



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES- CFP
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO

Maianna de Assis Silva

RUMO ALTERADO (?): relação entre Educação para a Sexualidade no âmbito escolar e gravidez de adolescentes rurais estudantes do Ensino Médio Profissionalizante do CETEP Vale do Jiquiriçá, município de Amargosa-Bahia.

Amargosa- Ba
2022

Maianna de Assis Silva

RUMO ALTERADO (?): relação entre Educação para a Sexualidade no âmbito escolar e gravidez de adolescentes rurais estudantes do Ensino Médio Profissionalizante do CETEP Vale do Jiquiriçá, município de Amargosa-Bahia.

Relatório teórico-metodológico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação do Campo.

Linha de Pesquisa: Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Mendes Froes.

Amargosa- Ba
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

S586r	<p>Silva, Maianna de Assis.</p> <p>Rumo alterado (?): relação entre educação para a sexualidade no âmbito escolar e gravidez de adolescentes rurais estudantes do Ensino Médio Profissionalizante do CETEP Vale do Jiquiriçá, município de Amargosa-Bahia / Maianna de Assis Silva. Amargosa, BA, 2022. 83f.; il.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Mestrado em Educação do Campo.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Livia Mendes Froes.</p> <p>1.Educação – Adolescentes – Sexualidade. 2.Educação sexual para adolescentes. 3.Saúde escolar – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores. II.Título.</p> <p>CDD: 613.907</p>
-------	--

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável pela Elaboração Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).

A Banca Examinadora, composta pelas professoras apresentadas a seguir, que avaliou, em sessão pública realizada em xx de xxx de 2022, na sala xx, o trabalho intitulado “**RUMO ALTERADO (?)**: relação entre Educação para a Sexualidade no âmbito escolar e gravidez de adolescentes rurais estudantes do Ensino Médio Profissionalizante do CETEP Vale do Jiquiriçá, município de Amargosa-Bahia. ” de autoria de Maianna de Assis Silva considerando-o xxxxxx

Livia Tarouco Mendes Froes.

Prof.^a Dra. Livia Mendes Froes - Orientadora:

Priscila Gomes Dornelles Avelino

Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles Avelino - Membro interno.

Flora Rodrigues Gonçalves

Profa. Dra. Flora Rodrigues Gonçalves - Membro externo.

Amargosa- Ba

2022

Às mulheres. Todas elas.

AGRADECIMENTOS

Carrego a memória recorrente de minha voinha materna tecendo longas colchas meticulosamente. Ela cortava pequenos pedaços de tecidos vários; alguns ela havia comprado, outros doados e um montante maior era de sobras dos pequenos trabalhos de costura que aceitava para complementar a renda. Eram pequenos pedaços que pareciam vivos: caíam, voavam ao sabor do vento, eram de todas as cores e estampas. Essas imagens estão grudadas em mim e toda vez que penso em mim mesma e na trajetória que construí, me lembro de minha avó e de suas colchas de retalhos e vida.

Outro dia mesmo agradei ao meu pai pela renúncia e por ter contribuído tanto para forjar alguém forte e independente e sua resposta foi "esse mérito é seu". Não, meu pai. Meu caminho não é só meu. Carrego em mim aqueles e aquelas que viveram e morreram para que eu pudesse estar aqui agora ocupando a cadeira da academia e carrego também todas as vidas que atravessaram a minha e deixaram um pouco e levaram um tanto. Os dedos que escrevem são os meus, mas as histórias que conto são parte de uma colcha enorme, inteira. E agradeço e torno a agradecer e que essa gratidão ressoe e chegue a todos os ouvidos que foram, são e serão o meu existir.

RESUMO

O presente documento consiste em um relatório teórico-metodológico que apresenta os resultados da minha pesquisa de mestrado intitulada “RUMO ALTERADO (?): relação entre Educação para a Sexualidade no âmbito escolar e gravidez de adolescentes rurais estudantes do Ensino Médio Profissionalizante do CETEP Vale do Jiquiriçá, município de Amargosa-Bahia”. O presente documento caracteriza-se como o resultado do desenvolvimento de uma pesquisa cujo objetivo foi o de identificar as percepções de adolescentes estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do município de Amargosa, Bahia, acerca da vivência de uma gravidez na adolescência e em pleno exercício da vida escolar e o esforço em traçar um paralelo sobre a relação dessas trajetórias e o modelo de educação sexual ofertado nas escolas. A discussão apresentada foi realizada mediante metodologia qualitativa a partir de instrumentos diversos, como a aplicação de questionário fechado semiestruturado, entrevistas abertas registradas em material audiovisual - que nos ajudará a visibilizar as narrativas destas jovens mulheres mães - e elaboração, pelas jovens, de cartas curtas. A pesquisa tem como ponto de partida o CETEP Vale do Jiquiriçá, localizado no município de Amargosa, centro sul do estado da Bahia e conta com a participação de dez colaboradoras/interlocutoras), seis ex-alunas e 4 alunas do supracitado centro educacional e visa fornecer subsídios não apenas para ações de educação para a sexualidade, mas para a inclusão do campo de discussão nos currículos obrigatórios das unidades escolares brasileiras em conjunto com a formação continuada de docentes.

Palavras-chave: Sexualidade, Educação para a Sexualidade, Gravidez na Adolescência.

ABSTRACT

This document consists of a theoretical-methodological report that presents the results of my master's research entitled "RUMO ALTERADO (?): relationship between Education for Sexuality in the school environment and pregnancy of rural adolescents students of the Vocational High School of CETEP Vale do Jiquiriçá, municipality of Amargosa-Bahia". This document is characterized as the result of the development of a research whose objective was to identify the perceptions of adolescent high school students from a public school in the municipality of Amargosa, Bahia, about the experience of a pregnancy in adolescence and in full swing. Exercise of school life and the effort to draw a parallel between these trajectories and the model of sex education offered in schools. The discussion presented was carried out using a qualitative methodology based on various instruments, such as the application of a closed semi-structured questionnaire, open interviews recorded in audiovisual material - which will help us to make the narratives of these young mothers visible - and the preparation, by the young women, of short letters. The research has as its starting point the CETEP Vale do Jiquiriçá, located in the municipality of Amargosa, south center of the state of Bahia and has the participation of ten collaborators/interlocutors), six former students and 4 students from the aforementioned educational center and aims to provide subsidies not only for sexuality education actions, but for the inclusion of the field of discussion in the mandatory curricula of Brazilian school units, together with the continuing education of teachers.

Keywords: Sexuality, Education for Sexuality, Pregnancy in Adolescence.

LISTA DE SIGLAS

AGROREDE	Núcleo Interdisciplinar de Agroecologia em Rede
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CETEP	Centro Territorial de Educação Profissional
CRMV-BA	Conselho Regional de Medicina Veterinária da Bahia
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EIVI	Estágio de Intervenção e Vivência em Áreas de Reforma Agrária
EPI	Ensino Profissional Integrado
EPITI	Ensino Profissional em Tempo Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queers, Pessoas Intersex, Assexuais e mais.
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEPPA	Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias
ONG	Organizações Não-Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROSAD	Programa de Saúde do Adolescente

PROSUB	Ensino Profissional Subsequente ao Ensino Médio
PSE	Programa Saúde na Escola
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SESAB	Secretaria da Saúde do Estado da Bahia
SINASC	Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Mapa de distribuição espacial do Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá após a revitalização no ano de 2005.....	18
Figura 2 Mapa de distribuição da paisagem geográfica do município de Amargosa-Ba.....	20
Quadro 1 Identificação das alunas-mães sujeitas da pesquisa.	24
Tabela 1 Taxa de fecundidade adolescente nos países do Cone Sul	34
Gráfico 1 Distribuição de idade das alunas não-mães que participaram da pesquisa complementar.	58
Gráfico 2 Distribuição dos dados de etnia/cor a partir a autodeclaração das alunas não-mães que participaram da pesquisa complementar.....	59
Gráfico 3 Distribuição do interesse pela maternidade em algum momento da vida.	60
Gráfico 4 O que pensam as alunas sobre a gestação e maternidade na adolescência.....	61
Gráfico 5 Distribuição das respostas à pergunta " Você costuma conversar com seus pais/responsáveis sobre sexo, sexualidade e assuntos semelhantes?"	62
Gráfico 6 Distribuição das respostas à pergunta “ A escola ofereceu conhecimentos suficientes para que você tivesse uma vida sexual segura e saudável?	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. CARACTERIZANDO A ESCOLA.....	17
1.1. Sobre o município.....	19
2. OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	22
2.1. O instrumento da pesquisa: O questionário.....	26
2.2. O instrumento audiovisual: emoções em tela.....	26
3. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE	28
4. OS NÚMEROS.....	34
5. “VIGIANDO E PUNINDO”: os corpos indóceis e a escola.....	38
5.1. A formação docente.....	42
6. O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?.....	45
6.1. O Programa de Saúde do Adolescente.....	47
6.2. O direito às atividades domiciliares.....	49
6.3. No meu lugar.....	49
7. NARRAR PARA EXISTIR: “ O PROBLEMA NÃO É SER MÃE,PRÓ; O PROBLEMA É SER UMA MÃE SOZINHA”.....	51
7.1. A monoparentalidade real ou sentida.....	54
8. UM DIÁLOGO COM AS ADOLESCENTES NÃO-MÃES.....	57
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	72
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DOS PERFIS DAS ADOLESCENTES MÃES.....	73
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DOS PERFIS E PERCEPÇÕES DAS ADOLESCENTES NÃO-MÃES.....	76
APÊNDICE C – FICHA TÉCNICA DO PRODUTO AUDIOVISUAL.....	77
APÊNDICE D– ROTEIRO PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E EDIÇÃO.....	78

INTRODUÇÃO

Desde tenra idade possuía o desejo de ser “médica de bicho”. Não sabia, ainda, o significado das palavras, mas tinha certeza do que me tocava e ser veterinária era uma dessas “coisas”.

Os anos se passaram, estudei em colégios de bairro e uma fase economicamente difícil para meus pais, me impôs a missão de ser aprovada do CEFET (hoje IFBA) – já que se tratava de uma escola respeitada academicamente e PÚBLICA. Cursei todo o Ensino Médio nesta escola. A tinha como escola, como casa, como lar. Naquele espaço comecei a me forjar enquanto mulher, compreendi minha sexualidade, me reconheci enquanto negra, cresci larga e amplamente em poucos anos. O passo seguinte era a universidade pública. Fui aprovada na Universidade Federal da Bahia em 2005. Era originária de um espaço tão formativo que imaginei pouco me surpreender com o mundo que a UFBA tinha a me apresentar: ledo engano. Já no início do curso, decidi experimentar a vivência médica da veterinária e passei a estagiar em uma clínica recém fundada no bairro em que morava à época. Qual não foi meu desespero ao perceber que não gostava daquela rotina, que me angustiava ficar em um consultório atendendo, receitando, operando e que me alegrava muito mais estar na recepção conversando com as pessoas, me inteirando de suas vidas, de suas rotinas, de seus problemas. Essa percepção foi arrebatadora e fundamental porque naquele momento passei a questionar se estaria no lugar certo; e, caso estivesse na formação certa, como eu iria atuar, se sempre fui ensinada de que ser veterinária era assumir um formato específico? Eu precisava forjar outra coisa para mim; mas o quê? Muitos semestres se passaram, fui aprovada em 2008) em um concurso na área administrativa do CRMV-Ba (meu futuro órgão de classe) e trabalhei por dois anos na fiscalização. Gostava daquele trabalho, aprendi muito sobre as minúcias legais da minha futura profissão, mas não me sentia inspirada, útil, não me sentia feliz. Pedi demissão (em 2010) para continuar meus estudos de veterinária. Questionei essa decisão durante algum tempo, mas hoje percebo que foi acertada. Naquele mesmo ano em que saí do CRMV-Ba, me inscrevi na disciplina “sociologia rural” e esse fato foi a porta que me levou ao caminho em que sempre quis estar, mas não sabia nominar: discutimos sobre política, questões agrárias, sobre vários filósofos e pensadores importantes para a história da humanidade. Foi novo. Precisava de mais. Após o término do semestre e da disciplina em questão, o mesmo professor fundou um grupo nominado AGROREDE UFBA e me fiz tão presente, fui tão insistente – lembro disso com graça – que ele me convidou para fazer parte do núcleo de bolsistas do grupo. Economia

solidária, agroecologia, comércio justo, áreas de reforma agrária... tantos termos, tantas experiências, tantas discussões, muito aprendizado. Certo dia, ao perambular pelo campus, topei com um cartaz lindo, claramente feito à mão, repleto de sementes e flores que dizia: VI Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção em Áreas de Reforma Agrária (EIVI), organizado por um grupo chamado NEPPA. Quis participar instantaneamente! Anotei as informações do cartaz referentes à inscrição e saí com a imagem das sementes na cabeça – e ainda as tenho até hoje. Naquela mesma noite me inscrevi e passei a torcer para ser selecionada, já que as vagas eram limitadas. Semanas depois, recebo um e-mail comunicando que havia sido selecionada e quais os passos deveria seguir dali em diante. Foi um misto de alegria e medo. Feliz pela seleção, pela oportunidade que se descortinava e medo do novo, do desconhecido, de viajar para um lugar estranho, com gente estranha com uma finalidade ainda estranha.

E no dia 9 de janeiro de 2012, embarquei, embarcamos em um ônibus rumo a Santo Amaro, rumo a um encontro com nossa história, a de nosso povo, rumo à educação popular, ao feminismo, a Paulo Freire, Ana Primavesi, a uma nova forma de fazer a extensão rural, à educação do campo, ao MST. O VI EIVI mudou minha trajetória e representou um encontro com quem sempre quis ser. Foram alguns dias de formação e muitos outros vivendo em uma comunidade do MST localizada em Santo Amaro, no recôncavo baiano, chamada Eldorado da Pitanga. Essa experiência me tirou do lugar confortável em que, no final das contas, sempre estive. Vivi com pessoas que plantavam e colhiam seu próprio sustento, que trabalhavam para que outras pessoas também comessem, que residiam em casas pequenas, sem banheiro, sem água encanada. Fui apresentada ao samba chula, herança da antiga região de exploração da cana-de-açúcar, compreendi melhor a história e a importância do MST. A pessoa que entrou no ônibus no dia 9 de janeiro de 2012 não foi a mesma que voltou quase um mês depois. Após o VI EIVI, passei a integrar o Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias, contribuí para a construção do EIVI seguinte, o VII, onde assumi a função de monitora docente. O NEPPA é um espaço de afetividade e formação política importante. Muitos dos e das militantes de movimentos sociais de juventude, de mulheres, da saúde, da saúde mental de Salvador beberam seus primeiros goles nesse coletivo. Todo o meu respeito a ele. No ano de 2014 iniciou-se minha aproximação com o movimento de mulheres: era o sujeito social mulher reivindicando as suas próprias questões; aos poucos me distanciei do NEPPA e passei a integrar o Núcleo Negra Zeferina da Marcha Mundial das Mulheres – a quem dedico até hoje a maior parte da minha energia militante. Partir de um núcleo de estudos em direção a um movimento social foi uma necessidade. Na caminhada rumo à formação política, várias questões passaram a brotar e poucas respostas me ocorreram. Os vislumbres de respostas aos meus anseios

encontrei no cotidiano e na política dos movimentos sociais (de juventude e de mulheres), ao mesmo tempo que pude perceber as fragilidades e dificuldades da organização popular.

No início do ano de 2013, me mudei para a cidade de Alagoinhas para trabalhar como estagiária extensionista, na EBDA. Foram meses muito importantes. Todos os dias estávamos em contato com pequenos produtores e essa experiência jogou em minha cara a realidade da extensão brasileira: não queria ser aquele modelo de extensionista. A extensão rural é um processo educativo e presenciei cotidianamente uma relação hierarquizada entre técnicos e produtores, uma relação por vezes agressiva, pouco construtiva. Ao meu ver, um desserviço. Saí desse estágio sabendo perfeitamente o que não ser, o que não fazer, como não me relacionar: um aprendizado importante que inspirou a construção do meu trabalho monográfico. Graduei-me em Medicina Veterinária no final do ano de 2013, com colação de grau apenas em 2014. Recém-formada, ensinei na Projeta cursos profissionalizantes e, no final de 2015, fui selecionada para trabalhar no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá (CETEP Vale do Jiquiriçá) na função de docente veterinária dentro do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). No ano de 2017 fui estimulada por minha vice-diretora a me arriscar nos caminhos da licenciatura; aceitei o desafio e no ano seguinte concluí o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ao mesmo tempo em que fui aprovado no concurso para professor efetivo do Estado da Bahia, tendo a extrema felicidade de continuar exercendo a função docente na mesma instituição que abriu os braços para mim quando aqui – em Amargosa – aportei.

Desde o meu primeiro ano vivendo em Amargosa e trabalhando no CETEP Vale do Jiquiriçá que me deparei - e ainda me deparo - com uma realidade inquietante e, para mim, angustiante: o número de mulheres jovens (15 a 21 anos) que engravidavam e se afastavam temporária ou definitivamente da comunidade escolar. Um número enorme quando consideramos o tamanho daquela comunidade. São jovens mulheres, majoritariamente pertencentes ao espaço rural de Amargosa e região que engravidam por motivos vários ainda não elucidados.

Esses eventos - as gestações - me despertaram um interesse pessoal em entender de onde vinham as repetições de histórias mês a mês e ano após ano – como eu constato até os dias de hoje. O oco da educação para a sexualidade, nas escolas, tem alguma relação com o que acontecia e acontece? Eis o que anda me inquietando.

A fim de compreender melhor esse fenômeno, proponho, neste estudo, investigar as trajetórias e percepções sobre a sexualidade e maternidade de jovens rurais estudantes da comunidade escolar do CETEP Vale do Jiquiriçá, Amargosa-BA e pesquisar qual a

contribuição da educação para a sexualidade, tal como se expressa no currículo desta escola, para a manutenção ou transformação da realidade destas jovens mulheres.

Nesta introdução que também é uma lembrança, anseio demarcar que este trabalho dissertativo é, antes de tudo, um movimento de escrivência meu e também daquelas que compuseram e deram sentido a este trabalho: gestado e formulado a partir da minha experiência profissional e pessoal enquanto educadora de uma escola pública.

Este texto é fruto do entendimento de que todo discurso e que todo escrito carrega um significado fundamentalmente político intrínseco às experiências de vida e mundo que quem os porta e compartilha. Experiências que são de natureza individual, mas, sobretudo, coletivas; os caminhos percorridos a partir de pés que também são coletivos.

Segundo Evaristo (2005), a escrivência conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva. O texto escrito é concentrado de símbolos, significados e representações calcadas a partir dos sentidos dos rumos traçados.

O texto está construído em 9 capítulos. Inicialmente situo o espaço geográfico e social de constituição das relações sociais que mobilizaram os objetivos deste trabalho. Na sequência, compartilho os caminhos da pesquisa e as escolhas metodológicas. Em seguida, no capítulo 3, discuto algumas concepções teóricas vinculadas ao tema da educação para a sexualidade, sexualidade, formação docente para a sexualidade e etc.. Nos capítulos finais apresento as análises que resultaram do meu encontro com as jovens que engravidaram e se tornaram mães durante o período escolar - além de também ouvir as jovens que não são mães (as não-mães) - e suas percepções e sentidos a respeito da gravidez, a maternidade e a escola.

1. CARACTERIZANDO A ESCOLA

O contexto escolar é um campo de complexas possibilidades, é um espaço institucional imbuído de elementos históricos e culturais. As pessoas, as relações, e os desafios estruturais moldam este lugar cotidianamente. A vida pulsa todos os dias, um dia nunca é igual ao outro, sempre existe lugar para o inusitado. A escola compreende “não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social” (CANDIDO, 1964, p. 107).

O CETEP Vale do Jiquiriçá é uma instituição pública estadual de educação profissional de nível médio que recebe estudantes de diversos municípios do território de identidade do Vale do Jiquiriçá, cujo público é, essencialmente, de filhos de pequenos agricultores da região. Dispõe de diversos cursos de diversas áreas do conhecimento (técnico de enfermagem, agropecuária, administração, nutrição e dietética, alimentos e edificações). A comunidade escolar é composta de 751 pessoas; sendo 36 docentes, 697 discentes distribuídos nas modalidades EPI, EPITI e PROSUB, e 19 funcionários de várias repartições - dados coletados no ano de 2021.

A estrutura física do CETEP Vale do Jiquiriçá é a mesma desde a sua construção na década de 90 - tendo passado por uma revitalização no ano de 2005 que não alterou sobremaneira a paisagem da escola - e é organizada por um pavilhão de aulas com uma estrutura de “celas” sequenciadas que nos remete imediatamente ao formato de uma instituição prisional; um pavilhão administrativo com sala de direção, vice direção, secretaria, almoxarifado, biblioteca conjugada com laboratório de informática e sala de professores. Conta, ainda, com um prédio da cozinha, laboratório de alimentos e enfermagem, um laticínio em desuso, uma quadra poliesportiva, duas quadras de várzea, uma piscina, instalações para torra de café, criatório de aves, curral, instalações para a criação de suínos e aprisco de ovinos - todas as instalações contidas em um território agrícola de cerca de 53 hectares.

Figura 1 Mapa de distribuição espacial do Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá após a revitalização no ano de 2005.



Fonte: registros documentais do CETEP Vale do Jiquiriçá

O CETEP Vale do Jiquiriçá é uma escola territorial com histórico rural; surgiu como uma escola agrotécnica e até os dias de hoje atende a muitos municípios do território de identidade do Vale do Jiquiriçá - visto que é uma instituição territorial e não apenas local - com muitos discentes de origem rural: filhos e filhas de pequenos produtores da região, quando não são os próprios produtores a ocuparem os bancos da escola.

Por ser um prédio antigo, o espaço físico passou por uma reforma geral que não fez alterações estruturais importantes, mas que colocou o CETEP Vale do Jiquiriçá no “mapa da tecnologia”, visto que antes da reforma tínhamos acesso muito restrito à internet, o que dificultava, a comunicação e o trabalho pedagógico em plena era pós digital. No último ano a escola iniciou um processo de ampliação de suas instalações, que sempre foi impedida por questões judiciais e disputa de terra. A proposta é a construção de 12 novas salas de aula e prédio de laboratórios. A nova estrutura será entregue no ano 2023 e segue um modelo de construção com salas em torno de um pátio, o que permite uma maior observação do fluxo de

alunos e professores nas salas de aula e, portanto, um maior controle dos corpos e suas movimentações.

Atualmente, no mês de outubro de 2022, estão matriculados neste espaço 582 alunos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Tivemos um elevado índice de evasão e abandono escolar no retorno presencial pós pandemia.

O CETEP Vale do Jiquiriçá é considerado uma escola Grande de Porte Especial porque atende aos três turnos e conta com mais de 500 alunos/as. Seu porte coloca uma demanda de coordenação maior e, portanto, possuímos 2 (duas) coordenadoras pedagógicas.

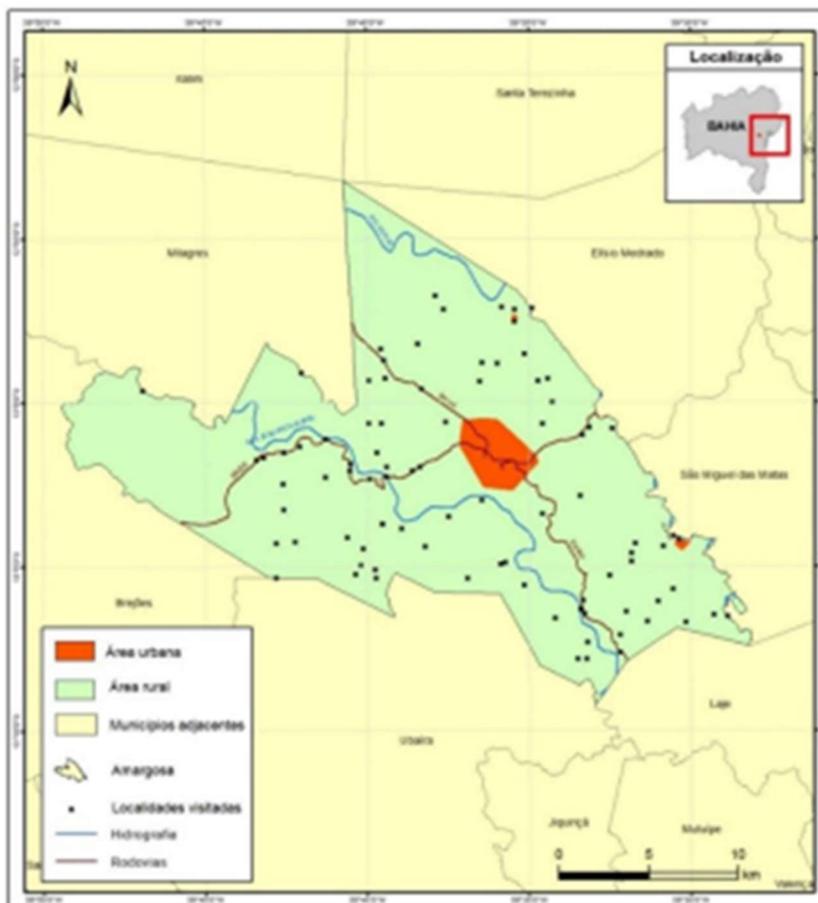
São 36 educadores/as que constituem a equipe docente da escola, em sua grande maioria mulheres e negras. Além disso, a escola conta com uma grande parte de professores que possuem especialização, mestrado em suas respectivas áreas e também doutores.

1.1. Sobre o município

Amargosa está localizada no território de identidade do Vale do Jiquiriçá, região do centro-sul da Bahia. Integra um dos vinte cinco municípios que constituem a bacia hidrográfica do Rio Jiquiriçá. Faz limite com os municípios de Elísio Medrado a noroeste, São Miguel das Matas a leste; Laje a sudoeste; Ubaíra ao sul; Brejões e Milagres a oeste. Composto pelos distritos de Sede, Corta Mão, Itachama e Diógenes Sampaio, o município possui quatro povoados e um grande número de localidades, 8 distribuídas em 29 setores rurais e abrangendo 109 comunidades.

Segundo estimativa do IBGE para o município, em 2021 sua população era de 37.631 habitantes - destes, 9.460 residem no meio rural - em um território de 431,655km². Em extensão territorial sua área é predominante rural, o que resulta em um território com baixa densidade demográfica.

Figura 2 Mapa de distribuição da paisagem geográfica do município de Amargosa-Ba



Fonte: PAIXÃO E CONCEIÇÃO, 2014)

Amargosa é atendida por quatro rodovias estaduais: a BA-540 com 27 km que liga Amargosa a Mutuípe, a BA-046 que liga Amargosa a Santo Antônio de Jesus, com 46,5 km, a continuidade da BA-245 que liga Amargosa a Milagres, com 33 km de extensão; e a rodovia estadual ligando Amargosa a Brejões, com 30 km.

O Município de Amargosa teve sua organização espacial estruturada numa sócio economia baseada no cultivo de café, no fumo e no comércio, até os meados do século XX - período em que gozava de grande importância econômica, política e cultural, desempenhando um papel de integração entre zona da mata e o sertão baiano, devido a sua posição geográfica, à presença de uma sociedade próspera e atuante e ao sistema de transporte da época, baseado na ferrovia que lhe permitiram essa funcionalidade estratégica.

Entretanto, com a decadência do café, a falência da estrada de ferro e sua substituição por novos modelos e alternativas de transporte mais eficientes, outras cidades ocuparam local de destaque comercial e Amargosa entrou em um processo de paralisia social e econômica.

Atualmente, sua economia é baseada na pecuária leiteira, inserida no contexto dos anos 70 como alternativa econômica substitutiva, após o declínio da cafeicultura. O setor primário é o de maior ocupação pela população ativa de Amargosa, produzindo na agricultura as culturas de subsistência tendo a mandioca como a mais importante, com ênfase para banana, milho, feijão, fumo e amendoim, que são o sustentáculo da pequena produção. No cacau, café e a cana encontram-se a alternativa da pequena e da média produção.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Tendo entendido qual o choque gerador do incômodo da pesquisa, outras questões passaram a me assolar: quais instrumentos adotar e qual ou quais métodos investigativos escolher para dar sentido e respaldo à pesquisa? Quais passos devo dar rumo a uma pesquisa respeitosa e sensível, mas que também qualifiquem o ponto de vista apresentado e o debate defendido. A neutralidade política é um mito; portanto, todos os passos dados nesta pesquisa são carregados de intencionalidade, assim como a escolha do produto e de sua organização e utilização.

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa em educação visto que ambiciona produzir sentidos não quantificáveis. Segundo Minayo e colaboradores (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa, tem “o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo” (SOUZA,2018).

Dentro da pesquisa qualitativa, foi feita, ainda, a opção pela pesquisa biográfica (história de vida) por ser esta uma estratégia que, de acordo com Spindola e Santos (2003), baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores.

Esta pesquisa nasce do meu corpo feminino, do afeto e da escuta dos desabafos das adolescentes na escola, que geram grandes impactos na vida e no cotidiano escolar, questionam a estrutura e subvertem a organização desse espaço. Partindo dessa perspectiva dialógica, a intelectual Bell Hooks sugere uma outra perspectiva pedagógica para o tratamento e escuta destas partilhas, categorizada por ela como “Pedagogia crítica de libertação” ressaltando que esta: “abraça a experiência de vida, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos” (HOOKS, 2013, p.120). Principalmente no que se refere ao trato com o campo da sexualidade, que ainda demonstra ser um grande tabu enfrentado na vida em sociedade, na família, e principalmente na escola.

Como ponto de partida da pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica que teve por finalidade buscando auxílio e embasamento teórico em materiais que reflitam sobre o tema

da gravidez na adolescência no âmbito da educação para a sexualidade no currículo escolar. Na pretensão de oferecer um entrelaçamento teórico-prático, os estudos visaram a seleção de fontes bibliográficas, no campo da literatura acadêmica, pertinente a construção de um quadro teórico-conceitual consolidado, o qual foi apresentado anteriormente, com a pretensão de permitir a compreensão do objeto de estudo. Desta forma a pesquisa bibliográfica contribuiu na “busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada”, a fim de “buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido” (TOZONI-REIS, 2007, p. 26). Concomitantemente ao processo de levantamento, revisão e exploração da literatura sobre a temática em foco, foi realizada a pesquisa de campo, que se caracteriza pela ida do pesquisador aos espaços de interesse para a coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem. Pela análise e interpretação desses dados, a pesquisa poderá contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos” (TOZONI-REIS, 2007, p. 28).

Após o entendimento do universo da pesquisa a partir do que apontava a literatura, foram selecionadas 10 (dez) alunas-mães que estavam regularmente matriculadas ou que já haviam concluído os estudos na rede pública de ensino do município de Amargosa (BA), mais especificamente, no CETEP Vale do Jiquiriçá. A identificação das alunas mães foi um trabalho desgastante de revisitação à memória e também de diálogo com os pares para resgate dessas informações, visto que a escola não possuía qualquer instrumento de registro das adolescentes que engravidam na escola - o que claramente dificulta qualquer tipo de monitoramento do perfil social da escola neste aspecto, tendo em vista que se torna mais difícil a mediação da questão, sem ter ao certo um registro efetivo do número de adolescentes que engravidam na escola.

Quadro 1 Identificação das alunas-mães sujeitas da pesquisa.

	NOME	ETNIA/COR	IDADE COM QUE ENGRAVIDARAM
1.	Adrielle Soares	Negra	18 anos
2.	Daniele	Negra	18 anos
3.	Taynara	Branca	18 anos
4.	Leandra Santos	Negra	19 anos
5.	Michele Sousa	Negra	21 anos
6.	Melissa	Branca	19 anos
7.	Suely	Branca	16 anos
8.	Gabriela	Negra	17 anos
9.	Mayckelle	Negra	17 anos
10.	Micaele	Negra	19 anos

Fonte: construído pela própria autora com base nos dados da pesquisa

A decisão de incluir também na pesquisa as adolescentes não-mães, parte do interesse - que desenhou ao longo da construção da pesquisa - de identificar com maior amplitude os elementos que constituem, interferem e impactam a maternidade no contexto e trajetória escolar. Esta não é uma pesquisa de cunho comparativo e o objetivo de situar e apresentar as perspectivas desses dois grupos é compreender melhor a vivência da maternidade no contexto escolar, para além das próprias adolescentes que vivem esta experiência, analisando também como outras adolescentes, que convivem com esta realidade, avaliam esta realidade vivenciada por suas iguais e como entendem o papel da escola na oferta de conhecimentos que assegurem o exercício seguro e emancipador da sexualidade.

O período de realização do estudo foi de setembro de 2021 a outubro de 2022. Para coleta de dados foi utilizado o questionário semiestruturado, aplicado de forma virtual - já que ainda estávamos no período de isolamento preconizado durante a pandemia de COVID-19. Além do questionário semiestruturado, a coleta de dados também se deu na própria construção do material audiovisual - feito presencialmente já no ano de 2022 e que permitiu diálogos mais abertos e francos, além de novos elementos para a pesquisa - que foram posteriormente transcritos e analisados. Das 10 alunas-mães que participaram inicialmente da pesquisa, apenas 4 concordaram com a participação no material audiovisual.

Os aspectos éticos foram assegurados a partir da apresentação do TERMO DE

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, como também em declaração em vídeo – proposta para as alunas– mães que concordaram em participar da construção do material audiovisual. Todas as 10 alunas mães são maiores de idade segundo a legislação de nosso país e declararam não haver necessidade de alterar seus nomes e, portanto, não foram utilizados codinomes para se referir a elas e às suas declarações. O risco da pesquisa realizada foi mínimo, restringindo-se a possibilidade de haver algum desconforto ou constrangimento dos envolvidos, e caso isso ocorresse, as participantes poderiam interromper imediatamente, se negar a responder questões específicas ou desistir da pesquisa a qualquer momento.

A seguir, os passos dados durante o processo de realização da pesquisa:

1. Análise de documentos e revisão de bibliografias que discutem e apresentam elementos e dados importantes sobre a educação sexual nas escolas – sobretudo públicas - do Brasil, o lugar legal que a educação desta natureza ocupa e a relação com a juventude;
2. Identificação e busca-ativa de alunas e ex-alunas adolescentes que engravidaram durante o período escolar. O grupo é conformado por 10 (dez) jovens mulheres que engravidaram durante sua formação básica;
3. Formação de grupo do WhatsApp intitulado “ Amoras” para facilitar a comunicação entre a pesquisadora e as sujeitas da pesquisa;
4. Formulação de questionário online (*Google Forms*) contendo questões que possibilitem a construção de um perfil das jovens mães e suas experiências pré e pós gestação e maternidade, além de suas relações com família, amigos, comunidade e escola e que oriente as entrevistas para a formulação do produto final audiovisual;
5. Diálogo remoto com aplicação de questionário online (*Google Forms*) com as alunas e ex-alunas identificadas acerca da experiência da gravidez na adolescência e suas trajetórias de vida - com devolutiva de apenas 1 aluna e 1 ex-aluna - até o momento;
6. Construção e impressão - Para disponibilização presencial - dos termos de livre consentimento esclarecido, fundamental para resguardar tanto as sujeitas da pesquisa quanto a pesquisadora e sua orientadora e estabelecer os limites da pesquisa;
7. Participação na oficina “ Do Argumento ao Roteiro”, do projeto CINE SESC, oferecido pelo Sesc / Senac e ministrada por Ceci Alves com a intenção de entender e aprender como redigir um roteiro que correspondesse às necessidades e inquietações da pesquisa;
8. Escrita do roteiro da produção audiovisual;
9. Contratação de uma profissional de vídeo e edição para orientar a construção do produto conforme meu direcionamento;

10. Início das filmagens para a produção do material audiovisual (22 de agosto de 2022).
Foram muitas as tentativas de início das filmagens em período anterior, mas as agendas das alunas mães não possibilitaram esse início com maior antecipação;
11. Construção da pesquisa a partir do que foi coletado durante as filmagens;
12. Ampliação do referencial teórico - uma necessidade que surgiu no processo de construção do documento;
13. Estruturação do questionário semiestruturado e início da pesquisa com as adolescentes não-mães no ambiente escolar;
14. Tabulação dos dados e construção de gráficos da pesquisa com as adolescentes mães-mães;
15. Participação no “Curso de Extensão Universitária na modalidade de Difusão: Escrivência e Educação Literária” - período de 03/10/22 a 24/10/22;
16. Reunião com a profissional de vídeo e edição contratada para a construção do produto final.

2.1. O instrumento da pesquisa: O questionário.

Foi possível conceber o instrumento para a coleta de dados: um questionário semiestruturado - que foi aplicado junto às 10 (dez) adolescentes mães que aceitaram fazer parte da pesquisa. Já na pesquisa denominada “ auxiliar”, foi aplicado um questionário aberto a 34 (trinta e quatro) alunas do 2º e 3º ano do Ensino Médio que não são mães para entender as suas perspectivas sobre a educação para a sexualidade, a maternidade e o papel que acreditam ter a escola neste processo.

De acordo com Tozoni-Reis (2007), o questionário aberto é um “instrumento de pesquisa que consiste num conjunto de questões predefinidas e sequenciais apresentadas ao entrevistado diretamente pelo pesquisador ou indiretamente via correspondência” (TOZONI-REIS, 2007).

2.2. O instrumento audiovisual: emoções em tela.

Quando da idealização do projeto de pesquisa para esta linha do mestrado, havia o interesse muito particular em produzir um material que fosse perene e que, de fato, contribuísse

para a formação e autonomia dos sujeitos desta pesquisa. A intenção era conformar um espaço de diálogos contínuos sobre sexualidade e os seus diversos temas transversais a fim de construir mais condições de escolha para as jovens mulheres que ano após ano cruzavam a trajetória de formação de nível médio me tendo como docente. Jamais tive como meta impedir que as jovens estudantes do centro educacional em que trabalho engravidassem, mas sempre me incomodou as gestações compulsórias resultado do entendimento da gestação e maternidade enquanto função essencial e inadiável deste corpo -tido mesmo como incompleto antes destes eventos - e isto era (e ainda o é) alvo de minha indignação.

Entretanto, nenhum de nós imaginávamos vivenciar uma pandemia global que, além de revelar a nossa fragilidade enquanto seres humanos e nos extrair milhares de vidas, também alterou rumos do cotidiano e rumos de pesquisas e planos. Eis que, após um diálogo desprezioso com uma amiga e mestra por este mesmo mestrado, nesta mesma instituição, esta sugeriu a construção de um material audiovisual que fosse sensível e útil, do ponto de vista pedagógico, para outras jovens estudantes.

A escolha do instrumento audiovisual vem do entendimento de ser esta uma ferramenta do discurso, das narrativas, o que se alia ao meu esforço em deslocar o protagonismo da narração das trajetórias das jovens mulheres mães das mãos de pesquisadores e pesquisadoras da educação para a sexualidade para que as próprias jovens mães as narrem e compartilhem conforme suas vivências e experimentações.

O vídeo, então, mantém seu lugar de arte, mas também assume o posto de manifesto. Além disto, esta sociedade pandêmica / pós pandêmicos tem se caracterizado sobremaneira pelo uso cotidiano de TICs e já não é mais possível retroceder e conceber a educação e seus processos sem o uso e aplicação destas tecnologias.

3. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante o processo de socialização (MAIA E RIBEIRO, 2011).

A sexualidade humana é objeto das ciências humanas em geral, particularmente da educação e das ciências sociais e é uma dimensão fundamental para o desenvolvimento humano: “não é uma ‘parte’ ou ‘complemento’ da condição humana”. Nesse sentido, ao contrário de uma perspectiva estritamente biologicista, a sexualidade “é uma marca única do homem, uma característica somente desenvolvida e presente na condição cultural e histórica que transcende à consideração meramente biológica, centrada na reprodução e nas capacidades instintivas” (NUNES,2003). Já para Foucault (1998), a sexualidade é um “dispositivo histórico”, uma construção social constituída de regras e códigos específicos: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, lei, o dito e o não dito são elementos desse dispositivo” (FOUCAULT, 1993). Nesse sentido, a iniciação sexual é parte desse aprendizado, a experiência desse evento será imbuída de elementos que foram referências do modo de se relacionar.

Conforme assevera BONA JÚNIOR (2013), a sexualidade “parte de uma condição sexual – que é biológica – mas a ultrapassa no decorrer da constituição das relações sociais, tornando-se essencial na construção da subjetividade e na formação plena do indivíduo”.

Segundo Heilborn (2006), a sexualidade é um campo que exige aprendizagem, entendemos aprendizado como um processo que se dá a partir de formas socialmente disponíveis para tratar a sexualidade (qualidade do debate público, qualidade da informação, natureza do conteúdo da educação sexual das escolas, acesso a serviços adequados, professores e profissionais de saúde sensibilizados e bem preparados para o atendimento às necessidades da juventude).

De acordo com Ariés (1978); César (1998) o termo “adolescente” nasce entre o final do século XIX e início do século XX com o intuito de definir de forma mais objetiva as etapas da vida, separando a infância, juventude e a vida adulta. Neste sentido, a adolescência faria parte da juventude, considerada fase de transição e preparação para se tornar um adulto. Entretanto, não há uma definição absoluta sobre o que é a adolescência, visto que é uma conceituação socialmente construída e atravessada por condições histórico-culturais. Na perspectiva da

legislação brasileira, o termo adolescente apresenta uma variedade de olhares e perspectivas ao longo da história nas leis. O primeiro código de menores, do ano de 1927, tentou definir essa fase do desenvolvimento, construiu a nomenclatura “menor” para ser atribuída às pessoas com menos de 18 anos.

Entretanto, o ECA - aprovado em 1990 - define a adolescência como o período compreendido entre os 12 e 18 anos, podendo ser ampliado até os 21 anos em casos específicos. O ECA foi resultado de lutas de diversos Movimentos Sociais na década de 80, extingue o termo “menor” da lei e constrói a definição de “criança e adolescente” para o Estado brasileiro - o que não se trata de uma simples mudança de terminologia- mas representa uma transformação da concepção social destes sujeitos e lhes garante direitos e políticas que respeitem suas especificidades.

Segundo Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013), a adolescência é um período do desenvolvimento humano marcada por intensas transformações biopsicossociais estimuladas pela ação hormonal característica da puberdade; a menstruação e o desenvolvimento dos seios e quadris, as alterações musculares e na voz, o crescimento dos pelos, entre outras alterações, são mudanças visíveis que passam a atribuir significados sociais a esses corpos. O desejo de encaixar-se em um determinado “padrão” fenotípico idealizado e geralmente pautado em estigmas de gênero, raça e classe social é um elemento importante ao considerar essa fase. A Organização Mundial de Saúde (OMS) define este período da vida humana com base no aparecimento inicial das características sexuais secundárias para a maturidade sexual; pelo desenvolvimento de processos psicológicos e de padrões de identificação que evoluem da fase infantil para a adulta, e pela transição de um estado de dependência para outro de relativa autonomia.

De acordo com Oliveira et al. (2008), a adolescência constitui uma fase de transição entre a infância e a condição de adulto, em que se observa um acentuado amadurecimento corporal, significativas transformações emocionais, construção de novas relações interpessoais, manifestações de novos sentimentos, atitudes, decisões; onde os jovens buscam suas identidades ao mesmo tempo em que procuram inclusão em grupos sociais para sentirem-se aceitos, desenvolvendo seu pensamento conceitual e vivendo a evolução da sexualidade. É na adolescência que o jovem planeja construir seus próprios caminhos, exercer sua capacidade de autonomia e independência, buscando o desenvolvimento pleno por si próprio, incluindo o exercício de sua sexualidade (OLIVEIRA, 2008).

O Brasil tem uma população de 51,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos; sendo que deste total, 8,6 milhões de jovens brasileiros estão no campo, nas ruralidades brasileiras: sendo 4,59

milhões de homens e 4,01 milhões de mulheres (IBGE, 2010). É um número significativo de jovens do campo. Embora a juventude que mora no campo represente percentual expressivo da população brasileira, esteve, historicamente ocupando um lugar de invisibilidade (WANDERLEY, 2000; MENEZES, 2004; CASTRO 2005).

É fundamental considerar, ao tentar definir a adolescência, elementos que extrapolem a idade cronológica, considerem outras perspectivas na concepção do que o que é ser adolescente, o significado da vivência e experiência da condição adolescente; afinal, são muitas as “adolescências” e adolescentes com idade igual vivem o adolescer de formas desiguais a depender do contexto político-social e cultural em que estão inseridos.

De acordo com Spósito (2009), o interesse hiperdimensionado para as investigações sobre a vida de jovens urbanos, sobretudo os que ocupam grandes centros urbanos, pode induzir a noções generalistas sobre a juventude brasileira, não sendo levadas em consideração as condições de vida e especificidades das pequenas e médias cidades e das zonas rurais. Há uma incipiente produção sobre os jovens do campo e as ruralidades que precisa ser ainda mais incentivada. Os poucos estudos existentes são reveladores das múltiplas temporalidades que articulam as relações sociais em nossa sociedade, das imbricadas relações e tensões existentes entre cidade e campo, muitas vezes obscurecidas por uma ótica excessivamente urbana.

A juventude do campo, ainda que vivencie grande parte dos processos sociais, econômicos e culturais da juventude urbana, tem suas especificidades.

O interesse por realizar este estudo direcionado ao Ensino Médio - com adolescentes de 14 a 21 anos – advém, como já mencionado anteriormente, do contato profissional da autora com este público dentro do CETEP Vale do Jiquiricá e por acreditar que a educação sexual se torna cada vez mais urgente nesta faixa etária, uma vez que a sexualidade adquire, neste período específico do desenvolvimento físico, mental, cognitivo e afetivo dos sujeitos uma grande importância e particularidades.

Estamos diante da era digital (que ampliou e amplia as fronteiras do conhecimento) e o acesso a informações de toda natureza, aparentemente, nunca foi tão fácil. Neste cenário contemporâneo, os indivíduos pertencentes à faixa etária de interesse do estudo são constantemente bombardeados com mensagens e imagens com conteúdo alusivo a sexo ou sexualidade, o que nem de longe os torna hábeis para experienciar uma vida sexual segura e plena; estes e estas jovens necessitam de orientação para processarem o volume de informações difusas que recebem constantemente.

Diferentes trabalhos já evidenciaram as limitações das famílias em dialogar com seus jovens sobre uma educação sexual emancipatória. Isso está atrelado a alguns fatores como a

negatividade atribuída à sexualidade – que pode ser fruto de uma educação recebida também restritiva ou até relacionada a discursos religiosos - a crença equivocada de que seus filhos e filhas são indivíduos amorfos e sem expressão de sexualidade ou que os diálogos podem incentivar a prática precoce de sexo - numa visão estigmatizada de que os adolescentes seriam conduzidos por hormônios em total descontrole e, portanto, só pensariam em sexo de forma animalesca e sem racionalidade e que, portanto, não seriam suscetíveis a nenhum processo educativo - já que os processos biológicos exerceriam poder sobre esses corpos. Essa leitura desconsidera a sexualidade enquanto aprendizado sociocultural e construção histórica.

Apesar dos inegáveis avanços sobre a temática, a iniciação sexual ainda é vista como algo natural e essencialmente biológico. A ideia da sexualidade estritamente direcionada para fins reprodutivos e deslocada do prazer e da dimensão afetiva e subjetiva humana ainda é um tabu a ser ultrapassado nos diversos espaços educativos sociais, mas principalmente na escola e na família. A escassez de diálogos abertos a respeito do exercício das sexualidades, acaba perpetuando concepções equivocadas e “espontaneísmos” dos adolescentes, que na maioria das vezes iniciam a vida sexual, sem nenhum tipo de orientação ou planejamento, principalmente no que se refere a contracepção. Neste contexto, o sexo se inscreve entre aquelas práticas que podem ser exercidas sem que se pense nelas e que, em função disso, não carecem de nenhuma programação, orientação e diálogo prévio (HEILBORN e BOZON, 2006).

Neste sentido, torna-se urgente que a escola assuma este papel – que não é exclusivo, visto que pode e deve ser assumido também por outras instâncias sociais, mas fundamental para o desenvolvimento destes sujeitos. Na escola passamos, idealmente, grande parte de nossa infância e adolescência e faz parte da função social da escola a transmissão dos conhecimentos desenvolvidos e acumulados pela humanidade e o exercício da criticidade em vias de conformar cidadãos e cidadãs responsáveis e autônomos.

São muitas as referências à "educação sexual" e até “orientação sexual” ao longo da história da abordagem da sexualidade em espaços pedagógicos escolares. Segundo Jesus (2008), a terminologia usada não interfere na ação, que poderá ser mesma a partir da postura do educador e seus objetivos. Entretanto, a autora desta pesquisa optou pela escolha política da expressão “educação para a sexualidade” por entender que as palavras e o discurso carregam simbologias e significados e que, portanto, repetir terminologias associadas a abordagens reducionistas, biologicistas e reguladoras, desqualifica a intenção da educação proposta neste trabalho. A terminologia “educação para a sexualidade” carrega a ideia de uma educação emancipatória. Para a autora, trata-se não apenas de orientar e informar, mas de discutir e questionar concepções histórico-culturais que orientam suas visões acerca da sexualidade e do

sexo em si. De acordo com Maia e Ribeiro (2011), a educação para a sexualidade na escola deve ser um processo fruto de planejamento, organização e intencionalidade que vise proporcionar aos indivíduos uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento, mudança de atitudes e posturas, concepções e valores, desenvolvimento de uma cidadania responsável e orientação para o combate à discriminação e violência de gênero e à homofobia.

Se por um lado a autora acredita que a educação para a sexualidade nas escolas deva ser tratada e reconhecida enquanto campo de intervenção pedagógica emancipatória - com formação específica e carregada de intencionalidade – com o dever de orientar os jovens a terem uma visão positiva da sexualidade, a desenvolverem uma comunicação interpessoal mais clara e objetiva, a elaborarem seus próprios valores e trajetórias a partir da criticidade, a compreenderem melhor seus comportamentos e os dos outros e a tomarem decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual e social, conforme defendem Maia e Ribeiro, 2011; por outro lado, o que testemunhamos -de forma genérica - nos currículos das escolas de Ensino Médio de Amargosa é a visão médico – biológica e higienista da educação sexual, que prioriza a prevenção contra ISTs (infecções sexualmente transmissíveis) e métodos contraceptivos e a propagação do que Reis e Vilar (2004) chamam de “código sexual baseado no medo do corpo” que presta um desserviço e mais estimula a ignorância sexual do que, de fato, o conhecimento e a apropriação dos corpos e sexualidades dos sujeitos pelos próprios sujeitos. Representa apenas mais uma oportunidade de normatização dos corpos e suas vivências.

A Unesco (2014) aponta que mesmo que nas últimas décadas tenham ocorrido mudanças sociais e comportamentais importantes no campo da sexualidade, a maioria das iniciativas escolares de educação para a sexualidade continua concentrando-se na biologia e ciência corporal, e questões como o prazer, a diversidade sexual ou até mesmo violência de gênero são marginalizadas ou silenciadas. E, por vezes, a discussão sobre a sexualidade ocorre de maneira pontual, e em resposta a situações consideradas alarmantes que possam ocorrer na escola, como a gravidez na adolescência. Dessa forma, recomendações futuras pautam-se na estruturação de um currículo escolar que inclua a educação para a sexualidade de maneira sistemática na escola, e que os e as adolescentes possam participar do processo de construção desse conhecimento, não se restringindo a meros receptores amorfos e passivos.

A educação é um processo de formação indispensável para a emancipação dos sujeitos. Através dela, o ser humano é capaz de compreender a realidade que o entorno a partir das relações de diversos processos humanos e naturais. A escola se constitui como a principal instituição pública responsável pelo processo pedagógico pensado e sistematizado voltado para

a humanização, principalmente em relação às parcelas de classe que historicamente sofreram exclusão e marginalização no que diz respeito ao acesso ao conhecimento (SAVIANI, 2007).

Neste processo sistematizado e constante de humanização, algumas temáticas que eram silenciadas ou negligenciadas do currículo escolar passaram a ganhar interesse e representatividade. O aumento da demanda pelo debate sobre Sexualidade enquanto uma necessidade que decorre das relações sociais, especialmente pela polêmica que a temática tem ganhado nos espaços públicos, nos meios de comunicação, nos debates educacionais e nas escolas, atendendo a um movimento latente do processo de humanização e emancipação dos sujeitos; considerando, segundo Cisne (2018), a necessidade de produzir conhecimentos científicos que contribuam para o enfrentamento de uma sociedade que cada vez mais reforça o avanço de uma “onda conservadora” sobre a forma de interpretar as relações sociais, sobretudo em relação a normatividade que define papéis produtivos e reprodutivos de uma sociedade em estado de crise e em conjuntura político - governamental em que as pesquisas em gênero e sexualidade são reduzidas a concepções estreitas e se baseiam em elementos moralistas como a “ideologia de gênero”, e além disso, se fundamenta em uma “escola sem partido” alterando e propondo currículos e planos de educação superficiais e pautados em uma lógica que torna evidente a falta de laicidade do estado e o controle social (SANTOS,2018).

Esse cenário coloca um alerta sobre uma sociedade que avança de forma conservadora no controle dos corpos pelas famílias, pelo patriarcalismo e pela normatividade do sistema capitalista (CISNE, 2018), o que impõe a necessidade de defesa da formação de professores e pela escola pública, universal, laica e de qualidade como forma de enfrentar as distorções impostas pelo pensamento conservador, bem como de superar o preconceito existente à respeito da educação para a sexualidade, mais especificamente no que tange ao tema da gravidez na adolescência. Importa, pois, lutar por uma educação que dê autonomia de decisão aos adolescentes quanto às relações que ele estabelece com o corpo, com a vida sexual e com a liberdade emancipatória (SANTOS,2018).

4. OS NÚMEROS

Os números que serão apresentados neste capítulo objetivam situar a gravidez e a maternidade durante a adolescência de acordo com índices estatísticos. Eles contribuem para uma visão concreta e objetiva acerca desse fenômeno social, como também apontam para a complexidade que o envolve; além de servirem para justificar a necessidade de aprofundamento qualitativo no tema tendo em vista a amplitude e complexidade do fenômeno. Decerto que a apresentação de dados numéricos ou de levantamento estatístico não seja a finalidade desta pesquisa e que a relevância da temática está para além dos dados quantitativos; entretanto, apresentar os números que envolvem a gravidez e a maternidade na adolescência apontam de forma bastante objetiva para a abrangência e alcance da questão e possibilitam análises, estudos e desenvolvimento de ações ou políticas públicas direcionadas.

Em 2011 o Brasil foi cenário do nascimento de mais de meio milhão de filhos de mães adolescentes (560.888 bebês), o que corresponde a 19,25% do total de partos registrados no país naquele ano (BRASIL, 2018). Essa elevada proporção de nascimentos de filhos de mães adolescentes vem se mantendo constante a cada ano, segundo dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc) do Ministério da Saúde.

O quadro abaixo registra a taxa de fecundidade adolescentes nos países do Cone Sul. A taxa de fecundidade é calculada a partir do número médio de filhos nascidos vivos, por mulheres no seu período reprodutivo em determinado espaço geográfico. A faixa etária de interesse é a de 12 a 18 anos.

Tabela 1 Taxa de fecundidade adolescente nos países do Cone Sul

TAXA DE FECUNDIDADE ADOLESCENTE NOS PAÍSES DO CONE SUL						
PAÍS	1980-1985	1985-1990	1990-1995	1995-2000	2000-2005	2005-2010
Argentina	74,2	73,4	73,2	69,8	60,7	56,9
Brasil	75,0	80,4	83,8	89,7	86,0	75,6
Chile	64,3	64,0	68,1	66,9	61,6	58,5
Paraguai	98,3	91,6	92,4	91,9	82,3	72,3
Uruguai	62,6	66,4	70,5	67,3	63,5	61,1

Fonte: Relatório do Cone Sul (2016). https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/fecundidade_maternidade_adolescente_conesul_0.pdf

Este quadro revela dados relevantes para o entendimento do fenômeno da gravidez na adolescência nos países do Cone Sul. O Brasil é o segundo país com maiores taxas de fecundidade, perdendo apenas para o Paraguai. A taxa de fecundidade que o Brasil apresenta nos anos de 2005 a 2010 é praticamente a mesma taxa de fecundidade dos anos 80 a 85 - mesmo tendo uma baixa - quando comparados aos anos 95 a 2005, ainda é um número consideravelmente alto e que exige políticas específicas para a efetiva diminuição.

Apesar dos dados evidenciarem a necessidade de aprofundamento e reflexão sobre o tema, tendo em vista que os dados apontam para um número significativo de jovens que se tornam mães na adolescência. Ainda assim, este é um tema socialmente entendido como privado, íntimo e de responsabilidade individual das adolescentes que engravidam e se tornam mães. O olhar moralista e o não reconhecimento dos adolescentes enquanto “sujeitos de direito” prevalece (NOVAES, 2012).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - IBGE (PNAD - IBGE) de 2013, demonstrou que o Brasil possuía uma população geral de 5,2 milhões de meninas de 15 a 17 anos. Destas, 414.105 tinham pelo menos um filho. Neste grupo, apenas 104.731 estudam. As outras 309.374 estão fora da escola. Um pequeno grupo só trabalha (52.062). A maioria dessas jovens (257.312 adolescentes) não estudam nem trabalham. Em 2012, as adolescentes nessa situação representavam 58,7% do total. Em 2013, elas passaram a representar 59,1% de todas as pessoas de 15 a 17 anos fora da escola e do mercado de trabalho. Trazendo a análise dos dados para o contexto regional, as regiões nordeste e sudeste apresentam o maior número de adolescentes de 15 a 19 anos. Algo significativo observa-se na comparação entre essas duas regiões: na região Nordeste o número de adolescentes que possuem um filho ou mais supera o número de adolescentes que não possuem filhos; enquanto que no Sudeste acontece o inverso.

Já em 2015, o IBGE, aponta que 34% das adolescentes brasileiras entre 15 e 17 anos já possuem um filho ou mais. É importante ressaltar também que a maior parte das adolescentes que engravida é negra, pobre e com baixa escolaridade (IBGE, 2015). Sendo observado, segundo os dados estatísticos, um viés de classe, raça/cor e escolaridade significativo na prevalência desse tipo específico de maternidade.

Ao considerar neste contexto os elementos relacionados à classe e gênero, Hoffman (1998) afirma que a maternidade adolescente seria um dos principais fatores que contribuem para a perpetuação dos “ciclos de pobreza” para as mulheres. Ao engravidar, voluntária ou involuntariamente, e ao se tornarem mães, muitas dessas adolescentes acabam abandonando a escola, e passam a ocupar, de forma mais imediata, subempregos para garantir o sustento familiar, o que acaba subtraindo as perspectivas e possibilidades de acessarem profissões que

exigem um maior nível de escolaridade, e, por consequência, garante melhores salários, além de, a partir deste contexto de vulnerabilidade, serem excluídas de espaços de poder e decisão.

Segundo a Secretaria de Saúde da Bahia (SESAB, 2012), no estado da Bahia, em 2012, 40.350 adolescentes com idades entre 10 e 19 anos tiveram o seu primeiro filho. Os dados refletem apenas as crianças que nasceram vivas. Na Bahia, o percentual de adolescentes grávidas reduziu de 46.611, em 2011, para 40.350, em 2012. A média de incidência na Bahia de mães com faixa etária entre 10 e 19 anos (com filhos nascidos vivos) é de 21,37%, ficando acima da média nacional, que é de 19,31%. Um outro problema é que, embora os resultados sejam positivos em boa parte dos municípios baianos, em outros a situação ainda é bastante preocupante.

Em alguns deles, a média de mães adolescentes ultrapassa os 35%. É o caso das cidades situadas no extremo sul da Bahia, região do estado que apresenta a maior proporção de mães entre 10 e 19 anos, a exemplo de Aurelino Leal (40,50%), Arataca (39,04%) e Itaju da Colônia (36,92%). Em Salvador, o percentual é de 15,44%.

Os dados contribuem para a reflexão, mas são insuficientes para compreensão desse fenômeno social tão complexo, sendo necessário outras fontes de produção de dados para aprofundar a reflexão sobre o tema (SESAB, 2012).

De acordo com Lopes et al (2007), a gravidez na adolescência está relacionada com situações de vulnerabilidade social, falta de informação e acesso aos serviços de saúde, e ainda à condição de subordinação de adolescentes mulheres nas relações sociais vigentes, sobretudo das pobres e negras. É um fator de ordem social que provoca desorganização na vida da adolescente e de sua família, sendo que a adolescente nem sempre está preparada física e emocionalmente para enfrentar a gravidez e os cuidados exigidos por uma criança (MOTTA e colaboradores, 2004). Embora produza efeitos sobre todo o alunado, a gravidez indesejada incide mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de milhões de jovens mulheres. Além disso, a gravidez na adolescência tende a privar cada uma dessas jovens de direitos básicos, por exemplo: afeta o seu bem-estar subjetivo (RANGEL, 2004a e 2004b); produz insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; enseja invisibilidade e visibilidade distorcida; conduz à maior vulnerabilidade (em relação a chantagens, assédios, abusos, Aids, Hepatite B e C, HPV, outras ISTs etc.); incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com os/as profissionais da educação; afeta as expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; tumultua o processo de configuração identitária e a construção da autoestima; dificulta a permanência na escola; prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho; influencia a sua vida socioafetiva, entre outros

(JUNQUEIRA, 2006).

A proposta aqui trabalhada está na área de aderência da linha de pesquisa “Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo ” no sentido de desvelar, através de seu aprofundamento, um tema de enorme relevância na atual conjuntura; momento histórico e político que enfatiza a necessidade de problematizar, dialogar, pensar e propor soluções aos desgastes propiciados pelas desigualdades de gênero observadas em nossa sociedade, que interferem diretamente nas condições de vida e acesso a direitos dos diferentes atores do espaço rural.

Ainda, de acordo com Pricilla Kesley, do Todos pela Educação (2018), a falta de reflexões e discussões ampliadas sobre a sexualidade humana também favorece a persistência da intolerância e da violência, enfraquecendo o combate ao preconceito, ao abuso sexual infantil e à violência contra a população LGBTQIA+ e contra a mulher - tópicos fundamentais para o Brasil, que ainda convive com índices alarmantes de crimes dessas naturezas. Avançar em um ensino de Educação para a sexualidade de maior qualidade nas escolas é, portanto, literalmente caso de vida ou morte.

5. “VIGIANDO E PUNINDO”: os corpos indóceis e a escola.

Foucault (1975), crítico da instituição escolar - vista por ele como um espaço de formação massiva e legitimação da racionalidade capitalista - ressalta que nas escolas a disciplina é moldada a partir de uma distribuição dos indivíduos no espaço utilizando técnicas e esforço contínuo para obter um sujeito cada vez mais “adequado” e submisso.

A constituição do Estado moderno - caracterizado como disciplinar e normativo - com o nascimento e o desenvolvimento das novas relações de produção capitalistas - leva à instauração da anátomo-política disciplinar e da biopolítica normativa enquanto procedimentos institucionais de modelagem do indivíduo e de gestão da coletividade; em outras palavras, de formatação do indivíduo e de administração da população (FOUCAULT, 1979).

A disciplina é composta por técnicas, mecanismos, dispositivos de poder, que permitem o controle minucioso e sistemático das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade. Trabalham diretamente o corpo dos indivíduos, manipulam seus gestos e comportamentos, conformam-no, adestram-no.

A organização da escola é planejada a fim de garantir a disciplina: a disposição das classes (fileiras umas atrás das outras para o melhor controle do professor, a estrutura dos prédios de sala de aula e sua localização, as câmeras distribuídas por toda a instituição, entre outros). O corpo é encarado como uma coisa moldável, capaz de ser domesticado, “adestrado” a partir de um sistema de normas e punições, para que assim todos exerçam suas tarefas como bons cidadãos evitando infringir as normas estabelecidas. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância.

Ainda segundo Foucault (1975), as escolas se apresentam como um microespaço de poder que controla os corpos e o sexo de forma pensada e articulada. As proibições se evidenciam ao reproduzir modos de ser e estar, tais como: não se masturbar; usar roupas adequadas — entendendo “adequadas” enquanto aquelas capazes de ocultar o desenvolvimento corporal—; vigilância sobre o que podem falar; ocupar constantemente os pensamentos com conteúdo escolares para não dar brecha aos “pensamentos ruins”; conduzir a eleição de leituras “adequadas” para o desenvolvimento dito saudável; não oferecer literatura “obscena” e evitar que essas literaturas se propaguem; dentre tantas outras práticas disciplinares que cotidianamente podem ser observadas. Exemplifico: quando da vivência de Ensino Médio da própria autora - também em uma escola pública de educação profissional - o livro *A Casa dos Budas Ditosos*, de João Ubaldo Ribeiro passou a circular entre os grupos de alunos. Este é um livro que pertencia ao acervo escolar e fazia parte da coleção *Plenos Pecados*, lançada em 1999

- importante delimitar que neste período não tínhamos acesso à internet e os livros ocupavam um lugar importante na fuga de nossas realidades, em sua maioria periféricas. O fato é que A casa dos Budas Ditosos era carregado de ilustrações eróticas em meio a uma narrativa quase palpável de experimentações sexuais dos personagens. Aquilo se tornou um deleite para nossa adolescência carente de informações. Misteriosamente todos os exemplares sumiram da escola assim que esse material se tornou o que chamamos hoje de “viral” entre os alunos. Em contrapartida, os corredores da escola estavam cuidadosamente enfeitados com cartazes apontando para os perigos do sexo sem camisinha e a transmissão da AIDS (hoje Hiv/ Aids). Certo que o livro foi entendido como um incentivo não tolerável ao exercício da sexualidade juvenil e foi substituído pelos cartazes do “terror” que envolvia as DSTS à época (hoje ISTs).

O movimento de vigilância contínua evidencia complexas relações de poder - por vezes sutil, não materializado, que incide diretamente nas subjetividades - que têm lugar nas instituições disciplinares. Desse modo, por meio de ações práticas e de aparatos estruturais, impõe-se um dispositivo nas sociedades “normalizando” a vida das pessoas e, conseqüentemente, de todo o tecido social, construindo a persona do cidadão ideal (FOUCAULT,1975). Um poder exercido em diversas instâncias e que pressupõe a existência de um vínculo intrínseco entre a prosperidade e o extermínio. Deve-se entender esse extermínio não apenas como a derradeira aniquilação física, mas também “a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (FOUCALT, 1999). Tudo o que foge da norma deve ser corrigido e punido.

A “persona do cidadão ideal”, o esperado, o que deve ser reproduzido, atinge sobremaneira as noções de desejo, sucesso e prosperidade dentro dos núcleos familiares. Nas famílias, consideradas convencionais, é esperado que suas proles sigam trajetórias de vida definidas simbolicamente como ideais para a maioria dos cidadãos e cidadãs, ou seja: formação escolar, trabalho, autonomia financeira e constituição de família. Sem surpresas ou alteração da ordem dos fatores.

A gravidez e a maternidade na adolescência rasgam essa trajetória tida como natural e são classificadas socialmente enquanto um grande problema e risco a serem evitados. A própria sexualidade das jovens se vê contrariada pelos projetos que a sociedade lhes impõe, visando determinados fins. Por exemplo: a manutenção da reprodução dentro do marco da família – a necessidade de mão-de-obra qualificada em condições de participar da sociedade de consumo, a intenção de conter a pobreza através da diminuição de nascimentos, sobretudo daqueles partos cujas mães sejam adolescentes pobres – pois a pobreza cobra do Estado assistência, políticas públicas de saúde, de educação, de habitação (SOUZA,2018). Um outro elemento que interfere na construção da gravidez e maternidade adolescente enquanto “problema social” é que uma

gravidez ou experiência de parentalidade na adolescência seria considerado um elemento perturbador do desenvolvimento traçado como ideal para esta etapa da vida. (HEILBORN, 2006).

As expectativas de gênero, construídas dentro do tecido social, esperam dos meninos a iniciação e a iniciativa sexual, a busca por experiências com múltiplas parceiras (note aqui a imposição da heteronormatividade) e a reafirmação de sua masculinidade a partir daí. Para as meninas - mesmo após inegáveis conquistas no caminho para a liberdade sexual e reprodutiva - ainda hoje é cobrada a imagem da “bela, recatada e do lar”: o culto à virgindade (associada a pureza e valor social), bem como não “ceder” aos desejos sexuais até a construção de uma relação estável, inclusive atribui-se esse adiamento da vida sexual também ao “risco de gravidez”, já que a expectativa de gênero exige da mulher o sexo reprodutivo. A adolescente que engravida e dá seguimento à sua gestação e posterior maternidade, não está precisamente próxima do ideal de feminilidade que foi construído para essa etapa da vida, ainda que esta seja um caso de gravidez adolescente planejada e desejada. A adolescente grávida confronta as expectativas em torno do seu gênero para essa fase da vida e passa vivenciar situações de evidente exclusão e afastamento da escola; sendo que são sutilmente “convidadas” a permanecerem em casa com a alegação quase gentil de preocupação com a segurança e proteção ou simplesmente desaparecendo espaço escolar.

Na pesquisa de campo foi possível constatar que as adolescentes que abandonam a escola não são objeto de interesse e investimento de reintegração ao convívio escolar por parte da escola ou por parte do Conselho Tutelar. O abandono é dado como normal e esperado (até nos discursos isso é notado, através de falas como “...também, estudar e cuidar de criança é puxado, né? ”) E não existe uma preocupação com esse fato. Não há sequer um registro ou controle dessas ocorrências, o que denota o descaso com esses corpos, considerados em valor, abjetos e impede a institucionalização do fenômeno gravidez na adolescência e abandono escolar -o que dificulta o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para as especificidades deste grupo. Quando da necessidade de identificação das adolescentes grávidas e/ ou mães que participariam da pesquisa, a autora recorreu à própria memória e às lembranças de outros colegas docentes. As adolescentes ocupam um “não lugar” institucional e acabam dependendo da “empatia” e “sensibilidade” de gestores escolares e docentes para continuarem na escola após o parto e não terem prejuízos na avaliação final, como a retenção letiva, por exemplo.

O olhar punitivo e moralista sobre a gravidez na adolescência foi sendo fortalecido por argumentos de diversos setores, inclusive por discursos médicos pautados em elementos generalizantes e exclusivamente biológicos que embasam a visão da gravidez adolescente como

um problema de saúde pública, por oferecer riscos a jovem, inclusive de mortalidade materna por conta da fase de desenvolvimento corporal insuficiente. A visão moralista sobre a adolescente mãe, reduz a temática referente à sexualidade e pune a jovem pelo desvio cometido, pela perturbação da ordem pré-estabelecida, por ter iniciado a vida sexual de forma considerada precipitada e precoce. No caso das mães adolescentes, a punição é a destituição de posto, a abdicação do convívio social, a dessocialização e a estigmatização.

De acordo com Hall (1997), o termo estigma é de origem grega e se refere a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e os padrões estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar seu desvio e atributos negativos com a implementação do estigma, servindo de aviso para os “normais” que deveriam manter-se longe da pessoa “estragada”, “impura”, “indigna” e “merecidamente” excluída da convivência com os “normais”. Somente as adolescentes bem-comportadas podem permanecer na escola.

A presença das adolescentes grávidas e mães no espaço escolar constrange, incomoda. Não é um desconforto dos indivíduos ou personificado nos que atuam naquele espaço, mas é como se nada naquela estrutura estivesse pronto ou organizado para ser ocupado por aqueles corpos. A demanda da maternidade (não só adolescente) é uma demanda anulada socialmente, é considerado natural e um problema individual das mulheres enfrentar e superar as dificuldades em realizar atividades escolares, profissionais e acadêmicas sendo mães. Ou seja, ao ser mãe, as mulheres necessariamente terão que construir estratégias de resistência (quase sempre individuais) - conformar rede de apoio com outros colegas e docentes sensíveis e levar seus filhos e filhas para o ambiente de sala de aula - para ter a efetiva garantia do direito ao acesso e a permanência na escola (SOUZA,2018).

A garantia do direito a uma educação de qualidade para todos/as é uma luta histórica dos mais diversos movimentos sociais que, organizados, pressionaram os governos para que o acesso e a permanência na escola fossem assegurados. Na Constituição de 1988 este direito passa a ser respaldado por lei, com o objetivo de que cada brasileiro/a, independente do sexo, orientação sexual, identidade, gênero, raça, cor, credo religioso, idade, classe social e localização geográfica possa exercer livre, sem nenhum tipo de discriminação e/ou exclusão a sua cidadania e participação na instituição escolar (BRASIL, 1988).

De acordo com Souza (2018), ter acesso à escola não representa apenas ter contato com conhecimentos científicos sistematizados mas representa, sobretudo, a possibilidade de desenvolver autonomia, de ampliar os projetos e perspectivas de vida e futuro, de olhar de outro lugar para o mundo do trabalho, além de representar também um instrumento imprescindível

para a participação mais concreta nos espaços de poder e decisão na sociedade.

5.1. A formação docente

Louro (1999), chama a atenção para a comum e equivocada forma com que educadores (as) tratam a discussão sobre a sexualidade muitos pensam que

[...] se deixarem de tratar desses ‘problemas’ a sexualidade ficará debaixo do tapete ou fora do ambiente escolar. Entretanto, é fundamental o reconhecimento de que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam socialmente, mas ela própria as produz (LOURO, 199, p.151).

Para Souza (2018), além dos problemas que se verifica em relação à sexualidade em uma sociedade marcada por preconceitos e conservadorismos, há de se destacar que, embora seja uma área de conhecimento e formação humana, existem estudos que indicam lacunas em relação ao trabalho docente no âmbito da educação em sexualidades. Nunes (1997), aponta que muitas vezes a abordagem da educação para a sexualidade fica relegado a outros profissionais - sobretudo profissionais de saúde -, dada a precária formação docente para o trabalho pedagógico que visa a sua inserção no currículo escolar. Nas raras vezes em que se verifica essa abordagem, ela ocorre de maneira superficial, deslocada e sem continuidade pedagógica. Uma abordagem “empirista, biologista, informativa e outra vez diretiva. Muitas escolas acreditam que fazem educação para a sexualidade por permitir que um médico uma vez por ano fale sobre “Sexo e amor”, “Métodos anticoncepcionais e aborto”, “Aparelhos reprodutores masculinos e femininos” (NUNES, 1997).

Essa problemática não para por aí, visto que os estudos no âmbito da formação docente têm apontado para limitações dos currículos, da formação dos professores de ciências biológicas e da área de humanas, bem como de concepções biologicistas, reducionistas e preconceituosas SOUZA, (2018).

Para além da formação continuada de professores já atuantes, também no âmbito da formação inicial, verifica-se que a educação para a sexualidade demonstra obstáculos a serem vencidos. Silva e Santos (2011) conduziram uma pesquisa com o objetivo de analisar as concepções e representações de futuros professores de Ciências Biológicas sobre a sexualidade. Embora seja uma disciplina que tenha proximidade com a temática - ainda que pelo aspecto da ciência biológica -, a conclusão do estudo apontou que, além do tema não ser abordado na graduação, os licenciandos sentem-se inseguros em trabalhar com a temática. Essa é também uma constatação feita pela autora, licenciada em biologia. A graduação não preparou

sobremaneira para os desafios do fazer docente no que diz respeito à educação para a sexualidade e acabou por deixar a cargo da autora, baseada em sua experiência de vida, interesses profissionais e vivência docente o aperfeiçoamento acerca da temática em resposta às demandas do alunado.

A precária formação docente para tratar do tema, aliada aos obstáculos que trazem marcas de um processo histórico carregado de desigualdade em relação à participação, acesso, inserção e permanência de crianças e adolescentes na educação escolar, sinaliza um cenário de exclusão em relação às demandas sociais de acesso à universalização do conhecimento, o que vem a contribuir para o reforço e reprodução das desigualdades e conservadorismo no ambiente e escolar e na sociedade (SOUZA,2018).

O desvio intencional dos docentes que se consideram desprovidos de carga teórica e de ferramentas pedagógicas eficientes é prática habitual quando se deparam com os questionamentos ou a curiosidade dos estudantes por temas ligados à sexualidade (os assuntos mais demandados na experiência da autora em sala de aula são: homossexualidade e homoafetividade, aborto, masturbação, desejo, mudanças corporais, transgeneridade). Assim, resta pouco ou nenhum espaço para que os adolescentes encontrem respostas para as suas indagações - que não são poucas, segundo a experiência da autora desta pesquisa. Nesse vínculo, o docente tem a responsabilidade ética de procurar informações e de munir-se de conhecimentos e estratégias para chegar à aula com um discurso acessível e uma postura inclusiva e emancipatória, num esforço de superar as resistências e dificuldades pessoais que possa vivenciar. Um educador deve ter clareza do lugar que ocupa no processo de mudanças necessárias para que nossas sociedades sejam mais justas, ainda que considerem pequenas as mudanças que possam fazer. Para além do movimento feito pelos docentes, é imprescindível a participação da equipe diretiva e de coordenação pedagógica na criação de espaços formativos e de discussão didática e metodológica sobre a temática.

A educação para a sexualidade engloba também a possibilidade de os docentes se reeducarem para atuar como educadores sexuais em todos os tipos e níveis de ensino (FIGUEIRÓ,2009). Maistro (2009) afirma não ser mais possível que questões que envolvem a temática da sexualidade sejam ignoradas e passem despercebidas sendo imprescindível e inadiável o desenvolvimento de um projeto de educação para a sexualidade nas escolas que ofereça ao adolescente a possibilidade de fazer escolhas mais responsáveis sobre seu próprio corpo e trajetória. Nesse processo, o educador tem papel importantíssimo na orientação e mediação, não apenas em relação à prevenção, uso de preservativos ou anticoncepcionais, mas principalmente no resgate do indivíduo enquanto sujeito de suas ações, o que favorece o

desenvolvimento da cidadania, do respeito, do compromisso e do cuidado com o seu corpo e com o corpo do outro.

6. O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?

As discussões sobre “educação sexual” não são recentes e, de acordo com Ribeiro e Reis (2007), já na década de 1920 - quando o Congresso Nacional aprovou a proposta de instrumentar a educação sexual nas escolas e teve seus esforços criticados e boicotados pela igreja - encontramos registros de escolas que desenvolviam trabalhos na área da educação sexual.

Ao falar sobre educação sexual e sua introdução nas escolas brasileiras, vale ressaltar que esse processo tem sido marcado por altos e baixos contínuos, a partir das primeiras experiências do início do século passado. A demanda por essas ações iniciais foi influenciada pelas ideias médico-higienistas europeias, centradas na necessidade de combater as práticas masturbatórias e doenças venéreas (SAYÃO,1997).

Segundo Borges; Meyer, 2008; Nardi; Quartiero (2012), a educação sexual é prevista nas escolas desde 1928, pautada em uma concepção higienista, controladora e repressora da sexualidade, marcada por valores estritamente morais e religiosos e que se arrastaram até a década de 1950. Entre os anos de 1950 e 1960, verifica-se um contexto de mudanças políticas e sociais em que a escola passa a introduzir conteúdos de “educação sexual” nos currículos, momento em que a abordagem do tema passa a ser definida como orientação sexual; essas mudanças passam a ser cerceadas durante a instalação da ditadura militar.

De acordo com Ribeiro (2004), nas décadas de 1960 e 70, as escolas no Brasil seguiram como um “território sagrado”, um lugar para aprender sobre tudo, menos a sexualidade. Eram pouquíssimas as escolas com uma situação diferente, e nesse grupo estavam as renovadoras, com iniciativas importantes e revolucionárias permeadas por ideias de movimentos sociais de muito impacto no momento. No entanto, as poucas iniciativas que surgiram foram reprimidas pelo Regime Militar, após o Golpe de 1964, uma vez que foram impedidas todas as manifestações políticas. Em 1968, houve uma estagnação e posterior declínio da “educação sexual” em correspondência com a onda de puritanismo que governou o país e que trouxe o rigor e os horrores da censura (BARROSO E BRUSCHINI, 1982).

Apenas a partir da década de 80 a postura moralista começa a ceder espaço para a abordagem “científica” e a retomada de projetos de implementação da “educação sexual” nos currículos escolares, apoiados por órgãos públicos das instâncias municipais e estaduais. Ao mesmo tempo, organizaram-se fóruns de discussão em âmbito nacional para trocar experiências e fortalecer o trabalho de “educação sexual”, com o aumento da gravidez na adolescência - que passou a ser visto como um problema médico -, envolvimento de movimentos sociais feministas

e os índices de propagação do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) entre a população jovem (RIBEIRO, 2004; MIRANDA e BOUZAS, 2005). Ou seja, essa movimentação se deu graças a uma preocupação com os índices de gravidez na adolescência, consumo de drogas e o surgimento da AIDS e não da compreensão sobre a importância da educação sexual para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Finalmente, em dezembro de 1996, como resultado de extensas discussões, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases “Darcy Ribeiro”, que estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a realização da educação como garantia do exercício da cidadania, responsabilidade, dignidade humana, incidindo sobre a necessidade de o jovem experimentar plenamente a sexualidade. Nesses parâmetros, aparece a “educação sexual” como um tema transversal do currículo escolar a ser interligado com o conteúdo das diferentes matérias. Próximos a esse tema, também aparecem outros temas que o país considera importantes na construção de uma nação inclusiva e sustentável, como: ética, meio ambiente, gênero, saúde e diversidade cultural (BRASIL, 1997). Portanto, a “educação sexual” não aparece como um tema específico e obrigatório nos currículos escolares, mas como uma questão que os professores são desafiados a entrelaçar harmoniosamente com o currículo e as atividades extracurriculares (RIBEIRO, 2004). Entretanto, a “educação sexual” aqui proposta é posta a partir de uma concepção biologizante, a partir de um conhecimento científico que se restringe aos médicos e psicólogos - com destaque para conteúdo que focam os aspectos fisiológicos e biológicos de patologias sexuais, taxados como perversões e desvios à sexualidade dita “normal” e “natural”.

A temática Sexualidade foi inserida junto aos temas transversais dos PCN, sendo definido pelo MEC como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Como esse tema está diretamente ligado com o autoconhecimento, respeito e saúde dos indivíduos, é essencial o papel dos educadores na orientação sexual dos jovens durante a trajetória escolar. Esta nova proposta definiu quatro princípios norteadores para todos os conteúdos: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social. A Orientação Sexual entra nessa proposta dentro dos temas chamados transversais às disciplinas, ou seja, questões relacionadas à Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo e Orientação Sexual deverão ser tratados a qualquer momento, mesmo em aulas de disciplinas cujo conteúdo não possua ligação direta com a temática. Não existe obrigatoriedade em executar esta proposta, mas sem dúvida se trata de uma base legal para incluir temas como sexualidade e saúde reprodutiva no contexto educacional (BRASIL, 1997).

Apesar do entendimento, no corpo textual do PCNs, de que a sexualidade não é um campo restrito à biologia, mas também carregada de aspectos psicológicas e sociais; atribuem aos docentes de biologia a tarefa de enfrentar alguns desafios no campo da “educação sexual”, devido à proximidade dos conteúdos abordados com a realidade dos alunos. Essa compreensão abala sobremaneira os esforços de transversalidade - inclusive no ponto em que o documento coloca o tema da gravidez como um tema voltado para a “responsabilização individual, controle social e função normativa equivalente à disciplina educação moral e cívica, inserida no currículo escolar durante a ditadura militar” (SILVA, 2015) - propostos no próprio documento ao eximir os docentes de outras áreas do conhecimento e responsabiliza os docentes das áreas biológicas pela tarefa e educar para sexualidade. Aliás, ainda que os profissionais que compõem a equipe de direção e coordenação das escolas conheçam o que está estabelecido nos PCNs - no que se refere à proposta de transversalização da “educação sexual” - existe uma interpretação equivocada que cria obstáculos à existência de um projeto institucional que estabeleça e defina os procedimentos particulares que serão assumidos em cada escola. É tentador confundir “tema transversal” com algo não institucionalizado, organizado ou planejado.

Hoje contamos com base legal que respalda e oferece diretrizes para a implementação da educação sexual nas escolas; não enquanto criação de disciplina curricular específica, mas enquanto conhecimento transversal a ser incluído no PPP escolar e adotado por todos os docentes nos diversos componentes curriculares; a saber: os PCNs e a LDBEN de 1996. Assim, no que tange à implementação de uma aprendizagem significativa no contexto da sexualidade no ambiente escolar, entende-se que há a necessidade de maior amplitude na operacionalização das recomendações da BNCC e também do PSE, que recomendam que a escola e as equipes de saúde trabalhem em conjunto, em prol do acesso à informação e à saúde de estudantes do Ensino Médio.

6.1. O Programa de Saúde do Adolescente

Em outubro de 1988 foi criado (e instituído pela Portaria do Ministério da Saúde, nº 980/GM em 21/12/1989), no âmbito do Ministério da Saúde, o PROSAD. As bases de alcance e atuação do PROSAD estabelecem que “o programa de saúde do adolescente deverá ser executado dentro do princípio da integralidade das ações de saúde, da necessária multidisciplinaridade no trato dessas questões e na integração Inter setorial e interinstitucional dos órgãos envolvidos, respeitando-se as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) apontadas

na Constituição Brasileira” (Arihla e Calazans,1998).

O PROSAD foi o primeiro programa criado para intervir na prevenção de doenças e promoção da saúde de todos os adolescentes de idade entre 10 e 19 anos. Nasceu para atender aos novos direitos do adolescente à saúde instituídos a partir do ECA, em 1990. Suas diretrizes foram revisadas em 1996 - e preconizavam que todas as ações deveriam partir de uma visão de adolescência como um fenômeno socialmente construído; portanto, com características biológicas, psicológicas e sociais em diferentes contextos. - Com a finalidade de promover, integrar, apoiar e incentivar práticas em prevenção de doenças e promoção da saúde nos locais onde o Programa fosse implantado (estados, municípios, universidades, ONGs ou outras instituições). Suas ações se concentravam nos aspectos promoção da saúde, identificação dos grupos de risco, detecção precoce de agravos à saúde, tratamento adequado e reabilitação dos indivíduos (Ministério da Saúde, 1996).

Entretanto, na esfera da sexualidade, o PROSAD desconsiderou, em absoluto, que a gestação, a maternidade e a paternidade durante o período da adolescência pudessem ser planejadas; ou seja: o entendimento de que uma gravidez e o exercício da parentalidade ocorridos durante a adolescência são precoces, indesejados e indubitavelmente resultam em problemas biopsicossociais para o indivíduo adolescente.

Prevenir a gestação durante a adolescência é um esforço importantíssimo, uma vez que gestar durante este período da vida pode realmente resultar em problemas biopsicossociais para as adolescentes; entretanto, é fundamental levar em consideração que, para muitas adolescentes, a gestação e a maternidade podem fazer parte de um projeto de vida - ou ser o próprio projeto de vida - e representar satisfação, reconhecimento, impulsionamento e amadurecimento pessoal.

A conclusão de que a gravidez e a maternidade na adolescência traziam repercussões biopsicossociais essencialmente negativas para as adolescentes contribuiu - e ainda contribui - para justificar intervenções exclusivamente preventivas ou até punitivas, que dificultavam a adoção de estratégias eficientes para a promoção da saúde desta população. A ausência de diretrizes claras e objetivas sobre o atendimento em saúde pública no contexto de gravidez e maternidade na adolescência constitui um quadro de precariedade do atendimento preventivo e assistencial às adolescentes comumente observado nas Unidades Básicas de Saúde (Teixeira, Silva, & Teixeira, 2013).

6.2. O direito às atividades domiciliares

Em 17 de abril de 1975, o então presidente Ernesto Geisel - ainda durante o período da ditadura militar - instituiu a lei 6.202/75 que assegurava às estudantes grávidas o direito a permanecer na escola e ser acompanhada e avaliada a partir de atividades domiciliares no período final da gestação e após o parto. Em seu corpo textual a lei diz:

Art. 1º A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei número 1.044, 21 de outubro de 1969. Parágrafo único. O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da escola.

Art. 2º Em casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto. Parágrafo único. Em qualquer caso, é assegurado às estudantes em estado de gravidez o direito à prestação dos exames finais. (BRASIL 1975).

Reparem que esta é uma lei que está em vigor desde 1975 - há exatos 47 anos - que representa, sem dúvidas, uma conquista para as mulheres em qualquer modalidade educacional, mas que é pouco conhecida e divulgada na educação básica e na educação superior.

São inúmeros os relatos de mulheres que engravidaram e acabaram sendo reprovadas nos espaços educativos a que estavam atreladas ou que contavam com a “bondade” dos docentes que concordavam em avaliar a partir de atividades domiciliares. Esse desconhecimento acaba por reforçar, mais uma vez, o desinteresse por esses corpos e afasta as mulheres do direito inalienável à educação.

6.3. No meu lugar

No CETEP Vale do Jiquiriçá não é diferente do que notamos em outras unidades escolares. Após uma exploração cuidadosa das ementas e matrizes dos diversos cursos oferecidos pela instituição, foi possível perceber que não existe uma orientação no sentido da educação para a sexualidade transversal e emancipatória, o que coloca a matéria à mercê das práticas dos docentes envolvidos, suas experiências, opiniões e concepções de mundo, inclusive religiosas, que ditam valores morais e comportamentos sexuais. As únicas referências à temática estão na disciplina de Biologia (em todos os cursos) e na disciplina de Saúde da Mulher (apenas no curso técnico de enfermagem) e ambas as referências não apontam para o entendimento da educação para a sexualidade na perspectiva do desenvolvimento de ações educativas com a finalidade de ultrapassar comportamentos estereotipados e superar

preconceitos.

Ao darmos um enfoque específico à questão da gravidez e de como é abordada na educação escolar, observa-se que o tema é sistematicamente silenciado na forma de sua permanente ausência no currículo das escolas enquanto conteúdo a ser trabalhado no fazer pedagógico. Isto é indicativo, por um lado, da ausência de preparo do corpo docente escolar para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que leve em consideração a necessidade de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, sobretudo em relação à questão da educação para a sexualidade. Por outro lado, a educação para a sexualidade não pode ser relegada a qualquer instituição ou indivíduo, como se fosse possível tratá-la como instrumento externo à formação pedagógica para o trabalho com conteúdo que demandam conhecimento científico e pedagógico voltado para o trabalho didático específico com sujeitos em processo formativo (NUNES, 1997).

Esta é uma temática polêmica para muitos, que causa desconforto e incompreensão sobre sua necessidade ou importância dentro do ambiente escolar.

A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade (SECAD, 2007).

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças. Daí a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, 2000 e 2001).

O caderno de Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Esporte (UNESCO, 2018) indica que o ensino deve servir para que os jovens desenvolvam conhecimento, habilidades e valores éticos para fazer escolhas saudáveis e respeitáveis sobre os relacionamentos, o sexo e a reprodução. Investir nessa reflexão dentro do espaço das escolas possibilita ampliar o leque de conhecimentos dos adolescentes acerca de temática tão vital quanto a sexualidade; permite sua vivência de forma plena e saudável e que mulheres jovens construam condições e escolhas acerca de suas trajetórias de vida.

7. NARRAR PARA EXISTIR: “ O PROBLEMA NÃO É SER MÃE, PRÓ; O PROBLEMA É SER UMA MÃE SOZINHA”.

... A narrativa não é apenas o produto de um “ato de contar”, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY, 2012). Assim, a narrativa constitui-se no ato de relatar e tornar manifesta a forma pela qual os sujeitos concebem e experienciam o mundo.

“A maternidade é uma eterna pandemia”.

Foi através desta sentença que Adriele tentou descrever - o que ressoou em mim quase como uma ilustração - com um semblante aflito, o seu sentimento sobre a sua experiência de maternidade, o isolamento e a solidão sentida.

Adriele chegou à minha casa para a nossa primeira filmagem se desculpendo por não podermos fazê-la em sua residência pois estava sem energia elétrica, havia sido cortada. Em uma mão uma pequena mochila cor de rosa estufada de coisas e na outra uma criança. Com um largo sorriso no rosto soltou: pró, essa é Maria. A senhora nem conhecia ainda, né?

Não a conhecia. Não tive tempo de conhecer Maria. Ela se afastou da escola enquanto aquela criança era um projeto em andamento.

Apesar de toda a avalanche de discussões em torno da gravidez e a maternidade na adolescência, estes eventos apresentam variadas concepções em torno do que representam; mas o fato é que geralmente lhes são atribuídos valores negativos e as jovens mães são qualificadas como irresponsáveis e “sem futuro” - fadadas ao fracasso pessoal, escolar e profissional (CABRAL, 2009). Essa leitura ignora a complexidade dos eventos gravidez e maternidade, além de reforçar a ideia da gravidez como um “problema” na vida da adolescente e do futuro filho.

Na contemporaneidade, este tema se torna ainda mais heterogêneo, complexo e contraditório (FONTOURA; PINHEIRO, 2008) a depender dos contextos e trajetórias adolescentes, pode representar retardo do projeto de vida ou abandono escolar, quanto pode ser uma mola propulsora e algo mais concreto em uma vida de incertezas e baixas expectativas. Os impactos e elementos que permeiam o cotidiano e a trajetória de vida das adolescentes que engravidam e se tornam mães, apresentam peculiaridades e diferenças a partir do lugar e das condições em que estas vivem esta fase do desenvolvimento (SOUZA,2018).

Elementos político-sociais e também culturais, contribuem para que a maioria das adolescentes pobres não consigam construir suas respectivas trajetórias escolares e profissionais de modo a estarem qualificadas e, ainda jovem, inseridas no mercado de trabalho de modo a garantir independência financeira; e, portanto, também acabam encontrando na

gravidez uma perspectiva de autonomia e reconhecimento social (SOUZA,2018). Como ressalta Kudlowiez e Kafrouni (2014) a Gravidez na adolescência nesse contexto é concebida por elas, mesmo que de forma inconsciente, como solução para organizar as suas vidas, tanto prática quanto afetiva, além de lhes proporcionar proteção social e familiar.

O entendimento da gestação e maternidade na adolescência enquanto eventos desejados e até minimamente planejados causavam um desconforto inenarrável em mim, enquanto docente e pesquisadora. O próprio interesse na temática enquanto alvo de pesquisa surgiu deste desconforto e da noção reduzida de que a gravidez na adolescência e maternidade não podiam ser outros que não eventos negativos e de impacto sempre destrutivo na vida das adolescentes; era uma leitura parca e carregada de julgamento moral. A partir dos questionários, dos diálogos, das interações próximas com as alunas-mães, seus filhos e também as não-mães percebi a complexidade que envolve engravidar e ser mãe enquanto se é adolescente em plena vivência escolar.

É imprescindível considerar a diversidade de experiências e percepções relacionados à adolescência, identificando o campo de complexidade e peculiaridades que são colocados a partir das trajetórias dessas jovens, bem como o olhar que as mesmas apresentam sobre a experiência que vivem. “A homogeneização da ‘adolescente grávida’, em um país de grande heterogeneidade racial, social e regional, traduz-se em um discurso moral e regulador” (AQUINO, 2003, p.378).

Dito isso, “é preciso desestigmatizar a gravidez na adolescência e adaptar o discurso e a prática política a uma realidade complexa e mutável em relação à juventude e suas práticas sexuais” (FONTOURA; PINHEIRO 2008). A sexualidade é um tema que causa um grande constrangimento social, e reconhecer os adolescentes como sujeitos sexuais ainda é moralmente inaceitável, principalmente para as adolescentes, as meninas. Tocar na temática gravidez na adolescência é também provocar o debate em torno das sexualidades juvenis e suas várias nuances, inclusive morais.

Não é possível negar que a vivência de uma gravidez e maternidade na adolescência, ainda que planejada, envolve muitas transformações para a gestante/ mãe e seu ambiente familiar, podendo levar a um desajuste, fazendo com que a família e a adolescente tenham que reorganizar seus planos e trajetórias de vida para adequar-se à nova condição - o que, por vezes, implica na interrupção temporária ou definitiva dos estudos e descontinuidade do trabalho (RESTA et al., 2010).

A maternidade constitui uma dimensão importante na construção da subjetividade feminina. Desde que nascemos, somos expostas à ideia de que a maior aspiração e realização

da vida de uma mulher é ser mãe; a maternidade colocada enquanto o próprio sentido da existência do corpo de mulher. Essa concepção adiciona uma carga social - transferida para o pessoal - em torno do que é ser mãe e quais as suas atribuições e investimentos físicos e psíquicos; afinal, uma “missão” de vida há de exigir foco e dedicação. O fato é que a construção social em torno da maternidade faz com que mulheres que são mães precisem geralmente lidar diariamente com elementos de renúncia em suas vidas pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais.

A falta de políticas que pautem e garantam a inclusão das mulheres que são mães causam prejuízos não somente a estas, mas a todas as mulheres que compõem o tecido social. A sociedade perde a perspectiva feminina, o lugar de fala das mulheres, as suas potencialidades acadêmicas, fortalecendo espaços de construção de conhecimento e de poder exclusivamente masculinos, contribuindo para o que Aquino (2011) nomeia de “conhecimento androcêntrico” (AQUINO, 2011. p.58).

As alunas-mães que contribuíram com este projeto trouxeram o relato comum de terem encontrado várias dificuldades em relação à liberdade de escolha e privação das atividades próprias de um adolescente em processo de desenvolvimento cultural por conta das atribuições da maternidade. É como se a maternidade não permitisse verdadeiramente experimentar a ideia projetada ideal da “juventude adolescente” e antecipasse responsabilidades que caberiam apenas à vida adulta; inclusive com auto cobrança acerca de responsabilidades, autonomia financeira e maturidade por serem mães.

Apesar da maternidade apresentar desafios para a vida cotidiana, principalmente no que se refere à estrutura para permanecer na escola e dar continuidade à escolarização, as mães adolescentes da pesquisa demonstraram o desejo de conciliar as perspectivas profissionais e/ou acadêmicas com a maternidade. Todas destacaram a maternidade como um elemento importante e central em suas vidas, de modo a possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional a fim de dar respostas àqueles que agora dependem delas, segundo suas próprias palavras: “preciso me desenvolver para ser melhor para o meu filho”.

Elementos como estes dão a oportunidade de ressignificação da experiência da maternidade adolescente- por vezes vista em programas e políticas, como também socialmente, a partir de uma visão apenas negativa e atrasada, como já relatado anteriormente -, amplia o olhar sobre as adolescentes, analisando que o problema, na verdade, não se direciona à experiência de maternidade em si, mas ao fosso, à ausência de suporte, em várias instâncias, que essas jovens mães vivenciam. Diz muito sobre o sexismo institucional e como as mulheres que se tornam mães (independentemente da idade, inclusive) contam com pouca estrutura, apoio social e do estado, para ocupar outros espaços para além dos espaços domésticos.

Ressignifica, também, a ideia moral da maternidade como ‘problema’, como algo individual da adolescente, apresenta uma perspectiva mais ampla de garantia de oportunidades, de compreensão de que ser mãe na adolescência envolve desafios sociais, que não devem ser naturalizados, mas sim precisam ser enfrentados (SOUZA, 2018).

Por vezes, a família - importante demarcar aqui um lugar de gênero, pois o que ficou bastante evidente nesta pesquisa é que as mulheres são quem geralmente garantem, por vezes exclusivamente, o suporte afetivo e efetivo das adolescentes bem como dos seus filhos; até mesmo quando as adolescentes possuem figuras paternas minimamente presentes - é o único reduto de apoio e suporte para as jovens mães. Apesar de inicialmente algumas mães entrarem em um estado de incredulidade e descontentamento após o anúncio da gravidez, com a maternidade elas acabam se adaptando, inclusive desenvolvendo laços como avós, como se fossem “segundas mães” - representam uma “coparentalidade” fundamental para as adolescentes mães, visto que a maioria só consegue continuar na escola ou no mercado de trabalho graças a este apoio.

As adolescentes que contam com uma rede de apoio e solidariedade maior (da família de origem, de uma família estendida, da comunidade e parceiro) demonstram menos alterações nas trajetórias de vida projetadas antes da gravidez e maternidade pois conseguem construir estratégias de conciliação das expectativas com o maternar. As redes de apoio e solidariedade representam verdadeiras estratégias de resistência e sobrevivência; por isso a necessidade inadiável de potencializar o trabalho em rede das políticas sociais: saúde, educação e assistência social, para a garantia de direitos a esta população.

7.1. A monoparentalidade real ou sentida.

É fundamental avaliar a complexidade da gravidez e da maternidade adolescente também considerando as relações de gênero imbricadas na paternidade adolescente, compreendendo, inclusive, a grande quantidade de famílias monoparentais femininas existentes no Brasil.

Segundo dados levantados pelo IBGE (2018), as chamadas famílias monoparentais que têm apenas a mulher como responsável pelos filhos de até 14 anos são mais de 11 milhões no Brasil.

Para a construção do papel social “mulher” são necessárias muitas intervenções e um aparato de adequação e convencimento sutil e eficiente: uma educação direcionada, imitações das figuras femininas com comportamentos de docilidade seguido de elogios e reforço positivo.

Tudo isso produz uma mulher com uma autonomia limitada, que restringe sua emancipação e libertação do papel pré-estabelecido. Para uma menina, seu processo de “adestramento” se inicia antes mesmo do seu nascimento - com a ultrassonografia revelando seu sexo (automaticamente ligado ao gênero), uma série de projetos são traçados para este corpo ainda em conformação. Ao nascer, um enxoval cor de rosa e seus simbolismos.

As expectativas da mãe, do pai, de todos ao redor são muito bem definidas: será “boazinha”, obediente, amorosa e gentil. Esse treinamento sistemático “constitui o núcleo do “cativeiro””, segundo Fernández (2003), e acaba alienando-a de si mesma para corresponder, inconscientemente, às expectativas dos adultos que a cercam (Quaresma da Silva 2008, 4).

Aquilo que é reprimido nas mulheres, nos homens é hiperestimulado. As mensagens transmitidas aos adolescentes, segundo seu gênero, são muito distintas: enquanto, em relação a elas, são reprimidas as vivências prazerosas da sexualidade, para eles, tais vivências constituem uma fonte importante de expressão e reafirmação de sua masculinidade e virilidade. Para as mulheres, o espaço privado, o doméstico, a contenção, a valorização e naturalização do cuidado e afeto sempre direcionado a outrem. Para os homens, o superdesenvolvimento do mundo exterior —fazer, ter, atuar— e uma repressão da esfera emocional (Montesinos 1999, 92).

Esta construção educativa sexista, segundo Louro (2014), impõe à mulher o papel do cuidado generalizado e alheio a si e à mulher-mãe a responsabilidade, praticamente “exclusiva” do cuidado e compromisso com os filhos e os afazeres domésticos - que também é mais uma esfera do cuidado. De acordo com o IBGE, os cuidados com a casa e filhos acabam sendo uma barreira para a permanência na escola e a entrada de muitas mulheres no mercado de trabalho. Entre os jovens homens, 47,4% realizam trabalhos domésticos, entre as mulheres, esse número é de 91,6%. Com base nos moldes desenhados a partir destes perfis de gênero, geralmente, quem sofre os maiores impactos na organização da vida cotidiana e na trajetória de vida, são as mulheres. Assim, aos homens-pais cabe, na maioria das vezes, quando muito, corroborando com a expectativa atribuída ao gênero masculino do homem-provedor, a responsabilidade financeira, que também, em alguns contextos, não é sequer assumida (LOURO,2014).

Nos relatos da pesquisa ficou evidente a ausência dos homens- mesmo na fala das alunas-mães que possuem relacionamentos estáveis houve a “queixa”, por vezes discreta, constrangida, de que o companheiro “não faz nada para ajudar” ou “ não gosta muito de lidar com fraldas e os cuidados com nosso filho”. A ausência, quando não é real - no sentido da não existência de um parceiro, a falta de materialidade dessa figura -, é sentida - o parceiro existe, está ali, mas não há suficiente investimento emocional, material e financeiro ou temporal nos cuidados com a prole. Como os homens não se sentem na obrigação de assumir a paternidade

em todos os aspectos e demandas, as mulheres ficam sobrecarregadas com a responsabilidade praticamente exclusiva dos filhos, da casa, e da própria vida tanto subjetivamente na organização e planejamento dos cuidados e atividades, como também nas demandas financeiras e isso mantém ativo o ciclo da pobreza.

8. UM DIÁLOGO COM AS ADOLESCENTES NÃO-MÃES

O interesse em incluir as vozes das não-mães na pesquisa surgiu em uma etapa bem tardia do processo de construção deste documento e veio do desejo de compreender melhor a concepção acerca da vivência da maternidade no contexto escolar a partir de outros olhares que não os das alunas mães e também de entender o relacionamento destes indivíduos com suas sexualidades e o papel da escola na compreensão e experimentação saudável e emancipada desta esfera da humanidade.

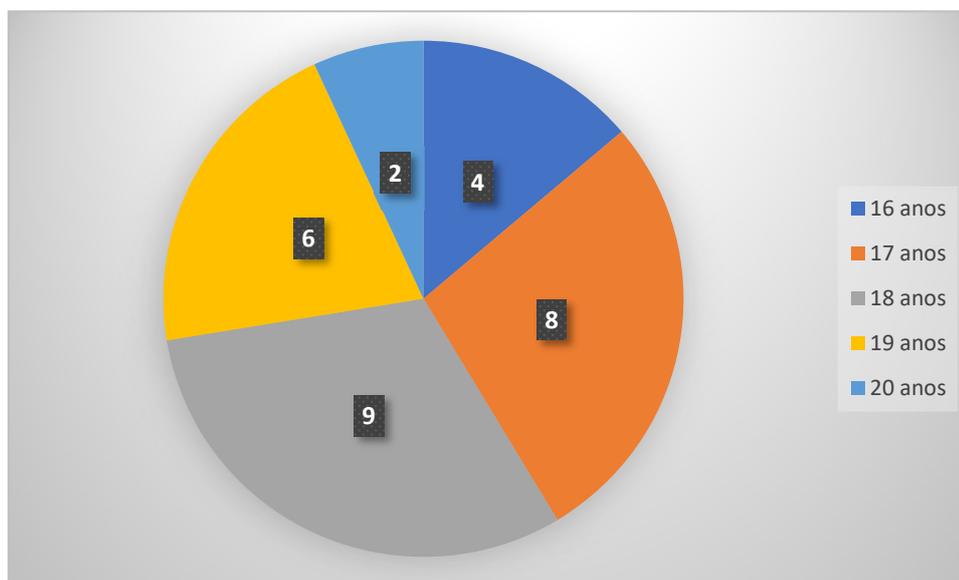
Nestes contatos, ficou explícito que a gravidez, a maternidade adolescente e as trajetórias de vida na escola não poderiam ser investigadas apenas a partir das adolescentes que são mães, já que a escola é o espaço das interações e relações e estas incidem diretamente na construção desses sujeitos e suas subjetividades.

Neste esforço, foi elaborado um questionário semiestruturado e sua aplicação se deu no próprio ambiente escolar em que a autora exerce suas atividades laborais. Foram aplicados 33 questionários apenas às alunas das turmas de 2º ano (2 turmas selecionadas) e 3º ano (3 turmas selecionadas) do Ensino Médio matutino do CETEP Vale do Jiquiriçá. Todas as alunas não-mães foram orientadas a não identificarem o questionário e evitarem usar canetas de cores marcantes para que essa característica não incorresse em identificação. Foi-lhes dada a alternativa de não responderem total ou parcialmente os questionários, caso lhes trouxesse desconforto ou constrangimento de qualquer ordem. Ao todo foram selecionados 29 questionários, sendo que os outros 4 questionários foram descartados por possuírem identificação ou por apresentarem respostas não úteis e deslocadas das perguntas feitas e da proposta da pesquisa.

Assim, como finalização dos procedimentos teórico-metodológicos, após a coleta de dados, passou-se ao processo de análise, tratamento e tabulação dos dados, os quais serão apresentados na sequência:

A faixa etária alcançada foi de 16 a 20 anos de idade. A maior parte das alunas pesquisadas apresentaram idade entre 17 e 18 anos. Isso se dá, em parte, pelas séries de escolha e possibilidade da pesquisa (2º e 3º ano do Ensino Médio) - o que não anula a representatividade estatística dos dados coletados.

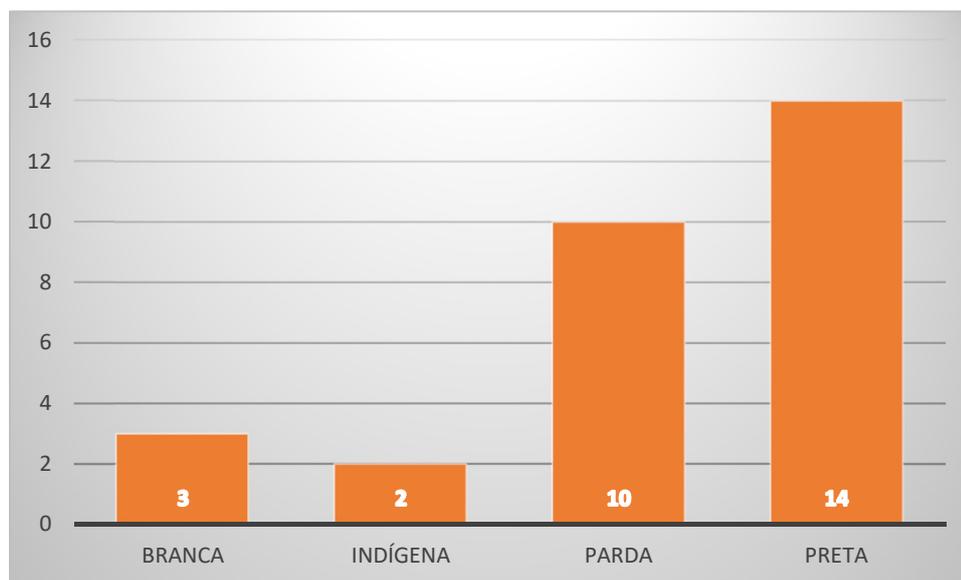
Gráfico 1 Distribuição de idade das alunas não-mães que participaram da pesquisa complementar.



Fonte: construído pela própria autora com base nos dados da pesquisa.

Outro dado importante de ser demarcado é o que diz respeito à etnia/ cor das alunas não-mães que participaram da pesquisa. Este dado é especialmente importante quando comparado com os dados coletados na pesquisa com as alunas mães. Entre as alunas não mães encontramos cerca de 83% de meninas que se declararam negras (pretas e pardas); entre as alunas mães encontramos 70% de autodeclarações enquanto mulheres negras. Segundo os dados do Sinasc, só em 2020, 62,74% das gestações de mães adolescentes eram de jovens negras, diante de 36,52% de gestações de jovens brancas, 0,38% de amarelas e 0,36% de indígenas. Estes dados apontam para a importância da abordagem interseccional - propõe articular os sistemas de opressão sem hierarquizações ou sobreposições, mas destacando as peculiaridades da experiência de cada sujeito a partir do lugar social que ocupa - para o desenvolvimento de políticas mais coerentes, consistentes e efetivas para determinados grupos sociais (CRENSHAW, 2002).

Gráfico 2 Distribuição dos dados de etnia/cor a partir a autodeclaração das alunas não-mães que participaram da pesquisa complementar.

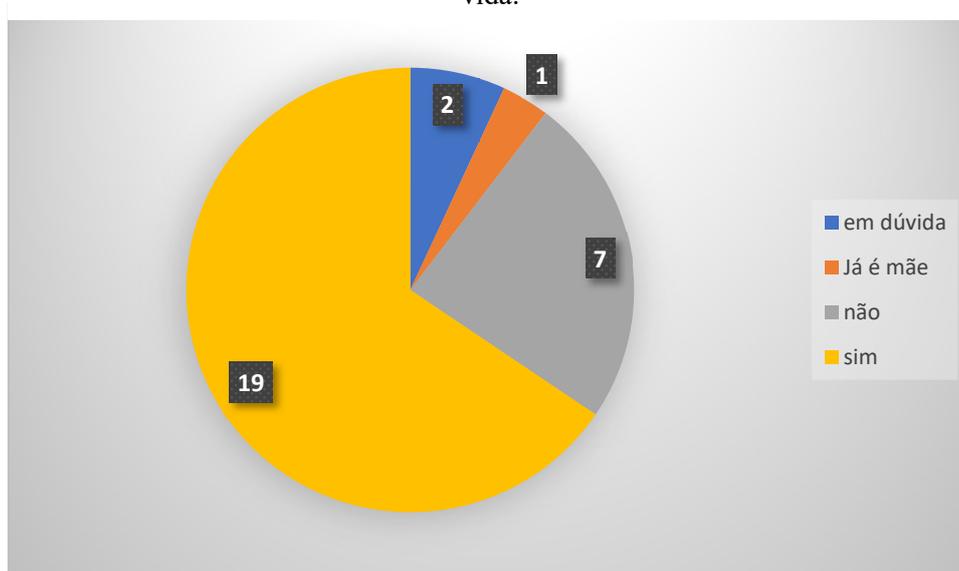


Fonte: construído pela própria autora com base nos dados da pesquisa.

Quando questionadas acerca do desejo de maternar em algum momento de suas vidas, as adolescentes não-mães, em sua grande maioria, demonstram interesse e inclusão da maternidade em seus projetos de vida. Entretanto, esperam que isso ocorra apenas quando estiverem inseridas em outra realidade, que condiz, de acordo com elas, com o término do Ensino Médio, a conclusão de um curso superior, casa própria e estabilidade financeira. O que mais chamou atenção neste tópico foi a identificação de uma aluna mãe entre as não-mães pesquisadas. Esta situação, em particular, me chama atenção por ter notado a ausência da aluna por longos períodos na escola enquanto ainda não era docente de sua turma. Agora, capturando esta informação

Na pesquisa, me senti confortável em perguntá-la sobre o seu "sumiço" e prontamente recebi a resposta: “foi por conta de Sofia. Ou eu cuidava dela ou vinha para a escola”. E insisti: E agora? Está conseguindo acompanhar melhor? Você pode trazê-la para a sala de aula, está? E ela encerrou com “obrigada, pró; mas minha mãe fica cuidando dela para que eu faça as minhas coisas”.

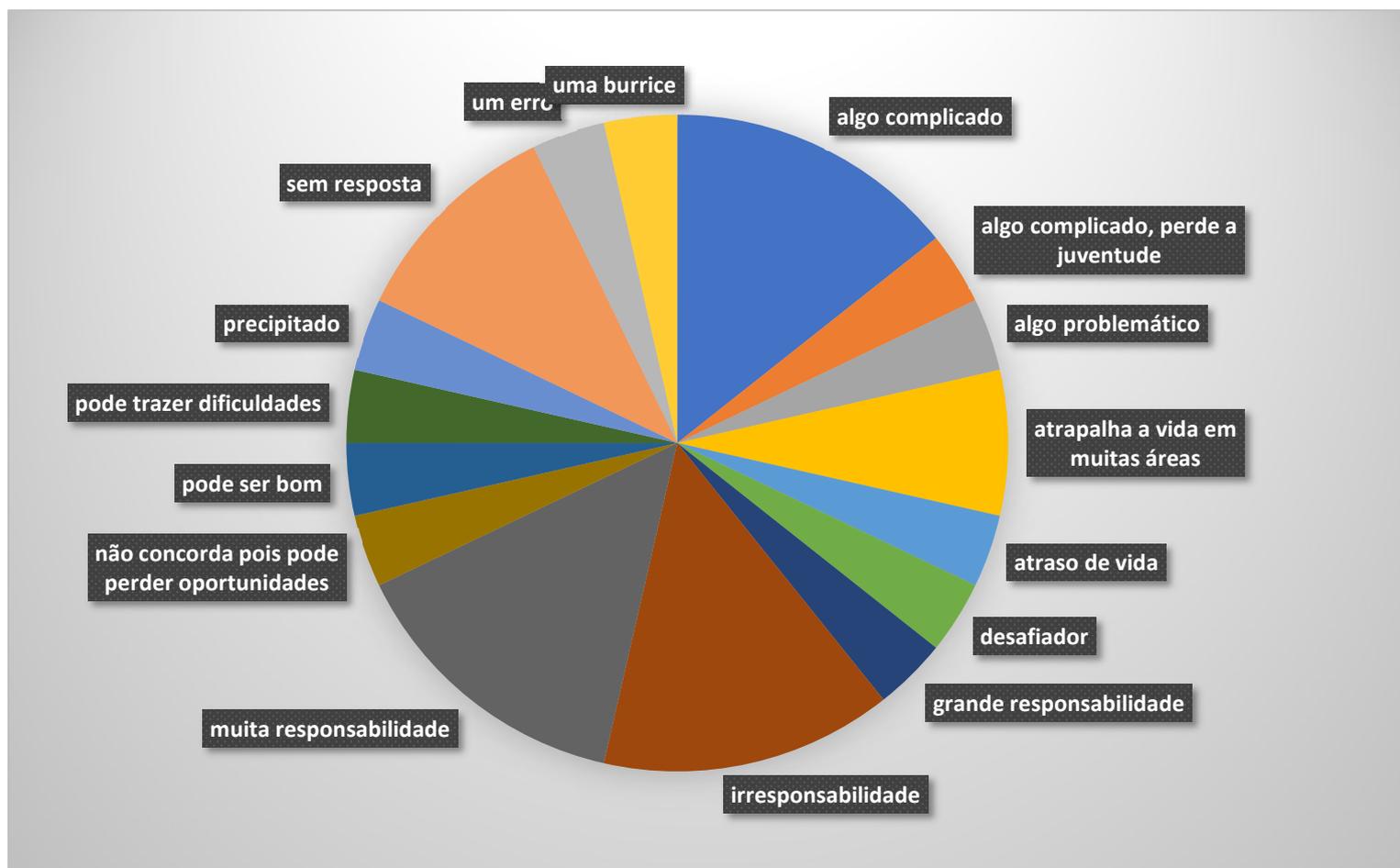
Gráfico 3 Distribuição do interesse pela maternidade em algum momento da vida.



Fonte: construído pela própria autora com base nos dados da pesquisa.

Apesar do interesse expressado na questão anterior, quando perguntadas suas opiniões acerca da gravidez e maternidade adolescentes, o resultado foi absolutamente distinto do anterior, com respostas bastante incisivas. Para grande parte das adolescentes não - mães que participaram da pesquisa a maternidade na adolescência é vista como negativa, além de representar atraso, constrangimento e desconforto em alguns espaços.

Gráfico 4 O que pensam as alunas sobre a gestação e maternidade na adolescência



Fonte: construído pela própria autora com base nos dados da pesquisa.

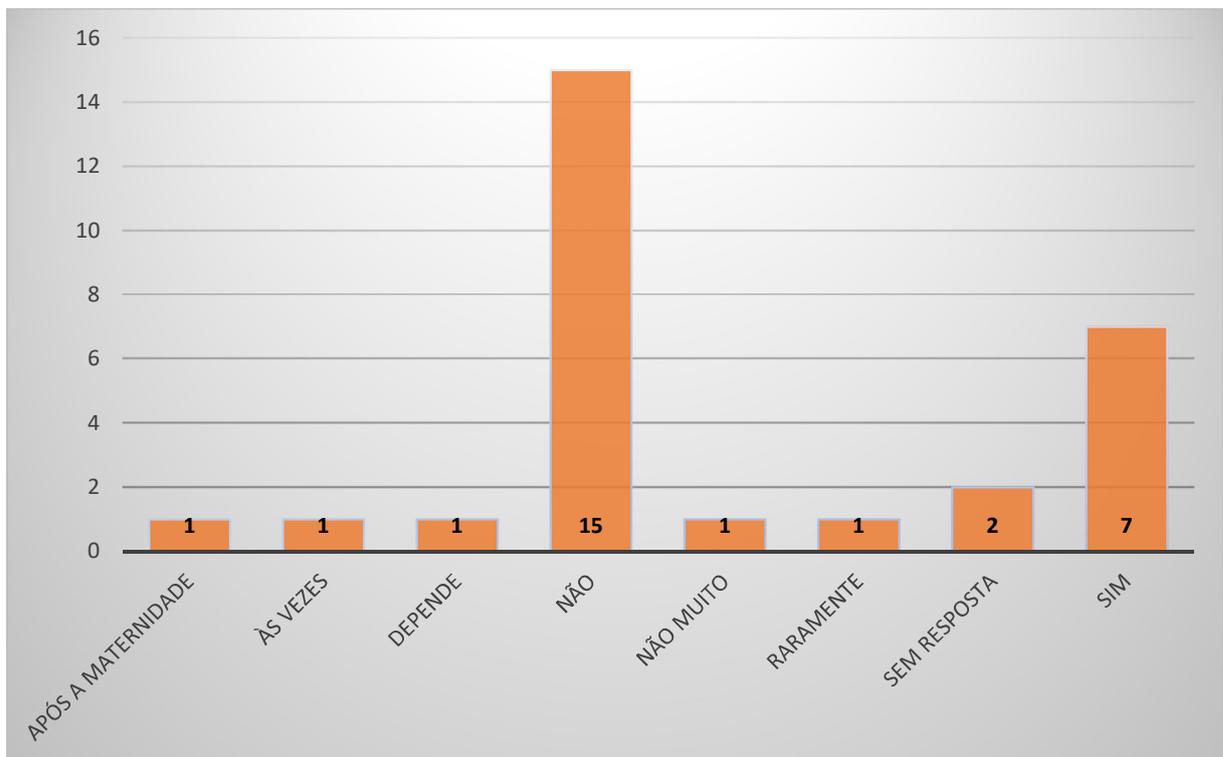
Os dados e os textos utilizados para responder a esta questão estão próximos do que Dayrell e Alves (2015) apontaram como “negação veemente de algo que os jovens já conhecem, muitas vezes de experiências bem próximas ou até no seio familiar, as quais abjuram sob qualquer hipótese” (DAYRELL; ALVES 2015, p 384). Ou seja, está diretamente associado à compreensão do que não se deseja como trajetória pessoal pela percepção de limitações e dificuldades experienciadas por pessoas de seus afetos ou de referência. A visão positiva da gravidez na adolescência apareceu em apenas 1 relato e uma ponderação apareceu no relato da aluna mãe que colocou “é bastante complicado pois perdemos boa parte da nossa juventude, mas não é algo impossível de lidar”.

A maioria das adolescentes entrevistadas afirma que já se deparou com inúmeras

dúvidas referentes à sexualidade, a métodos contraceptivos, a cuidados com o corpo. Quando questionadas sobre como sanavam essas dúvidas, a grande maioria apontou a internet - que se tornou um dos principais canais de acesso à informação sobre sexualidade e sexo para os jovens - e conversa com outros jovens - que, embora sejam espaços importantes de socialização e diálogo, nem sempre apresentam informações eficazes e seguras - como as formas mais utilizadas para responder às suas inquietações. Ao perguntar sobre o papel dos pais ou responsáveis na tirada de dúvidas e nos diálogos sobre sexualidade, mais da metade delas afirmou não haver diálogos sobre esses assuntos” em casa.

O tema sexualidade é, frequentemente, um tabu nas famílias; como consequência da comunicação familiar escassa, muitos jovens se aproximam da idade adulta enfrentando mensagens confusas sobre a sexualidade, que por vezes é exacerbada pelo constrangimento e pelo silêncio de adultos- incluindo pais e também professores.

Gráfico 5 Distribuição das respostas à pergunta " Você costuma conversar com seus pais/responsáveis sobre sexo, sexualidade e assuntos semelhantes?"



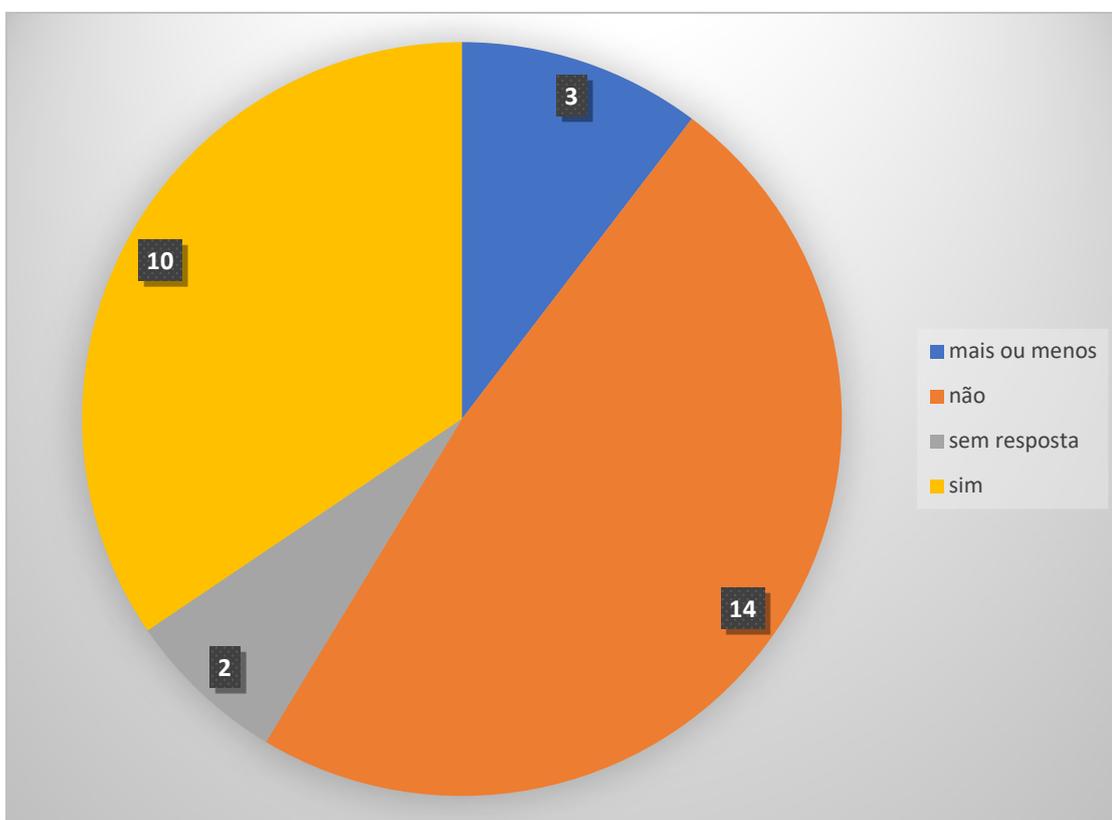
Fonte: construído pela própria autora com base nos dados da pesquisa.

A escassez de espaços educativos que pautem a sexualidade é um elemento relatado por todas as adolescentes. Mesmo reconhecendo o papel da escola enquanto instituição importante e até responsável por pautar estas questões (70% das alunas atribuíram essa responsabilidade à

escola), todas as entrevistadas relatam a falta de espaços para dialogar abertamente sobre dúvidas a respeito deste assunto e uma formação insuficiente por parte da escola até este ponto de suas trajetórias de vida.

Brandão (2006), Lobato (2009) e Vieira (2006) destacam a necessidade dos espaços institucionais como escolas e postos de saúde intensificarem ações que pautem a sexualidade, os Direitos Reprodutivos e Sexuais sem moralismos, de modo que se tornem espaços de acolhida e de liberdade para adolescentes e jovens, sem desconsiderar ou considerar menos importante o diálogo e parceria com a família.

Gráfico 6 Distribuição das respostas à pergunta “ A escola ofereceu conhecimentos suficientes para que você tivesse uma vida sexual segura e saudável? ”



Fonte: construído pela própria autora com base nos dados da pesquisa.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para a sexualidade sofre preconceitos e sua importância é pouco reconhecida dentro das comunidades escolares. Exige preparação e formação de profissionais para atuar na área (formação inicial e continuada de professores para lidarem com as dificuldades resultantes dos preconceitos que envolvem a temática), além da efetivação de propostas e programas de educação sexual nas escolas.

A educação para a sexualidade precisa ser entendida enquanto ciência da educação e deve ir além do oferecimento de informações, precisa contribuir para a compreensão da sexualidade e a saúde sexual como uma questão inerentemente sócio-político-cultural.

Uma educação para a sexualidade adequada deveria fornecer informações e organizar um espaço onde se realizariam reflexões e questionamentos sobre a sexualidade. Deveria esclarecer sobre os mecanismos sutis de repressão sexual a que estamos submetidos e sobre a condição histórico-social em que a sexualidade se desenvolve. (MAIA E RIBEIRO, 2011)

Não podemos afirmar, categoricamente, que a lacuna da educação para a sexualidade ou sua abordagem médica – biologista e higienista sejam responsáveis pelos índices crescentes de gravidez na adolescência, discriminação e violência de gênero e homofóbica; entretanto, podemos apontar a educação para a sexualidade emancipatória enquanto uma contribuinte fundamental para a alteração desses cenários. Segundo Diniz e Luz (2007), a possibilidade de vivenciar a diversidade das relações afetivas e sociais provocada pela educação para a sexualidade contribui para a compreensão e uma experimentação de novas possibilidades do exercício da alteridade em contextos mais amplos que os familiares, e é dessa forma que “o indivíduo se humaniza quando a cultura impregna a biologia, e um novo ser, assim redefinido, se eleva como pessoa” (Brasil, 1994).

Essa pesquisa nunca pretendeu trazer respostas encerradas sobre esta temática que se apresenta de forma tão múltipla e complexa. Mas, esse trabalho tem como perspectiva provocar e problematizar os olhares sobre o tema - por entender que existe uma necessidade em construir outras narrativas e perspectivas sobre o fenômeno da gestação e maternidade adolescente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2004.

ALMEIDA, J. M. R. **Adolescência e maternidade**. 2. ed. São Paulo: Lisboa, 2003.

ALVES, M. Z. **Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG**. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Belo Horizonte, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

AQUINO, E. M. L. *et al.* **Gravidez na adolescência: a heterogeneidade revelada**, 2011.

ARAÚJO, J; et al. **Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais**.

ARIÈS, **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman, Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARILHA, M.; CALAZANS, G. **Sexualidade na Adolescência: o que há de novo?** In: *Jovens acontecendo nas trilhas das Políticas Públicas*. Brasília, CNPD, maio de 1998.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. 1982. **Educação sexual: debate aberto**. Petrópolis: Vozes.

BONA JUNIOR, A. **O corpo na educação emancipatória da sexualidade: uma análise das iniciativas do governo do Paraná (2003-2010)**. Tese (Doutorado). Campinas, SP: 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253916>>. Acesso em 15 de agosto de 2022.

BONATO, N. M. C. **Educação (Sexual) e sexualidade: o velado e o aparente**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996..

BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008

BRANDÃO, E. R.; HEILBORN, M. L. **Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1.421-1.430, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. *Diretrizes para uma política Educacional em Sexualidade*. Série Educação Preventiva Integral. Brasília (DF): Ministério da Educação e Desporto, 1994.

BRASIL, Ministério da Saúde (1996). *Programa Saúde do Adolescente. Bases Programáticas*. 2ª ed. Secretaria Executiva. Coordenação da Saúde da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Recuperado em 25 de junho, 2012, de: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_05.pdf.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 92/2016, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 49. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série textos básicos; n. 139 PDF). Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>>. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRAL, C. S. **Vicissitudes da gravidez na adolescência entre jovens das camadas populares do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, E. G. **Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2005.

CHALEM, E. *et al.* **Gravidez na adolescência: perfil sócio-demográfico e comportamento de uma população da periferia de São Paulo, Brasil**. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 177-186, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007000100019>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007000100019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 de setembro de 2022.

CISNE, M. **Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais**. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 132, p. 211-230, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-66282018000200211&lng=pt&nrm=is>. Acesso em: 11 de setembro de 2022.

COELHO, D. F. **Vivências da mãe adolescente e sua família**. Maringá, v. 26, no. 1, p.249-256, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHealthSci/article/viewPDFInterstitial/1701/1079>> Acesso em: 21 de outubro de 2019.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, vol.10, n.1, p.171-188.

DAYRELL, J. A escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Ed. Garamond e Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006.

EVARISTO, C. **Da representação auto-representação da mulher negra na literatura brasileira**. Revista Palmares. Cultura Afrobrasileira. Ano I, no I – agosto, 2005, ISSN 108 7280.

FIGUEIREDO, V. A. A. **Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais.** *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 21, n. 1, Jan./Jul., 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/3687>>. Acesso em: 11 de setembro de 2022.

FONTOURA, N. O.; PINHEIRO, L. S. **Perfil das despesas e dos rendimentos das famílias brasileiras sob a perspectiva de gênero.** Brasília: IPEA, 2008. In: www.ipea.gov.br . Acesso em 04 de setembro de 2022.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I:** a Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Soberania e Disciplina.** In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 182. *Revista Estudos Filosóficos* nº 4 /2010 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967 DFIME – UFSJ - São João del-Rei-MG /Pág. 143 – 157

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1975.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1998.

HALL, S. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. *La Gandhi Argentina*. Editorial, ano 2, n. 3, nov. 1998.

HEILBORN, M. L. *et. al.* **Pesquisa GRAVAD:** aspectos metodológicos, operacionais e éticos. In: HEILBORN, M.L. *et al.* *O aprendizado da sexualidade: um estudo sobre reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro, Garamond (no prelo), 2016.

HEILBORN, M. L.; AQUINO, E. M. L.; BOZON, M.; KNAUTH, D. R. (org.): *O aprendizado da sexualidade. Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. *Cad. Saúde Pública* 23 (6), Jun 2007.

HOOKS, B. **A teoria como prática libertadora.** In: *Ensinando a transgredir: a educação*

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Síntese dos Indicadores de 2015. Brasília: IBGE; 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/pnad_sintese_2015.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2009. **Indicadores Sociodemográficos e de saúde no Brasil.** http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/indic_sociosaude/2009/indicsaude.pdf

JESUS, B. *et. al.* **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens.** / Beto de Jesus. Ed. Especial, revista e ampliada. – São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008.

JUNQUEIRA, R. D. **A promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual e o combate à homofobia como política de educação.** *In:* Simpósio Sexualidade e Educação Sexual: Educação Sexual na Riqueza da Diversidade Humana, II, 2006, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.

LIMA, M. **Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras.** *Revista Estudos Feministas*, n. 02, 1995, p. 489-495.

LOPES, M. J. M. *et al.* **Gravidez e maternidade na adolescência em municípios de pequeno porte e em áreas rurais na metade Sul do Rio Grande do Sul.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2007. Projeto de pesquisa e desenvolvimento. Escola de Enfermagem e Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LYRA, J. L. C. **Paternidade Adolescente: Uma Proposta De Intervenção.** Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em psicologia social. Pontifícia universidade católica de são Paulo, são Paulo. Acesso em 07 de setembro 2022 disponível em http://www.pagu.ifch.unicamp.br/pf-pagu/public-files/51_fonseca_jorge_luiz_cardoso_çyra_do_termo.pdf. 1997

MAISTRO, V. I. A. Desafios para a elaboração de projetos de educação sexual na escola. *In:* FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças.** Londrina: UEL, 2009. p. 35-62.

MENEZES, J. de A.; COSTA, M. R.; FERREIRA, D. de F. T. Escola e movimento hip hop:

MENEZES, M. A. **‘Juventudes Rurais do Nordeste: trabalho, migrações e movimentos sociais’.** (Projeto de Pesquisa) Edital Universal MCT/CNPq 02/2004.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRANDA, A. T. C.; BOUZAS, I. C. S. **Gravidez.** *In:* A saúde de adolescentes e jovens: competências e habilidades, 2005.

MORENO, A. C.; GONÇALVES, G. **No Brasil, 75% das adolescentes que têm filhos estão fora da escola.** São Paulo, 2015. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/no-brasil-75-das-adolescentes-que-tem-filhos-estao-fora-da-escola.html>

Nardi, H. C. ; Quartiero, E. **Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escola.** Sexualidad, Salud y Sociedad, Rio de Janeiro: CLAM/UERJ, ago. 2012.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

NUNES, C. **Educar para a emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

OLIVEIRA, R. C. **Adolescência, gravidez e maternidade**: a percepção de si e a relação com o trabalho. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 93-102, 2008.

PAIXÃO, L. H. C.; CONCEIÇÃO, V. S. S. **Dinâmica Rural do Município De Amargosa**. Amargosa, BA, 2014.V SIMPÓSIO CIDADES MÉDIAS E PEQUENAS DA BAHIA.

PANTOJA, A. L. N. **“Ser alguém na vida”**: uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, *Brasil Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19 (Sup. 2): S335-S343, 2003.

PONTES, H.; PATRÃO, I. **Estudo exploratório sobre as motivações percebidas no uso excessivo da internet em adolescentes e jovens adultos**. *Psychology, Community & Health*, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 90-102, 2014. Disponível em: <https://pch.psychopen.eu/rt/printerFriendly/93/html>. Acesso em: 07 de setembro de 2022.

PRICILLA KESLEY, DO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Avançar em um ensino de Educação sexual de maior qualidade nas escolas é, literalmente, caso de vida ou morte**. 2018 1 Disponível em :<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/para-que-serve-aeducacao-sexual-na-escola/>. Acesso em 21 de outubro de 2019.

QUARESMA DA SILVA, D. R. **A sexualidade e a educação sexual nas escolas através dos tempos**. In: *Formação de professores: a articulação entre os diferentes saberes*, orgs. Denise Arina Francisco Valduga e Mireila de Souza Menezes, 107-126. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

RANGEL, M. **Homossexualidade e educação**. In: LOPES, Denilson *et al.* (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa, 2004a.

RANGEL, M. **Homossexualidade e educação**. In: LOPES, Denilson *et al.* (Orgs.). *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. Aparecida: Idéias e Letras, 2004b.

RESTA, D. G. *et al.* **Maternidade na adolescência: significado e implicações**. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 14, n. 1, p. 68-74, 2010. DOI: <http://www.dx.doi.org/S1415-27622010000100010>. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/89>. Acesso em: 07 de setembro de 2022.

RIBEIRO, P. R. M. **Os momentos históricos da educação sexual no Brasil**. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. SÃO PAULO: ARTE & CIÊNCIA, 2004.

SANTOS, E. S.; CONCEIÇÃO, I. M.; MOURA, P. A. **Gravidez e abandono escolar de adolescentes negras**: qual o papel da escola nesse contexto? In: 10 ENFOPE, Aracaju, SE. *Anais... UNIT*, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/5268>. Acesso em: 11 de setembro de 2022.

SANTOS, R. A. B. **Gravidez na adolescência:** aspectos sociais e psicológicos. 2010. 27 f. TCC (Graduação) – Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família, Universidade Federal de Minas Gerais, Curvelo, 2010. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2330.pdf>. Acesso em: 07 de setembro de 2022.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAYÃO, Y. **Orientação sexual na escola:** os territórios possíveis e necessários. Em Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas, org. Julio Groppa Aquino, 107-118. São Paulo: Summus Ed. 1997.

SEAMARK, C. J.; LINGS, P. **Positive experiences of teenage motherhood:** a qualitative study. *British Journal of General Practice*, n. 54, n. 508, p. 813-818, 2004. Disponível em: <https://bjgp.org/content/54/508/813.short>. Acesso em: 07 de setembro de 2022.

SILVA, L. M. M.; SANTOS, S. P. **Sexualidade e formação docente:** representações de futuro professores/as de Ciências e Biologia. In: *ENPEC*, 8., Campinas, SP. *Anais...* São Paulo: Abrapec, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R0835-1.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

SILVA, M. M. **Pedagogia histórico-crítica e sexualidade na educação escolar:** considerações a partir da análise do tema “Orientação sexual” nos parâmetros curriculares nacionais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 78-88, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9684>. Acesso em: 13 de setembro de 2022.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. (Org.). **Documento de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SPINDOLA, T. E; SANTOS, R. S. **Trabalhando com história de vida:** percalços de uma pesquisa (dora?). *Revista de Enfermagem USP*. Vol. 37 (2), p. 119 – 126.(2003).

SPOSITO, M. P. **A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação:** um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Marília Pontes Sposito, coordenação, volume 1, p. 17-56. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009.

TEIXEIRA, S. C. R.; SILVA, L. W. S.; TEIXEIRA, M. A. **Políticas Públicas de Atenção às adolescentes grávidas: uma revisão bibliográfica.** 2013 *Adolescência e Saúde*, 10(1). 37-44.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 11ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação)

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de Pesquisa Científica.** 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2007.

UNESCO. **International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach.** 2018. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260770e.pdf>. Acesso em: 07 de setembro de 2022.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf>. Acesso em: 07 de setembro de 2022.

VIEIRA, R. P. *et al.* **Assistência à saúde e demanda dos serviços na estratégia de saúde da família: a visão dos adolescentes.** *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 16, n. 4, p. 714-720, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/25443>.

WANDERLEY, M. N. B. **Juventude rural: Vida no campo e projetos para o futuro.** Projeto de Pesquisa, mimeo, 2003.

XIMENES NETO, F. R. G. X. *et al.* **Gravidez na adolescência: motivos e percepções de adolescentes.** *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 60, n. 3, p. 279-285, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000300006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672007000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 de outubro de 2022.

YAZLLE, M. E. H. D. **Gravidez na adolescência.** *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 8, p. 443-445, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-72032006000800001>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010072032006000800001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 de setembro de 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) **“Rumo alterado: relação entre Educação Sexual no âmbito escolar e gravidez precoce de adolescentes rurais estudantes do Ensino Médio Profissionalizante do CETEP Vale do Jiquiriçá, município de Amargosa/ Bahia.”** desenvolvida (a) por **Maianna de Assis Silva**, telefone nº (71) 99299-3867 e e-mail: maianna0106@gmail.com. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof. Dra. Livia Froes, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (75) 98838-3206 ou e-mail: liviafroes@gmail.com. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é investigar a experiência da gestação , da maternidade e a trajetória escolar e de vida de jovens rurais estudantes da comunidade escolar do CETEP Vale do Jiquiriçá, Amargosa- BA.

Fui também esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma não anônima, por meio de entrevistas semiestruturadas, cartas , preenchimento de questionários e participação em material audiovisual, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora. Fui ainda informada de que posso me retirar desse (a) estudo/pesquisa/programa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Bahia, _____ de _____ de 202 _____

Sujeito da pesquisa: _____
Nome da Entrevistada

Pesquisadora
Maianna de Assis Silva

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DOS PERFIS DAS ADOLESCENTES MÃES

QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DOS PERFIS DAS ADOLESCENTES MÃES

1	NOME
2	IDADE
3	RAÇA / ETNIA
4	QUAL CURSO FAZIA?
5	COMO QUANTOS ANOS ENGRAVIDOU?
6	COM QUAL IDADE SUA MÃE TEVE O PRIMEIRO FILHO OU FILHA?
7	VOCÊ CONCLUIU OS ESTUDOS?
8	VOCÊ É MÃE SOLO?
9	VOCÊ CONTA COM APOIO FAMILIAR PARA CUIDAR DA CRIANÇA? SE SIM, QUEM?
10	TEM QUANTOS FILHOS?
11	VOCÊ POSSUI TRABALHO REMUNERADO? SE SIM, QUAL SEU TRABALHO?
12	TEM VONTADE DE CONTINUAR OS ESTUDOS E SEGUIR PELO ENSINO SUPERIOR?
13	DEPOIS DA GRAVIDEZ SUA REDE DE AMIGOS SOFREU ALTERAÇÃO? CRESCERU? DIMINUIU?
14	VOCÊ COSTUMA OU COSTUMOU TROCAR EXPERIÊNCIAS SOBRE GRAVIDEZ E MATERNIDADE COM OUTRAS JOVENS?
15	COM QUE IDADE INICIOU A VIDA SEXUAL?
16	ANTES DE INICIAR A VIDA SEXUAL, VOCÊ CONVERSAVA SOBRE SEXO, SEXUALIDADE OU ASSUNTOS DESTA NATUREZA EM CASA?
17	ANTES DE INICIAR A VIDA SEXUAL, VOCÊ CONVERSAVA SOBRE SEXO, SEXUALIDADE OU ASSUNTOS DESTA NATUREZA COM AMIGOS/ AMIGAS?
18	VOCÊ AVALIA QUE A ESCOLA TE OFERECERU CONHECIMENTO SUFICIENTE PARA UMA VIDA SEXUAL SEGURA E SAUDÁVEL?
19	VOCÊ SE SENTIA CONFORTÁVEL PARA TRATAR DE ASSUNTOS CONSIDERADOS ÍNTIMOS NA ESCOLA? POR QUÊ?
20	ANTES DE INICIAR A VIDA SEXUAL, VOCÊ TINHA CONHECIMENTO SOBRE MÉTODOS CONTRACEPTIVOS?

21	ANTES DE INICIAR A VIDA SEXUAL, VOCE TINHA CONHECIMENTOS SOBRE PLANEJAMENTO FAMILIAR?
22	JA HAVIA VISITADO UMA OU UM GINECOLOGISTA ANTES MESMO DE INICIAR A VIDA SEXUAL?
23	COM QUE FREQUENCIA VOCE FREQUENTAVA GINECOLOGISTA APOS O INICIO DA VIDA SEXUAL?
24	COM QUANTOS ANOS MENSTRUOU?
25	QUANDO TINHA DUVIDAS OU CURIOSIDADES SOBRE SEXO E SEXUALIDADE, COMO SOLUCIONAVA AS QUESTÕES?
26	ONDE RESIDE? ZONA URBANA, RURAL OU EM AMBOS?
27	COMO SUA FAMILIA LIDOU COM A NOTICIA DA GRAVIDEZ?
28	CASO TENHA CONTINUADO OS ESTUDOS, COM QUEM A CRIANÇA FICA OU FICAVA?
29	COMO FEZ PARA MANTER OS ESTUDOS DURANTE A LICENÇA MATERNIDADE?
30	COMO TEM SIDO A EXPERIENCIA DE CUIDADOS COM A CRIANÇA E A PANDEMIA?
31	CASO AINDA SEJA ESTUDANTE DO CETEP, COMO TEM SIDO LIDAR COM A METRNICIDADE E O ENSINO REMOTO?
32	VOCE AVALIA SUA GESTAÇÃO E OU MATERNIDADE COMO PRECOCE?
33	A FORMA COMO VOCE SE VE MUDOU APOS A MATERNIDADE?
34	AVALIA QUE A FORMA COMO OS OUTROS TE VEEM MUDOU APOS A MATERNIDADE?



APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DOS PERFIS E PERCEPÇÕES DAS ADOLESCENTES NÃO-MÃES

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR

<p>IDADE:</p>	<p>RAÇA:</p> <p><input type="radio"/> Branco</p> <p><input type="radio"/> Preto</p> <p><input type="radio"/> Pardo</p> <p><input type="radio"/> Indígena</p> <p><input type="radio"/> Outra</p>	<p>ONDE RESIDE:</p> <p><input type="radio"/> Zona rural</p> <p><input type="radio"/> Zona Urbana</p> <p><input type="radio"/> Ambos</p>	<p>1. COM QUE FREQUÊNCIA COSTUMA IR AO GINECOLOGISTA?</p>
<p>2. ACHA IMPORTANTE CONSULTAR UM/UMA GINECOLOGISTA? POR QUÊ?</p>	<p>3. COM QUANTOS ANOS INICIOU SUA VIDA SEXUAL?</p>	<p>4. DESEJA SER MÃE EM ALGUM MOMENTO DA VIDA? POR QUÊ?</p>	<p>5. O QUE PENSA SOBRE SER MÃE NA ADOLESCÊNCIA?</p>
<p>6. VOCÊ SABE O QUE SÃO MÉTODOS CONTRACEPTIVOS?</p>	<p>7. PODE EXEMPLIFICAR 4 MÉTODOS CONTRACEPTIVOS?</p>	<p>8. CASO JÁ TENHA INICIADO SUA VIDA SEXUAL, FAZ USO DE ALGUM MÉTODO CONTRACEPTIVO? QUAL?</p>	<p>9. QUANDO TEM DÚVIDAS SOBRE SEXO, SEXUALIDADE E ASSUNTOS SEMELHANTES, COMO TIRA AS DÚVIDAS?</p>
<p>10. VOCÊ COSTUMA CONVERSAR COM SEUS PAIS/ RESPONSÁVEIS SOBRE SEXO, SEXUALIDADE E ASSUNTOS SEMELHANTES?</p>	<p>11. VOCÊ AVALIA QUE A ESCOLA OFERECERU CONHECIMENTOS SUFICIENTES PARA QUE VOCÊ TIVESSE UMA VIDA SEXUAL SEGURA E SAUDÁVEL?</p>	<p>12. VOCÊ ACHA QUE É O PAPEL DA ESCOLA OFERECER OS CONHECIMENTOS CITADOS NA QUESTÃO 10?</p> <p style="text-align: center;"> <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não </p>	<p>13. CASO A RESPOSTA ANTERIOR TENHA SIDO "NÃO", QUEM DEVERIA SER RESPONSÁVEL POR FORNECER ESTES CONHECIMENTOS?</p>

APÊNDICE C – FICHA TÉCNICA DO PRODUTO AUDIOVISUAL

Título	Rumo Alterado(?)
Ano de produção	2021 – 2022
Direção	Maianna de Assis Silva
Roteiro	Maianna de Assis Silva
Edição	Maria Andris Mendes
Personagens	As adolescentes mães que contribuíram para a pesquisa
Trilha Sonora	Banco de dados musical
Duração	15 minutos
Classificação	14 anos +
Gênero	Documentário
País de Origem	Brasil

APÊNDICE D- ROTEIRO PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E EDIÇÃO

"RUMO ALTERADO (?) "

Um roteiro de

Maianna de Assis Silva

1. EXT. ESTRADA - DIA

PLANO GERAL

MAIANNA, esperando o ônibus escolar amarelo chegar.

PLANO MÉDIO

Abrimos a imagem com **MAIANNA**. 36 anos, estatura mediana, cabelos cacheados, usando óculos brancos. **MAIANNA** sobe a escada do ônibus. **MAIANNA** cumprimenta o motorista.

MAIANNA

Bom dia!

FADE OUT:

A paisagem sendo mostrada através da janela do ônibus.

TÍTULO "RUMO ALTERADO(?)".

FADE OUT:

MAIANNA vai caminhando em direção à entrada do CETEP, até a sala de aula.

MAIANNA (OFF SCREEN)

"FALAR TEXTO REDIGIDO POR MAIANNA"

MAIANNA abre a porta da sala de aula, entra e senta na cadeira no meio da sala.

MAIANNA (OFF SCREEN)

"FALAR TEXTO SOBRE O INÍCIO DA PESQUISA" REDIGIDO POR MAIANNA"

MAIANNA

Tudo começa aqui e...

MONTAGEM PARALELA

2. INT. CASA DAS ALUNAS A. B e C - DIA / MANHÃ

MAIANNA sentada em uma cadeira na casa das alunas.

MAIANNA

E continua aqui: no espaço privado das casas.

DIVISÃO DO QUADRO

SÉRIE DE PLANOS

MAIANNA (OFF SCREEN)

Direciona as perguntas de apresentação às alunas **A B e C**,
que se apresentam.

Perguntas:

- a. Nome
- b. Idade
- c. Raça / Etnia
- d. Como quantos anos engravidou?

Abre-se com as imagens das alunas **A B e C** intercalando de
forma aleatória, com suas respostas.

CORTA PARA:

3. INT. CASA DAS ALUNAS A B e C - DIA / TARDE

PLANO DE DETALHE

A) locais da casa, objetos do cotidiano intercalando com
objetos escolares.

PLANO MÉDIO

A) dia-a-dia das alunas **A. B e C**.

CORTA PARA:

4. INT. CASA DA ALUNA D - DIA

PLANO PRÓXIMO

Aluna **D** sentada relata sua história com base nas
perguntas feitas anteriormente.

CORTA PARA:

5. INT. COLÉGIO CETEP ALUNA DANI - DIA

DANI sentada numa cadeira no centro da sala de aula.

CLOSE-UP

A) Rosto de **DANI**.

PLANO DE DETALHE

A) Mãos e objetos de **DANI**.

DANI

DANI, fala sobre sua vida de acordo com as perguntas feitas.

CORTA PARA:

6. INT. TRANSMISSÃO REMOTA - NOITE

PLANO MÉDIO

MAIANNA, abre seu notebook, abre o *Google Meet* e começa a sua transmissão com suas alunas **E** e **F**, então são direcionadas as perguntas:

MAIANNA

e. Com qual idade sua mãe teve o primeiro filho ou filha?

E e F

"RESPOSTAS"

MAIANNA

f. Você concluiu os estudos?

E e F

"RESPOSTAS"

MAIANNA

g. Você é mãe solo?

E e F

"RESPOSTAS"

MAIANNA

h. Você conta com apoio familiar para cuidar da criança? Se sim. Quem?

E e F

"RESPOSTAS"

MAIANNA

i. Tem quantos filhos?

E e F

"RESPOSTAS"

MAIANNA

j. Você possui trabalho remunerado? Se sim. Qual seu trabalho?

E e F

"RESPOSTAS"

MAIANNA

k. Tem vontade de continuar os estudos e seguir pelo ensino superior?

E e F

"RESPOSTAS"

MAIANNA

l. Depois de sua gravidez sua rede de amigos sofreu alteração? Cresceu? Diminuiu?

E e F

"RESPOSTAS"

FADE OUT:

7. INT. COLÉGIO CETEP ALUNA DANI - DIA

LOOP

PLANO MÉDIO FRONTAL
PLANO MÉDIO LATERAL

DANI
"Relato"

FADE OUT:

8. INT CASA DAS AULAS G e H - DIA

PLANO GERAL

Alunas **G** e **H** relatam suas experiências de acordo com as perguntas feitas anteriormente.

CORTE PARA:

9. INT. COLÉGIO CETEP ALUNA DANI - DIA

DIVISÃO DO QUADRO

PLANO GERAL 1

DANI continua com seu relato, **DANI** olha para o lado, atendendo ao chamado de alguém, até que foi interrompida. **DANI** se dirige a **MAIANNA** e diz:

DANI

Professora, vou precisar sair da sala de aula. Vou embora!

DANI se levanta, sai e fecha a porta.

PLANO GERAL 2

MAIANNA olhando **DANI** saindo pela porta.

DESFOCAR

FADE OUT:

10. CRÉDITOS

FADE OUT:

11. PÓS CRÉDITOS

PLANO DE DETALHE

A) Mãos abrindo a carta.

MAIANNA, ler carta redigida por uma das suas alunas.

MAIANNA (OFF SCREEN)

'Leitura da carta. "

FADE OUT / FIM.