, J. B. (2007). Is breast really best? Risk and total motherhood in the National Breastfeeding Awareness Campaign. *Journal of Health Politics, Policy and Law*, 32 (4), 595-636. doi: 10.1215/03616878-2007-018

World Health Organization (2007). *Fatherhood and Health Outcomes in Europe*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Acedido em [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0017/69011/Eg1129.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0017/69011/Eg1129.pdf)

World Health Organization (2012). *10 Facts on Breastfeeding*. Acedido em <http://www.who.int/features/factfiles/breastfeeding/en/index.html>.

Young, I. (1990). *Throwing Like a Girl and Other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory*. Bloomington: Indiana University Press.



## A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA COMO UM PROBLEMA SOCIAL

---

### 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Neste texto, examina-se a hipótese de que a contra indicação da gravidez na adolescência é uma formação discursiva recente e está relacionada a expectativas contemporâneas sobre as maneiras mais apropriadas de se vivenciar a maternidade e a adolescência. Segundo essas expectativas, o bom desempenho da maternidade exige qualidades como maturidade, responsabilidade e autonomia, atributos considerados incompatíveis com a adolescência, compreendida como uma etapa do desenvolvimento marcada pela instabilidade, irresponsabilidade e dependência.

A partir da análise dos discursos veiculados em manuais de puericultura publicados no Brasil na primeira metade do século XX, busca-se identificar referências às condições necessárias ao bom exercício da maternidade. Pretende-se ainda verificar se havia prescrições médicas relativas à idade da mãe e se a gravidez na adolescência já era apresentada como um problema social ou de saúde.

Nem sempre a passagem para a vida adulta foi marcada por este intervalo que hoje conhecemos como adolescência e juventude, constituindo-se numa categoria social com conteúdos próprios (ainda que ambíguos e relativos). Para Ariès (1981), a ideia da cristalização das idades emerge com força na era industrial, associada à educação escolar de crianças, sua exclusão do mundo do trabalho e a transformações ocorridas no âmbito da família. Esse processo de cronologização das etapas da vida iniciou-se por volta do século XVII e intensificou nos séculos XIX e XX. Em nossos dias, a

---

<sup>1</sup> Esse texto é parte de uma investigação mais ampla, presente na dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades, da Universidade de São Paulo, em 2014, sob o título *Gravidez na adolescência: a construção discursiva de uma condição discursiva desviante?*

questão etária se constitui como elemento importante para compreender as sociedades modernas, seu funcionamento e suas transformações.

Os investimentos na periodização da vida, realizados, por exemplo, pela biologia humana, mas também pelos Estados Modernos, mostram “como um processo biológico é investido culturalmente, elaborado simbolicamente com rituais marcando fronteiras entre idades pelas quais os indivíduos passam” (Debert, 2004, p. 39). Para Debert, o papel do Estado, no processo de transformação das questões relativas à esfera privada e familiar em questões de interesse público, foi decisivo na cronologização das idades, transformando o curso da vida em instituição social, que tem suas etapas bem regulamentadas, “desde o nascimento até a morte, passando pelo sistema complexo de etapas de escolarização, entrada no mercado de trabalho e aposentadoria” (Debert, 2004, p. 50). O papel do Estado na transformação do curso da vida numa condição social bastante regulamentada indica, como mostrou Foucault (1988), a operação de um poder centrado na vida e na regulamentação de seus processos (inclusive o cronológico). Essa institucionalização, que se deu no domínio das atividades do Estado, e que tem como exemplo paradigmático a instituição da escola pública seriada, não apenas definiu a sequência cronológica de cada etapa, mas regulamentou uma série de trajetórias, expectativas, projetos que cada indivíduo deve ter como referência para organizar sua própria vida.

Apesar das variações nas diferentes culturas e classes sociais, pode-se considerar que uma das representações hegemônicas sobre o modo ideal de viver a adolescência e a juventude tem a ver com um percurso linear de passagem para a vida adulta, marcada por alguns ritos: término dos estudos, início da vida profissional, saída da casa dos pais, início da vida conjugal e, depois disso, a maternidade/paternidade. Esse ideal de transição linear tem sido cada vez mais questionado quanto à sua correspondência com a vida de adolescentes e jovens, no entanto, continua a servir como referência (ou como norma) e parâmetro a partir do qual se pode interpretar ou planejar a própria experiência pessoal e geracional.

É neste contexto que a gravidez na adolescência tem sido considerada um fenômeno perturbador dessa trajetória linear, uma espécie de condição desviante, convertida num problema social de proporções, que a tornaram alvo de uma série de medidas políticas, educacionais, higiênicas, que buscam prevenir, coibir, inibir sua incidência.

Quem estranharia ou lamentaria que uma mulher com menos de 20 anos de idade engravidasse, nas primeiras décadas do século XX ou no período colonial? Do mesmo modo que a juventude, como categoria social, é um fenômeno datado, configurado a partir de alguns acontecimentos

históricos recentes e próprios das sociedades industriais ocidentais, a percepção da gravidez na adolescência como um problema é um dado histórico contemporâneo, relacionado a algumas condições de possibilidade específicas. Dentre elas, a conversão da maternidade numa atividade que exige preparação e orientação especializadas, como resultado de um investimento do movimento higienista, na passagem do século XIX para o século XX.

## **2. JUVENTUDE E GRAVIDEZ COMO EFEITOS DO BIOPODER**

Nesse texto, ambos os fenômenos - a construção da juventude como uma categoria social e a problemática da gravidez na adolescência - são compreendidos como efeitos de um tipo de poder que se exerce sobre as vidas humanas, particularmente sobre os corpos femininos e os corpos das crianças. Trata-se do biopoder, conceito que Foucault (1988) formulou para designar a modalidade de poder que se exerce sobre os processos de regulação da vida, especialmente os da reprodução. O biopoder emerge a partir do século XVIII, na Europa, e se constitui como um tipo de poder que, embora apresente uma face restritiva, que estabelece limites e proibições às condutas, é principalmente positivo e produtivo, isto é, “destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (Foucault, 1988, p. 148). Trata-se de um poder que tem como propósito gerar a vida, ordená-la e multiplicá-la.

A esse respeito, importa dizer que a gravidez na adolescência não é percebida na nossa sociedade apenas como um problema individual das adolescentes grávidas, nem mesmo como um problema de suas famílias, mas como uma questão de saúde pública, a demandar providências do poder público. Ao ser percebida como um problema de governo, a gestação na adolescência mobiliza a produção de conhecimentos especializados e a tomada de providências, tais como a realização de campanhas, a introdução do tema no currículo escolar e assim por diante. É preciso salientar ainda que não é apenas a adolescente grávida que se torna alvo do governo, mas todas as adolescentes e, especialmente, aquelas “em risco” de engravidar precocemente. De modo geral, apontam-se como grupos de risco as adolescentes de classes sociais mais baixas e pouco escolarizadas. Além disso, aponta-se ainda como fator de risco a menarca que ocorre mais cedo, o início “precoce” da vida sexual na adolescência e o uso irregular de métodos contraceptivos.

No contexto de funcionamento do biopoder, a gravidez na adolescência, além de ser compreendida como um desvio nas trajetórias biográficas

de adolescentes, é pensada a partir das suas eventuais implicações para o funcionamento da sociedade como um todo. Essa articulação entre problema pessoal e problema social produz a ideia de inconveniência da gravidez dita precoce, sustentada, sobretudo, por discursos especializados médicos (mas também políticos, demográficos, pedagógicos, etc.), que indicam seus riscos e consequências.

Um conjunto disperso e crescente de órgãos especializados em formular estratégias para evitar a gravidez na adolescência, decretos de leis, documentos oficiais e outras publicações tem contribuído para consolidar a compreensão da gravidez na adolescência como um problema social, tornando-a alvo de diferentes intervenções, que têm como objetivo prevenir sua ocorrência. Nesse conjunto, encontram-se diferentes perspectivas na abordagem da questão, mas, de modo geral, tendem a enfatizar os riscos biomédicos da gravidez para as mães adolescentes e seus bebês, assim como os prejuízos sociais para cada adolescente grávida e para a sociedade. Essas consequências referem-se, sobretudo, à suposta interrupção no percurso normal da vida na adolescência, entendida como um período intenso de preparação para a integração adequada à vida adulta, a exigir intensa dedicação aos estudos e preparação profissional, investimentos que costumam ser interrompidos por uma gestação. Desse modo, no exame dos discursos sobre a questão, temos que a gravidez na adolescência apresenta tanto riscos à saúde quanto psicossociais, uma vez que a adolescente que engravida com menos de 20 anos<sup>2</sup>, de acordo com os discursos especializados, não possui estrutura física, emocional ou financeira para cuidar de uma criança, além de comprometer as próprias condições de independência e sucesso profissional no futuro.

O Ministério da Saúde, nos últimos anos, publicou uma grande quantidade de documentos e cartilhas sobre a saúde do adolescente. Em todos eles, com abordagens distintas, a questão da gravidez na adolescência aparece. Alguns desses documentos são voltados para os próprios adolescentes, numa linguagem adaptada para o público (menos técnica, mais coloquial, mais pessoal), tais como: *Guia de Sugestões de Atividades da Semana Saúde na Escola* (2012); *Caderneta de Saúde do Adolescente: meninos* (2009); *Caderneta de Saúde do Adolescente: meninas* (2009); *Cartilha: Direitos Sexuais, Direitos Reprodutivos e Métodos Anticoncepcionais* (2006). A *Caderneta de Saúde do Adolescente* (2009). Nesses textos, pode-se observar a ênfase discursiva no tema da responsabilidade no exercício da sexualidade.

<sup>2</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) define como gravidez na adolescência aquela ocorrida entre os dez e os vinte anos de idade incompletos.

É preciso cuidar da sua saúde física, mental e emocional e se preparar para assumir as responsabilidades e consequências que fazem parte da sua escolha, como conhecimentos e recursos que possam ajudá-la a se prevenir de uma gravidez não planejada e a se proteger de doenças, como as sexualmente transmissíveis. (Brasil, 2009, p. 42)

Outros documentos são orientações, parâmetros e diretrizes para gestores de políticas públicas e órgãos públicos de saúde e educação no atendimento ao público adolescente, tais como: *Orientações Básicas de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes nas Escolas e Unidades de Saúde* (2010); *Linha de Cuidado para Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas Famílias em Situação de Violências: orientação para gestores e profissionais de saúde* (2010); *Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde* (2010); *Marco Legal: saúde, um direito de adolescentes* (2007); *Marco Teórico e Referencial – Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva de Adolescentes e Jovens: versão preliminar* (2006); *Saúde Integral de Adolescentes e Jovens: orientações para a organização de serviços de saúde* (2005). O *Manual de atenção à saúde do adolescente* (2006) indica que as características próprias da adolescência se opõem às responsabilidades maternas:

A qualidade da atenção que mães adolescentes dispensam a seus filhos é frequentemente questionada devido às características próprias da adolescência, período este de conflitos, oposição à realização de tarefas e a responsabilidades, ambivalência de opiniões, alteração de temporalidade, dentre tantas. (São Paulo, 2006, p. 156)

O Ministério também mantém uma Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem, responsável pela elaboração de documentos como o *Marco Legal: Saúde um direito de Adolescentes*. A Área tem dado atenção especial à questão da saúde sexual e reprodutiva desse público, é dela a publicação do *Marco Teórico e Referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens* (2006), documento que busca promover os direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes e jovens, por meio do “estímulo à educação” e do “envolvimento de jovens no planejamento, na implementação e na avaliação das atividades que a eles se destinam, com destaque para a educação, a saúde sexual e a saúde reprodutiva” (Brasil, 2006, p. 7).

Também o *Manual Pré-natal e Puerpério: atenção qualificada e humanizada*, de 2010, do Ministério da Saúde, enfatiza os riscos da gravidez na adolescência, sendo esses, sobretudo, relacionados à dificuldade do progresso

da escolarização e inserção exitosa no mercado de trabalho. O mesmo documento reforça a ideia de que o “aumento” da gravidez na adolescência é preocupante para o setor da saúde e demais setores que trabalham com adolescentes, sobretudo, porque essa fase da vida, no “contexto social vigente de percepção das idades e de suas funções deveria ser dedicada à preparação para a idade adulta, principalmente relacionada aos estudos e a um melhor ingresso no mercado de trabalho” (Brasil, 2010, p. 128).

Ainda no âmbito federal, a Política Nacional de Direitos Sexuais e Reprodutivos versa sobre a prevenção da gravidez indesejada entre adolescentes. Dentre as ações do Ministério está a distribuição massiva de contraceptivos, incluindo o de emergência. O Ministério da Educação mantém o Programa Educação e Gravidez na Adolescência que atua, entre outras coisas, com qualificação dos educadores, elaboração de materiais e incentivo à pesquisa sobre o tema (Fontoura & Pinheiro, 2009, p. 162). Já em São Paulo, a Secretaria Municipal de Saúde também tem serviços especializados para lidar com esse ‘problema’. O Manual de Atenção à Saúde do Adolescente da Secretaria enfatiza que “hoje o risco da gravidez na adolescência não é apenas biológico ou obstétrico, mas muito determinado por fatores psicossociais” (São Paulo, 2006, p. 153). Fatores que, segundo o documento, estão “associados à baixa autoestima, dificuldades de relacionamento familiar e carência afetiva levam a garota a engravidar” (São Paulo, 2006, pp. 153-154). O documento assume que o risco da gravidez neste período da vida é mais psicossocial do que orgânico. Ainda assim, aponta os riscos deste episódio para a saúde vida de uma adolescente e para o seu bebê: “maior índice de desproporção feto-pélvica, especialmente naquelas muito jovens e maior número de abortos espontâneos, natimortos e mortes perinatais, partos prematuros e RN de baixo peso” (2006, p. 154).

O ‘problema’ que, como apontado, tem ganhado repercussão no mundo resultou no Dia Mundial de Prevenção da Gravidez na Adolescência, realizado por seis anos consecutivos. Mais de 70 países da Europa, Ásia e América Latina se mobilizam para promover a Campanha<sup>3</sup>. No Brasil, o Dia é marcado por atividades, desenvolvidas por organizações sociais e governamentais, em favor da contracepção e da educação sexual de jovens e adolescentes, assim como debates com profissionais da saúde. No

<sup>3</sup> Patrocinada mundialmente pela *Bayer Health Care Pharmaceuticauls* e realizada pela agência global de saúde reprodutiva e sexual, *Marie Stopes International* (MSI), Organização Pan-Americana da Saúde e da Educação (PAHEF), Federação Internacional de Paternidade Planejada (IPPF), o *Population Council*, a Sociedade Europeia de Contracepção (ESC), Federação Internacional de Ginecologia Infantil e Juvenil (FIGIJ), o Conselho sobre Contracepção Ásia/Pacífico (APCOC), o Centro Latino-Americano de Saúde e Mulher (CELSAM) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

município de São Paulo, a então prefeita Marta Suplicy assinou o decreto nº 42.082, de 7 de junho de 2002, que regulamentou a Lei nº 13.289, de 10 de janeiro de 2002, que institui a Semana de Orientação e Prevenção da gravidez na adolescência. De acordo com o texto da Lei, a Semana pretende diminuir o índice de gravidez na adolescência, mas também diminuir a exclusão social decorrentes da gravidez, sensibilizar a sociedade sobre a situação das mães adolescentes e dar visibilidade às ações voltadas à questão da gravidez na adolescência. Ainda no município de São Paulo, o então prefeito Gilberto Kassab lançou decreto (nº 50.745, de 21 de julho e 2009) que regulamentou a Lei nº 14.904, de 6 de fevereiro de 2009, a qual institui o Programa de Prevenção à Gravidez Precoce no Município de São Paulo, com o objetivo de prevenir a gravidez na adolescência, incentivar o planejamento familiar ou reprodutivo, prevenir doenças sexualmente transmissíveis, incentivar a inserção de jovens grávidas em programas sociais e “resgatar essa faixa etária para a cidadania através de suporte de assistência social, agentes de saúde e comunidade”.

### **3. A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA ANTES DE SER UM PROBLEMA**

Lady Capuleto [dirigindo-se a Julieta, prestes a completar 14 anos] - Bem, pois começa a pensar em casamento a partir de agora. Mais novas que tu, aqui em Verona, há senhoras de respeito, que já são mães. Pelas minhas contas, eu já era tua mãe bem antes dessa idade em que tu agora continuas donzela. Assim sendo, mocinha, digo-te o seguinte, resumindo a história: o nobre Páris quer a ti por esposa. (Shakespeare, 1594/2013, p. 27)

Não se encontram restrições à gravidez antes da idade adulta no período anterior ao século XIX e é principalmente a partir do século XX que surgem as prescrições quanto ao intervalo de idade mais adequado para a maternidade e a paternidade. Essa mudança está diretamente relacionada ao surgimento da política higienista, uma modalidade do biopoder, que substituiu, pouco a pouco, o casamento de conveniência da época colonial, definido com base em critérios econômicos e sociais, pelo casamento higiênico, destinado a fornecer à nação uma prole saudável e numerosa.

No Brasil colonial, a disparidade etária entre marido e mulher costumava ser expressiva, de modo que era uma prática cultural comum e pouco questionada o fato de uma mulher de 12 anos se casar com um homem de 60, desde que as transações econômicas e o prestígio social dos nomes

de família estivessem a contento (Costa, 2004). A este respeito, Emanuel Araújo (2003) também enfatiza que “(...) meninas de 12 anos completos podiam contrair matrimônio, e até mais cedo se ‘constar que têm discrição e disposição bastante que supra a falta daquela [idade]’” (Araújo, 2003, p. 51). Além dos interesses familiares na preservação do nome e do patrimônio, a definição precoce do laço matrimonial para as moças funcionava como medida de controle e disciplinamento da sexualidade feminina, a ser tomada logo ao seu primeiro despertar. “Compreensível, portanto, a inquietação dos pais quando a menina de 14 ou 15 anos ainda não se casara, ou melhor, quando não haviam conseguido marido para ela” (Araújo, 2003, p. 51). Adquirindo matrimônio desde a tenra idade, logo, a adolescente estaria às voltas com a maternidade. “Finalmente, com prazer ou sem prazer, com paixão ou sem paixão, a menina tornava-se mãe, e mãe honrada” (Araújo, 2003, p. 52).

Mais tarde, a partir de fins do século XIX, o costume tradicional de unir jovens mocinhas a vetustos senhores bem estabelecidos, social e economicamente, passou a ser questionado pelos médicos higienistas. O casamento como instituição higiênica passou a ter como finalidade “a defesa da raça e do Estado, através da proteção das crianças” (Costa, 2004, p. 219). Os novos critérios higiênicos demandavam a substituição do cálculo das vantagens sociais e econômicas na escolha do parceiro pela inclinação amorosa. Assim, os casais se uniriam conforme o impulso natural da atração, determinada por fatores mais convenientes à boa constituição eugênica da prole, quais sejam: a juventude, a beleza e a saúde do cônjuge. A saúde dos filhos, futuros cidadãos da pátria, deveria ser o principal objetivo em qualquer união matrimonial.

Neste período, foram, portanto, os médicos, principais agentes da política higienista, que fizeram emergir o casamento por amor, o único capaz de incentivar uma vida sexual saudável entre o casal, evitando as relações extraconjugais e as doenças provenientes destas, além de afastar outros riscos de uma vida sexual infeliz. O sexo no casamento tornou-se, no entanto, objeto de regulação médica, de modo que “ninguém gozava impunemente” (Costa, 2004, p. 229). Esses especialistas atuaram com empenho para desmerecer o casamento consanguíneo (o que provocaria filhos débeis) e também o casamento por interesse (inadequado à boa constituição biológica da população).

Entre as novas recomendações para a união conjugal estavam as pertinentes à idade dos cônjuges e, mais especificamente, a contraindicação da disparidade acentuada entre eles. Deveria ser evitada a união de mulheres

muito jovens com homens velhos, “a idade ideal para casamento era de 24 a 25 anos para o homem, e a de 18 a 20 anos para a mulher” (Costa, 2004, p. 221). Isso era justificado pelos médicos sob o argumento de que

a mulher jovem, pela imaturidade do aparelho reprodutor, arriscava-se a uma gestação ou parto difíceis que podiam lesar o feto ou o recém-nascido. O velho tinha os órgãos reprodutores ‘enfraquecidos’ e com suas ‘funções perturbadas’, o que o tornava igualmente inapto a procriar. (Costa, 2004, p. 220)

Tais recomendações médicas foram decisivas para desmoralizar a figura do velho na sociedade, junto com o costume de unir senhores a mocinhas. Essas orientações médicas nos informam que tal tipo de relação era comum até início do século XX e revelam a estratégia médica de combater o respeito e o culto que a sociedade colonial reservava aos homens mais velhos. Os médicos elogiavam o corpo jovem, sadio e propício à reprodução, em contraste ao corpo fraco do velho, de modo a destituir do poder o antigo patriarca colonial e promover a mulher como a parceira ideal do médico na constituição da família higiênica.

Os médicos retiravam dessas cisões intrafamiliares inúmeros benefícios. Em primeiro lugar, conquistavam aliados contra o *pater familias*, apresentando-se como paladinos na defesa da mulher e da criança. Em segundo lugar, aproveitando-se do movimento cúmplice da mulher em sua direção, impunham-lhe, como condição de aliança, o direito de determinar o novo papel feminino na vida familiar. Em terceiro lugar, recuperavam a desorientação social do homem, restituindo-lhe parcelas do poder perdido da maneira que mais lhe convinha. (Costa, 2004, p. 226)

Note-se que o intervalo de idade de 18 a 20 anos para as mulheres, tido então como o período mais higiênico para a gestação, já não corresponde ao que se indica atualmente, uma vez que se considera como um problema médico-social toda gravidez que aconteça antes dos 20 anos de idade. Observe-se ainda que até o início do século XX o que se considerava como um problema não era a maternidade precoce, mas a maternidade fora do casamento, principalmente no caso das famílias burguesas. É preciso ter em conta ainda que nas classes populares os arranjos conjugais demoraram a aderir à modalidade de união consagrada pela família burguesa. Como evidencia o estudo de Claudia Fonseca (2003) acerca das configurações familiares nas classes populares no Brasil, nas primeiras décadas do

século XX, a gravidez na adolescência era frequente e nem sempre ocorria como resultado de uma união conjugal.

O caso de Ernestina [...]: casaram-na com 17 anos sabendo-a grávida de outro homem. Depois de seis anos, seu marido parou de sustentar a casa [...]. Um belo dia, mandou-a embora. [...] recusava toda proposta de reconciliação dizendo que ‘se envergonhava de viver com sua mulher’ [...]. Cansada de esperar, ela amasiou-se com um ‘homem bom’ [...] e recebeu a guarda dos filhos, demonstrando que havia uma aceitação tácita, da parte de certos juizes, de práticas costumeiras, tais como a mancebia e gravidez pré-nupcial. (Fonseca, 2003, p. 527)

A constituição da mulher como alvo e objeto dos novos investimentos de controle do Estado sobre a população contou com inúmeros dispositivos, dentre eles, manuais de puericultura e revistas femininas que objetivavam auxiliar as mães nos cuidados e na educação de seus filhos. As informações científicas produzidas sobre o bebê e os cuidados que ele requer influenciaram as relações mãe-bebê, chegando a sobrepujar “os conhecimentos tradicionais ou religiosos” sobre o tema (Lima, 2008, p. 3). A profusão de informações sobre a recepção higiênica do bebê ofereceu ao longo do século passado e oferece ainda hoje<sup>4</sup> orientações para “as mulheres que vivem pela primeira vez a experiência da maternidade” (Lima, 2008, p. 2). Os manuais de puericultura cumpriram papel importante nesta difusão, divulgando os “princípios da higiene infantil”, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da nação a partir do bem-estar de seus futuros cidadãos. Esses manuais tinham as mães como principais destinatárias de suas informações e postulavam que a saúde das crianças era resultado das decisões maternas no cuidado com o bebê e da relação afetiva estabelecida entre ambos. Disto, afirmavam os manuais, dependia também o futuro da nação.

#### **4. A MATERNIDADE COMO OBJETO PRIVILEGIADO DA ATENÇÃO MÉDICA**

A partir da escrita desses manuais de puericultura, no Brasil, desde os primeiros anos do século XX, os médicos higienistas passaram a se dirigir às mães em suas clínicas e consultórios e propor-lhes um pacto: se

---

<sup>4</sup> Lima (2012) faz um estudo sobre as mudanças e permanências nas maneiras especializadas de avaliar as relações mães e bebês como normais ou patológicas, nos manuais de puericultura atuais e do início do século XX.

elas lhes prometessem lealdade e obediência, eles garantiriam que seus filhos cresceriam fortes, saudáveis e educados. Bastava apenas que elas não tomassem nenhuma iniciativa sem consultar o médico, nem adotassem qualquer procedimento em relação aos seus filhos seguindo conselhos de comadres ou de suas próprias mães. A condição para o sucesso na criação e educação dos filhos era a confiança irrestrita no pediatra. Em *O livro das mãezinhas*, pequeno guia de puericultura distribuído gratuitamente nos cartórios da cidade de São Paulo para os pais, no momento de fazer o registro civil de seus filhos, o Dr. Wladimir Piza dirigia-se à jovem mãe dizendo:

Escolhe entre os conselhos das amigas que, embora com boa intenção, te ensinam o que não sabem porque não estudaram, e as recomendações dos especialistas que passam a vida tratando de crianças, do hospital para o laboratório, e toma o caminho que a tua inteligência te indicar. Mas pensa bem antes! Teu filho será amanhã o prêmio dos teus esforços, ou o castigo da tua desorientação; tudo dependerá do modo pelo qual o criares. (Piza, 1940, p. 6)

No entanto, como bem observou Maria Martha de Luna Freire (2009) em seu estudo sobre o discurso maternalista da década de 1920 no Brasil, a aliança entre mães e médicos não teve como efeitos apenas a ampliar o prestígio do pediatra e submeter as mães à sua autoridade. Fosse assim, dificilmente, as mulheres teriam aceitado os termos do acordo. Se a parceria pôde se estabelecer foi porque proporcionou certas vantagens às mulheres-mães. Mais do que simplesmente dominação masculina, tratava-se, em muitos casos, de negociação entre as partes. As orientações do pediatra eram seguidas principalmente quando atendiam aos interesses maternos e, às vezes, não eram impostas às mulheres, mas solicitadas por elas, tendo em vista a sua própria conveniência. Segundo a autora,

(...) mais que pautar um determinado comportamento feminino, possivelmente os médicos reagem a práticas já adotadas pelas mulheres e empenhavam-se em controlá-las e justificá-las segundo a racionalidade da ciência. Isso explicaria a aparente contradição de um discurso que insistia na defesa do aleitamento materno e simultaneamente divulgava estratégias de alimentação artificial. (Freire, 2008, p. 163)

A partir da aliança com os médicos, a mulher-mãe moderna instruída, de boa condição social, pôde distinguir-se das mães tradicionais. Vivendo em meio urbano, as informações sobre higiene infantil lhe chegavam

por diversos meios: o rádio, os manuais de puericultura, os jornais e as revistas femininas, em que os pediatras ofereciam conselhos sobre como conduzir a rotina do lar e os cuidados com os filhos de maneira “científica”. Com a ajuda dos especialistas, aprendiam a manejar o termômetro e a balança, a marcar no relógio o tempo das atividades e a elaborar receitas balanceadas. As orientações tinham em vista não apenas a saúde do corpo, mas também a educação. Cada procedimento, cada decisão em relação aos cuidados com a criança deveriam levar em conta a prevenção da doença e a formação de bons hábitos.

Examinando o processo de normalização da família burguesa pelo movimento higienista na passagem do século XIX para o século XX, Jurandir Freire Costa observou, porém, que as mães jamais conseguiram satisfazer completamente as exigências médicas, inclusive porque essas se transformavam continuamente. Sendo assim, por maior que fosse o empenho materno em acertar, da perspectiva especializada sempre havia algo a corrigir ou algo que faltava realizar. Nas palavras do autor:

Amar e cuidar dos filhos tornou-se um trabalho sobre-humano, mais precisamente, ‘científico’. Na família burguesa os pais jamais estão seguros do que sentem ou fazem com suas crianças. Nunca sabem se estão agindo certo ou errado. Os especialistas estão sempre ao lado, revelando os excessos e deficiências do amor paterno e materno. (Costa, 2004, p. 15)

Segundo Costa, a mãe higiênica é resultado de um movimento histórico duplo, que a emancipou do poder patriarcal e, por outro lado, submeteu-a ao poder médico (Costa, 2004, p. 255). O papel da mulher era estratégico para a constituição da família higiênica, desde que a mulher-mãe tivesse sido persuadida das vantagens de seguir as recomendações da higiene infantil. Para isso, ela devia ser convencida também de que a maternidade era o cumprimento de sua própria natureza. Ainda conforme Costa (2004), nos escritos de médicos da época encontram-se afirmações como as seguintes:

(...) A mulher, por sua vez, nascera para a família e para a maternidade. (...) Os sinais desta vocação eram perceptíveis desde a mais tenra idade: ‘com efeito, desde a infância a mulher começa a manifestar os doces sentimentos que a devem sucessivamente tornar amante, esposa e mãe. (...) mais fraca a todos os respeitos (que o homem) é a mais própria a prodigalizar à família os cuidados que ela reclama de sua ternura e do seu afeto. (Costa, 2004, p. 239)

Embora os discursos dos médicos higienistas enfatizassem que o instinto materno manifestava-se desde a infância, por outro lado contribuíram para a atual recriminação da gravidez na adolescência. Uma vez que a maternidade foi erigida ao posto de função pública da maior importância, deixou de ser uma tarefa possível de ser realizada recorrendo-se somente aos “instintos” e costumes aprendidos e passou a ser uma atividade complexa, que exigia preparo especializado. Além disso, na medicina e política higienistas, muitos fatores biológicos do corpo adequado e saudável para a reprodução foram requisitados aos que deveriam procriar e garantir o futuro da população, a evolução da espécie. Somaram-se, assim, exigências que, aparentemente, a adolescência não reúne, já que seu corpo é tido como despreparado e seu caráter é tido como irresponsável e instável (Aberastury & Nobel, 1992), incapaz de assumir as responsabilidades dignas do novo papel materno, de maneira independente.

## **5. OS ENUNCIADOS SOBRE A IDADE MAIS INDICADA PARA ENGRAVIDAR NOS MANUAIS DE PUERICULTURA**

Os manuais de puericultura publicados nas primeiras décadas do século XX são frutos da iniciativa de pediatras prestigiados da época, os quais pretendiam contribuir para a redução das elevadas taxas de mortalidade infantil e promover a saúde da população. Dedicados ao estudo dos problemas relacionados à população infantil brasileira, os especialistas defendiam o aleitamento materno, a vacinação e uma série de práticas higiênicas relacionadas à alimentação, ao sono, ao banho do bebê. Acreditavam que era preciso fazer com que cada mãe se dispusesse a amamentar a intervalos regulares; convencê-las de que as vacinas eram seguras e serviam para a proteção de seus filhos contra doenças graves e ainda acostamá-las a uma série de procedimentos higiênicos. Por meio da escrita dos manuais, os autores procuravam difundir na sociedade, em especial entre as mães, os princípios da higiene infantil. Em seus textos, solicitavam a observância rigorosa de recomendações relativas aos cuidados com o corpo da mãe durante a gestação e do bebê desde o nascimento. Enfatizavam aspectos como a alimentação adequada, a limpeza de tudo quanto cercava a criança e a rotina regular.

O tema da idade mais indicada para a mulher engravidar não era central nos manuais de puericultura, mas aparecia em alguns compêndios, na parte relativa à higiene pré-nupcial ou eugenia. Apresentavam-se considerações sobre providências importantes à geração de um bebê saudável,

algumas das quais deveriam ser tomadas antes mesmo da concepção. Os cuidados incluíam a criteriosa escolha do cônjuge, baseada em critérios biológicos e nas qualidades morais do candidato e a realização do exame pré-nupcial. Em alguns manuais, aconselhava-se as leitoras a levar em consideração também a idade mais propícia para a gravidez.

No manual *Higiene e alimentação da criança* (1933), o doutor Vicente Baptista apresentava as condições para o nascimento de um bebê sadio, dentre as quais a idade adequada dos pais, que não deviam ser nem muito novos nem muito velhos. Dizia ele:

Chorou o bebê que acaba de nascer. Se a mãe foi bem orientada durante a gestação, se cumpriu as regras de puericultura pré-natal, se a gravidez transcorreu sem acidentes, ou estes tiveram assistência adequada, se na própria ascendência ou na do marido não há doenças hereditárias ou familiares, se ambos não são muito jovens, nem velhos, e gozam de perfeita saúde física e psíquica, o recém-nascido deve ser sadio. (Baptista, 1933, p. 23)

O *livro das mães*, de Almeida Junior e Mario Mursa, apresenta considerações sobre a “idade dos candidatos” a mãe e pai. De acordo com os autores, Platão recomendava que o casamento ocorresse entre os 20 e 30 anos para os homens e entre 19 e 25 anos para as mulheres, intervalos de idade que, segundo eles, eram também os mais indicados pela ciência moderna. Assim como o doutor Vicente Batista, entendiam que a gestação não devia ser nem muito precoce, nem muito tardia, por razões que eram tanto físicas como psicológicas. Segundo eles, “Muito precoce, o casamento encontra os esposos mal desenvolvidos, tanto física como moralmente, para as graves responsabilidades da procriação e da educação dos filhos” (Almeida Junior; Mursa, 1938, p. 214). Por outro lado, ponderavam:

Se a união é tardia, o organismo de um e de outro cônjuge terá já perdido aquele viço pujante que assegura descendentes sadios; na mulher, não haverá a necessária plasticidade orgânica para adaptar-se às circunstâncias do primeiro parto; nenhum dos dois, talvez, conseguirá levar a cabo a delicada tarefa da educação dos filhos. (Almeida Junior Mursa, 1938, p. 214)

Em seu *Guia para Criar o Bebê* (1951), o Dr. Martinho da Rocha afirmava que a escolha instintiva do parceiro tendia a dar melhores resultados do que a escolha por conveniência. Embora não se encontre no texto a justificativa dessa orientação, pode-se inferir o raciocínio do autor: a escolha

motivada pela “inclinação instintiva” atenderia a critérios de juventude e beleza, portanto a qualidades biológicas superiores para a reprodução, enquanto os casamentos de conveniência tenderiam a privilegiar a condição social do parceiro e não seus atributos genéticos. Não fosse assim, pareceria estranho que no mesmo manual o autor se manifestasse favorável à obrigatoriedade do exame pré-nupcial e afirmasse que a liberdade dos indivíduos em escolher o seu par deveria ser “logicamente limitada pelos direitos do menino que irá nascer” (Rocha, 1951, p. 19). De modo que as tendências naturais eram valorizadas apenas na medida em que fossem consideradas úteis para os objetivos estabelecidos pelos médicos-cientistas.

O manual que dedica mais espaço à questão da idade propícia à gestação e à maternidade intitula-se *Prepara teu filho para a vida* (1947) e foi redigido pelo Dr. Odilon Andrade Filho. Nesse compêndio, há um breve capítulo intitulado “Não se deve prostrar a vinda dos filhos”. O autor afirma “Seria de enorme vantagem para as mulheres, se tivessem os filhos quando ainda jovens” (Andrade, 1947, p. 293). O especialista lastimava que as moças contemporâneas não pensassem do mesmo modo e preferissem dedicar a mocidade aos prazeres, aos divertimentos, à vaidade, às viagens, entendendo a maternidade como uma forma de inibição da liberdade. O autor acreditava que essa atitude era prejudicial porque impunha uma distância muito grande entre pais e filhos. Nas palavras dele:

Para que uma geração possa influir sobre a outra é necessário que o espaço temporal que as separa seja pequeno, diz Carrel, e acrescenta: As moças, casando-se quando ainda jovens, não ficarão separadas dos filhos por um espaço temporal tão grande que nem o amor possa transpor. (Andrade, 1947, p. 294)

O autor recomendava ainda: “casem-se cedo, pois, se possível minhas leitoras ainda solteiras. E procurem ser mães logo que a Natureza resolver. Não oponham obstáculos à sua ação. Às mães jovens são mais queridas pelos filhos” (Andrade, 1947, p. 294).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a gravidez na adolescência é considerada como um problema social. Diversas estratégias biopolíticas são mobilizadas para combatê-la. Entende-se que a adolescente que engravida é prejudicada em seu desenvolvimento biológico, psicológico e social, na medida em que precisa assumir responsabilidades para a qual não está preparada. Frequentemente,

a adolescente grávida interrompe sua formação escolar, o que diminui suas chances de conquistar a independência financeira e aumenta a probabilidade de que venha a depender da ajuda de familiares e/ou do Estado para atender às suas próprias necessidades e a de seu(s) filho(s).

Não foi sempre assim. Como se procurou mostrar neste texto, no período colonial, era normal e esperado que meninas se casassem e tivessem filhos a partir da idade de quinze anos ou mesmo antes disso. Muitas vezes seus maridos tinham idade para ser seus pais ou mesmo seus avós. O casamento atendia, então, aos interesses econômicos e sociais da família e era decidido pelos pais dos noivos. Mais tarde, a partir da passagem do século XIX para o século XX, os médicos higienistas condenaram a prática tradicional do casamento por conveniência e passaram a defender que se observassem critérios biológicos e afetivos nas uniões conjugais. A grande disparidade entre o homem e a mulher foi considerada anti-higiênica e passou-se a recomendar que os filhos fossem gerados por casais jovens, cuja saúde fosse atestada por exames médicos pré-nupciais. Ainda na década de 1940, era possível que um especialista recomendasse às moças que se casassem cedo e não adiassem a vinda dos filhos, como atesta a exortação do doutor Odilon de Andrade.

Atualmente, a expectativa social parece ser de que os pais sejam capazes de se responsabilizar sozinhos pelos cuidados e a educação dos seus filhos. Valoriza-se principalmente a capacidade de criar os filhos com autonomia, sem depender da ajuda de outros parentes ou do governo. É provavelmente por isso que a gravidez na adolescência é tratada como um problema social, enquanto a gravidez tardia, de mulheres na faixa dos 40 anos, embora possa apresentar mais riscos do ponto de vista médico, é socialmente aceita e até valorizada, na medida em que as mães nessa faixa etária são mais provavelmente capazes de arcar com as responsabilidades e os custos da maternidade, mesmo quando são mães solteiras.

O combate à gravidez na adolescência não consiste, portanto, apenas ou principalmente, em uma forma de proteção às adolescentes e ao seu desenvolvimento. Trata-se de uma estratégia para evitar o crescimento de uma população considerada problemática, porque tende a necessitar de ajuda numa cultura que valoriza, antes de tudo, a autonomia.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, J. A. & Mursa, M. (1938). *O livro das mães: noções de puericultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Andrade, F. O. (1947). *Prepara teu filho para a vida*. São Paulo: José Olympio Editora.
- Araújo, E. (2003). A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In M. D. Priore (Org.), *História das Mulheres no Brasil* (pp.45-77), São Paulo: Contexto.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. LTC. 2. Ed.
- Baptista, V. (1993). *Higiene e alimentação da criança*. Rio de Janeiro: Editor Calvino Filho.
- Brasil (2009). *Caderneta de Saúde do Adolescente: meninas*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Correia, V. A. A (2014). *Gravidez na adolescência: a construção discursiva de uma condição desviante?*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Acedido em [http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-03062014-173127/publico/Vanessa\\_Correia\\_dissertacao.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-03062014-173127/publico/Vanessa_Correia_dissertacao.pdf)
- Costa, J. (2004). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: ed. Graal.
- D´incao, M. A. (2003). Mulher e família burguesa. In M. D. Priore (Org.), *História das Mulheres no Brasil* (pp. 223-240), São Paulo: Contexto.
- Debert, G. G. (2004). *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo: Fapesp.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: ed. Graal.
- Fonseca, C. (2003). Ser mulheres, mãe e pobre. In M. D. Priore (Org.), *História das mulheres no Brasil* (pp. 223-240), São Paulo: Contexto.
- Freire, M. M. (2009). *Mulheres, mães e médicos: discurso maternalista no Brasil*. Rio de Janeiro: editora FGV.
- Lima, A. (2009). A recepção higiênica do bebê: um estudo a partir de manuais de puericultura publicados no Brasil entre 1918 e 1968. In *Formação de Profissionais e a criança sujeito – Livro de atas do VII Colóquio do LEPSI*. São Paulo: IP/FE. Acedido em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?>
- Lima, A. (2012). O normal e o patológico na relação mãe-bebê: um estudo a partir de manuais de puericultura publicados no Brasil (1919-2009). *Estilos Da Clínica*, 17(2), 324-343.
- Rocha, J. M. (1951). *Guia para criar o bebê*. Rio de Janeiro: Minerva. 2ª. ed.

São Paulo (2006). *Manual de atenção à saúde do adolescente*. São Paulo: Secretaria Municipal da Saúde.

Shakespeare, W. (2013). *Romeu e Julieta*. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM.

## ENCARCERAMENTO MATERNO E CUIDADO DAS CRIANÇAS: AS RELAÇÕES ENTRE O “DENTRO” E O “FORA” DA PRISÃO

---

### 1. INTRODUÇÃO

As dinâmicas de vida das mulheres encarceradas entrecruzam o “dentro” e o “fora” da prisão através da necessidade de se agenciar relações familiares e os cuidados com os filhos. A fim de evitar a perda definitiva do contato com estes, redes de relações são estabelecidas entre as mulheres, em que mães, filhas, irmãs, cunhadas, tias, sogras, vizinhas, companheiras de prisão, agentes religiosas, etc., são acionadas para viabilizar as necessidades cotidianas. Tais relações indicam uma ideia ampliada de família, em que reciprocidade e ajuda são fundamentais para o seu entendimento. A partir de entrevistas orais com mulheres presas e egressas do sistema prisional do estado de São Paulo (Brasil), busco compreender a maneira como tais mulheres organizam a vida cotidiana a partir das relações que estabelecem com uma rede de apoio que pode materializar os cuidados dos filhos que estão fora da prisão.

### 2. A IMPORTÂNCIA DA MÃE DE SANGUE E DAS OUTRAS MÃES

Para muitas presas, a presença da mãe com quem elas mantenham contato e que possa cuidar de seus filhos configura a condição que lhes assegura a possibilidade de manutenção do vínculo com os filhos e de reconhecimento dos seus direitos como mãe, mesmo estando na situação de aprisionamento. Representa também a possibilidade de receber auxílio externo, pois algumas mães costumam enviar itens de que suas filhas presas têm necessidade. Como destaca uma interlocutora entrevistada em uma prisão de São Paulo:

Agora, se eu não tivesse a minha mãe, eu não ia ter visita de ninguém, porque a minha sogra não ia vir me ver, porque ela não ajuda ninguém, nem os filhos. [...] E ela tem bem mais condições do que a minha mãe, porque no fundo ela tem um dinheiro [...] Ela não deu a minha filha? (ênfase). [...] Ah, foi assim, quando eu estava na delegacia, ela falou que ia cuidar da minha filha, que podia deixar que ela cuidava. Aí, ela deixou com uma mulher olhando, que ela trabalhava. Ela deixou e não voltou mais pra buscar a neném. Se a mulher quisesse tomar a minha filha, tinha tomado. Minha filha tinha 15 dias. (Rita)<sup>1</sup>

Rita enfatiza que não pode contar com a sogra e que é graças à própria mãe que pode receber auxílio na prisão, ao mesmo tempo pode manter os vínculos maternos. É por meio de sua mãe que os seus filhos a reconhecem como mãe. O bebê, por exemplo, aprendeu a chamá-la de mãe porque sua avó materna lhe mostrava fotos e ensinava que aquela era a sua mãe. Rita marca a sogra como aquela que oferece apoio nas situações críticas, mas que, no cotidiano, não está envolvida na resolução das questões. Depois de assumir a responsabilidade sobre a criança, a avó paterna deixara a bebê com uma vizinha, uma desconhecida (ênfase da entrevistada)<sup>2</sup> que, posteriormente, tornara-se amiga da família do bebê, da mãe presa e da avó materna:

Quando eu saí, eu fui ver ela e ela me ajudou, quando eu estava presa em X3, ela mandava as coisas pra mim. Foi Deus que pôs ela na minha vida. E cuida muito bem da minha filha. Ela ensinou a me chamar de mãe.

Rita afirma que conheceu a mulher que cuida de sua filha depois de ter sido presa e, a partir da relação com a criança, tornaram-se amigas. Aqui aparece o que Sarti (2007, p.33) observou entre os pobres na periferia urbana de São Paulo: a família, para além dos laços consanguíneos, é identificada com aqueles “com quem se pode contar”. Nesse contexto, o que vale são os laços de sociabilidade em que predominam as trocas que mantêm as alianças entre os sujeitos. Assim, não é necessário que os indivíduos

<sup>1</sup> Os nomes atribuídos às interlocutoras são utilizados de modo fictício e com a finalidade de se compreender a discussão aqui abordada, de modo a evitar que o leitor se perca nas diversas sutilezas apresentadas nos enredos. Entretanto, os nomes foram modificados a fim de preservar a identidade das mulheres.

<sup>2</sup> A ênfase da entrevistada sobre a avó paterna ter deixado a criança com outra pessoa tem o sentido de marcar negativamente a figura da sogra.

<sup>3</sup> Nome de outra penitenciária onde a interlocutora cumpriu parte de sua sentença.

coabitem o mesmo espaço, nem sejam consanguíneos para serem considerados da família. O cuidado das crianças pode ser compartilhado entre os que participam dessas relações, o que geralmente ocorre entre as mulheres da rede de sociabilidade. Os filhos, ou alguns dos filhos, podem ser “dados para criar” a parentes próximos, em geral temporariamente, o que implica em vínculos e relações de reciprocidade. Mesmo em situações de relativa estabilidade, outras mulheres, que não a mãe, podem ser chamadas a participar dos cuidados com as crianças, enquanto os pais trabalham, ou em outras situações em que necessitem “ajuda”.

Outra interlocutora, por sua vez, aponta a dificuldade de encontrar alguém que cuide das crianças na ausência da própria mãe e ante a recusa da ex-sogra:

Esse bebê que eu tive no presídio, o pai é o meu marido atualmente. O pai dos meus outros filhos faleceu vai fazer cinco meses. Minha ex-sogra não quis ficar com eles por que disse que eles dariam muita dor de cabeça. Foi onde aconteceu isso...<sup>4</sup>. (Sílvia)

Sobre a circulação de crianças nas camadas populares brasileiras, cabe ainda mencionar que esta constitui um padrão legítimo de relação com os filhos, como argumentou Fonseca (2006), o que pode ser visto como

...um padrão cultural que permite uma solução conciliatória entre o valor da maternidade e as dificuldades concretas de criá-los, levando as mães a não se desligarem deles, mas a manterem o vínculo por meio de uma circulação temporária. (Sarti, 2007, p. 32)

Além disso, “A primeira característica a ressaltar das famílias pobres é sua configuração em rede, contrariando a ideia corrente de que esta se constitui em núcleo” (Sarti, p. 28). Em linhas gerais, a autora argumenta que as famílias das camadas populares mantêm redes de relações que, por meio da reciprocidade, materializam a vida cotidiana. Assim, mais do que o modelo de família apoiado nos laços conjugais - em que esposo, esposa e filhos coabitam e dividem as responsabilidades domésticas -, nas camadas populares, o papel da família em rede é muito importante, sobretudo na divisão de tarefas atribuídas às mulheres, como o cuidado das crianças.

Esse modelo de organização das relações, que norteia a concepção de família entre os pobres, de acordo com a autora, viabiliza a organização

<sup>4</sup> Sílvia se refere ao fato de as crianças terem sido enviadas a um abrigo, quando ela foi presa, após a recusa da ex-sogra em ficar com as crianças.

da vida cotidiana. Diante da ausência de recursos públicos para dar conta das atividades relacionadas ao cuidado dos filhos e mediante as alterações nas relações familiares, é comum a participação do grupo de parentes e de vizinhos na organização da vida cotidiana. A ideia ampliada de família nos segmentos populares implica um padrão diferente daquele associado aos padrões modernos de conjugalidade, em que o casal e os filhos coabitam uma residência - um núcleo separado - e ali desenvolvem as tarefas atribuídas à família. Sarti (2011) assinala que, entre os pobres, os valores e necessidades do grupo têm precedência sobre aqueles do indivíduo, diferenciando-os dos padrões ditados pela individualidade moderna. Nesse ponto, a autora traz a leitura da obra de Giddens (1993) para assinalar que a construção de laços mais igualitários, apoiados em valores que prezam a autonomia e a individualidade dos sujeitos, acaba ficando em segundo plano ou sendo frustrada quando chega a ser projetada, pois a necessidade de viabilização das tarefas do cotidiano reforça os laços de dependência e, dessa forma, mesmo os papéis de gênero, embora com diferentes matizes, tendem a manter as estruturas tradicionais. A família, assim, constitui não um núcleo, mas uma rede cujos contornos se estendem para além do grupo doméstico.

Embora se possa visualizar a circulação de crianças, como descrito em relação às famílias das camadas populares, em que vizinhos e parentes podem ajudar a cuidar das crianças, o discurso de Rita tem também o sentido de atribuir à sogra a imagem daquela que se comprometeu mas não cumpriu. Ou seja, seria figura da pessoa em quem não se pode confiar, evidenciando também o clássico conflito entre consanguíneos e afins, nesse caso, entre mulher e sogra. Por outro lado, a aliança estabelecida com a vizinha se torna tão forte quanto os laços “de sangue” e ela aparece, assim, como alguém da família, mais do que a avó paterna. Talvez esse seja o sentido da ênfase no discurso da interlocutora, de uma relação mais distanciada com a família do pai dos filhos.

### **3. ASSUMIR A MATERNIDADE: UMA QUESTÃO DE HONRA**

Assumir a maternidade para a mulher é questão de “honra”, no sentido dado ao termo por Pitt Rivers (1968), e motivo pelo qual algumas mulheres presas buscam se impor perante os sujeitos que tentam destituí-las de “seu papel materno”. Novamente, a figura da sogra aparece como sujeito que coloca em risco esse papel. Assim, Sílvia, outra interlocutora, na situação em que a mãe do pai cogitou levar a criança para outro estado junto

consigo, ameaça o pai de seu filho, dizendo que o perdoou por colocá-la na cadeia, mas que não irá perdoá-lo se deixar que a mãe dele leve o seu bebê embora:

Não que eu tenho raiva, nada, sabe. É igual o dia que a mãe dele queria levar o meu filho, eu falei pra ele “eu te perdoei por você ter me jogado na cadeia. Por eu pagar uma coisa que não é minha. Eu não vou te perdoar, [...] eu não vou te perdoar se a sua mãe levar o meu filho...” Aí foi onde que ele mandou uma carta pra mãe dele e tirou da cabeça dela levar o meu filho embora. Não é? Eu já pago uma cadeia que não é minha. Ele ainda queria tomar o meu filho. (sobressaltada e fazendo sinal de negação)

O sentido da maternidade torna a prisão secundária diante da possibilidade da perda do filho, como se se afirmasse a possibilidade de prisão, mas não da perda do filho. Tal questão, como mencionado, está associada à rivalidade com a sogra, uma vez que esta, ao entrar em cena, é uma figura que rivaliza direta ou indiretamente em suas “atribuições femininas”. Para a avó paterna, levar a criança para outro estado seria uma forma de obter vantagem sobre a mãe da criança, destituindo a mãe de suas responsabilidades e direitos. Uma vantagem adquirida justamente no momento em que a mãe está impedida de cumprir com as obrigações associadas à maternidade. Fonseca (2004) escreve sobre a tácita competição entre a mãe e irmãs de um homem e a sua esposa, em que aquelas se apresentam à disposição para as tarefas dos cuidados diários de seus irmãos e sobrinhos, demonstrando clara rivalidade com as segundas. Aqui, a interlocutora parece querer demarcar o seu lugar, não deixando que sua “rival” se apodere de seu filho, argumentando que a prisão em si já é um fardo em sua vida, mas que não suportaria a perda do filho. A sogra aparece, para essa mãe, como maior ameaça do que o abrigo onde atualmente se encontra a criança (juntamente com os seus irmãos), uma vez que essa interlocutora, ex-funcionária da prefeitura que sedia a instituição onde vivem as crianças, consegue informações sobre os filhos com algumas antigas amigas de trabalho, ao mesmo tempo em que pode visitá-los durante os dias de *saidinha*<sup>5</sup>.

Em outro caso, Cristiane, uma moça de 19 anos, comenta que não vê a filha há quatro anos, desde que a avó paterna a levara para morar em outro estado:

<sup>5</sup> Categoria nativa utilizada para se referir aos dias em que os presos, no regime semiaberto, têm permissão para sair da prisão para visitar a família durante os feriados.

Aí eu tive uma audiência com o juiz e o juiz falou que ou eu dava a minha filha para adoção, ou eu passava a guarda para a mãe do pai da criança. Aí eu falei pra não dar a minha filha pra adoção, e eu nunca mais ver a minha filha, eu vou dar pra avó, né? Aí ela mora na Bahia até hoje, faz quatro anos. (Cristiane)

Como a interlocutora destaca, entregara a guarda da criança à avó paterna como forma de evitar a adoção. Quando a responsável pelas crianças é a família paterna (sogra/ex-sogra), de acordo com os dados de campo, em alguns casos, há um afastamento maior entre a presa e os filhos, mesmo que tal relação não seja claramente apresentada em termos de rivalidade, mas como *ajuda*. Uma mulher de 31 anos (Eliana), por exemplo, não vê os filhos desde que foi presa, há cinco anos. Ela explica que as crianças estão com a sua ex-sogra e que não pode se queixar, pois os filhos estão sendo cuidados graças à avó paterna. Além disso, a *sogra mora muito longe* e, por isso, *prefere não incomodá-la*.

#### 4. O PAI E AS MULHERES DA FAMÍLIA PATERNA

As dinâmicas familiares são muitas vezes marcadas por especificidades relacionadas ao encarceramento feminino. Assim, as mudanças ocorridas durante os anos de aprisionamento da mulher marcam a sua experiência familiar, de modo que ela não encontra um ambiente inalterado no seu retorno à liberdade. Os filhos crescem, a mulher envelhece, algumas pessoas pertencentes à rede da família da mulher podem ter morrido ou passaram a ocupar arranjos diferentes daqueles mantidos anteriormente, antigos companheiros se vinculam a outros laços de parentesco, ou, mesmo que isso não ocorra, o que é mais raro, inúmeros fatores concorrem para a modificação das relações de parentesco e sociabilidade de tais mulheres. A demanda de muitas delas por conseguir abrigo para onde possam levar os filhos, a ausência da figura masculina, os rearranjos com algumas mulheres da família e com novos sujeitos que entram em cena - mulheres com quem se relacionam na prisão, *coroas*<sup>6</sup> que as ajudam etc. - fazem parte de sua experiência familiar. Assim, não há propriamente um retorno ao antigo ambiente familiar, mas a rearticulação de novos arranjos, engendrados a partir das novas necessidades e possibilidades do contexto específico

<sup>6</sup> O *coroa que ajuda* fora descrito por algumas mulheres como um homem mais velho, como quem a mulher mantém relacionamentos e, em contrapartida, recebem apoio material para si ou para os seus filhos.

da experiência de cada mulher. Algumas mulheres haviam rompido laços, não queriam ou não podiam encontrar seus familiares em seu retorno ao ambiente externo ao da prisão.

É recorrente que as responsabilidades maternas e os cuidados dos filhos das mulheres presas sejam assumidos pelos seus familiares, geralmente por outras mulheres da família ou ainda pela nova companheira do ex-marido, pai das crianças, como relatado por uma egressa. Novos sujeitos que entram em cena também são articulados nas redes de *ajuda* a partir das quais as mulheres se relacionam. Mesmo assim, quando a família consanguínea da mulher encarcerada assume tais responsabilidades há maiores probabilidades de manutenção do vínculo materno, muito embora em alguns casos questões morais sejam mobilizadas para lhe marcarem como mulher que não agiu de acordo com os critérios de responsabilidade apresentados como necessários aos cuidados dos filhos.

Em outras situações, em que a família consanguínea da mulher não pode e/ou não quer assumir tais responsabilidades, sobretudo pela desarticulação de outras figuras femininas, critérios de negociação da maternidade se sobressaem, seja quando as crianças são enviadas a abrigos, seja quando a família paterna da criança entra em cena. Nesse caso, novas possibilidades de agência são articuladas pelas mulheres, as quais, na maioria das vezes, buscam táticas para evitar o “abandono” definitivo dos filhos, solução não apenas “moralmente condenável”, como escreve Fonseca (2006, p. 131), mas que também implica em perda de direitos advindos da maternidade.

Em muitos casos, o encarceramento feminino é precedido pela prisão do companheiro. Elas, muitas vezes, realizavam visitas aos homens na prisão quando estavam em liberdade e cuidavam das tarefas familiares. Quando tais mulheres são aprisionadas, o apoio de suas próprias mães e de outras mulheres da sua família de origem pode ser de grande valia, já que o seu poder parental, em relação aos filhos, pode ser ameaçado quando as crianças dependem do apoio da avó paterna e/ou de outras mulheres ligadas à família do pai. Tais figuras aparecem como alternativa ao abrigo, mas, em última instância, quando há outras figuras femininas disponíveis como “cuidadoras”, as sogras das mulheres são geralmente preteridas.

Discutindo sobre a configuração das relações de gênero em uma vila de Porto Alegre, Fonseca (2004) escreve que “a divisão sexual do trabalho cria uma rivalidade entre a esposa e a irmã de um homem” (p. 150). A autora explica que, naquele contexto, muitos homens sem emprego fixo prestam boa parte de sua contribuição à família por meio da realização de serviços, como reparos, construção e modificação de suas casas. Após

realizar o trabalho em sua própria casa, muitos homens se dispõem a ajudar suas consanguíneas, aparentando mesmo passar mais tempo na casa de sua mãe ou de sua irmã do que em sua própria casa, com a sua esposa. As mulheres, por sua vez, em relação às tarefas masculinas, recorrem tanto a maridos como a parentes consanguíneos.

A divisão segundo a qual os homens demandam trabalhos domésticos realizados pelas mulheres não implica que este necessariamente precise ser exercido pelas esposas já que, de acordo com Fonseca (2004), necessidades de alimentação e cuidados podem ser atendidas pelas mulheres consanguíneas, e mesmo o status de ser pai não está automaticamente associado ao casamento ou à coabitação. Restaria às esposas apenas o desempenho das funções de genitora e parceira sexual como suas únicas atribuições exclusivas, onde não é substituída pela consanguínea. A autora levanta essa questão a fim de compreender, no contexto por ela estudado, o motivo de justamente as relações consanguíneas do homem realçarem a vulnerabilidade deste dentro da relação conjugal, fazendo piadas que denotam a ameaça constante da infidelidade feminina, delimitando assim a qualidade do vínculo masculino com a esposa, que se refere à exclusividade sexual e ao controle da descendência. A mãe e as irmãs do homem contribuem, assim, para manifestar uma fragilidade do casal e desse modo afirmar a importância de organizar-se “em torno de relações seguras: os inexoráveis laços de sangue” (Fonseca, 2004, p. 151).

Um homem é apontado como o “cuidador” do filho da mulher, mas, questionada uma vez mais, essa mulher responde que a sogra cuida da criança, sendo ela a principal responsável pelos seus cuidados diários:

É a minha sogra, isso, é a minha sogra, ele (o filho) mora com a minha sogra e com ele (o marido), né? Mas como ele trabalha no interior, ele só vem pra casa de fim de semana. Então quem cuida do meu filho durante a semana é a minha sogra, que é a mãe dele. Que é como se fosse, na verdade, filho dele, porque quando eu conheci ele, meu filho tinha dois anos. (Lúcia)

Mariana tem seis filhos, os cinco mais velhos estão com a sua ex-sogra, e o mais novo, um bebê, está com ela na Casa Mãe<sup>7</sup>. Ela comenta que, ao *sair na saidinha*, pôde visitar os filhos que se encontram sob os cuidados da ex-sogra. Na ocasião, ela e o bebê foram recebidos para passar o final de semana na casa da ex-sogra, onde residem também os outros filhos:

<sup>7</sup> A Casa Mãe é um espaço destinado às presas que deram à luz durante o período de aprisionamento, onde permanecem com o bebê até o sexto mês de vida deste.

Fiquei na casa da minha ex-sogra, com o ex, e já levei mais um (risos). (...) Daí eu já vou deixar os papéis feitos pra deixar ele lá pra mim trabalhar, né? Hoje ele tá com quatro meses, eu deixo ele lá com minha ex-sogra e com o pai dele.

Jardim (2007) estuda a relação hindu entre sogra e nora em redes migratórias, destacando a flexibilidade das hierarquias entre estas na articulação de práticas familiares. A conclusão da autora é de que os jogos hierárquicos de repertórios tradicionais são reordenados no cotidiano. A sogra, que também foi nora, passa a “sogra-grande” quando as suas próprias noras chegam ao estágio de fazer casar os próprios filhos. A sogra então se difere da sogra recente no domínio de sua *sograría*, tornando-se figura importante como representativa das tradições, sendo chamada para as grandes decisões do grupo.

O que a autora destaca é que o processo de se tornar sogra perpassa gradativas mudanças de status: a fase de *anelado*, a vida de esposa e a experiência de ser sogra grande estão acompanhadas de negociações em que a figura da nora, apesar dos conflitos que podem emergir de tais relações, não está destituída de certa margem de poder, o qual é expresso no cotidiano e manejado de acordo com as trajetórias e situações políticas que marcam os acontecimentos; “não há uma passagem que vai do esvaziado de poder (polo nora) para o pleno de poder (polo sogra)” (Jardim, 2007, p. 167). Sobre o ponto que cabe tratar aqui, Fonseca (2007) escreve acerca do artigo de Jardim (2007) que a noiva “não deixa de ter expectativas importantes em relação à ajuda financeira e moral que deve receber da *sograría* e ao status que ela mesma deve alcançar quando ascender à ‘sogra-grande’” (Fonseca, 2007, p. 24).

É possível pensar sobre a fala de Mariana à luz das considerações dessas autoras sobre a relação entre sogra e nora. Mariana comenta que a sua relação com a sogra é boa, pois os seus filhos são cuidados por ela. Além disso, brevemente o bebê fará parte do grupo, composto por ex-sogra, ex-marido e os demais filhos (irmãos do bebê), ficando também na casa da sua sogra para que ela mesma possa trabalhar na prisão. Aliás, o bebê só poderia ficar com ela até completar seis meses de idade, e a ajuda da sogra será não apenas bem-vinda, mas necessária.

Se para Mariana a relação com a sogra é dita como sendo harmoniosa, sua fala não deve ser dissociada do fato de a mesma cuidar dos seus filhos, possibilitando inclusive que o bebê também passe aos cuidados da sogra em breve, o que é um fator que requer essa harmonia, ao mesmo tempo em que a promove. Já Rita, que conta com a ajuda da própria mãe,

tem um tom ácido em relação à sogra. Sílvia, por sua vez, ao bradar que não perdoaria o companheiro se a mãe dele levasse o seu filho, busca demarcar uma posição frente à sogra, que levaria apenas o bebê consigo, fruto do seu atual relacionamento, deixando para trás os demais filhos de Sílvia, oriundos de seu casamento anterior. Sobre a ex-sogra - a mãe do ex-companheiro falecido, ou seja, avó de seus filhos mais velhos -, Sílvia comentou que ela não quis ficar com as crianças *porque disse que eles dariam muita dor de cabeça*, embora Sílvia não se opusesse a essa possibilidade, caso a ex-sogra aceitasse essa opção. O que Sílvia busca evitar, assim, é não apenas o distanciamento do filho, que iria para outro estado com a sogra, mas ela também quer manter o seu domínio sobre as relações, reafirmando a sua importância como mãe do bebê, ou seja, aquele que é fruto da sua relação com o atual companheiro.

## 5. AS FILHAS MAIS VELHAS

Retomando a fala de Mariana, é possível pontuar o que escrevem Peixoto e Luz (2007) acerca da coabitação intergeracional no Brasil. Para as autoras, “as relações familiares não são regidas somente pela harmonia das relações de troca. Os conflitos entre gerações, consequência das relações de autoridade e de poder entre pais, filhos e netos, são inerentes à realidade familiar...” (Peixoto e Luz, 2007, p. 187). Sobre isso, quando os filhos solicitam aos pais que ajudem a cuidar dos próprios filhos, aqueles, os avós, se veem obrigados a assumir tarefas que nem sempre desejam. Ademais, com a oferta insuficiente de creches no Brasil, tal prática é muito comum:

... quando o(a) filho(a) dependente solicita aos pais apoios financeiro e moral para manter e educar seus próprios filhos, os pais-avós sabem que terão, muitas vezes, que assumir responsabilidades e tarefas que nem sempre desejam ou podem, como o cuidado dos netos. Cuidar dos netos é uma prática recorrente no Brasil, pois são poucas as creches e as escolas maternas da rede pública, e as do ensino fundamental funcionam somente meio período, obrigando os pais a lançar mão de sistemas informais de guarda das crianças, como seus pais aposentados. (Peixoto & Luz, 2007, p. 182-183)

A circulação de crianças, deste modo, aparece fortemente nas famílias das mulheres presas, e o cuidado das mesmas se mantém como responsabilidade feminina, sendo que uma filha, a partir de certa idade, pode

assumir a responsabilidade sobre os irmãos e ser a figura central na família, assumindo não apenas responsabilidades em relação aos irmãos, mas também oferecendo apoio moral e/ou material à mãe presa. A filha mais velha de uma interlocutora é um exemplo disso. Enquanto o irmão um ano mais novo foi morar com a tia, ela, com 16 anos, se mantém no abrigo a fim de ser a responsável moral e zelar pelos irmãos na instituição.

Igual eu falei pra você, eu tenho um filho que tem 15 anos que parece que tem 20, ele está indo na igreja, está tocando bateria na Igreja Quadrangular. Ele não está no abrigo, ele fugiu... Está com a minha irmã. Ele toca bateria, só não está podendo estudar, né?

Sobre a relação entre o seu filho caçula - o “bebê” - e a filha de 16 anos, a interlocutora comenta:

Ele me chama de tia, o meu filho. (Ele chama a minha filha de mãe). Quando o meu filho me vê chegando, ele já faz [...], que eu não sou mãe dele. Mãe é a “minha filha”, a minha filha se apegou tanto a ele, por eu ter ganhado meu filho presa. Por eu ter sofrido. Pelo irmãozinho dela, porque eles são contados igual a gente na cadeia. O meu filho comia a mesma comida que eu, a mesma água [...]. Todo mundo que vê pensa que é filho dela, e que o meu neto é o meu filho. [...] o jeito que ela cuida dos irmãos, porque ela tomou conta daquelas crianças que não são dela como se fosse dela, como se fosse responsabilidade dela, e não é. Então ela quer corrigir as crianças com caderno, não deixa ninguém dar banho nas crianças, ela que leva pra creche, ela que vai buscar. (Sílvia)

Observa-se que o cuidado da vida é sobretudo organizado a partir do trabalho feminino. No contexto aqui estudado, quando a mulher é encarcerada, recai sobre outras mulheres o cuidado das crianças, podendo ser a própria mãe da mulher, a avó, a filha mais velha que cuida do irmão, a vizinha, a madrasta e atual companheira do pai das crianças, a sogra, mesmo que esta represente uma figura de rivalidade com a mãe. O abrigo é também uma estratégia manejada por algumas mulheres a fim de manter os vínculos com os filhos. A adoção definitiva, em que a criança perde qualquer vínculo com a família de origem, é geralmente uma situação evitada pelas mulheres, que procuram mobilizar estratégias alternativas a essa solução.

Como tem sido destacado na literatura, nas famílias de classes populares é comum que, em determinadas situações, as tarefas atribuídas às mulheres sejam organizadas a partir de um grupo de sociabilidade

feminina, o qual estabelece alianças de modo a viabilizar o cotidiano. Diversos autores, desde a década de 1980 (Sarti, 2011; Fonseca, 2006), abordam esse aspecto na realidade das camadas populares brasileiras, mas tal questão pode ser destacada também na literatura internacional em obras de autoras como Das (2011), que aborda o compartilhamento de crianças na cultura punjabi. Ao analisar os fragmentos do texto pronunciado por uma jovem viúva, Das (2011) busca compreender como os acontecimentos da Partição da Índia foram “incorporados na estrutura temporal das relações” (Das, 2011, p. 9). O trabalho da autora, então, aborda as temporalidades implicadas na elaboração do cotidiano ante acontecimentos traumáticos, abordando o espaço de agência dos sujeitos, ou como, diante de uma situação que modifica a realidade e determina um lugar específico, são trabalhadas as relações que podem engendrar novas configurações que permitem uma leitura menos estrutural, apontando direções em que os sujeitos constroem subtextos que os permitem reocupar espaços no cotidiano.

## **6. AS AGENTES RELIGIOSAS E AS COMPANHEIRAS DE PRISÃO**

Das (2011), ao abordar a narrativa da vida de Asha, que no contexto da partição da Índia ficara viúva aos 21 anos e passara a viver com a família do marido, traz entre outros elementos a questão do compartilhamento dos filhos na cultura punjabi. Embora o contexto indiano apresente especificidades que podem ser muito diferentes da realidade brasileira, alguns aspectos podem ter um sentido aproximado ao que é verificado aqui. O cuidado das crianças a partir da articulação de redes de parentesco e vizinhança parece ter semelhanças com o que a autora escreve acerca da sua família interlocutora<sup>8</sup>. A pesquisadora indiana observa, assim, que “não era incomum que várias combinações de relações se desenvolvessem em torno de uma única criança” (Das, 2011, p. 17). Na cena relatada pela autora, Asha, apesar de ocupar um espaço em que deve exibir as evidências de sua viuvez, como uma espécie de mortificação, consegue, com o tempo, reelaborar novos espaços, mesmo que para isso tenha de operar determinados enfrentamentos. Enfrentamentos esses não em sentido literal, como costumamos pensar o termo, mas, pacientemente, a protagonista da narrativa encontra soluções para situações nas quais ela não cabe. Após ficar viúva, Asha corria o risco de ver sua identidade de irmã querida na casa de

<sup>8</sup> Sarti (2011a) aborda a questão da distribuição das tarefas do feminino entre as mulheres que compõem as redes de parentesco e vizinhança entre as famílias pobres em um bairro da periferia de São Paulo.

seu próprio irmão ser subvertida em um peso - caso passasse a depender do mesmo. Preferiu, assim, continuar na casa da família do irmão de seu marido e, ali, mais do que desempenhar o papel de viúva, de mulher que carregava a imagem do irmão falecido, fazia parte de uma rede de reciprocidade que engendraria novas configurações. Sob tal aspecto, chama a atenção o fato de a irmã de seu marido falecido ter dado o próprio filho em adoção a Asha, uma vez que esta não tinha filhos e queixava-se da perda de interesse pela vida. Das (2011) ressalta que esse tipo de arranjo era comum no grupo de parentesco em que diversas combinações de relações poderiam ocorrer em torno de uma mesma criança. A partir desse ponto, a autora conclui que:

Era uma forma pela qual a comunidade das mulheres cuidava de um membro que tivesse sofrido uma perda. Seria possível dizer que as mulheres desenvolveram subtextos culturais ancorados nos textos patriarcais dominantes da sociedade que, no entanto, criavam espaços para novas relações. (...) marcando uma criança de dentro do grupo de parentesco como especialmente dela, as mulheres esperavam que se desenvolvesse uma relação especial entre elas. (Das, 2011, pp. 17-18)

Marcando esta questão no contexto descrito por Das (2011), problematizamos como podem se estabelecer alianças entre mulheres em torno do compartilhamento das crianças quando da experiência de encarceramento materno. Essa questão sela um tipo de aliança em que as mulheres, mesmo potencialmente rivais em outros registros, podem recriar relações de acordo com os contextos vividos.

Além do grupo consanguíneo, outras agentes participam das relações de aliança entre as mulheres, algumas vezes seladas por meio do batismo de uma criança. Nesse contexto, agentes melhor posicionados em termos econômicos e sociais podem batizar o filho da mulher presa. Uma de minhas interlocutoras enfatiza o seu vínculo com uma agente da Pastoral Carcerária<sup>9</sup> que havia batizado o seu filho e explica que outra mulher, também agente da Pastoral, havia batizado o filho de uma companheira presa:

Batizou ele na Pastoral Carcerária, o... essa criança também, a Y<sup>10</sup> batizou ele.

<sup>9</sup> Entidade religiosa ligada à Igreja Católica.

<sup>10</sup> Outra agente da Pastoral Carcerária. Nome suprimido para evitar identificações.

Sobre os seus próprios filhos, ela afirma que o seu filho caçula, que nasceu na prisão, foi batizado por uma agente da Pastoral Carcerária. Tal fato promoveria o ímpeto da agente da Pastoral em se engajar na procura dos filhos de minha interlocutora, os quais haviam sido enviados a um abrigo.

A X<sup>11</sup> estava tentando localizar as crianças, né, que ela quer ver o pequenininho que ela batizou.

A madrinha do bebê, como pessoa situada em posição estratégica, pode engendrar soluções que evitam a perda definitiva da guarda dos filhos e, por conseguinte, viabiliza a manutenção dos direitos maternos da presa. O laço entre madrinha e criança, assim, alimenta a relação entre as duas mulheres, em que uma mobiliza a capacidade de ação da outra com a finalidade de reafirmar o seu estatuto de mãe. Entre as figuras citadas acima como aquelas que compartilham os cuidados das crianças, na prisão, outras mulheres presas, identificadas com grupos que detêm algum poder perante o aparato institucional, podem mesmo intervir no sentido de mobilizar algumas reivindicações das mulheres. As facções, assim, como coletivos de presos, podem representar os interesses de algumas presas. Uma de minhas entrevistadas relata mesmo que conseguira ascender ao regime semiaberto devido ao debate levado por um grupo de presas pertencentes a um coletivo quando os filhos dela foram enviados a um abrigo:

... tinha uma irmã lá que nem falam que é de facção. (...) ela ficou sabendo do que aconteceu com os meus filhos, que os meus filhos tinham ido pro abrigo. Eu fiquei mal, entrei quase em depressão. O que ela fez? Ela conversou pra estar apressando o meu semiaberto (...). Aí ela falou pra mim: “Tenha fé em Deus, que a gente vai estar apressando pra você ir pro semiaberto, pra logo logo você estar indo embora”.

O grupo de presas, assim, mobilizou-se no sentido de buscar encaminhamentos ao problema apresentado por uma delas, demandando atenção dos meios institucionais que poderiam agilizar a sua transição para o regime semiaberto. No contexto estudado por Das (2011), o grupo de mulheres atua por dentro das normas e consegue formular novos significados e novos espaços para as suas experiências. No caso aqui abordado, a análise do caso dessa interlocutora poderia ter sido mais morosa, mas, como medida para que ela conseguisse agenciar a relação com os filhos

<sup>11</sup> Nome suprimido para evitar identificações.

fora da prisão, o grupo de mulheres ligado à facção conseguiu uma atenção especial para o seu processo, ainda que ela mesma afirme não ser ligada aos grupos organizados que atuam no presídio.

A categoria “ajuda” como forma mobilizada pelas mulheres para agenciarem o cotidiano, aparece também no relacionamento das mulheres com suas companheiras de prisão. Os laços de amizade, formados na prisão, estendem-se para além dela, sendo comum que uma presa ofereça auxílio aos filhos de outra quando uma ganha a liberdade e a outra permanece encarcerada, a exemplo do que mostra Fonseca (1996) acerca das mulheres prostitutas de Porto Alegre que situações de adversidade mobilizam apoios e relações de troca no grupo de mulheres, sendo comum uma mulher cuidar dos filhos da outra enquanto recebe abrigo após ter sido despejada de sua moradia, por exemplo. No cenário aqui destacado, uma egressa diz ser *mãe de criação* da filha de sua companheira que permaneceu presa após ela mesma ter saído da prisão. Ao mesmo tempo, ela morou na casa dessa amiga e pôde, assim, cuidar também dos próprios filhos:

... quando eu saí do presídio, (...) eu fiquei criando a filha de uma detenta (...). Ela está com uns vinte e cinco anos. Eu peguei, ela estava com sete. Eu criando a filha desta mulher que estava presa, que estava condenada e morando na casa dela. Eu trouxe os meus filhos e criei todo mundo junto. Foi uma experiência, eu fui mãe de uma menina. (Animação e alegria com a história da “filha de criação”) Hoje a Milena tem dois filhos, muito parecida comigo, a mãe dela às vezes brinca com ela, que hoje a mãe dela já saiu, e mudou de vida também, e diz: “Você é muito parecida com a sua mãe preta”. (...) É... vem aqui direto, eu tenho dois netinhos... (Laura)

Por outro lado, a reciprocidade entre as mulheres não necessariamente ocorre de maneira desinteressada. Como escreve Mauss (1976, p. 110), “O indivíduo que não pôde retribuir o seu empréstimo ou o seu *potlatch* perde a sua posição social e mesmo a de homem livre”. Tal questão implicaria que, ao depender de favores alheios, sem a possibilidade de contraprestação, a mulher que não pode pagar a dívida (o cuidado dos próprios filhos) coloca-se em dívida “eterna” e/ou sempre em situação de menor valor perante o grupo que assume tal responsabilidade. É interessante lembrar, no entanto, em contraste com o que acabamos de questionar, que Das (2011) apresenta as contrariedades dos indivíduos com determinadas situações como uma “espécie de conhecimento venenoso”. Ou seja, embora a autora indique o espaço de agência dos sujeitos, verifica, ainda, que

o mesmo não se dá sem negociações e sem ressentimentos - que podem ser trabalhados ao longo do tempo - mas que implicam na reelaboração da subjetividade dos indivíduos. Quero dizer com isso que, embora a mulher encarcerada, ao depender de favores alheios, favores esses vividos como “impagáveis”, possa, ao longo do tempo, mobilizar estratégias que a permitam agenciar o lugar ocupado na estrutura social e, embora enfrente a estigmatização ou as sanções relativas a uma dívida impagável, é possível que, mesmo à custa de ressentimentos e reelaborações subjetivas, encontre mecanismos que lhe possibilitem agenciar o seu cotidiano com alguma margem de manipulação.

Assim é que, no contexto estudado, a atribuição dos cuidados de um filho pode ser uma dádiva na qual se dão ou se retribuem favores, mas também em que se contrai uma “dívida impagável”. O aceite da criança por parte da família ou do sujeito que prestará a ela os seus cuidados pode representar um ônus, financeiro e/ou moral, para o qual o sujeito não havia se preparado, podendo não ter condições de sustentar a contraprestação. Ou, ainda, receber uma criança pode ser já parte de uma contraprestação da família receptora, em que esta retribui à família/mãe de origem.

## **7. MARCANDO O TEMPO: OS DIAS DAS VISITAS**

A criança é, ao mesmo tempo, doação do doador (mãe) e do receptor (adotante) - que doa seus cuidados. Assim, a relação entre doador e donatário se mistura, pois quem aceita a criança, a recebe, é um donatário, mas também é um doador, pois doará cuidados, assumindo uma designação de generosidade para si, posto que a mãe/família está impossibilitada de arcar com tais atribuições. A categoria tempo para ambos - receptor(a) e doadora - pode apresentar diferentes nuances: aquele pode ver a criança crescer, enquanto esta vive uma temporalidade diferente, marcada pelo cotidiano da prisão<sup>12</sup>. A negociação entre os dois, quem recebe e quem aceita a dádiva, parece fundamental - possibilita à mulher encarcerada reordenar a sua vida, vivendo o contexto prisional, mas agenciando questões que se relacionam também ao espaço externo, onde vivem os seus filhos. Parece haver, assim, duas temporalidades em coexistência na experiência prisional feminina.

Ao pensarmos a dinâmica temporal relacionada à vida da mulher encarcerada a partir de suas relações com as questões que transcendem

<sup>12</sup> Como comenta uma interlocutora sobre o contato que teve com os filhos após um período sem vê-los: *Tinha até pesadelo com eles crianças, sabe, tudo grandes.*

os limites da prisão, gostaria de fazer referência às visitas recebidas, pois dia de visita parece ser um marcador do tempo - o dia em que muitas se arrumam, se preparam, como numa espécie de ritual, em que a parte mais difícil da realidade do aprisionamento pode ser colocada de lado; o dia em que as reclusas podem manifestar de maneira mais direta a sua cordialidade para com as demais, inspirando uma espécie de ritual solidário feminino, em que umas cuidam da aparência das outras, não sendo incomum o relato de que neste dia o secador de cabelo é liberado pela instituição, bem como outros objetos que permitem a intermediação entre as mulheres, entre si e com os visitantes, para que possam “se arrumar” para os visitantes. O dia de visita não deixa de ser a marca da temporalidade no espaço prisional, podendo marcar, ainda que muitas não recebam visitas, a reafirmação de sua solidão. É ao mesmo tempo um dia em que se pensa em diferentes aspectos que marcam as suas relações - ou a falta dessas - e um dia festivo, em que se reafirmam os laços com o ambiente externo aos muros da prisão. Considerando esse último aspecto, chama a atenção a ideia de que essa data pode representar uma dádiva, tanto por parte daqueles que oferecem a visita, sendo a própria pessoa um presente, mas também por trazerem alimentos, cigarros, objetos e produtos de higiene que adquirem significado especial para os sujeitos envolvidos.

Durante os dias de visita aos familiares presos, ocorridos geralmente aos domingos, é possível observar as filas que se formam do lado de fora do presídio, havendo um contato intenso dos visitantes entre si enquanto aguardam para entrar na prisão. Mulheres, homens e algumas crianças levam consigo recipientes contendo alimentos a serem oferecidos ao familiar preso. O alimento, assim como os demais presentes, personificaria o próprio doador. A pessoa que preparou o alimento, mesmo que não estivesse fisicamente presente no presídio, se faria presente por aquilo de seu que colocara no alimento. Como escreve Mauss (1976, p. 67), “o que, no presente recebido, trocado, obriga, é facto de a coisa recebida não ser inerte. Mesmo abandonada pelo doador, ela é ainda qualquer coisa dele. Através dela, ele tem domínio sobre o beneficiário”.

Assim, ao ingerir o alimento que fora preparado em sua casa, a pessoa adquire os valores compartilhados pelo grupo e reafirma a sua aliança com o mesmo. O doador, nesse caso, faz-se presente na vida daquele que recebe o presente; ele próprio se dá ao beneficiário. É possível lembrar ainda que, apesar de alguns sujeitos não estarem presentes na visita, talvez até porque o cuidado com as crianças, no caso dos cuidadores dos filhos das presas, possa lhes dificultar o deslocamento até a penitenciária, ainda

assim, podem se fazer presentes a partir de objetos levados por outro parente ou amigo, levando algo de seu e que possa agradar ao beneficiário.

Mauss (1976) explica que no sistema de trocas entre os Maori, o *hau* seria uma espécie de poder espiritual, um espírito que fica na “coisa”, gerando obrigação de retribuição. “No fundo, é o *hau* que quer regressar ao seu lugar de nascimento, ao santuário da floresta e do clã e ao proprietário” (Mauss, 1976, p. 67). Ao ingerir o alimento trazido pela família e/ou aceitar os presentes doados, o beneficiário, de certo modo, adquire as potencialidades que o reintegram ao grupo, simbolicamente ele se alimenta do grupo e vive a experiência de “estar em casa”, experimentando sabores, aromas e, além de compartilhar a presença do visitante que lhe entregara o presente, experimenta a possibilidade simbólica de se relacionar com aquele que não está ali presente, mas que contribuiu ou preparou o presente. Como se o beneficiário, ao ingerir o alimento ou usar o presente, pudesse regressar ao seu lugar, o lugar de onde vem a dádiva. Os objetos enviados selam a relação entre doador e donatário. Como comenta Rita com satisfação sobre a amiga, que cuida de sua filha enquanto ela está presa:

E ela fala “oh, a hora que você quiser pegar a neném, você pode pegar e levar”. E ela mandava comida pra mim de domingo, bolo, as coisas... Ela mandava pela minha mãe. Quando mandava as minhas coisas, ela mandava sempre alguma coisa de higiene pra mim.

Do mesmo modo, o visitante que tenha ficado com a guarda do filho da mulher visitada, ao levar uma fotografia da criança, por exemplo, retribui a ela algo que em substância lhe pertence. Em contextos em que a visita à mulher encarcerada pode ser dificultada (tanto pela localização do presídio como pelo fato de o visitante, em certas situações, não ter com quem deixar ou como levar as crianças para a visita e, ainda, pela revista vexatória, a qual é denunciada por setores dos movimentos de defesa dos direitos humanos), o esforço por parte de alguns visitantes ou correspondentes para que existam encontros, mesmo que simbólicos - através de fotografias, roupinhas, cartas etc. - entre mães encarceradas e filhos implica na retribuição de sua própria “natureza e substância”, como escreve Mauss:

Compreende-se clara e logicamente, neste sistema de ideias que seja necessário retribuir a outrem aquilo que é, na realidade, parcela da sua natureza e substância; porque, aceitar qualquer coisa de alguém é aceitar qualquer coisa da sua essência espiritual, da sua alma; a conservação dessa coisa seria perigosa e mortal, e isso não apenas porque

seria ilícita, mas também porque essa coisa que vem da pessoa, não apenas moralmente, mas física e espiritualmente, essa essência, essa comida, esses bens, móveis ou imóveis, essas mulheres ou esses descendentes, esses ritos ou essas comunhões, têm poder mágico e religioso sobre vós. Enfim, essa coisa dada não é uma coisa inerte. Mauss (1976, p. 68)

Desse modo, objetos, presentes, alimentos, fotografias, cartas e até mesmo as visitas tendem a ter um caráter de dádiva, num sistema de doações e retribuições, abrindo a possibilidade de contato com aquilo que pertence ao sujeito encarcerado. É a possibilidade de transpor os muros da prisão e reencontrar algo que em essência lhe pertence. A figura do filho, com sua visita, fotografia ou objetos que o simbolizem, parece ser, para as mulheres que são mães, um dos mais emblemáticos dessa questão.

## 8. NOTA FINAL

Compreende-se que as mulheres rearticulam arranjos que possibilitem reorganizar a vida cotidiana fora da prisão, lançando mão de estratégias e redes de relações que possam intermediar os cuidados com os filhos. Tal questão não ocorre sem conflitos, uma vez que dificuldades materiais e questões morais, relacionadas ao encarceramento feminino, são, geralmente, pontos de dificuldade. Ainda assim, a partir das necessidades e possibilidades cotidianas, as mulheres buscam agenciar a realidade em que vivem. Em tais dinâmicas, se entrecruzam o “dentro” e o “fora” da prisão. A fim de evitar a perda definitiva do contato com os filhos, muitas vezes são mobilizadas redes de relações que se estabelecem entre as mulheres, em que a mãe da presa, uma filha, irmãs, cunhadas, tias, sogras, vizinhas, companheiras de prisão, agentes religiosas, etc., são acionadas para viabilizar as necessidades cotidianas. Tais relações indicam uma ideia ampliada de família, em que reciprocidade e ajuda são fundamentais para o seu entendimento.

## REFERÊNCIAS

- Das, V. (2011). O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. *Cadernos Pagu*, 37, 9-41.
- Fonseca, C. (1996). A dupla carreira da mulher prostituta. *Revista Estudos Feministas*, 1, 7-33.

- Fonseca, C. (2004). *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Fonseca, C. (2006). *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, C. (2007) De família, reprodução e parentesco: algumas considerações. *Cadernos Pagu*, 29, 9-35.
- Jardim, M. (2007). De sogra para nora para sogra: Redes de comércio e de família em Moçambique. *Cadernos Pagu*, 29, 139-170.
- Mauss, M. (1976). *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. Sociologia e Antropologia, vol. I, São Paulo: Edusp.
- Peixoto, C. E. & Luz, G. M. (2007). De uma morada à outra: processos de re-coabitação entre as gerações. *Cadernos Pagu*, 29, 171-191.
- Pitt-Rivers, J. (1968). Honor y categoría social. In J. G. Peristiany (Org.), *El Concepto del Honor en la Sociedad Mediterránea* (pp. 21-75). Labor: Barcelona.
- Sarti, C. (2004). A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, 15 (3), 11-28.
- Sarti, C. (2007). Famílias enredadas. In A. R. Acosta & M. A. F. Vitale (Org.), *Família: Redes, Laços e Políticas Públicas* (pp. 21-36). São Paulo: IEE.
- Sarti, C. (2011). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez.

## NOTAS BIOGRÁFICAS

### **Ana Lima**

alglima@usp.br

É licenciada em Pedagogia (1996), mestre (1999) e doutora (2004) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Lecciona na Faculdade de Educação e no Programa de Mestrado em Estudos Culturais na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Suas pesquisas e publicações inserem-se no campo da História da Educação e da Psicologia e referem-se aos discursos especializados da psicologia sobre a criança e sua educação. Atualmente participa de um projeto de pesquisa interinstitucional desenvolvido com financiamento do CNPq, o qual analisa discursos sobre repetência e evasão escolar na Primeira República brasileira.

### **Ana Correia**

ana.correia@usj.edu.mo

É professora adjunta da Universidade de São José, Macau, desde Janeiro de 2010. Doutorou-se em Educação em 2008, com uma tese sobre gênero e liderança na gestão pedagógica intermédia em escolas de Macau. Tem desenvolvido pesquisa nas áreas da igualdade de gênero, da liderança educativa, do diálogo intercultural na educação e da literatura colonial. Exerce desde 2014 as funções de diretora da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de São José.

### **Ana Barbosa**

atatagibab@gmail.com

Pedagoga e assistente social. Mestre em Política Social (Universidade Federal Fluminense, 2006). Doutora em Serviço Social (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013). Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Política Social da Faculdade de Serviço Social/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas nas áreas de educação, infância e gênero, com destaque para as masculinidades.

### **Claudio Filho**

cbertolli@uol.com.br

Graduado em História pela Universidade de São Paulo (1979) e em Ciências Políticas e Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1988). Mestre em História Social (1986) e doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (1993). Livre-docente em Antropologia (2010) pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente é Professor dos programas de pós-graduação em Educação e Comunicação Midiática, ambos da Universidade Estadual Paulista. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia e Comunicação e Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: mídia e cultura, mídia e representação social da medicina, do corpo e das enfermidades, representações sociais, saúde pública.

### **Cristina Pereira**

cristinasantpere@gmail.com

É doutorada em Direito, Justiça e Cidadania no Séc. XXI, pela Universidade de Coimbra, e tem duas pós-graduações em Direito da Comunicação e em Sociologia, pelas Faculdades de Direito e de Economia dessa instituição. Concluiu o curso *Gender and Law* do Programa de Mestrado do Instituto Internacional de Sociologia Jurídica de Oñati e é licenciada em Relações Internacionais pela Universidade do Minho. Foi bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia e exerceu as funções de docente na Universidade do Minho, na qualidade de Assistente Convidada no Departamento de Ciências de Comunicação e na Oficina - Escola Profissional do Instituto Nun'Alvres, Santo Tirso. Foi também Assessora para a Comunicação do Governador Civil de Braga, Prof. Doutor Pedro Bacelar de Vasconcelos. Os seus interesses de pesquisa incluem os direitos humanos e a igualdade de género.

### **Giselle Santos**

santos.gisellea@gmail.com

É mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Género e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia, onde desenvolveu a dissertação intitulada “Mulheres negras em Cuba. Representações sociais em tempos de crise (1990-2012)”. Além disso, é autora da publicação “Somos todas rainhas” (2012), sobre a história das mulheres negras no Brasil.

**Gicele Sucupira**  
gicelesucupira@unir.br

É licenciada e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, atua como professora da Universidade Federal de Rondônia na área de Antropologia. Desde 2007 trabalha na formação de professores do ensino básico e em pesquisas que se debruçam sobre educação e gênero. Suas principais pesquisas versaram sobre gênero nas Olimpíadas Científicas e sobre as políticas para altas habilidades\superdotação.

**Kátia Lopes**  
katiamorelo@hotmail.com

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos(2013), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo(2014). Atualmente é Professora efetiva de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação e Voluntária da Pastoral Carcerária. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: mulher, prisão, maternidade, sexualidade e violência.

**Muriel Amaral**  
murielamaral@yahoo.com.br

Doutorando em Comunicação Midiática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/ Bauru), onde fez Mestrado. Foi professor dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Desenho Industrial (modalidade virtual) da Universidade Norte do Paraná (Unopar/Londrina).

**Samilo Takara**  
sami.takara@gmail.com

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/PR/Brasil. Bolsista Capes-Fundação Araucária. Professor horista do curso de Jornalismo da Faculdade Maringá/PR/Brasil.

**Teresa Kazuko Teruya**

tkteruya@gmail.com

É bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1982) – UNESP, Marília, SP Brasil. É licenciada em História pela Faculdade Auxilium de Lins (1996). É mestre (1995) e doutora em Educação (2000) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho –UNESP, Marília, São Paulo. Foi pesquisadora colaboradora sênior da Universidade de Brasília 2009-2010. É professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Trabalha na área da Educação na linha de pesquisa Educação, Mídia e Estudos Culturais.

**Vanessa Correia**

vancorreia@usp.br

Mestre em Filosofia (2014) do Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Possui graduação em Comunicação Social, com ênfase em Jornalismo, pela Universidade de Santo Amaro/ Unisa (2007) e especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo, pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia/FAJE (2011). Atualmente, é coordenadora acadêmica da Especialização Lato Sensu em Juventude no mundo contemporâneo, da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Pesquisa temas relacionados ao fenômeno juvenil, relações de gênero, comunicação e cultura.

**Zara Pinto-Coelho**

zara@ics.uminho.pt

Professora Associada no Departamento de Ciências da Comunicação e membro do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, Portugal. É doutorada em Semiótica da Comunicação (Universidade do Minho) e mestre em Comunicação Social (FCSH, Universidade Nova de Lisboa). Nos últimos anos, tem ensinado nos campos dos estudos do discurso e estudos visuais, da pragmática da comunicação humana, semiótica social e sociologia da comunicação. Os seus interesses de pesquisa têm incidido na área do discurso, poder e ideologia, assumindo particular relevância questões relacionadas com o gênero e a heterossexualidade, saúde, HIV/Sida, prevenção das drogas, juventude e ambiente.

O género faz parte das atividades quotidianas, que ocorrem em contextos interpessoais ou públicos diversos, e dos discursos que aí se produzem. Nesse sentido, é sempre representado e posto em prática em contexto. Os padrões dessas atividades mundanas têm implicações na construção do eu, das identidades e relações sociais, que são muitas vezes tidas como certas e que precisam por isso de uma análise mais cuidada.

Este livro, com contribuições de um grupo internacional de investigadores das ciências sociais e humanas, coloca em realce representações e práticas de género na educação, ciência, saúde pública, literatura, nos média e nas prisões, com as realidades brasileiras a merecerem uma atenção particular. Interrogam-se os regimes de género na formação escolar e nas escolhas de percursos científicos e profissionais; a violência homofóbica na educação; as morais de prazer, de felicidade e de nojo; a regulação da maternidade, parentalidade e da adolescência, e a intersecção do género com a raça e as sexualidades.

Apoio:



Universidade do Minho  
CECS Centro de Estudos de Ciências da Educação



LASICS  
www.lasics.uminho.pt