

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM A
ESCOLA PÚBLICA: VISIBILIDADE OU EXCLUSÃO?**

Aluno
Eduardo Quintana

Orientador
Prof. Dr. Luiz Cavaliere Bazílio.

Rio de Janeiro, julho de 2004

Eduardo Quintana

**A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E SUA RELAÇÃO
COM A ESCOLA PÚBLICA: VISIBILIDADE OU
EXCLUSÃO?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Cavaliéri Bazílio.

Rio de Janeiro, julho de 2004

Eduardo Quintana

**A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E SUA RELAÇÃO
COM A ESCOLA PÚBLICA: VISIBILIDADE OU
EXCLUSÃO?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em julho de 2004

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Cavalieri Bazilio
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Rodolfo dos Santos Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, julho de 2004

Resumo

O objetivo deste estudo é recuperar, a partir das falas de seus atores (alunas adolescentes grávidas e professores/as), os questionamentos provocados pela tensão gerada pela gravidez na adolescência no interior da escola. A pesquisa, um estudo de caso em educação, uma abordagem etnográfica, buscou situar as determinações do fenômeno da gravidez na adolescência e suas representações no cotidiano da escola. Para realizar esta tarefa foram entrevistados professores/as e alunas (grávidas e mães na adolescência) de uma escola da Rede Pública Estadual, situada na Zona Norte do município de Rio de Janeiro. A partir da análise das entrevistas, a pesquisa constata que escola buscou estruturar as noções de liberdade, responsabilidade, cuidado com o corpo e com sua sexualidade, partindo do entendimento que suas escolhas terão conseqüências futuras, podendo ser boas ou más. Porém, essa atitude, ainda que correta, pode gerar uma falsa compreensão da existência de uma liberdade individual, que na verdade, só possuiria seu caráter “universal” a partir do momento em que ela seja entendida como uma liberdade coletiva. Assim, a escola ao acenar para aluna com essa possibilidade de escolha, tem que ter feito, de forma consciente, o seu “trabalho de casa”, que consiste no ato de transformar todo seu conjunto de relações cotidianas, da qual ela (escola) é o ponto central. No entender da pesquisa, a escola pesquisada ao dar visibilidade às alunas adolescentes grávidas, e a partir desse fato, pôr em prática propostas de acolhimento a estas alunas e seus filhos, caminha nesse sentido. Um sentido de dar dignidade e, principalmente, de afirmação dos direitos dessas alunas.

Palavras-chave: Gravidez na Adolescência, Exclusão Social, Desigualdades Sociais/Desigualdades Educacionais, Escola Pública.

Summary

The purpose of this dissertation is to collect from the statements of pregnant teenage students and their teachers a sample of the tension caused by teenage pregnancy in school grounds. This research, *a case study in education (ethnographic approach)*, sought to situate the determinations of teenage pregnancy and its representations. To accomplish this task, I interviewed teachers and students (pregnant teenagers and teenage mothers) in a Public State School, located in the “Zona Norte” (North Zone) of the city of Rio de Janeiro. That being so, my endeavor to delimit the theme led me to conceive two essential points for the construction of categories for the research analysis: (i) the identification of its day-to-day actions and practices in relation of teenage pregnancy, the points of intersection and conflict; (ii) the evaluation of the world view of a teenage student about pregnancy and, if it does exist, the investigation of how the relationship with school is built. The results of this research show that, even though it isn't its purpose, by giving visibility to teenage pregnant students, school has become a privileged space to confront the issue of teenage pregnancy.

Keywords: Teenage Pregnancy, Social Exclusion, Social/Educational Unequalities, Public School.

*A minha Mãe e meus irmãos que sempre
me apoiaram
e incentivaram nessa jornada.*

A todos os Orixás, Voduns e Inquices.

AGRADECIMENTOS

Terminada a dissertação, me vi na obrigação de escrever os agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, caminharam ao meu lado, ora incentivando, pois entendiam ser o tema de fundamental importância para a escola, ora chamando atenção para os meus limites intelectuais e físicos.

Neste momento percebi que não era obrigação. Era um ato de humildade! Na verdade, estava reconhecendo que não caminhei só. Não se faz um mestrado sozinho, e muito menos forçado. Nestes dois anos e meio, o que fazemos é amadurecer com contornos apolíneos em uma essência dionisíaca.

Começo agradecendo meu orientador, Prof. Dr. Luiz Cavaliere Bazílio que, com muita paciência e dedicação, entre encontros e desencontros, e algumas fugas de seu orientando para cidade de Salvador, soube levar-me a refletir sobre o mundo da adolescência e a necessidade de criarmos uma produção científica que contemple a luta pela afirmação de seus direitos.

Aos participantes da banca, Profa. Dra. Alicia Bonamino e Prof. Dr. Rodolfo Ferreira que, numa tarde de julho, ofereceram com lucidez e bom-humor seus comentários e sugestões sobre o trabalho.

Ao ProPEd, *locus* por que guardo um imenso afeto por ter me resgatado a UERJ e a vida acadêmica. O meu muito obrigado.

Aos professores do Programa que nos mais diversos momentos, dos mais descontraídos aos mais tensos, fizeram observar que o caminhar acadêmico é um misto de alegrias e desilusões, e que em nenhum momento, devemos nos deter pelas dificuldades, por mais árduas que elas possam parecer.

A Escola Compromisso (direção, professores/as e pessoal de apoio) que me permitiu desenvolver a pesquisa, sem interferências e com respeito ao meu trabalho.

A professora *Cássia* pelo apoio, paciência e compreensão.

As alunas da Escola Compromisso, o meu carinho e o meu muito obrigado por tudo.

A FAPERJ e ao CNPq, que me concederam a bolsa com a qual pude desenvolver minha pesquisa.

Aos colegas de curso, que das primeiras e tímidas palavras nas mesas da cantina do 11º andar às discussões acaloradas ao telefone (nossos ritos de aprendizagem), se fizeram importantes no incentivo mútuo a continuidade de nossas lutas. Serão momentos que irei guardar com imenso carinho e que com certeza dividirei com os meus alunos.

Aos meus companheiros/as do grupo de pesquisa, pelo constante incentivo à minha caminhada.

A Letícia Carvalho Monteiro, por ter me feito entender, o quanto a escola quer e precisa discutir sobre o tema.

A Ricardo Quintana, irmão e companheiro, pelas trocas e observações sobre os sentidos da Escola.

A Rolf de Souza, pelos debates acadêmicos que se constituíram em ritos de resgates e de afirmações, dos dois malditos calouros do curso de Ciências Sociais de 1988.

A Alexandre Gralha, Ieda Hudes e Paulo de Tarso Noronha. Amigos e companheiros das horas adversas.

Aos que na sua mesquinhez não aceitavam ou não acreditavam, o meu sinto muito. Porque a bem da verdade, não vim ao mundo para passar despercebido.

Sabemos que são problemáticas as relações de boa vizinhança entre os pesquisadores de "cume" e de "sopé" – os primeiros privilegiando as análises estruturalistas e holísticas do social e suas "superestruturas", os segundos atentando preferencialmente nos aspectos micro da realidade social. Do meu ponto de vista (que não é isoladamente de "cume" nem de "sopé), só vejo vantagens em subirmos e descermos dos montes – bom exercício para as pernas e idéias –, evitando a imobilidade ou as reduções mecânicas implicadas por enfermadas estadas de "cume" ou "sopé" que perdem complexidade do mundo social. (José Machado Pais. In: Vida cotidiana: enigmas e revelações).

Sumário

Resumo

Summary

Introdução.....	01
Capítulo 1 – Construindo um problema de investigação: o objeto e sua relevância.....	04
1.1 A adolescência.....	06
1.1.1 A Organização Mundial de Saúde e o Estatuto da Criança e do Adolescente: marcos legais sobre a adolescência.....	10
1.2 A gravidez na adolescência.....	13
1.3 Os números da gravidez na adolescência.....	18
Capítulo 2 - O pesquisador na encruzilhada: caminhos e diálogos numa pesquisa em educação.....	34
2.1 Estudo de caso em educação como construção dos diálogos entre o pesquisador e objeto pesquisado (abordagem etnográfica).....	36
2.2 A etnografia na coleta de dados.....	41
2.3 O <i>lócus</i> como labirintos de tensões.....	46
2.3.1 A Escola.....	49
2.4 Os atores da pesquisa: traços e marcas vividas.....	53
2.4.1 As professoras.....	56
2.4.2 As alunas.....	59

Capítulo 3 – Reflexões sobre a gravidez na adolescência: trajetórias e visões de mundo.....	63
3.1 Fatores de Ordem Familiar.....	65
3.1.1 A díade informação versus conhecimento.....	71
3.1.2 A primeira menstruação e a primeira relação.....	78
3.1.3 O pensamento mágico ou o mito desconstruidor da realidade.....	82
3.2 A gravidez na adolescência e suas faces.....	93
3.2.1 As faces da mesma moeda.....	93
Conclusão: a escola como possibilidade de enfrentamento da gravidez na adolescência.....	108
Referências.....	121

ANEXO A – Os direitos da adolescência na constituição brasileira.

ANEXOS B – Nascidos vivos ocorridos e registrados no ano por idade da mãe na ocasião do parto, local do nascimento e sexo.

ANEXO C – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH), por ordem de IDH, segundo os bairros ou grupo de bairros – 2001.

ANEXO D – Internações no SUS por Área de Planejamento, segundo causa CID-10 – 2001.

ANEXO D – Projeção da população, segundo as Regiões Administrativas - Hipóteses 1 e 2 - 2001-2020 (créditos).

Resumo

O objetivo desta dissertação é recuperar a partir das falas de seus atores (alunas adolescentes grávidas e professores/as), alguns questionamentos sobre a tensão gerada pela gravidez na adolescência no interior da escola. A pesquisa, um *estudo de caso em educação (abordagem etnográfica)*, buscou situar as determinações do fenômeno da gravidez na adolescência e suas representações. Para realizar esta tarefa, entrevistei professores e alunas (grávidas e mães na adolescência) numa Escola Pública Estadual, situada na Zona Norte do município de Rio de Janeiro.

Assim, o empenho em delimitar o tema levou-me a conceber dois pontos essenciais para construção das categorias de análise da pesquisa: (i) identificar suas ações e práticas cotidianas com relação à gravidez na adolescência, os pontos de interseção e conflito; (ii) avaliar as visões de mundo da aluna adolescente acerca da gravidez e, a partir da sua existência, investigar como se constrói sua relação com a escola.

O resultado da pesquisa demonstrou que, embora não seja sua função específica, a escola ao dar visibilidade à aluna adolescente grávida, se constitui como possibilidade (espaço privilegiado) de enfrentamento da gravidez na adolescência.

Palavras-chave: Gravidez na Adolescência, Exclusão Social, Desigualdades Sociais/Desigualdades Educacionais, Escola Pública.

Summary

The purpose of this dissertation is to collect from the statements of pregnant teenage students and their teachers a sample of the tension caused by teenage pregnancy in school grounds.

This research, *a case study in education (ethnographic approach)*, sought to situate the determinations of teenage pregnancy and its representations. To accomplish this task, I interviewed teachers and students (pregnant teenagers and teenage mothers) in a Public State School, located in the “Zona Norte” (North Zone) of the city of Rio de Janeiro.

That being so, my endeavor to delimit the theme led me to conceive two essential points for the construction of categories for the research analysis: (i) the identification of its day-to-day actions and practices in relation of teenage pregnancy, the points of intersection and conflict; (ii) the evaluation of the world view of a teenage student about pregnancy and, if it does exist, the investigation of how the relationship with school is built.

The results of this research show that, even though it isn't its purpose, by giving visibility to teenage pregnant students, school has become a privileged space to confront the issue of teenage pregnancy.

Keywords: Teenage Pregnancy, Social Exclusion, Social/Educational Unequalities, Public School.

INTRODUÇÃO

*"Cada um de nós tem de se sentir
parte do problema e parte da solução"*
Senadora Marina Silva, Fórum Social Mundial,
Porto Alegre. 27/01/03

Existe uma história sobre a projeção de um filme numa aldeia nos confins do continente africano. Essa história é contada das mais variadas formas, e com as mais diversas abordagens, que vão da psicologia ao cinema. Após a exibição do filme, pediu-se aos espectadores – africanos – que falassem sobre o que tinham compreendido da história. Para surpresa da ciência que tudo pode e da razão que tudo explica, não existiam personagens nesse filme; o que existia, nesses relatos, nas falas desse outro, eram sombras e luzes passando pelas árvores. Os olhares sobre o filme e seus significados não foram os esperados, e a percepção desses espectadores sobre a história e seus personagens, passava pelo olhar e pelo sentido de quem vê, e não pelo sentido que está na película, na ficção. Este é o caso da

gravidez na adolescência no Brasil. O que devemos observar? O filme com seus personagens fictícios ou as luzes e as sombras?

Para responder essa pergunta, iniciarei minha resposta a partir do desafio lançado por meu orientador no início do mestrado. O seu desafio no sentido de uma pesquisa que abordasse o fenômeno da gravidez na adolescência pois, naquele momento, o impacto gerado pelas divulgações preliminares dos dados do Censo demográfico 2000, havia sacudido a sociedade brasileira que teimava em não enxergar uma realidade tão desumana no que concerne às nossas crianças e adolescentes. Isso porque ao longo da década de 1990, tornaram-se comuns abordagens sobre a maternidade e seu papel de destaque nos projetos de vida das adolescentes das classes populares¹ (o rito de passagem para a vida adulta), que embora naquele momento fossem parcialmente corretos em sua abordagem, omitiam as muitas violências sofridas nos seus cotidianos, que vão do trabalho aviltante, do “tenro violentar” de um quarto de bordel, passando pelo cúmplice observar dos criados mudos. Não cabe condenar a gravidez na adolescência. Trata-se de entendê-la.

Portanto, o presente trabalho vai em busca de alguns questionamentos sobre a tensão gerada pela gravidez na adolescência no interior da escola. Seu objetivo é recuperar a partir das falas de seus atores (alunas adolescentes grávidas e professores/as), os muitos significados desse fenômeno, pois ao contrário da visão hegemônica da sociedade que considera os adolescentes como um bloco único e em conflito e a gravidez na adolescência como um estigma, os resultados deste estudo sugerem que existem diferentes vivências da maternidade na adolescência. Nesta perspectiva, o material coletado no seu contexto histórico possibilitou entender o fenômeno a partir do seu interior, da complexidade de suas relações. E demonstrar

¹ O psicanalista Joel Birman, professor do Instituto de Medicina Social da UERJ, também identifica a baixa auto-estima, e vai mais longe. Para ele essas meninas aprendem muito cedo a se virar e a dizer: eu quero ter prazer. E como elas não têm acesso a bens culturais, tudo se concentra no sexo. E conclui, nas outras classes há outras formas de compensação libidinal, como livros, discos e filmes.

que embora não seja sua função, essa mesma escola pode se constituir um espaço privilegiado para o seu enfrentamento.

A pesquisa, um estudo de caso em educação (abordagem etnográfica), se desenvolveu a partir da descrição do sistema de significados de dois grupos distintos: alunas adolescentes (grávidas e mães) e professores/as, com respeito à gravidez na adolescência – seus códigos, suas práticas cotidianas e de suas visões de mundo. A investigação buscará situar as determinações do fenômeno gravidez na adolescência no interior de uma escola da rede estadual de ensino, situada num bairro da Zona Norte do município do Rio de Janeiro.

O uso de uma análise macrossocial desses dados, buscou iniciar do fenômeno mais amplo, para ir na direção do particular, da relação entre cultura escolar e o ambiente no qual a Escola está inserida. Uma abordagem política, que permita o entendimento do fenômeno da gravidez na adolescência e seus traços constitutivos da situação de exclusão da aluna adolescente grávida.

Deste modo, o crescente diálogo instaurado entre a escola e os pesquisadores em educação, propiciado em grande parte pelas pesquisas de cunho etnográfico, tem possibilitado que muitos professores/as participem, de forma ativa, no seu desenvolvimento e na confecção de textos resultantes destas. Esse fato, no meu entender, se constitui num passo importante no sentido de resgatar os saberes da escola e as mais variadas formas de resistência produzidas por ela. Essa é a sua beleza e a sua tragédia.

1 CONSTRUINDO UM PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO: O OBJETO E SUA RELEVÂNCIA

Os intelectuais estão especialmente sujeitos a essa ilusão da ausência de limites. É até a ilusão por excelência do intelectual acreditar que não tem ilusões nem limites: ele sempre analisa o limite dos outros, esquecendo-se de que seu próprio limite consiste em acreditar que não os tem.
Pierre Bourdieu, 2000.

Ser adolescente é viver um período de transição entre criança e adulto. É vivenciar novas experiências, reformular a idéia que tem a respeito de si mesmo e transformar sua auto-imagem infantil. Ser adolescente é viver entre o "ser e não ser". É um período confuso, de contradições, doloroso, caracterizado muitas vezes por atritos de família e na escola; no ambiente em que vive. Sociologicamente, é um período de transição do estado de dependência para o de autonomia. É quando se começa a assumir as responsabilidades do mundo adulto.

Constitui lugar-comum reconhecer que a adolescência começa na biologia e termina na cultura. Na perspectiva das ciências sociais, a adolescência não é um fenômeno universal e, em algumas culturas, o conceito sequer existe. Não se nasce adolescente e não nos tornamos

um, apenas porque biopsicossocialmente passamos por transformações em nossos corpos. Até o final do século XIX, a adolescência não era reconhecida socialmente pelos adultos como uma etapa do ciclo vital. Antes desta época, entendia-se que o indivíduo passava diretamente da infância à idade adulta, sem transitar por um estágio intermediário. Nas primeiras investigações transcorridas nas sociedades "primitivas", promovidas pelos pioneiros da antropologia culturalista, constatou-se que a adolescência não é um fenômeno universal, determinado biologicamente, já que meninos ou as meninas absorvem as influências das instituições sociais e dos fatores culturais no processo de desenvolvimento. Ela possui componentes não normativos, fruto das interferências de aspectos particulares da cultura do grupo no qual está inserida. Não é, portanto, universal e sim particular a cada contexto. Para exemplificar, encontramos nos estudos antropológicos realizados por Margareth Mead (1968) a respeito da vida dos jovens de *Samoa*, a evidência de que o desenvolvimento humano, naquela sociedade, segue um padrão de continuidade sem mudanças repentinas entre uma fase e outra da vida. A adolescência, nesse grupo, é um período tranquilo, lento e gradual.

Seja por gênero e classe social, o critério etário, por si só, não dá conta da sua multiplicidade, mas orienta os primeiros passos na coleta de dados e na escolha do grupo focal. Ele não pode ser um fim em si mesmo, pois sendo assim, ele passa a ser um complicador. Na verdade, o que existe são adolescências, e a implosão do conceito unitário sobre adolescência se dará na forma mais contextual. Em outras palavras, é necessário ter em mente que a noção de adolescência varia segundo a posição que os grupos sociais ocupam na estrutura social (condição social e situação social) e, como o fenômeno da gravidez dos 10 aos 18 anos, se relaciona com tais variações.

Neste contexto, tentar introduzir um ordenamento mínimo na enorme pluralidade de conceitos e categorias sobre os fatores arrolados como "causas" ou "determinantes" da gravidez na adolescência e sua relação com a Escola, não se apresenta como uma tarefa fácil.

1.1 As adolescências

Como primeiro passo no sentido de uma construção conceitual do objeto da pesquisa, irei tecer algumas considerações sobre a adolescência: a palavra adolescência é um vocábulo de origem latina que deriva do latim *adolescere*, significando crescer ou crescer até a maioridade. Nas sociedades ocidentais, este conceito foi construído historicamente e essa passagem da infância para a idade adulta é, ao mesmo tempo, desejada e temida, pois acarreta perdas importantes. O período do desenvolvimento humano denominado adolescência é utilizado, popularmente, para designar a etapa de transição entre a vida infantil e a vida adulta. Pais, educadores e profissionais da área da saúde apropriam-se do conceito para explicar os acontecimentos específicos desta fase da vida, como se ela fosse vivenciada, indistintamente, por jovens de qualquer segmento da população.

A adolescência é um período de transição entre o ser criança e o ser adulto, é a fase do desenvolvimento do ser humano que corresponde à segunda década da existência da vida em que o indivíduo é criança em seus jogos e brincadeiras, e é adulto com seu corpo, com seus novos sentimentos e suas expectativas de futuro. Ela contém a síntese das conquistas e dos atropelos da infância e a transformação sexual, ideológica e, até social, impostas pela mudança corporal. (Maakaroum, 1991).

Como sempre foi visto, e eu acho que não mudou, a fase da adolescência é um momento de transição, social, biológica. Tanto interiormente, quanto externamente, ele vive uma série de mudanças. Oportunidades que são dadas, individualidades que ele começa a perceber e que começam a ser respeitadas. Eu vejo o adolescente como ele sempre foi, vivendo um momento de transição. Hoje agente tem uma percepção melhor dessa transição. (Profa. da EC).

A ginecologista Albertina Duarte Takiuti, coordenadora do Programa Integral à Saúde do Adolescente do SUS-SP do qual faz parte a Casa do Adolescente², também entende a adolescência como a segunda década da vida. Para a autora, é momento que se estabelece novas relações da pessoa, da sua imagem, seu corpo, com a família, e com o meio social no qual está inserida. Em tese, uma relação com outros adolescentes. É uma fase do ser humano de profundas transformações físicas, psicológicas e sociais. É a fase das perguntas e das dúvidas que devem encontrar espaço para serem respondidas sem preconceitos e com liberdade para não se transformarem, mais tarde, em angústia e ansiedades. (Takiuti, 1991, 1993).

A transformação do meu corpo começou até antes de eu assim mudar a minha cabeça, entendeu? Antes de eu ficar mocinha (risos). Ahhh, como é que se diz, as mudanças do corpo vieram antes, com uns 8, 9, vinham mudando, entendeu assim, muito cedo. [...] Ai o que acontece, assim você vê né. Primo, irmão, fala né, eles olham assim né. Eles falam, ih Ana que é isso, que peito é esse? Tem o costume né. Coleginha que não tem ainda, ela olha pra você... que isso? (aluna da EC)

Com uns 12 anos assim, sabe. Ninguém me dava 12 anos. Eu falava que tinha 12 anos, "nequinho" falava assim: - Cadê a identidade. E eu vou ter identidade com 12 anos, ninguém acreditava. Eu acho que eu me formei muito rápido... Conversando assim, a minha mentalidade... Eu não sei se o jeito como eu fui criada com a minha mãe, agente conversando, aí todo mundo, ninguém, sabe. Até o jeito de eu falar, conversar, ninguém sabia. Todo mundo falava assim: - Essa menina não tem 12 anos".(aluna da EC).

Eu acho que foi muito cedo e, eu por ser muito nova, eu não sabia lhe dar com esse tipo de coisas. A minha mãe também, ela não conversa comigo, ela nunca chegou pra me dizer que ia acontecer, que eu ia menstruar, que meus seios iriam crescer, que eu ia começar a ser cobiçada pelos meninos, que eu iria ter certos impulsos. (aluna da EC).

² A Casa do adolescente é um projeto implantado a dez anos e que ligado à Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo. Este projeto já superou a marca de 17 mil atendimentos (12.262 meninas e 5.043 meninos). Neste espaço os jovens recebem orientações sobre saúde e métodos de anticoncepção para evitar a gravidez precoce.

Esta situação de ser e não ser e a busca da identidade criam uma grande confusão que provocam crise, bem definida pelos franceses como "*l'âge bête*"³ (Oliveira, 1991). A adolescência é um fenômeno biopsicossocial do processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano, nitidamente marcada pela família e pela escola. Esse processo é uma sucessão de experiências psíquicas que, num processo de separação e individualização, termina na aquisição da consciência da identidade (Mahler, 1986). Individualmente, o/a adolescente passa por transformações biopsicosociais que são vividas por alguns como crise da idade.

Segundo Araújo (1993), o/a adolescente vivencia três grandes perdas nesse período: a perda do corpo infantil; a perda do papel e da identidade (infância); e a perda dos pais da infância. As mudanças corporais e psicológicas ocorridas nesse período são intensas e rápidas; chegam acompanhada de uma mudança de identidade que leva o adolescente a uma nova relação com o mundo.

Cotidianamente, o adolescente vive seus temores e desejos. É período de mudanças, ganhos e perdas, dúvidas, certezas e inseguranças; mas, também, de crescimento, aventuras, descobertas e absorção de valores. À medida que os vínculos sociais vão se estabelecendo, um conjunto de características vai sendo valorizado, desde características necessárias para ser aceito pelo grupo até características necessárias para expressar um estilo que agrada a si próprio e ao outro. Este conjunto de características fundamentais para o desempenho dos papéis sociais é conhecido por *persona*, que significa máscara. Assim como a auto-estima representa aquilo que a pessoa é para si mesma, a *persona* representa aquilo que ela será para o outro.

Psicologicamente, adolescência é um período crítico da construção do eu, com grandes mudanças na personalidade. É um contíguo psicossocial que representa uma fase crítica no processo evolutivo em que o indivíduo é chamado a fazer importantes ajustamentos de ordem pessoal e social. Em meio a esses ajustamentos temos a luta pela independência

³ A idade da besta.

financeira e emocional, a escolha de uma vocação e a própria identidade sexual. Como conceito psicossocial (Rosa, 1985) a adolescência não está necessariamente limitada aos fatores cronológicos. O que, de fato, marcam o fim da adolescência, são os ajustamentos normais do indivíduo aos padrões de expectativa da sociedade com relação às populações adultas.

A questão da imaturidade, não tiro, o jovem ele é essencialmente crítico e eu não tenho nenhum dado assim científico para comprovar, mas, às vezes, me surpreende essa... a fragilidade do senso crítico, né, está muito fragilizado. Quer dizer, ele, às vezes, tem condutas até anti-sociais, condutas de rebeldia, aquela coisa toda, mas é só fazer por fazer. Como todos fazem, eu vou fazendo. Ele não sabe muito bem porque está protestando não, mas se é para fazer vamos fazer. Então, quando você pára pra dialogar, pára pra conversar se há algum fundamento, se há algum objetivo, algum lugar, alguma conquista e a gente não descobre isso (Profa. da EC).

São lúdicos na sua essência, e quando podem, demonstram uma concepção alegre e prazerosa da vida, pois procuram viver intensamente, vibrando a cada nova experiência, importando-se muito mais com o presente. É um pensamento mágico, onde o futuro é para eles um *continuum* que oscila entre a realidade e lúdico. Um fluir constante de mudanças onde ele é o principal personagem. Quando não podem são as faces cínicas de uma sociedade que nega sua existência, onde o que lhes cabe é o aniquilamento do seu espírito dionisíaco e apolíneo!

Eu os vejo completamente sem rumo, completamente sem rumo. Se quando suas famílias, elas tinham... Elas davam assim oportunidade pra eles, eles falam assim da imaturidade, do quanto eles são desinteressados pelo estudo, do quanto eles são irresponsáveis. Mas, na verdade, ser irresponsável não é uma opção. Ele não escolhe ser irresponsável, ele não escolhe ser imaturo, mas não são dadas oportunidades para que ele vivencie aquela adolescência saudável, com as dúvidas todas, mas com uma vida cheia de desafios, é. O que a gente percebe hoje é que não são dadas as oportunidades seja no campo social, seja no campo educacional. [...]
Eu os vejo realmente sem rumo, sem muita perspectiva de vida social, de vida cultural de educação, de lazer (Profa. da EC).

Olha, eu acho que a adolescência ela sempre é uma situação diferente. É uma situação difícil, complicada, a questão da rebeldia, isso é natural da adolescência (Profa. da EC).

Como vimos nas falas das professoras, esse processo se potencializa pelas atuais condições de precariedade de suas estratégias de socialização inclusivas e de imersão no mundo adulto. Nessa fase, o indivíduo se deixa influenciar pelo ambiente de maneira muito mais abrangente antes onde seu universo, em tese, era a própria família.

Erikson (1971), define a adolescência como uma crise normativa, um processo em que o adolescente está procurando se organizar e se estruturar de uma forma diferente. Ele passa por um período de crise, que é um momento ambíguo, de aquisição e de perdas, necessitando que as etapas anteriores tenham sido adequadamente vividas para que as perdas se elaborem no plano simbólico, sem ameaçar a estrutura real até que seja atingido o amadurecimento. É o momento que o corpo da infância é perdido e ocorre a necessidade de reformulação do papel e identidade infantis.

Os padrões psicológicos e a identificação do indivíduo evoluem da fase infantil para a fase adulta, ocorrendo à transição do estado de total dependência sócio-econômica para o de relativa independência. É uma densidade irrefreável de pensar e agir. A adolescência permite ao indivíduo saído da infância, a capacidade de elaborar reflexões críticas, juvenis, é verdade, mas marcantes na sua história de vida. Ele começa a se descobrir um "grande" e curioso pensador e a realidade que o cerca, passa a ser seu grande objeto de transformação.

1.1.1 A Organização Mundial de Saúde e o Estatuto da Criança e do Adolescente: marcos legais sobre a adolescência

A grande dificuldade aparece quando tentamos enquadrar a adolescência cronologicamente, pois aí se faz necessário uma caracterização e definição muito clara e detalhada. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), adolescência e juventude se

diferenciam por suas especificidades fisiológicas, psicológicas e sociológicas. A OMS define adolescência como o período de vida em que o indivíduo passa do aparecimento das características sexuais secundárias à maturidade sexual. A adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleram o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade.

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 1993), adolescência é uma etapa evolutiva peculiar ao ser humano, não podendo ser considerada meramente uma etapa da transição entre infância e a idade adulta, pois é nela que culmina todo o processo de maturação biopsicossocial do indivíduo. Esse período abrange as idades de 10 a 19 anos e é dividido em etapas de pré-adolescência (de 10 a 14 anos) e adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos), e ocorrendo uma gravidez, esta é identificada como gravidez na adolescência⁴. No entanto, por motivos metodológicos, definirei o marco conceitual no critério etário da OMS, mas limitando a adolescência aos 18 anos como delibera o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/90). O recorte etário utilizado foi escolhido por diversas razões: uma delas é a comparabilidade com os estudos de natureza demográfica, cujo padrão é a utilização de grupos quinquenais de idade; o outro, trata-se do marco legal imposto pelo ECA, um critério jurídico que define adolescência em contraponto à maioridade. Segundo Joseânea Freitas:

A legislação brasileira, que precisa ser amplamente analisada, compreendida e difundida entre os educadores e entre seus beneficiários — crianças e adolescentes, representa considerável avanço com relação aos instrumentos internacionais, quando estabelece a distinção entre criança e adolescente, reconhecendo serem duas etapas distintas de desenvolvimento que merecem atenção diferenciada (FREITAS, 2003, p. 9).

⁴ Esses conceitos não dão conta da multiplicidade de elementos que perpassam esse período de vida da mulher, muito menos a maternidade e suas "identidades". A questão se coloca na forma de como a adolescência irá se apresentar ao longo da pesquisa. E em se tratando da gravidez na adolescência, o que vem a ser uma gravidez na adolescência? É quando a menina (mãe) é adolescente e o pai não; É quando os dois são adolescentes; O pai é

Com A criação da lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, determina:

Art. 1º. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

No seu artigo segundo, delimita juridicamente o que é criança e o que é adolescente:

Art. 2º. Considera-se criança, para efeitos desta lei, as pessoas até dez anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. *Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.*

No seu artigo terceiro, garante os direitos da criança e do adolescente:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerente à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Nos artigos sétimo e oitavo, o Estatuto da Criança e do Adolescente delibera sobre o Direito à Vida e à Saúde da criança e do adolescente:

Art. 7º. A criança e o adolescente Têm o direito à proteção vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 8º. É assegurado à gestante, através do Sistema Único de Saúde, o atendimento pré e perinatal.

§ 1º. *A gestante será encaminhada aos diferentes níveis de atendimento, segundo critérios médicos específicos, obedecendo-se aos princípios de regionalização e hierarquização do Sistema.*

§ 2º. *A parturiente será atendida preferencialmente pelo mesmo médico que a acompanhou na fase pré-natal.*

§ 3º. *Incumbe ao Poder Público propiciar apoio alimentar à gestante e a nutriz que dele necessitem.*

O Estatuto da Criança e do Adolescente explica com detalhes cada um dos direitos que tem origem na Constituição Federal (Art. 227 e 228). Além disso, estabelece

adolescente e a mãe não. Na literatura sobre o tema, isso não é um ponto pacífico, muito pelo contrário, é um ponto bastante divergente e polêmico.

responsabilidades, atribuições e penas para àqueles que violam direitos assegurados em seus artigos⁵. Os artigos do ECA, assim como a Constituição Brasileira (ANEXO A), regulamentam o direito constitucional para a criança e o adolescente, transformando-os em sujeitos de direitos, possibilitando a efetiva construção de uma sociedade igualitária onde prevaleça os direitos humanos. Do ponto de vista da cidadania, seu arcabouço teórico recorre basicamente aos princípios da igualdade de direitos e da liberdade individual, movendo-se no campo previamente definido dos direitos humanos e dos direitos civis.

1.2 A gravidez na adolescência

Segundo os dados da OMS, as adolescentes estão engravidando mais e cada vez mais cedo. O problema atinge países ricos como os Estados Unidos e tão pobres quanto os da África Meridional, e vêm preocupando profissionais da área de saúde, assistentes sociais, psicólogos, profissionais da educação e familiares. A proporção de mulheres que tiveram o primeiro filho até os 18 anos varia de 1% no Japão a 53% na Nigéria. Nessa lista, o Brasil ocupa o 32º lugar, com 16% desse tipo de parto (Parto e Puerpério), sendo que, um milhão de adolescentes engravidam, por ano, no País. Na América Latina e no Caribe, entre 12% a 28% das mulheres, têm filhos entre 15 e 17 anos. Nos Estados Unidos, 13% de todos os nascimentos são de adolescentes e cerca de 25% dessas mães têm o segundo filho dois anos após o primeiro.

⁵ Antes de responder as indagações propostas na pesquisa, suas possíveis respostas, desnudar os sujeitos envolvidos nessa arena, alunas e professoras/es, cabem algumas observações. Os professores/as faziam poucas perguntas, disfarçaram suas curiosidades e inquietações sobre a pesquisa, "fazendo de conta", que nada estava acontecendo, e não raro, demonstravam indiferença a minha presença, refletindo uma profunda antipatia, não a gravidez das alunas, mas as suas "práticas autônomas", principalmente quando a minha fala enfocava serem estas, adolescentes sujeitos de direitos. Aliás, um tema pouco estudado e muito mal digerido por alguns professores/as, mais preocupados com suas toscas formulações sobre os malefícios que o Estatuto da Criança e do Adolescente, invés a dedicarem alguns minutos do seu tempo, a leitura e compreensão do mesmo.

Este aumento da gravidez na adolescência ou maternidade precoce⁶ ou fecundidade precoce, não é um fenômeno típico da sociedade brasileira. Muito menos, um fenômeno que atinja somente as adolescentes das classes populares, ou as alunas da rede pública de ensino, como muitos equivocadamente interpretam relacionando gravidez na adolescência à situação de pobreza das famílias da qual estas adolescentes fazem parte. Neste contexto, apresentar a gravidez na adolescência como campo de investigações, tentar introduzir um ordenamento mínimo na enorme multiplicidade de conceitos e categorias sobre os fatores arrolados como “causas” ou “determinantes”, sua relação com a Escola, não se apresenta como uma tarefa fácil.

Campos & Moraes (1986) consideram o tema da gravidez na adolescência um objeto de estudo que precisa ser situado histórica e socialmente pois, a medida em que se recorta a questão através da categoria idade e se qualifica a reprodução nessa faixa como problemática, torna-se necessário, segundo as autoras, justificar sua relevância e porque, de que forma a temática se constitui um objeto de pesquisa.

Heilborn (1998) chama atenção para importância de se desnaturalizar o problema e buscar outros aspectos para sua compreensão, que auxiliem relativizar a leitura desse fenômeno. A autora assinala sobre a necessidade de se considerar o fator idade no estabelecimento de diferenças entre a gravidez de meninas de 10 a 14 anos e de adolescentes de 15 a 19.

Apesar de que eu acho que com doze anos é muito cedo, muito cedo mesmo pra se fazer esse tipo de coisa. Mas com quatorze, se eu pudesse ter contado pra ela (Mãe), eu já ficaria muito mais feliz e teria evitado muito problema, muita preocupação, muito sofrimento.(aluna da EC).

⁶ Nos estudos sobre fertilidade da mulher, a fecundidade no grupo de 10 a 19 anos é chamada de fecundidade precoce. Considera-se esta fecundidade como precoce não apenas por razões biológicas, relacionadas ao desenvolvimento humano, mas principalmente porque a gestação nesta idade antecipa os movimentos socialmente institucionalizados para a reprodução e, com isto, traz uma série de resultados indesejados para as mães e para as crianças. Já o conceito de gravidez na adolescência é mais amplo e permite a inclusão de abordagens mais abrangentes, como os processos de interrupção da gravidez, particularmente os casos de aborto provocados entre as mulheres jovens.

Lyra (1998) questiona as abordagens que tratam o fenômeno da gravidez precoce como um ato indesejado, tendo em vista que estudos empíricos demonstram que esse fato acarreta alguns benefícios para os adolescentes. O autor entende ser necessário discutir, a partir de análises menos coercitivas, a quem serve e qual é o impacto de ações repressivas e excludentes face à vida reprodutiva dos adolescentes.

Minha mãe ficou desempregada no ano passado, minha mãe estava com suspeita de trombose, de tanto ficar em pé, de tanto trabalhar. Ai no momento que minha mãe tava precisando, não foi o meu pai, não foi ninguém, foi ele. Então quer dizer, ele tem um xodó por ele, ela tem ele como um filho.[...] agente dormia separado. Ai depois agente teve relação, agente ficou um tempo sem dormir junto, porque eu dormia com a minha mãe. Ai depois foi passando... Tinha dois quartos a casa, ai quer dizer, a minha mãe disse: - Viviane, vc pode ficar com o meu quarto e eu durmo no seu. Ai eu falei: - Tá mãe, eu durmo no seu. Então desde ali agente passou a ter uma vida, assim de casal mesmo. (aluna da EC).

Cavasin & Arruda (1998) consideram necessárias reflexões sobre os motivos que levam uma adolescente a engravidar, chamando a atenção para o fato de que muitas engravidam porque desejam. Porém, considera necessário relativizar o desejo de engravidar sem reduzir o fenômeno a uma ação irresponsável.

Camarano (1998), Ferraz & Ferreira (1998) consideram que a fecundidade precoce traz uma série de resultados indesejados para as mães adolescentes e para seus filhos. O abandono da escola é um dos efeitos desse evento na vida dos adolescentes.

Para o sociólogo José Machado Pais (1999), a atenção dirigida às situações e condutas de risco, tem levado muitos estudiosos a uma relativa desatenção aos *traços de vida* desses adolescentes. Tornam-se necessários estudos que permitam construir a partir de uma multiplicidade de significados culturais, os significados da iniciação na vida sexual desses adolescentes; uma ruptura em relação às "teorias da etiquetagem e da estigmatização" centradas na noção de *desvio* ou de *desenquadramento*. Assim, a sexualidade e a reprodução

na adolescência devem ser compreendidas na sua inter-relação com os aspectos educativos, culturais, psicológicos, sociais, jurídicos e políticos.

O nosso aluno, ele é afetivamente muito carente, a gente observa isso no relacionamento dele conosco, professores. É a falta de alguém para dialogar, não é o diálogo em relação à informação não, é o diálogo daquelas questões existenciais. [...] A relação sexual precoce na minha opinião é uma busca dessa afetividade que ele não tem. Realmente não tem na família. Não tem aquela estrutura da família sempre presente, aquela conversa, os pais, os parentes, os primos, os avós. Quer dizer, aquela estrutura de família tradicional que faz falta, muita falta. Agente acha, não... Que não, mas faz falta. Não é só pai e mãe não. É o tio, o avô, o primo, aquele relacionamento de fazer a comemoração do aniversário, Natal. Aquela coisa mesmo de tradição de família (Profa. da EC).

Partindo dessa perspectiva, a exclusão da aluna adolescente grávida não é uma noção analítica, ela não permite conduzir investigações precisas porque ela é a ponta do processo. Ela é a realidade concreta enriquecida, abstraída. Ao agirmos de forma inversa, corremos o risco de potencializar os estigmas, uma vez que a gravidez na adolescência ou gravidez (in)desejada, quando vista como manifestação de "*desenquadramento social*", potencializa a exclusão e seus dois sistemas de representações. Toda exclusão forçada fortalece seu processo gerador. Segundo Jean Baudrillard, a exclusão do sistema de representações e toda exclusão forçada fortalecem o excluído como toda imagem censurada se torna automaticamente erótica.

Uma vez grávida, a adolescente terá pela frente problemas de solução nem sempre satisfatórios: a interrupção da gestação através do aborto ilegal; o uso de medicação abortiva, como o *Sitotec*; o casamento por conveniência e, por fim, ser mãe adolescente. Dessas opções, as geradoras da exclusão social (desigualdades sociais/desigualdades educacionais) são mais graves que os riscos biológicos que cercam uma mãe adolescente, pois, a gravidez na adolescência rompe com a trajetória da infância e contraria, certo ou não, os projetos que a

sociedade impõe visando determinados fins, que colocam em evidência a reprodução das relações sociais e de poder vigentes.

No âmbito da educação e da escola, essa forma de apreensão do ser adolescente principalmente os das classes populares, se configura na forma de uma educação e de uma socialização para o mundo do trabalho. Para Gimeno Sacristán, essas condições foram sendo construídas sob a forma de pacto entre família e Estado, no sentido de que cabe a este, o encargo de educar. Segundo o autor:

Para o Estado, a educação universalizada representava um instrumento de socialização eficaz para a 'catequização' dos menores, para melhorar a sociedade e para preparar melhor a população trabalhadora (Sacristán: 2001, p. 21).

Como exemplo, temos: i) a manutenção da reprodução dentro do marco da família; ii) a necessidade de mão-de-obra qualificada em condições de participar do mundo do trabalho, iii) a intenção de conter a pobreza por meio da diminuição de nascimentos, sobretudo daqueles cujas mães são adolescentes pobres, cuja renda familiar é menor que um salário mínimo⁷, na medida em que a pobreza exige do Estado políticas públicas de saúde, educação, habitacionais, etc. Portanto, uma vez ocorrida a gravidez, o Estado, a sociedade e a família devem oferecer apoio e condições para que os seguintes riscos sejam reduzidos: o desemprego; a instabilidade familiar e conjugal nas famílias das adolescentes; a mortalidade e morbidade do feto, da criança e da adolescente; reprodução do ciclo da pobreza; e a evasão escolar por parte da aluna adolescente grávida e do pai de seu filho/a.

Dessa forma, paralela à exclusão social, a ausência da família nos seus questionamentos sociais acaba tendo na figura do amigo/a, também um desinformado, como

⁷ Segundo o IBGE, é de cerca de 26%, o número de adolescentes cuja renda familiar é inferior a um salário mínimo que tiveram filhos, e no estrato de renda mais elevado, somente 2,3% eram mães (IBGE, 1988). É no estrato social mais pobre que se encontram os maiores índices de fecundidade na população adolescente.

fonte de informação. Isso gera um paradoxo: ao mesmo tempo em que defendem a abertura sexual, elas acabam falando sobre a enorme dificuldade de lidar com o sexo de forma segura.

Do ponto de vista específico dos/as adolescentes me preocupa as desinformações demonstradas nos casos em que pai e mãe se dizem estarecidos com a gravidez, pelo fato de ela ter sido involuntária. Também, são inquietantes posturas relacionadas à assimetria de gênero, quando observamos a menina ser responsabilizada, ou ela mesma se responsabilizar pela gravidez porque não se preveniu ao passo que o menino acredita e afirma que nada tem a ver com a história, porque "quem deve se prevenir é a mulher" ou "como é que vou saber se o filho é meu?".

1.3 Os números da gravidez na adolescência

No Brasil, um milhão de adolescentes ficam grávidas anualmente e seus filhos representam algo em torno de 20% do total de nascidos vivos. Isso, sem levarmos em consideração o número de gestações entre mulheres com idade entre 10 e 19 anos, que foram interrompidas. Segundo Takiuti (1993), na década de 1970 a média de filhos de uma adolescente de 15 anos era de 1,2 passando na década seguinte para 2,1. Estima-se que cerca de 23% da população brasileira tenha entre 10 e 19 anos de idade: 11,31% entre 10 e 14 anos e 11,69% entre 15 e 19 anos. As estatísticas nacionais também revelam que, nos últimos anos, o número absoluto e relativo de gestações em adolescentes vem aumentando, especialmente, no grupo de 10 a 14 anos.

Os dados divulgados na tabela 1 demonstram que a taxa de fecundidade (número de filhos por mulher) apresenta uma diminuição desde a década de 1950, confirmando sua tendência no Censo de 2000. Esta taxa vem decrescendo no Brasil e em todos os Estados. Em 1950, uma brasileira da Região Norte tinha em média, oito filhos, enquanto a mulher do Sudeste tinha 5,5 filhos.

Tabela 1
Taxas de fecundidade total,
segundo as Grandes Regiões - 1950/2000

Grandes Regiões	Taxas de fecundidade total					
	1950	1960	1970	1980	1991	2000
Brasil.....	6,2	6,3	5,8	4,4	2,9	2,3
Norte.....	8,0	8,6	8,2	6,4	4,2	3,2
Nordeste.....	7,5	7,4	7,5	6,2	3,7	2,6
Sudeste.....	5,5	6,3	4,6	3,5	2,4	2,1
Sul.....	5,7	5,9	5,4	3,6	2,5	2,2
Centro-Oeste ...	6,9	6,7	6,4	4,5	2,7	2,2

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940-2000.

O último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000) registrou a redução do número de filhos, tanto das mulheres nordestinas de 7,5 para 3,2 como de mulheres do Sudeste, de 5,5 para 2,1. Isso significa que a taxa de fecundidade no Brasil caiu 60% em 40 anos. A taxa de crescimento populacional em nosso país aumentou 1,63%, o que demonstra uma estabilização. Portanto, os dados apontam que caiu a fecundidade da mulher brasileira e estabilizou-se o crescimento populacional.

No entanto, aumentou o número de adolescentes grávidas no país. Em 1994, esta taxa era de 18%, o que representava 445.592 mães adolescentes grávidas. Em 2001, este número chegou a 22% de todos os nascidos vivos no Brasil, ou seja, 532.653 mães adolescentes.

As tabelas 2, 3 e 4 confirmam essa tendência de queda da taxa de fecundidade da mulher brasileira (década de 1990). Porém, também confirmam o crescimento na faixa de 15 a 19 anos, que vêm apresentando um aumento contínuo desde a década de 1980.

Segundo o Censo Demográfico de 1991, o número de mães na faixa etária de 15 a 19 anos representava 16,3% das mulheres grávidas do país. No final da década de 1990,

segundo o Censo de 2000, esse número chegou a 20,64%, representando um crescimento de 31%, do total de nascidos vivos.

Tabela 2

**Taxas específicas de fecundidade, mulheres de 15 a 19 anos – 1996/1999.
Tabela comparativo Brasil, Região Sudeste e Rio de Janeiro.**

Anos	Taxas específicas de fecundidade		
	Brasil	Região e Estado	
		Sudeste	Rio de Janeiro
1999.....	0,0931	0,0770	0,0891
1998	0,0865	0,0770	0,0697
1997	---	0,1393	0,0875
1996	0,0839	0,0724	0,0657

Fontes: Estimativas: IBGE/Contagem populacional e projeções demográficas preliminares
Dados Diretos: MS/Funasa/Cenepi/Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos

Tabela 3

**Variáveis = Nascidos vivos ocorridos e registrados no ano (Percentual)
Idade da mãe na ocasião do parto = Menos de 15 anos / 15-19 anos
Local do nascimento - Brasil
Sexo = Total**

Idade da mãe na ocasião do parto	Ano												
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Menos de 15 anos	0,34	0,36	0,39	0,41	0,46	0,52	0,60	0,65	0,68	0,64	0,69	0,69	0,71
15 a 19 anos	15,70	16,01	16,56	16,88	17,57	18,25	19,30	19,74	20,71	20,47	20,64	20,54	20,03

Fonte: IBGE - Estatísticas do Registro Civil

Tabela 4

**Nascidos vivos ocorridos e registrados no ano (Pessoas)
Grupos de idade da mãe na ocasião do parto = 15 a 19 anos**

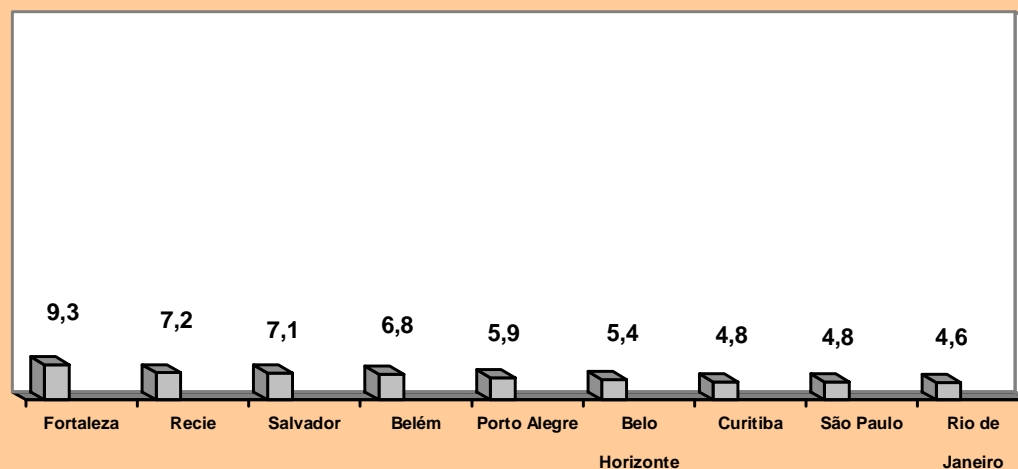
Ano	Nascidos vivos ocorridos e registrados		
	Brasil	Região Geográfica e Unidade da Federação	
		Sudeste	Rio de Janeiro
1991	373.662	176.952	29.402
2000	539.556	228.304	43.519
2002	517.800	200.636	37.537

Fonte: IBGE - Estatísticas do Registro Civil

De acordo com a Pesquisa Nacional por Domicílios 2001 – PNAD, as mulheres entre 25 e 49 anos, 82,8%, têm pelo menos um filho. A informação é importante uma vez que a existência de filhos – e a conseqüente responsabilidade por seu cuidado e manutenção – se constitui em mais um fator de dificuldade para a inserção da mulher no mercado de trabalho e/ou continuidade nos estudos.

Gráfico 1

**Proporção de mulheres de 15 a 17 anos que tiveram pelo menos 1 filho nascido vivo, em relação a mulheres do mesmo grupo etário
Regiões metropolitanas - 2001**



Os dados mostram, também, que é elevada a proporção de adolescentes (entre 15 e 17 anos) com pelo menos um filho. No conjunto do país, essa proporção chega a 7,3% variando de acordo com a distribuição espacial da população brasileira. Na região Metropolitana do Rio de Janeiro, por exemplo, 4,6% das mulheres entre 15 e 17 anos tinham, em 2001, pelo menos um filho, enquanto que na Região Metropolitana de Fortaleza esta proporção alcançava 9,3% (Gráfico 1).

Vale lembrar que as altas proporções de jovens adolescentes com filhos em estados da Região Nordeste (como Maranhão, Ceará e Paraíba), já haviam sido mencionadas nas PNADs anteriores.

De acordo com a pesquisa (Censo 2000), as Regiões Sudeste (46,4%) e Nordeste (28,5%) detêm o maior número de mulheres como chefes de família. Segundo o IBGE (2002) esses números são coerentes com a distribuição geográfica da população, e esses percentuais além de refletirem "fenômenos culturais", dão conta também da intensa migração de populações nordestinas, em especial homens, nas últimas décadas, bem como de considerável dissoluções conjugais registradas nos grupos mais pobres da população. O aumento do número de domicílios, tendo como responsável a mulher, é registrado mais na área urbana, ou seja: cerca de 91,4% desses domicílios estão em cidades, enquanto que 8,6% estão nas zonas rurais.

Cabe registrar que a escola não está alheia a este fato e, muitas vezes, essa realidade (fragmentação da família) é incluída como um dos fatores determinantes da gravidez na adolescência.

São dificuldades familiares, as famílias em dificuldades de todo tipo: econômicas, os casamentos desfeitos, a mulher... a necessidade da mulher, nem é aquela mulher que sai para o mercado de trabalho como uma opção em que ela se estruturou para conciliar trabalho e educação de filhos... não. A mulher que sai para o mercado de trabalho por uma questão de sobrevivência e eles vão sendo levados pela vida,

completamente desorientados. A gente percebe que a família está tão desamparada, quanto os próprios jovens (Profa da EC).

A questão da fragmentação da família. Como eu trabalho com orientação educacional, é então... A família fragmentada, ela está se tornando padrão. Ela está deixando de ser uma exceção para se tornar um padrão. [...] Irresponsabilidade, principalmente do pai, muito maior. O pai a gente situa assim, vamos dizer, dentro de um trabalho como orientador educacional, a gente tem 70 % de alunos com a mãe responsável pela casa, pelo sustento, o pai ausente, que sumiu... Ausente fisicamente e ausente também enquanto provedor. Ele se ausenta totalmente, não é só fisicamente, é a ausência total do pai (Profa da EC).

Corroborando com a fala da escola, é na faixa etária entre 30 e 50 anos que provavelmente inclui-se o maior número de mulheres descasadas. Segundo dados do Registro Civil 2000, 60% das separações conjugais verificam-se nessa faixa etária. Destaca-se ainda, o alto índice de mulheres (24,4%), entre os 328 adolescentes de 15 a 19 anos, responsáveis por domicílios. Já na faixa de 20 aos 29 anos, a taxa diminui, ficando em cerca de 16,6%.

Na fala da aluna este fato também está presente:

Como eu vou te dizer, é sempre eu e ela sozinhas mesmo. Quando eu fiquei maiorzinha, uns 10 anos, então eu ficava sozinha em casa, fazia comida, arrumava as coisas, ia pra escola, fazia curso...(aluna da EC).

São dados que devem ser levados em consideração, não como determinantes, mas como umas das peças que irão permitir a montagem de um quadro mais lúcido sobre o tema. Segundo a Estatística do Registro Civil/2000 – IBGE, 532.892 adolescentes de 15 a 19 anos tiveram filhos em 2001. Sendo que desse total, 17.239 foram partos em mães com menos de 15 anos. Comparando esse número com a quantidade de nascimentos em 1990 (388.213), houve um crescimento de 35,7%, sendo que no estado do Rio de Janeiro, no mesmo ano, esse

número foi de 439.614 mães adolescentes na faixa de 15 a 19 anos. Ou seja, 11,6% dos casos. (ANEXO B).

Também observamos nas tabelas 5 e 6 que o aumento de mães na faixa de 17 a 19 anos representa os maiores índices. Porém devemos observar o aumento significativo de nascidos vivos em mães com menos de 15 anos por ocasião do parto. Em 1990, esse número era de 8.340 e em 2001 passou para 17.293, um aumento de 107%.

Tabela 5

**Nascidos vivos ocorridos e registrados no ano por idade da mãe na ocasião do parto e local do nascimento. Variável = Nascidos vivos ocorridos e registrados no ano (Pessoas)
Idade da mãe na ocasião do parto = Menos de 15 anos
Local do nascimento = Total
Sexo = Total**

Brasil, Região Geográfica e Unidade da Federação	Ano												
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Brasil	8.340	8.411	9.481	9.973	11.457	12.375	14.474	15.159	12.273	17.119	18.047	17.239	18.370
Sudeste	3.816	3.913	4.129	4.480	5.126	5.405	6.411	6.839	6.878	6.855	6.972	6.496	6.641
Rio de Janeiro	634	684	714	821	942	1.005	1.332	1.381	1.414	1.531	1.597	1.493	1.491

Fonte: IBGE - Estatísticas do Registro Civil

Tabela 6

Partos de adolescentes de 10 a 14 anos no Brasil

Ano	Número de partos – 10 a 14 anos		
	Total de partos	Partos adolescentes	Percentual
1995	2.800.000	28.282	1,00 %
1996	2.740.000	31.911	1,16 %
1997	2.718.000	33.534	1,23 %
1998	2.617.000	31.800	1,22 %
1999	2.616.000	31.800	1,22 %
2000	2.500.000	32.498	1,29 %
2001	2.500.000	30.898	1,25 %

Fonte: DATASUS

Segundo os dados do Sistema Único de Saúde (SUS), a primeira causa de internação na faixa etária de 10 a 19 anos, é a gravidez. Os dados referentes ao ano de 1999, no Brasil, demonstram que do total de 2,6 milhões de partos realizados, 31 mil foram feitos em mulheres com idade de 10 a 14 anos e, 673 mil entre mulheres de 15 e 19 anos. Isto é, 28% dos partos realizados na rede pública de saúde foram em mulheres com idade entre 10 e 19 anos.

No ano 2000, dos 2,5 milhões de partos realizados em hospitais públicos no Brasil, 689 mil foram de mães com idades entre 10 e 19 anos de idade, um total de 27,56%. Se tomarmos os dados da tabela 6, iremos observar que o número de partos em mulheres com idade de 10 a 19 anos apresenta um aumento significativo em relação aos outros grupos etários.

A gravidez na adolescência e principalmente a de meninas menores de 14 anos, tem sido preocupação do Ministério da Saúde que lançou, em 1999, um programa para orientar profissionais de saúde a lidar com os adolescentes. A Coordenadoria da Área de Saúde do Adolescente, do Ministério da Saúde, entende que a gravidez na adolescência ameaça o futuro da jovem e do jovem, considerados os riscos físicos, emocionais e sociais dela decorrentes. Antes dos 14 anos, torna-se crítica, pois nesta faixa etária, o sistema reprodutor da menina ainda não está amadurecido e, conseqüentemente, pode ocorrer maior incidência de doenças hipertensivas, partos prematuros, ruptura antecipada da bolsa, desnutrição do bebê e da mãe. Outro fator preocupante, é que o risco de mortalidade de bebês no primeiro ano de vida de filhos de mães adolescentes é muito maior do que em mães adultas. Principalmente, no que se refere aos cuidados no pós-parto.

O aumento do número de mães na faixa etária de 10 a 14 anos, registrado pelos hospitais do município do Rio de Janeiro, são ainda mais preocupantes. O número de meninas, com menos de 15 anos que tiveram filhos, cresceu 50% de 1994 para 2001. Estes,

entre outros dados apresentados a seguir, demonstram o quanto é preocupante essa realidade e ratificam a necessidade de pesquisas nessa área.

O crescimento de gestantes na faixa etária dos 10 a 14 anos, verificado nas tabelas 6 e 7 sobre os números de nascidos vivos e de partos realizados na rede hospitalar do SUS, são números tão significativos que a Maternidade Municipal da Praça Quinze criou um setor específico para acompanhar esse tipo de gestação.

Tabela 7

**Número de nascidos vivos no Município do Rio de Janeiro,
segundo a faixa etária da mãe - 1999 a 2001**

	Faixa Etária	1999		2000		2001	
Total		103 457	%	98 976	%	91 222	%
Mães adolescentes	10 a 14 anos	834	0,8%	848	0,9%	782	0,9%
Mães adolescentes	15 a 19 anos	19 194	18,6%	18 247	18,4%	16 714	18,3%
	20 a 29 anos	53 726	51,9%	51 227	51,8%	46 908	51,4%
	30 a 39 anos	26 669	25,8%	26 058	26,3%	24 434	26,8%
	40 a 49 anos	2 208	2,1%	2 294	2,3%	2 134	2,3%
	50 a 54 anos	8	0,0%	4	0,0%	4	0,0%
	Ignorado	818	0,8%	298	0,3%	246	0,3%

Fonte: Sistema de Nascidos Vivos - SINASC/DATASUS.

Partindo dessas leituras, percebe-se que os números do Sistema Único de Saúde (SUS), referentes aos anos de 1999, 2000 e 2001, são preocupantes: de cada dez mulheres que têm filhos atualmente, duas são adolescentes⁸. Esses números são tão expressivos, que das 643.251 internações na rede SUS no município de Rio de Janeiro, 150.218 são ocasionadas por gravidez e parto puerpério (ANEXO C).

Através dos cruzamentos das tabelas apresentadas nos anexos C e D, podemos observar que as regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH), são

⁸ Nas área de maior poder aquisitivo e maior grau de instrução (Zona Sul) o percentual de adolescentes grávidas foi 13%, enquanto que na região onde o acesso ao ensino é mais difícil e os Índices de Desenvolvimento Humano⁸ (IDH) mais baixos, o percentual de adolescentes que deram a luz foi de 24%.

as que apresentam os maiores índices de internação na Rede conveniada ao SUS, com exceção das Áreas de planejamentos 1.0 e 2.1 (AP 1.0/2.1). A primeira, por englobar os bairros do Centro do município do Rio de Janeiro onde se situam os hospitais Souza Aguiar, o IASERJ e a Maternidade da Praça XV, recebe adolescentes grávidas de outras AP's e de outros municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro; a segunda, por abrigar o Instituto Fernandes Figueira – IFF⁹, o Hospital da Lagoa e os bairros com os maiores IDHs do município. Fazem parte dessa AP, as comunidades carentes dos Morros do Pavão-Pavãozinho, Dona Marta, Rocinha¹⁰, etc, cuja realidade em muito difere da encontrada nas ruas Aquarela do Brasil (São Conrado), Vieira Souto e Delfin Moreira.

Se observarmos os números de internações nas Áreas de Planejamento 3.3 (6.985), 5.1 (7.889), 3.2 (6.985), 5.2 (4.362) e 5.3 (4.850) e relacionarmos com os IDHs, teremos um quadro assustador. Na AP 3.3, está situado o bairro de Acari/Parque Colúmbia que apresenta o pior IDH da cidade, revelando um quadro parecido com o dos mais pobres países africanos, resultando em um grande bolsão de pobreza. Neste bairro, a esperança de vida (em anos) é de 60,29; a renda per capita (em R\$ de 2000) de 174,17; a taxa bruta de frequência escolar de 60,57% e o Índice de Educação de 0,777, numa escala de 0 a 1.

Na AP 5.1, temos os maiores índices de alunas adolescentes grávidas da rede municipal de ensino, área da 8ª Coordenadoria Regional de Educação/Ensino. Essa região se caracteriza por uma ocupação desordenada nas décadas de 1970 e 1980, não possuindo alternativas de lazer e cultura para os adolescentes ali residentes – só existe uma única sala de cinema, situada na Vila Militar.

As AP's 5.2 e 5.3 englobam os bairros com IDHs baixíssimos e uma taxa de crescimento demográfico acima da média dos outros bairros da cidade. Essa região da Zona

⁹ Unidade materno-infantil da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), referência no âmbito da saúde da criança, da mulher e do adolescente.

¹⁰ Das 126 colocações no ranking do IDH no município do Rio de Janeiro, a Rocinha ficou na posição 122 com uma taxa bruta de frequência escolar de 54,47%.

Oeste do município é considerada a que mais cresce na cidade. O local tem sido vítima da expansão desordenada. Existem hoje cerca de dez hectares de favela e quase 30 hectares de loteamentos irregulares¹¹ (ANEXO E). Na gestão do então governador Garotinho, a AP 5.3 foi contemplada com um projeto habitacional, que devastou uma Área de proteção Ambiental, e que sequer possuía uma sala de aula. O nome desse ícone do descaso com as populações de baixa renda... *Nova Sepetiba*.

Os dados apresentados, somados às informações contidas no relatório "Situação da infância e adolescência brasileiras", do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ampliam o abismo das oportunidades de nossas adolescentes e de seus filhos.

Segundo esse relatório, as crianças nascidas de mães que têm baixa escolaridade correm sete vezes mais risco de serem pobres quando comparadas aos filhos de mães com uma média de 12 anos ou mais de estudos. Média considerada elevada na sociedade brasileira. Isto é, para quatro anos de estudo da mãe correspondem à redução de 20 pontos na pobreza da criança e dos adolescentes. Segundo os dados, as crianças filhas desta realidade têm: 4 vezes mais possibilidades de ingressarem de forma precoce no mercado de trabalho; 7 vezes mais possibilidades de serem adultos pobres; 11 vezes mais possibilidade de **não** freqüentarem a escola; 16 vezes mais possibilidades de morarem em casa sem abastecimento de água; 23 vezes mais chances de não serem alfabetizadas. Ainda segundo esses dados, no estado do Rio de Janeiro uma criança pobre, com renda familiar per capita inferior a ½ salário mínimo tem, comparada com crianças das classes média e alta, 9 vezes mais chance de **não** freqüentar a escola entre os 4 e 6 anos (educação infantil).

O estudo da relação entre o número de filhos/mães adolescentes com educação e sua condição sócio-econômica, demonstra que mulheres que freqüentaram a escola há apenas um

¹¹ Segundo pesquisa do Instituto Pereira Passos encomendada a ao IBGE/Ence. Os bairros da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro serão os que apresentarão o maior número de moradores. Segundo estimativas da pesquisa, o Bairro de Campo Grande, que hoje possui 493.814 habitantes, passará a ter 691.451 habitantes no

ano ou nunca freqüentaram, tiveram em média, 4,12 filhos, enquanto que aquelas que estudaram, pelo menos 11 anos, tiveram 1,48 filho.

Bernard Charlot (2000), chama a atenção para um dado relevante: a origem social não é, em princípio, causa. Ele observa que fórmulas e abordagens estatísticas muito imediatas levam ao risco de uma falsa interpretação da realidade social que implica, no caso do meu objeto, na reificação da sua condição social e na aniquilação da aluna adolescente grávida enquanto indivíduo. A aluna adolescente que engravida pertence a uma determinada família que tem uma história e que reside numa comunidade. Esta aluna freqüenta uma escola, que pode ou não ser na sua comunidade, onde existem professores/as que nós, a princípio, não sabemos o que pensam sobre o assunto, etc. Segundo o autor:

Afirmar que a origem social é causa do fracasso escolar é cometer dois erros. Por um lado, significa passar de variáveis construídas pelo pesquisador para realidades empíricas. Por outro lado, é interpretar um vínculo, também construído em termos de causa efetiva, de ação empírica. É verdade que o fracasso escolar 'tem alguma coisa a ver' com a origem social, mas a origem social não produz o fracasso escolar. Uma das funções da pesquisa é precisamente transformar esse 'alguma coisa a ver' em enunciados claros (Charlot, 2000, p. 25).

Não obstante, se o/a aluno/a oriundo das classes populares fracassa, a escola só aparentemente terá falhado na sua missão. Nesse caso, a escola exclui não dando a oportunidade de seguir a escolaridade normal. Seguindo essa linha, sua passagem pela escola foi suficiente para inculcar-lhe o sentido de negação e rejeição ao espaço escolar, pois este não foi capaz, apesar das suas dificuldades (Escola), de tratar de suas realidades (aluno/a).

Se todo território/espaço possui importância e a escola é um território¹², esta passa a possuir um significado negativo quando assegura em alguns alunos/as, o sentido de dignidade social e cultural e, em outros afirma o sentido de inferioridade.

Os dados da tabela 8, somados ao relatório "Situação da infância e adolescência brasileiras" da UNICEF, demonstram a importância da educação como fator de prevenção da gravidez na adolescência e como redutor de desigualdades sociais na nossa sociedade.

Tabela 8
Número de nascidos vivos no município do Rio de Janeiro,
segundo o grau de instrução da mãe

Grau de Instrução	1999		2000		2001	
Total	103 457	%	98 976	%	91 222	%
Nenhuma	1.296	1,3 %	989	1,0 %	909	1,0 %
De 1 a 3 anos de estudo concluídos	3.859	3,7 %	6.957	7,0 %	6.114	6,7 %
De 4 a 7 anos de estudo concluídos	18.914	18,3 %	33.851	34,2 %	30.484	33,4 %
De 1 a 7 anos de estudo concluídos	19.672	19,0 %	44	0,0 %	27	0,0 %
8 anos de estudo concluído	9.500	9,2 %	2	0,0 %	2	0,0
De 8 a 11 anos de estudo concluídos	28.380	27,4 %	33.242	33,6 %	31.886	0,0 %
De 12 ou mais anos de estudo concluídos	15.420	14,9 %	19.935	20,1 %	19.166	21,0 %
Ignorado	6.416	6,2 %	3.956	4,0 %	2.634	2,9 %

Fonte: Sistema de Nascidos Vivos - SINASC/DATASUS.

A partir da leitura das tabelas e gráficos apresentados, sua superposição, poderemos observar que a gravidez na adolescência surge não apenas como resultado das desigualdades sociais, mas como geradora dessas desigualdades – velhas e novas. Seus números corroboram com a afirmação de ser a escola um espaço estratégico para enfrentar esse problema não só como implantação de propostas e projetos mas, por ser ela o meio mais eficiente de promover os conceitos de cidadania e de direitos desses adolescentes.

¹² A palavra território deve ser entendida pelo viés da cultura, cartografia cultural, e não na perspectiva da cartografia física.

Não estou aqui afirmando o papel, no meu entender equivocado, da escola como promotora de políticas sociais. Procuo apenas demonstrar, a partir desses números, que a educação se constitui num forte aliado na inversão desse quadro.

Outro ponto que deve ser observado é que este aumento nas taxas de fecundidade na adolescência, é um forte indício de que as campanhas que pregam a prática do sexo responsável, consciente e seguro não estão sendo eficazes. Simone Monteiro (1999), ao abordar as políticas públicas de prevenção à AIDS, critica as abordagens preventivistas. Para ela, São formas pretensiosas de tentar dar conta das mudanças comportamentais, uma vez que são "calcadas" nas falas e nas ações do "interventor". Ou seja, aquele que sabe e diz o que é melhor para o outro e para o grupo. Essas políticas não deram conta da realidade dos adolescentes brasileiros.

Os programas para adolescentes abordando sexualidade, gravidez, prevenção DST/AIDS, devem levar em consideração os aspectos sociais, culturais e econômicos da comunidade em que esses/as adolescentes se encontram. Do mesmo modo, é preciso ouvir, refletir, valorizar os sentimentos e preocupações desses adolescentes. As pressões e os constrangimentos podem nos dar pistas das dificuldades que eles/as enfrentam na hora de optar por usar método anticoncepcional e dos entraves para a negociação do método entre parceiros.

Em decorrência desse quadro, os discursos oficiais e científicos se mesclam e se confundem em uma série de opiniões e conclusões. Estas, muitas vezes discriminatórias, que se apresentam na forma falação alarmista mostrando o fenômeno ora como problema demográfico, aumento da natalidade entre a população pobre, (VARELLA, 2003) ora como uma epidemia, "uma das maiores calamidades brasileiras" (DIMENSTAIN, 2002: C6). Estas questões demonstram a preocupação no investimento na sexualidade como forma de controle social: "O planejamento familiar deve ser considerado prioridade absoluta em saúde pública"

(VARELLA, 2002: E12). Assim sendo, a gravidez na adolescência vem sendo sistematicamente, apresentada na mídia como algo negativo, uma patologia social, centrada na noção de *desvio* ou de *desenquadramento*. Neste caso, devemos observar, pois quando a "maioria" traça fronteiras de inclusão, ela não as traça somente horizontalmente, mas também lateralmente (Dahrendorf, 1992). Quando esses "analistas" se referem às patologias sociais e suas conseqüências, ser mãe na adolescência é encarado como uma desvantagem.

Maria Luiza Heilborn (1998), considera que o aumento da incidência da gravidez na adolescência incide para a importância de se desnaturalizar o problema e buscar outros aspectos para sua compreensão. Compreender esse fenômeno significa situá-lo como expressão concreta de determinações sócio-econômicas e culturais que pesam sobre a existência dessas adolescentes. Significa, também, entendê-lo nas suas tensões cotidianas, tornando a discussão sobre esse fenômeno mais complexa e menos ingênua.

Para Castel (1997), o risco de falar em exclusão é rotular com qualificação negativa que designa falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém. Oculta-se nesse caso, a necessidade de analisar positivamente no que consiste a ausência. Os traços constitutivos essenciais das situações de exclusão não se encontram nas próprias situações. Agindo dessa forma, corremos o risco de deter-nos nos efeitos, no periférico, e não no cerne, nos processos que geram a exclusão.

O estudo do fenômeno da gravidez na adolescência pressupõe uma análise criteriosa desses dados. Só assim, poderemos entender com maior clareza, as dificuldades existentes nas vidas das adolescentes que engravidam e que continuam na escola, por tratar-se um tema que está associado, no discurso do *senso comum*, a um tipo de conduta não apropriada por parte de dessas alunas.

Devemos iniciar o estudo do fenômeno da gravidez na adolescência (concreto), da relação entre cultura escolar, delimitar o tempo/espaço, no qual a Escola está inserida,

partindo de uma análise das transformações recentes por que passa a sociedade brasileira. Uma abordagem política que permita entender seus traços constitutivos – a situação de exclusão das adolescentes que engravidam.

O fato de irmos além do conceito (do abstrato), nos levará a um avanço na discussão sobre a construção desse fenômeno, sendo, portanto, necessários estudos que permitam construir, a partir de uma multiplicidade de significados culturais, os significados da iniciação na vida sexual dessas adolescentes.

Os motivos que levam uma menina a querer engravidar podem ser muitos, mas não podemos, em hipótese alguma, desprezar as mensagens que são passadas pela suas falas e nos seus traços de vida.

2 O PESQUISADOR NA ENCRUZILHADA: CAMINHOS E DIÁLOGOS NUMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

*O campo de observação do cientista social, entretanto,
quer dizer, a realidade social,
tem um significado específico e uma estrutura de relevância
para os seres humanos que vivem,
agem e pensam dentro dessa realidade.*

Aaron Cicourel, 1975.

A pesquisa empírica que se apresenta, um *estudo de caso em educação (abordagem etnográfica)*, foi desenvolvida nos moldes de uma abordagem socio-antropológica a partir da descrição do sistema de significados de dois grupos distintos: alunas adolescentes (grávidas e mães) e professores/as, com respeito à gravidez na adolescência – seus códigos, suas práticas cotidianas e de suas visões de mundo.

A investigação buscou situar as determinações do fenômeno gravidez na adolescência (suas dimensões objetivas e subjetivas) das alunas de uma escola da rede estadual de ensino (Escola Compromisso¹ - EC), situada num bairro de subúrbio (Zona Norte)

¹ Nome ficcional dado à escola que foi o *locus* desta investigação. A escolha desse nome, que por sinal foi consensual, se deu a partir do uso de uma categoria nativa, pois a palavra compromisso apareceu nas as falas das professoras entrevistadas. Como na fala da professora Cássia, "A gente quando entra aqui, a gente já traz um compromisso. E a partir do momento que a escola passou a ser dirigida pelo professor Antônio Rodriguez, esse compromisso pra mim é muito claro, em função de dar e receber".

do município do Rio de Janeiro. Suas trajetórias e visões de mundo, seu traços de vida (Pais, 1999).

Para realizar esta tarefa, entrevistei um grupo de 04 professoras e um grupo de 04 alunas adolescentes, com idades entre 14 e 20 anos², que estavam grávidas ou que tinham vivido uma gravidez na adolescência. Além das entrevistas, fiz uso da observação participante nos espaços coletivos³ da escola, cuja finalidade foi assegurar uma concepção múltipla de sua realidade. Portanto, o empenho em delimitar o tema levou-me a conceber dois pontos essenciais para construção das categorias de análise da pesquisa: no primeiro, identificar suas ações e práticas cotidianas com relação à gravidez na adolescência, os pontos de interseção e conflito com a escola; no segundo, analisar os traços de vida da adolescente acerca da gravidez.

Essa montagem de um quebra cabeça ou jogo de xadrez, condicionou as opções possíveis a partir de fragmentos da vida das alunas pesquisadas, suas contradições e ambivalências, apostando na "observação" de suas práticas sociais, indo além das falas, produzindo efeitos analíticos próprios.

Segundo Minayo (2000), a entrevista como fonte de informação fornece dados secundários e primários, referentes a fatos, idéias e crenças; maneiras de pensar, maneiras de sentir, maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; opiniões e sentimentos, que só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos.

Conseqüentemente, não foram os professores nem a direção que me possibilitaram alcançar os meus objetivos. Foram elas (alunas) as detentoras dessa possibilidade, como relatado no meu caderno de campo:

² A aluna Cristina, 20 anos, foi mãe aos 15. fato que no decorrer da pesquisa se mostrou significativa para o desenvolvimento do trabalho.

³ O tema da gravidez na adolescência está presente na fala e no cotidiano dos atores que fazem parte desse todo complexo que é a escola e a análise das relações, cultura escolar e o ambiente, no qual a escola está inserida, envolverá a discussão sobre a possibilidade de estudos específicos darem conta da compreensão da sociedade, a possibilidade de transformar um problema privado, particular e singular, em um *problema social*, num problema público.

Sorte? No intervalo consegui conversar com Priscila. Como imaginava, o desencontro se deu por motivos de saúde, pois ela estava com o pé machucado. Conversamos e marcamos um próximo encontro com a possibilidade de realizarmos a entrevista [...] Acredito que essa facilidade se deveu ao fato de no início do turno da tarde, eu ter conversado com algumas alunas da sua turma. Esse contato foi possível a partir da aproximação de uma aluna que havia assistido ao programa do Canal Saúde que foi ao ar na sexta-feira passada, no qual participei. Este fato possibilitou um diálogo com o grupo, o que certamente foi relatado em sala de aula para Priscila, quebrando alguma resistência existente por parte dela. A forma como ela conversou comigo no "recreio", demonstrou que houve uma "conversa" do grupo [suas colegas de turma] com ela. O que certamente me abriu portas (caderno de campo).

Essa passagem foi muito significativa no desenvolvimento da pesquisa. Ela demonstrou uma possibilidade de se quebrar a resistência da aluna através do grupo, e mais importante de tudo, demonstrou o quanto era significativo o tema da pesquisa (falar sobre a gravidez na adolescência), e o quanto era importante o que eu estava fazendo ali. Foram estratégias construídas cujas finalidades tinham como objetivo a construção de uma rede de confiabilidade e interesse pela pesquisa por parte de seus atores.

2.1 Estudo de caso em educação como construção dos diálogos entre o pesquisador e objeto pesquisado (abordagem etnográfica).

Segundo Robert K. Yin (1994), na tradição da pesquisa médica e psicológica, o “estudo de caso” se apresenta como uma análise detalhada de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada; o método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno adequadamente a partir da exploração intensa de um único caso. Nas ciências sociais, o *estudo de caso* não é tipicamente o estudo de um indivíduo, mas de uma organização ou comunidade, onde o pesquisador pode estudar um grupo reduzido de sujeitos considerado-os globalmente, observando-se as características de uma unidade individual, como por exemplo, um sujeito, uma classe, uma escola, uma comunidade, etc. O

estudo de caso é uma pesquisa de campo empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto sociocultural, onde se faz uso de múltiplas técnicas de pesquisa e se trabalha com diversas fontes de evidências.

O *estudo de caso em educação (abordagem etnográfica)* é o mais indicado neste tipo de pesquisa. A pergunta que se faz ao real, ao concreto, se dá na forma “como” e do “por quê?”, já que o controle que o pesquisador tem sobre os eventos, é muito reduzido e o foco temporal está em fenômenos contemporâneos dentro do contexto do cotidiano dos seus personagens. O pesquisador deve se introduzir no mundo do objeto, no campo de suas representações, e não o contrário, como ocorre com estratégias de pesquisa em ambiente controlado. Isso significa que o comportamento do pesquisador pode sofrer restrições de acesso aos atores e ao espaço, ao campo. Por isso, o mais indicado é formular diretrizes, ao molde dos estudos etnográficos, sobre o comportamento do pesquisador no campo. Aaron Cicourel (1975) retrata com muita propriedade os problemas do contato inicial do pesquisador com o campo, quando observa não existir uma receita para encontrar-se a entrada correta numa nova comunidade, e continua mais à frente:

O novato, que está ansioso para ser completamente aceito pelos nativos, às vezes evita os administradores regionais com medo de prejudicar a sua recepção. Mas não ajudará muito ser bem recebido pelos nativos para logo depois ser impedido pelas autoridades mais altas que tomam conta dos movimentos estranho (Cicourel, 1975, p. 88).

Faço essas observações, no sentido de situar minha ida a EC onde desenvolvi a pesquisa, um misto de informalidade e ato consentido, pois a facilidade de acesso físico é um critério importante. Foi fundamental que a direção e o conjunto de seus professores concordassem com a realização da pesquisa e me permitiu ter acesso a suas falas, seus espaços e, principalmente, entender minha presença como uma parceria e não como alguém que vinha "vigiar seu trabalho". Foi importante também, que os dois grupos, alunas e

professores, estivessem de acordo com a pesquisa e a partir da aceitação do pesquisador, eliminar qualquer obstáculo inicial à realização do trabalho. A função dessa estratégia foi aumentar a confiabilidade, permitindo que o conjunto de questões que refletiam as várias necessidades do campo se constituísse em fontes de evidência. Stocking Jr. (1974) alerta que a pesquisa de campo (etnográfica) pressupõe uma hierarquia: ou ela é aceita pelos nativos, ou não há pesquisa etnográfica. Em outras palavras, ou a EC aceitava minha presença ou não haveria a menor possibilidade de desenvolvimento da pesquisa.

Sobre esse assunto fiz as seguintes observações no caderno de campo:

Fica uma pergunta: qual seria a melhor maneira de me aproximar das alunas? Existe uma receita, uma maneira ou alguma forma específica de fazê-la? Acredito que não! E o campo assim demonstra. Não existe essa receita que tanto buscamos e que possa nos auxiliar. Cada momento vivenciado no cotidiano da escola exige uma postura, uma ação diferenciada da minha parte. Do espaço da sala de aula ao pátio, passando pelos corredores da escola, os contatos acontecem de forma diferenciada. Na verdade, até os dias da semana influem nos comportamentos e humores. No meu e no delas (caderno de campo).

Consolidado o acesso à escola e aos informantes, procurei municiar-me de recursos suficientes para o trabalho de campo (material, local para anotações, disponibilidade por parte dos pesquisados, etc.) e desenvolver um procedimento para receber ajuda e orientação de outros pesquisadores (professores do ProPEd); criar um cronograma relacionando as atividades de coleta de dados em períodos específicos de tempo; preparar-me para a ocorrência de eventos inesperados como a mudança na disponibilidade dos entrevistados, etc. Nesse contexto, fiz uso de três princípios da coleta de dados na pesquisa: o primeiro, fazer uso de múltiplas fontes de evidência, o que permitiu o desenvolvimento da investigação em várias frentes – investigar vários aspectos em relação ao mesmo fenômeno. As conclusões e descobertas ficam mais convincentes e apuradas já que advém de um conjunto de

informações; o segundo, estabelecer ao longo do estudo uma base de dados⁴; terceiro, formar uma cadeia de evidências, que se constituiu em configurar a pesquisa de tal modo que se conseguisse levar o leitor a perceber a apresentação destes, de forma a legitimar o estudo, desde as questões de pesquisa até as conclusões finais.

Todavia, há que ressaltar que professores/as e alunas, ao formalizarem suas perguntas, ora motivados por um anseio de compreender o problema, suas dimensões e circunstâncias (alunas); ora uma tentativa de desvendar os limites da minha pesquisa (professores/as), uma relação hierárquica entre o "meu saber teórico" e suas práticas. Devo assinalar que as tentativas de responder a essas inquietações, principalmente das alunas, foram formuladas e pautadas no mais profundo respeito à alteridade, no caso um interesse "curioso", mas que a todo o momento era respeitado.

Por isso, procurei ter todo o cuidado no trato com as alunas, como relato no meu caderno de campo, principalmente em se tratando do tema em questão:

Estou sentado na cantina observando o pátio da escola com seu ir e vir de alunas 'descompromissadas'. Observo cada olhar, furtivo ou não. Sou, na verdade, o diferente, o outro tentando entrar no espaço delas. Na verdade, eu sou o intruso e seria muita pretensão de minha parte que o meu 'grau' de mestrando, de aprendiz de pesquisador me abrisse a as portas de suas intimidades. Suas vidas são suas, suas histórias, suas dúvidas e por que não, seus impulsos. – mestrado na UERJ... Ah! (ficou na mesma) tipo assim, estuda pra caramba (caderno de campo).

Caso contrário, minha presença cairia num tolo saber acadêmico, vazio de sentidos e respeito às suas falas. Hoje, me sinto mais seguro para responder aos questionamentos da escola por entender que qualquer tentativa em satisfazer suas curiosidade (alunas e

⁴ Embora em estudo de caso a separação entre a base de dados e o relato não sejam comumente encontradas. Essa separação aconteceu, para se garantir a confiabilidade do estudo, uma vez que os dados encontrados, foram armazenados, possibilitando a continuidade da pesquisa. Os registros de campo (notas, interpretações e descrições dos eventos observados), documentos e registrados, como as entrevistas, foram catalogados e arquivados.

professores) quando assim se propuseram, sempre será uma troca, um caminhar juntos, uma construção de sentidos e uma possibilidade de criar cidadania.

Os novos pesquisadores como eu, nem sempre estão bem informados sobre como proceder diante desses saberes, de suas recusas. De uma escola que se nega veladamente a informar qualquer coisa, sobretudo quando a pergunta não está bem formulada ou desestabiliza suas "verdades", ou ainda, quando não estamos minimamente "treinados" para superar as dificuldades típicas do trabalho de campo. Não pretendo com essas palavras, construir um guia prático de como se deve ou não prosseguir no trabalho de campo, mas busco um pequeno relato de uma experiência única de superação de eventuais dificuldades que surgem cotidianamente, sobre tudo quando se está trabalhando num espaço multifacetado, complexo na sua essência e pesquisando um tema que se configura num campo de tensões das relações interpessoais, pontilhadas de armadilhas, como a que relato a seguir:

Após escutar a fita com a entrevista da aluna Ana, uma questão veio à tona levantando algumas dúvidas sobre o trabalho com adolescentes. Interrogações que me fizeram lembrar os cuidados que devem ser observados e levados em conta, quanto à fala das adolescentes quando estas estão em grupo, que é, o de idealizar sua fala (caderno de campo).

Faço essa observação me reportando a um momento em que conversava com Gislene (aluna grávida que não consegui entrevistar) sobre seu "futuro" com o seu namorado, o pai de sua filha. Gislene respondeu que seu projeto era morar com ele, e que após o nascimento da filha (Beatriz), ela ficaria com sua mãe por questões de "facilidade" com o bebê, mas que o seu projeto era morar com o namorado. Neste momento da conversa, Ana que até então nos observava, interrompe e afirma que também iria "ficar" com o seu namorado.

Duas semanas após esse evento, entrevistei Ana e para minha surpresa, após o término da entrevista, num "papo descompromissado", me deparei com uma situação diferente da conversa que havíamos tido duas semanas antes:

*Após terminar a entrevista com Ana, continuei conversando com ela, que se mostrou mais solta. Durante a conversa, o assunto foi em direção ao nascimento de Ana Clara, e coisas como: se ela iria ficar na sua casa, o berço do neném, o enxoval, suas expectativas e da família e etc. Quando o assunto foi morar junto, ou melhor, casar. Ana prontamente rebateu dizendo que não era isso que ela pretendia, já que ela era muito nova e não tinha certeza de que o namorado era o homem com que ela gostaria de viver "maritalmente". Pois descasar dava muito trabalho. Nesse momento, escutei uma das maiores pérolas sobre o casamento: **marido não é parente** (caderno de campo).*

Nesse momento da pesquisa entendi a importância da observação em grupo e da entrevista individual, pela diversidade de dados que podem ser obtidos. Aprendi, também, o valor de se diferenciar a comunicação particular da comunicação pública e, agindo dessa forma, ampliei a possibilidade de uma melhor compreensão das normas e dos códigos do grupo estudado.

Esta pesquisa, portanto, assegurara ao leitor, que cada evidência apresentada foi coletada no campo⁵. Além disso, procurei deixar claro que outras evidências não foram ignoradas e que aquelas que foram apresentadas não estão maculadas por conclusões precipitadas.

2.2 A etnografia na coleta de dados

Na coleta de dados de um estudo etnográfico, a unidade a ser estudada acha-se inserida em um contexto social e os dados referentes a esse contexto devem ser abordados e levados em consideração na análise. Para isso, procurei fazer um mapeamento das relações sociais (dados demográficos, dados socioculturais no qual o tema está inserido, estrutura organizacional da instituição, etc.); espaciais (cartografia cultural, recursos disponíveis e

⁵ No que diz respeito ss entrevistas realizadas com as alunas, estas não criaram dificuldades maiores sobre o domínio e controle de suas falas. Entretanto, em relação aos professores, houve de fato uma tentativa de "filtrar" o conteúdo das entrevistas. Faço este relato, pois não só durante o campo, mas também no momento de análise das falas dos professores, procurei ser o mais criterioso e fidedigno possível.

serviços existentes na comunidade); e temporais (dinâmicas das relações sociais, rotinas, etc.). Assim, na fase inicial do estudo, busquei através da entrada no *locus* da pesquisa, adquirir uma visão abrangente da situação, formular questões que digressionassem a sistematização (as estratégias) do estudo, dos dados demográficos, como por exemplo, o aumento da fecundidade precoce ou fecundidade na adolescência, que não é um fenômeno que atinja somente as adolescentes das classes populares, (ou as alunas da rede pública de ensino).

O uso da etnografia na pesquisa permitiu captar algo da experiência dos seus atores, a apreensão de cada inverso cultural, suas relações e posturas. A apreensão de seus códigos e de suas linguagens possibilitou uma maior e melhor compreensão de suas realidades dentro e fora da escola, criando a possibilidade de discussão de atitudes etnocêntricas que fazem do diferente, a aluna adolescente grávida, um inferior, e de sua "diferença" uma privação de direitos que conseqüentemente gera desigualdades educacionais. As atitudes de estranhamento vivenciadas visaram, por meio da análise das relações sociais, o conhecimento mais complexo da realidade estudada.

A utilização de uma estratégia geral no estudo de caso (etnográfico) em educação permite ao pesquisador escolher entre diferentes técnicas, a que melhor possibilite ou mesmo complete com sucesso, a fase analítica da pesquisa. Existem dois estilos, não excludentes, de se formatar a estratégia geral: (1) basear-se nas proposições teóricas (referencial teórico) e (2) desenvolver uma criativa descrição do caso. *A primeira é* a forma mais comum para se analisar as evidências de um caso. Os objetivos iniciais do estudo são baseados sobre proposições, as quais refletem o conjunto de questões da pesquisa, que vão da revisão da literatura a novas percepções⁶. *Na segunda*, busca-se identificar 'links' causais entre as variáveis e os eventos observados e registrados quando do levantamento de campo.

⁶ De fato, como as proposições de certa forma modelam o plano de coleta de dados deve-se dar prioridade a essa estratégia geral. Sendo assim, as proposições podem fornecer a orientação teórica que direcionará a análise. Isso ajuda a focalizar a atenção sobre certos dados e a ignorar outros, além de auxiliar a organizar a pesquisa como um todo e a definir explanações alternativas a serem examinadas.

A busca da explicação deve ser intensa durante todo o processo de condução do estudo e o uso de categorias nativas e de categorias de análise devem ser buscadas em qualquer das duas alternativas acima apresentadas. As análises orientadas por categorias já testadas em outros estudos, ou teoricamente fundamentadas, oferecem qualidade ao trabalho.

A necessidade de se utilizar uma estratégia de pesquisa nasceu do desejo de entender um fenômeno social complexo, como é o caso gravidez na adolescência. Um fenômeno que envolve o entendimento do sistema de práticas e de visões de mundo, do foco temporal (eventos contemporâneos x fenômenos históricos), assumindo a existência de sistemas simbólicos distintos no interior de uma sociedade complexa, como as sociedades urbanas, onde está inserida a EC. Geralmente, quando a pergunta de pesquisa é da forma “como?” ou “por quê?”.

Na perspectiva da etnografia, alunas e professores/as são atores diferentes, mas vistos de um determinado ângulo, essa diferença só se tornará inteligível quando levarmos em consideração a relação entre ambos, relação esta que se dará num determinado contexto social. Aqui, especificamente, no contexto da escola. A preocupação da pesquisa passa pela compreensão do conjunto, de captar algo da experiência de seus atores. Uma ação de reunir fragmentos cujo objetivo é registrar o que para o leigo seria o “inútil”, é para o olhar do observador o cerne da própria observação. Aqui, o desafio posto à pesquisa não é o de um indivíduo que vê e relata o que todos os observadores normais vêem e relatam, mas o do observador que vê em objetos familiares o que ninguém viu.

Bernard Charlot ao falar da relação do pesquisador com seu objeto⁷, nos chama a atenção para o fato de que o pesquisador deve "*questionar a questão que lhe é feita, interrogar os termos nos quais ela é formulada. Deve desconstruir e reconstruir o objeto que*

⁷ Para o autor, objetos de pesquisa como: exclusões, crise do ensino ou fracasso escolar, requerem um extremo cuidado do pesquisador, pois corre o risco de deixar-se enganar.

lhe é proposto e a questão que lhe é submetida" (Charlot, 2000, p. 15). A realidade então passa a ser acessível desde que se utilize o instrumento apropriado à sua captação.

Neste contexto, o campo dependeu entre outras coisas, da formação acadêmica e das opções teóricas⁸; das imprevisíveis situações cotidianas que se configuraram no dia a dia da pesquisa, e no uso das categorias “nativas”, em detrimento das categorias civilizadas. Rivers já em 1912, alertava para os perigos da utilização de “categorias civilizadas” na pesquisa de campo, pois defendia a importância da empatia e do tato na pesquisa e afirmava que os relatos mais observação – relatos nativos mais observação etnográfica – poderiam resultar em mais percepções que “um mês de perguntas”. Para ele, o pesquisador de campo deveria reconhecer que o nativo, aqui enquanto categoria da antropologia, também tem um ponto de vista que provavelmente é bem mais interessante que o do próprio pesquisador.

Segundo Peirano (1995), a pesquisa etnográfica nos dias atuais transpôs os sentidos, as genealogias, as coletas de histórias de vida, as anotações em um diário, escrever mitos e seguir à risca os manuais. Isso porque a ilusão de que a roteirização da pesquisa de campo em busca do nativo-ideal e a descoberta de sua não existência, hoje não causa mais desesperança. Não estou aqui cometendo o equívoco de alardear que a criatividade pode superar a falta de disciplina e a carência de uma fundamentação teórica, mas segundo Robert K. Yin:

A redação do caso exige muito esforço e habilidade de redigir. Um bom relato começa a ser composto antes da coleta de dados – na verdade, várias decisões envolvendo a redação do devem ser tomadas nas fases anteriores para que se aumente a chance de produção de um estudo de qualidade. Como já dito anteriormente o formato do relatório não carece de ser apresentado do modo tradicional: introdução, questão de pesquisa, objetivo, hipótese, revisão da bibliografia. Não há um formato único. O estilo de se construir o relatório dependerá da criatividade e engenhosidade do autor (Yin, 1994, p.47).

⁸ No meu caso sou um sociólogo, que posteriormente fez pedagogia. Portanto, consciente ou inconsciente trabalho com conceitos e categorias das ciências Sociais.

Evans-Pritchard consolida os primeiros passos em direção a capacidade intelectual do pesquisador, quando defende e propõe que o “campo” deveria estar “dentro” do pesquisador e não nas linhas do seu diário. Ele enfatiza a importância da sensibilidade e da imaginação do etnólogo para a pesquisa de campo e sua habilidade em traduzir uma cultura que não é a sua. Para ele, as impressões do campo resultavam da combinação da sensibilidade do etnólogo e do aprendizado adquirido quando da sua formação de pesquisador. Clifford Geertz (1978) chama a atenção para o fato de que os etnólogos, não estudam aldeias, mas *em* aldeias. Ou seja, é no campo que o repertório das ciências sociais, seus conceitos e suas categorias se entrelaçam no corpo do trabalho, mantendo-se uma interlocução teórica, um diálogo com o que está constituído. Portanto, o processo de descoberta de um estudo *etnográfico* resulta de um diálogo entre a teoria e a observação etnográfica que, a cada momento, traz novos elementos para serem entendidos e interpretados. Evans-Pritchard em contraponto a Marcel Mauss, dizia não haver “fatos sociais” na antropologia, mas fatos etnográficos, num amplo exercício de estranhamento existencial e teórico, que passa pelo pressuposto da universalidade da experiência humana.

Partindo desse princípio, as relações existentes entre o particularismo dos estudos de caso (etnográficos) e possíveis respostas universais, estão no uso de categorias e conceitos que formulem um entendimento que não seja imediato e hermético, mas que possibilite futuras interpretações, que possam constituir-se chaves de entendimento e de análise da mesma realidade em contextos diferenciados. Diferentemente de outros dados das ciências sociais, os dados etnográficos são passíveis de reanálise. Essa reanálise ocorre quando outro pesquisador descobre um “resíduo” (algum ponto não explicado) nos dados iniciais que permite uma nova interpretação e um novo desenvolvimento a partir desses dados somados a outros. Mariza Peirano observa que “*toda (boa) etnografia precisa ser tão rica que possa sustentar uma reanálise dos dados iniciais*”, numa ocorrência de novos indícios, de “*dados*

que falarão mais que o autor” (Peirano, 1995, p. 55). Portanto, a reanálise é a prova da adequação e qualidade da etnografia como método de trabalho e não, como uma apreciação imediata e naturalista que senso comum poderia indicar como incapacidade analítica do pesquisador.

Além do mais, não existe método sem calcanhar-de-Aquiles. Todo método possui suas fragilidades. Portanto, o pesquisador não deve se autopolicar, uma "eterna vigilância epistemológica" que, segundo Claudia Fonseca, pode nos levar a uma espécie de paralisia.

Ao almejar corrigir todos os defeitos possíveis e assim evitar qualquer crítica, ao tentar 'dar conta de tudo' ou fazer 'o estudo definitivo' de seu tema, o pesquisador deixa de tirar proveito da perspectiva pela qual optou. Reconhecer os limites inevitáveis do método (seja etnográfico ou não) tem efeito contrário: libera o pesquisador para explorar ao máximo as vantagens de sua proposta (Fonseca, 2000, p. 11).

Como se percebe, as elaborações da pesquisa e seu desenvolvimento resultaram, entre outras coisas, da maturidade do pesquisador em não querer ir além do que está ao seu alcance e não se deixar limitar pelo que os outros pensam que a ciência disse.

2.3 O locus como labirintos de tensões

Nos primórdios da sociologia, os teóricos positivistas ao fundarem a física social, sobre fatos e dados pretendiam lidar com a realidade humana com a mesma isenção e a mesma objetividade com que observam as coisas. Ou então se dispunham a exorcizar os juízos de valor no exame de questões em face das quais nunca puderam ser neutros. Essa primeira variante, sem dúvida ainda dominante, consiste em aplicar ao estudo da sociedade, que no século XIX começava a ser tornar complexa, os princípios epistemológicos que permeavam os estudos da natureza desde o século XVI.

Michel Löwy (1994), compara este artifício, muito usado pelos teóricos positivistas⁹, com o expediente a que recorreu o protagonista de uma velha estória: atolado num pântano com seu cavalo e vendo que não contava com a ajuda de ninguém para salvá-lo, o Barão de Münchhausen agarrou seus próprios cabelos e, por meio deles, puxou-se para cima, saiu da lama, trazendo também seu cavalo, entre as pernas, tirando-o do atoleiro.

Boaventura de Sousa Santos, ressalta que existe uma segunda vertente que reivindica um estatuto metodológico próprio para as Ciências Sociais, e usa como argumento, que a ação humana é "radicalmente subjetiva":

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais (Santos, 2001, p. 22).

Partindo dessa perspectiva, o cientista social quando escolhe a escola como *Locus* de seu estudo, percebe durante o desenvolvimento da pesquisa que a escola só existe enquanto relação entre seus diferentes grupos que interagem em dado contexto; cujas relações são interdependentes e compartilham os mesmo valores, convicções e normas que regulam suas condutas. Seus membros são produtos de condições objetivas em que cada ator experimenta e conhece o fato social de forma peculiar, refletindo as especificidades de suas relações históricas, políticas e sociais.

O velho Marx, na *Contribuição a Crítica da Economia Política*, observa que o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento social, político e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência. A partir dessa inversão da dialética Hegeliana, ele nos ensina que partindo de uma visão caótica do todo, dialeticamente podemos chegar a uma

⁹ Durkheim, Max Weber e Karl Popper.

rica totalidade de determinações. Desta forma, cada grupo de professores/as e alunos/as, constrói e reconstrói a escola, assim como cada pesquisador constrói e reconstrói esse mesmo espaço criativamente, partindo dos dados levantados no amplo leque de possibilidades disponíveis que estão presentes nas relações que perpassam a complexidade de suas relações.

Nessa busca incessante em direção a construção do objeto, sem perder de vista a noção de realidade social que se apropria na obra de Marx e, levando-se em consideração que esta é também um conjunto de relações de sentidos (Weber), sendo então uma realidade simbólica (Corcuff, 2001), Bourdieu nos ensina que:

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades (Bourdieu, 1989, p. 27).

Logo, a apreensão da escola como campo de relações, um *campo de lutas* e um *campo de poder*, é essencial na compreensão e no entendimento de sua dinâmica.

Bourdieu também estabelece que esse contínuo de realidades, a relação das diferentes experiências individuais vivenciadas por um grupo ou por uma pessoa é que irá estabelecer a composição de uma totalidade sobre o mesmo fato, possibilitando o exercício da análise da prática social. Trata-se de construir um modelo de “*interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em 'caso particular possível', como diz Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante interrogação assim conduzida*” (Bourdieu, 1989, p. 32).

Não basta, então, simplesmente romper com o *senso comum douto* na sua forma corrente, pois essa ruptura é, com efeito, uma conversão do olhar.

2.3.1 A Escola

A Escola Estadual Compromisso¹⁰ faz parte da rede de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, um estado célebre pela sua atual desestruturação e pelo descaso com que trata seus professores e alunos. Ela (escola) inscreve-se, por fazer parte da rede, num dos maiores descasos com a educação pública que a população fluminense já teve a oportunidade de presenciar*. Por contradição, ocupa uma posição de destaque, pois, a um custo político alto, consegue fazer educação, onde há terra devastada. Faço estas considerações, duras admito, por ter presenciado durante a pesquisa os muitos desmandos do governo estadual, que começaram com o fatídico episódio "nova escola", passando pela greve do início do ano de 2003 e culminando com a exoneração de todos os diretores das escolas da rede estadual. Sobre o impacto desses acontecimentos na escola podemos observar a fala da professora:

Há professores e professores, como em qualquer lugar. [...] De modo geral, até que quando nós solicitamos alguma coisa, nós temos o projeto? Agora já está atrasado, mas nós vamos começar agora, então você fala para o colega do projeto, mas agora não ganho mais, meu salário diminuiu R\$400,00. Falei, gente não é porque o salário diminuiu R\$400,00 que o trabalho de vocês vai diminuir também. Até porque, se algum dia alguém vier perguntar, você tem que mostrar. Apesar do corte no meu salário, eu trabalhei dessa forma (Profa da EC).

Situações como esta se configuraram ao longo da pesquisa em momentos angustiantes, que interferiram substancialmente no trabalho de campo, pois alterou de tal forma o cotidiano da EC, que se tornava inviável qualquer abordagem ou tentativa de diálogo com seus atores.

Sua inauguração data da década de 1940 (22 de julho de 1946), sendo sua localização distante do centro urbano da cidade. Nesta época, buscava-se suprir necessidades e anseios de

¹⁰ A escola tem em média 2.500 alunos, divididos em três turnos e funcionando de segunda a sexta, com exceção do turno "da noite", que não tem aulas às sextas-feiras.

* Palavras minhas, que embora duras, expressam todo meu repúdio as ações deste governo no que tange o trato com os/as professores/as e a Escola, vide a contratação de Oficiais do Corpo de Bombeiros.

uma camada média composta por comerciantes residentes nos subúrbios emergentes da cidade, que desejava um espaço que possibilitasse ascensão para os seus filhos. Do centro da cidade, pode-se alcançá-la por ônibus ou de trem. Nos dois casos, a viagem dura em média 40 minutos. Sobretudo, se levarmos em conta a realidade caótica do transporte urbano na cidade do Rio de Janeiro.

O prédio da EC foi construído sobre pilotis, algo bem ao estilo da época de sua inauguração. Este prédio tem dois pavimentos: no primeiro (térreo) funcionam a direção, a secretaria, a sala de dança (onde acontecem as sessões de musicoterapia), o auditório e a biblioteca; no segundo, ficam instaladas as salas de aula, a sala de vídeo, o SOE/SOP e a sala dos professores.

A sala dos professores da EC foi um local gratificante sobre dois aspectos. (i) O espaço não era um mercado persa, onde são vendidas todas sortes de mercadorias, uma grata surpresa que demonstrou que apesar de todo o processo de proletarização por que passa nossa profissão, o professor da EC vestia a camisa da dignidade e da autoestima; (ii) Por trata-se de um ambiente onde os professores permaneciam, discutiam e conversavam sobre a escola, um espaço de reunião informal, um "ponto de encontro" dos conflitos e das resoluções (antítese da formalidade do conselho de classe), onde os assuntos da escola eram tratados de forma cotidiana e não hierárquica. Um *campo de lutas* caracterizado por mecanismos específicos que lhe são próprios (escola), uma representação pluridimensional, aqui composta por campos autônomos, onde as somas do capital social e do capital cultural de cada ator se faziam presentes a partir de suas histórias. Nesse caso, seus percursos profissionais.

Faço esta observação no sentido de relatar suas dualidades: a de ser profissional da educação e de ser pai, mãe, marido e mulher. São faces de um convívio onde conversar sobre "coisas da escola", não inviabilizava as conversas sobre as "coisas da vida". Tudo é discutido

em seu espaço e, a partir desse "tudo é discutido", é que tive a oportunidade de falar sobre a pesquisa e marcar as entrevistas com as professoras.

Pude constatar, também, que acolhida e desconfiança andavam juntas. Pois assim como observado anteriormente, a relação entre o "meu saber teórico" e suas práticas se configurava, não num campo de tensões como a sexualidade se constitui, mas na incapacidade de ambos os lados, pesquisador e escola (*campo de poder*), dialogarem a partir de suas demandas, que em muitos casos são as mesmas. Um misto de admiração e indiferença, chegando a ponto de ter que ouvir discursos sobre o distanciamento da universidade pública da realidade da escola e sobre as besteiras que eram produzidas no seu interior¹¹. Neste momento, pude constatar que ser aluno de mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro causava incômodo em alguns professores, inclusive, quando a professora Cássia me apresentava como seu estagiário. Embora essa explicação fosse sob determinados aspectos tola, ela tinha a vantagem de me "proteger" de algumas armadilhas.

Nesse espaço vivi situações inusitadas como: aulas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais; discursos sobre as Competências e Habilidades; considerações maliciosas sobre os "atalhos para se ingressar" num mestrado; passando pelo discurso sobre a irresponsabilidade das alunas que engravidam – uma clara demonstração que não havia unanimidade sobre o acolhimento das mesmas – culminando com um diálogo sobre o adolescente desviante, aqueles jovens que usavam brinco e tatuagem, *um absurdo!* Cabe ressaltar que o pesquisador em questão usa brinco (desde os 19 anos), possui uma tatuagem, e nunca se enquadrava dentro do perfil de um aluno ideal. Por isso, naquele momento achava graça, afinal, que se acreditasse nesse tipo de fala, não estaria ali nas condições em que me apresentava.

A partir desses fatos, descobri que a minha aceitação na escola dependia mais das relações pessoais que desenvolvesse do que das explicações que pudesse dar. Este

¹¹ É necessário constatar que a grandes maiorias dessas falas, partiam de professores tidos como menos engajados nas propostas da escola ou "encostados", não falo por mim, mas reproduzo o sentimento de indiferença com que os demais professores tratavam esses colegas.

procedimento, estratégico naquele momento, possibilitou meu acesso a uma parte importante dos atores (professores) e ao espaço onde eu iria encontrar o meu objeto de estudo.

Sob seus pilotis ficam a cantina e o pátio, local onde foram marcadas as entrevistas com as alunas. Um lugar eminentemente feminino, embora os alunos que ali transitem, tenham a doce ilusão de serem "os caras do pedaço". Um engano que nos reporta a Bronislaw Malinowski e seus estudos sobre o círculo do Kula¹². Aqui como lá, os homens (alunos) se exibem numa disputa eminentemente "teatral", cujo objetivo é ter afirmada sua importância no grupo. Na EC não é diferente, os alunos buscam ter valor no espaço (pátio), um território que na verdade delega a eles um significado secundário, constituindo-se um conjunto de relações, consciente ou não, onde suas masculinidades são afirmadas, aumentadas e diminuídas. É a disputa dos alunos pelas alunas, entre outras formas de sociabilização, que reforça o papel e a importância do pátio e deste como um território feminino, um ambiente controlado pelos seus códigos onde os alunos são meros legitimadores de sua dinâmica.

Foi nesse pátio que consegui compreender melhor os limites a que estava imposto, e a partir dessa sacação, fazer as primeiras abordagens com as alunas.

Estou observando o pátio da escola, e acabei de confirmar uma hipótese, que embora seja óbvia, vinha me incomodando há alguns dias e foi fundamental para que eu definisse os espaços. O pátio é o espaço delas, a cantina embora seja identificada pelos professores como continuação da mesma, por permitir um convívio misto, é para elas um espaço à parte. O que fica claro é que a cantina é o espaço público, é a venda, o mercado, o local onde os professores almoçam, onde as visitas da escola lancham ou tomam café. O pátio é o espaço privado. [...] Inadvertidamente, transpus suas fronteiras, indo ao encontro de uma aluna com o simples objetivo de 'puxar assunto', pois já a conhecia e queria entrevista-la. Neste momento, fui fulminado com um olhar reprovador, que dizia: Aqui você não pode ficar! (caderno de campo).

¹² Apesar de Malinowski considerar o círculo de Kula como centro do cosmos do povo trobriandês, Annette Weiner, demonstrou que ele não possui um significado mais importante. O rito mais importante do povo trobriandês, é na verdade, o sistema de rituais de funeral, o rito de saída do indivíduo do grupo e seu possível reingresso. Esses rituais são executados exclusivamente pelas mulheres.

O pátio e a cantina se mostraram durante o campo, serem o rito constante de significação cotidiana e que as alunas na EC eram o grande elo que me possibilitaria entrar no coração da escola.

2.4 Os atores da pesquisa: traços e marcas vividas

O âmbito da pessoa urbana, meus atores são urbanos, é constituído pela soma de suas atitudes e dos papéis que representam ao longo do tempo e espaços distintos. É possível dizer que ela se define pela experiência resultante de sua atuação nos vários campos da vida social: na família, na rede de vizinhanças, nas associações religiosas e de lazer, na escola, etc. Ela é multidimensional. (Simmel, 1987).

Os atores da pesquisa (professores e alunas da Escola Estadual Compromisso) que serão apresentados são: quatro (04) professoras, uma da direção da escola, uma do SOE/SOP e duas de sala de aula; e quatro (04) alunas, todas do turno da tarde. Das alunas adolescentes, três estavam grávidas no momento da entrevista e uma que embora tivesse 20 anos, foi mãe aos 15 anos.

No desenvolvimento das entrevistas individuais, todas gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas na íntegra, omiti sempre os dados pessoais que pudessem identificar os sujeitos, no sentido de respeitar o sigilo de suas identidades. No trabalho, as falas dos atores são identificadas por nomes fictícios: Bárbara, Angela, Rosângela e Cássia, para identificar as professoras; e Ana, Priscila, Cristina e Lílian, para identificar as alunas. O uso de nomes foi proposital e tem por objetivo humanizar os atores, pois acredito que o uso do nome Priscila passa um sentido de existência que a letra A não permite. Priscila tem alma e, a letra A, é apenas um caractere.

As entrevistas eram iniciadas com uma breve introdução, onde eram relatados os objetivos da pesquisa e a importância do desenvolvimento desse trabalho no interior da

escola. Como os atores falavam sobre situações muito pessoais, houve momentos em que as entrevistas oscilavam entre uma fala aberta e objetiva, no caso das alunas a momentos em que eram na verdade burlas e fugas, no caso das professoras.

George Gaskell (2002), observa que o ponto de partida, enquanto técnica, para a realização de uma entrevista, parte do pressuposto de que:

O mundo não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabelecem. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial (Gaskell, 2002, p. 65).

No sentido de superar essas limitações, busquei conversar informalmente com cada um dos atores que iria entrevistar. Falar sobre minhas impressões iniciais, levantar algumas dúvidas e sempre deixá-los em posição de relatar o que eles sentiam e de como eles viam o que estava acontecendo.

Nessa perspectiva farei uso do que o prof. Jailson de Souza e Silva (2001) chama de revalorização dos vínculos entre práticas efetivadas no espaço escolar e suas relações com práticas firmadas em outros espaços sociais:

O rigor científico e o desenvolvimento de um estudo sistemático e ordenado do real não se esvaem, mas assumem significado compatível com a complexidade das relações sociais atualmente estabelecidas e com a falta de referências universais doutrinárias – científicas e/ou políticas. O resultado desta produção é muito recente, mas sua abrangência pode revitalizar, dentre outras, a Sociologia da Educação e abrir espaço para novas formas de se conceber uma apreensão mais global das práticas exercidas pelos homens e mulheres concretos em suas instituições educacionais (Silva: 2001).

Neste caso, o uso das dicotomias tradicionais passa a perder significados, o que possibilita a superação dos limites entre subjetividade/objetividade, micro/macro, temporalidade/espacialidade e particularismo/respostas universais, num estreitamento da

etnografia com a sociologia. Uma relação que possibilite o respeito à diferença e ao pluralismo fundamentados na equidade e na interação social.

Segundo o antropólogo Vagner Gonçalves da Silva, no diálogo etnográfico que o antropólogo estabelece com os membros de um determinado grupo,

A entrevista é um momento privilegiado para a troca de informações e de percepções entre as pessoas que dela participam. Estabelecer uma relação de confiança, favorável à sua realização, é, muitas vezes, um processo complicado, exaustivo e que exige um conhecimento mínimo de certas etiquetas e códigos do grupo (Silva, 2000, p. 41).

Nessas conversas informais, eu procurava relatar que minha ida à escola aconteceu pela necessidade de aproximação com o objeto da pesquisa: procurar um local, um lugar onde pudesse travar os primeiros contatos com as adolescentes grávidas. Por ser uma pesquisa ligada a área de educação, uma dissertação de mestrado num Programa de Pós-graduação em Educação, fazia-os entender que seria mais viável e mais produtivo se pesquisa fosse desenvolvida numa unidade escolar e não, numa unidade de saúde ou em algum projeto nas áreas de Psicologia ou Serviço Social.

Nesses momentos, recordava do meu curso de Pedagogia; que uma de minhas professoras que lecionava naquela escola sabia do desenvolvimento de uma proposta de acolhimento de suas alunas grávidas. Que na década de 1990 foi o período de nossa história em que houve um significativo aumento da taxa de fecundidade da mulher brasileira na faixa de 15 a 19 anos¹³; que aquela escola não estava distanciada desse fato, ressaltando ser viável desenvolver a pesquisa nela, pelo fato de apresentar uma proposta de enfrentamento dessa questão (a creche e o projeto de musicoterapia com as alunas gestantes), possibilitando que as alunas adolescentes grávidas e mães continuassem seus estudos.

¹³ Ver os dados apresentados no capítulo I.

2.4.1 As professoras

"Eu acho que a questão da rigidez aqui na escola tem haver com aquela postura, entendeu? Mas eu acho que a postura da normalista tá abaixo da preocupação que eles tem com a gente, com o nosso futuro. Os professores aqui se preocupam muito com as meninas novas que fazem esse tipo de coisa, entendeu? Então eu acho que eles acima de tudo tão vendo as besteiras que a gente tá fazendo e que podem interferir no nosso futuro. Isso às vezes a gente... Nós que somos jovens não entendemos como preocupação, a gente entende como caretice. E interfere mais da nossa parte, do que da deles. Por que se a gente entendesse que isso é simplesmente preocupação, que eles estão querendo ver o nosso bem, pelo menos a maioria dos professores, Ah... não sei... A recepção que a gente teria, dessa rigidez deles seria muito melhor, do que a que a gente tem agora. Porque tudo que eles fazem pra gente, a gente diz: - Ah ele é muito chato, ele só quer isso, tem que ser tudo certinho: - A professora é chata, ela é caretica! Se a gente entendesse que eles estão se preocupando, que isso é pro nosso bem mesmo. É que, a gente ter uma postura, é uma coisa que vai ajudar a gente mais tarde, seria muito melhor a relação que a gente tem com eles. Seria melhor do que a gente já tem. Porque eu acho que eles são muito bons nessa questão de lidar com os jovens. Mas seria muito melhor se a gente entendesse que eles se preocupam, que eles estão aqui pra isso. E isso a gente não entende mesmo, porque o jovem é cabeça dura mesmo, e não tem pra onde correr". (aluna da EC)

a) Angela

"NO INÍCIO AINDA EXISTIAM AQUELAS REAÇÕES ASSIM DE INDIGNAÇÃO, DE SURPRESA, DE ESPANTO, DE CRÍTICA".

Eu sou psicóloga e professora de psicologia. Me formei pelo Instituto de Psicologia da [Universidade A], com graduação em 78, vou completar 25 anos de formada em dezembro e fiz concomitantemente o curso de formação de psicólogo e licenciatura plena em psicologia. Eu iniciei a carreira profissional como professora de psicologia. Depois tive a oportunidade de atuar como psicóloga clínica. Fui fazendo esse trabalho paralelo, mas chegou um momento em que eu que fazer uma escolha. Eu não conseguia a mesma dedicação, alguns conseguem, eu não conseguia porque a educação requer que você esteja continuamente estudando e, se aplicando também à clínica. Então, eu fiz a opção pela educação porque é

realmente o meu espaço, é o que eu gosto de fazer, trabalhando como professora de psicologia. Tive também possibilidade de trabalhar como psicóloga escolar, e há uns 10 anos, mais de 10 ano, eu tive a oportunidade de trabalhar na equipe de orientação educacional, integrar, aqui mesmo na EC. Fiquei durante uns oito anos fazendo esse tipo de trabalho e, mais recentemente, esse é o 4º ano, estou como adjunta do professor [...], que é o diretor da escola. [...] Na EC, sou de 87, 15 anos. Não é isso? 16, né? Em fevereiro completei 16 anos. E de atuação no magistério 23 anos.

b) Rosângela

"NA MINHA OPINIÃO NÃO CABE À ESCOLA, A ESCOLA JÁ FAZ O QUE PODE FAZER".

Minha trajetória no magistério começou... Comecei como professora primária, no antigo primário, formada em escola normal, trabalhei em turmas de primeira a quarta séries. Já sou uma pessoa bem antiga no magistério. Quer dizer, eu peguei o magistério ainda um pouquinho antes da lei 5692. Trabalhei em turmas durante quer dizer, vivenciei a lei 5692 em sala de aula, e depois eu fiz Pedagogia, fiz orientação educacional e magistério. Atuei como orientadora educacional em escolas do município do Rio de Janeiro, sou aposentada pela rede municipal de ensino, atuei em escolas da Zona Oeste, com uma clientela bastante difícil. Minha escola, ela ficava situada num conjunto formado por uma favela removida, e depois eu vim... No estado eu trabalhei em Nova Iguaçu, numa escola noturna, trabalhei no [...], e vim para a EC. Atualmente trabalho em [município C] na rede municipal; sou orientadora educacional. [...] trabalhei na Secretaria de Educação, [...] e trabalho aqui na EC.

c) Bárbara

**"OLHA EDUARDO, PRIMEIRO DE TUDO VOCÊ TEM QUE TRABALHAR, TA?
QUE VOCÊ PODE FAZER UM TRABALHO, SENTAR COM A ALUNA E
CONVERSAR COM ELA".**

Eu fiz Pedagogia, me formei em 1984. Fui para [município A], morei lá. Comecei Supervisão em [município B]... cada município a supervisão atua de uma forma. Em [município B] todo mundo fica na Secretaria de Educação, aí divide as escolas... você é responsável por cinco escolas, outro por cinco. Tem aqueles dias que você vai visitar as escolas, aí a Kombi da prefeitura te leva, você vai em duas escolas. Te leva lá e fica aguardando para te levar para outra escola, você faz aquele relatório e supervisiona, mas aí não dá aquele contato direto com o professor, você não tem, que aí você vai falar diretamente com a coordenadora. [...]

Na EC, cheguei à escola... já estavam aqui há anos, aí é aquele negócio, como que funciona, como que vocês vão trabalhar? Ai você olha o esquema, até porque você está acostumado a ouvir que no colégio do Estado ninguém faz nada. Ai você já fica assim, ninguém faz nada, aí quando você chega aqui que tem que está tudo registrado, porque aqui é tudo registrado, qualquer coisa que aconteça está tudo registrado. Porque quando dá problema, tá aqui, não está assinado, você assinou tal dia, isso, assim que você fez. Isso não é só aluno e pais, professor também.

d) Cássia

"EU ACHO QUE HOJE A ESCOLA NÃO TEM MAIS COMO NÃO VER".

Eu trabalho com música que sempre foi minha ocupação. Esse processo se inicia aos 13 anos de idade, por uma questão familiar, uma necessidade doméstica. Ai continuei, gosto muito do que faço. Vim para a EC em 1987. Entrei para o estado por Angra dos Reis, me transferei

para o Rio, vim pra cá, e há cinco anos atrás, em função de uma Pós-Graduação, desenvolvi um projeto para adolescente gestante. [...] Formação, eu fiz universidade C em música. Fiz licenciatura, graduação em piano, que eu não uso, não gosto do palco [sorrindo], meu palco é a sala de aula. Depois então, essa pós em musicoterapia.

2.4.2 As alunas

"Ainda existe, claro! Existe aquela mãe que sabe que a qualquer momento sua filha vai iniciar uma vida sexual, porque um dia ela passou por isso, derrepente aos 22 anos, e hoje a filha dela vai passar por isso aos 16, sinal dos tempos. Então se essa pessoa assume um compromisso com a realidade dos tempos, olha eu voltando a uma postura anterior, você vai orientar em função dos dias de hoje. Você vai passar os seus valores sim, mas você vai passar esses valores em função não de você, mas em função do seu filho, porque é ele que vai viver esse momento agora. Então eu não vou deixar pra conversar sobre um ato sexual com minha filha aos 20 anos, porque com certeza ela já terá a vida dela sexual ativa e eu perdi a vez. Ou talvez derrepente por causa disso, eu me perceba com uma filha grávida em casa". (professora da EC)

e) Ana, 16 anos, grávida de 8 meses.

Eu era muito nova e meu pai nunca aceitaria que a filha dele com 12 anos tinha namorado. Era escondido assim, saía...eu ia para casa de uma colega, ai lá tinha um garoto... Entendeu? Ou então na escola, entendeu? Era assim nessa época, até os 14, 15 anos foi assim. É claro que o meu pai descobriu que eu estava namorando, mas dele dar permissão, de ele deixar, - ah pode namorar com ela, foi só com 15 anos. Só que tinha acontecido muita coisa antes disso né. [...] Por que com 14 anos eu conheci um cara. Eu já namorava outros meninos, mas assim bobeira! Namoro bobo, sair, ficar, essas coisas. Ai eu com 13 anos para fazer 14, eu conheci um rapaz... Um homem, por que com 30 anos é um homem [risos] com certeza. Esse rapaz, ai a gente começou a ficar junto, ai depois dos quatorze anos, e foi com

ele a primeira experiência sexual que eu tive, e meu pai não imaginava que eu fosse ter, que eu tivesse tendo. Foi tanto tempo que eu namorei ele, foi quase um ano, e meu pai não sabia, por que realmente eu não ia contar.

f) Priscila, 16 anos, grávida de 7 meses.

Não sei se eu te falei que os meus pais são separados? Meus pais são separados, meu pai... eu nem sei onde meu pai tá. A última vez que eu vi meu pai foi em [...], e hoje eu não sei onde ele deve tá. Meu pai tinha problema de alcoolismo, drogas... então não ia dar certo. Minha mãe desde novinha minha mãe trabalha, sabe. Eu sempre ajudei minha mãe, eu fico sozinha em casa desde pequenininha mesmo. Eu e uma tia minha que hoje tem 76 anos, então eu tenho ela como uma mãe pra mim também, e essa minha tia não tem filhos, e ela é tia do meu pai. Ela é irmã da mãe do meu pai, então ela se pegou muito a mim, e a minha mãe. E meu pai desde de pequenininho tinha... Não sei se vc já percebeu quando um alcoólatra fica nervoso, ele fica agressivo, então minha mãe viu que não tinha mais condições, não dava mais e eles se separaram. Até a pouco tempo agora, minha avó veio a falecer, ele pediu para voltar, ele disse que estava se tratando, era tudo mentira dele, nós fomos pra [município 2] ficar lá com ele... Não ficamos nem um mês lá e voltamos pra casa. Porque o meu pai é um cara... é burro. Porque ele tem profissão, ele é eletricista, Ele era da Marinha, ele ganhava muito bem. Ele trabalhava na [...] Ali na Av. Brasil... Então minha infância foi assim sabe? Um pouquinho complicada, porque foi só eu e minha mãe, então eu quase não tinha atenção da minha mãe. Minha mãe pegava de manhã no trabalho e só chegava em casa 8 horas, 9 horas. Sempre foi eu e ela e essa minha tia.

g) Cristina, 20 anos, mãe aos 15 anos.

É difícil né, é difícil e é legal. Porque assim, eu vejo minhas colegas com 20, 19, não sei o que, sai passeia, se diverte... Não digo que eu não faço isso, eu faço sim, mas porque eu tenho o apoio da minha mãe, pra estudar, pra sair. Se eu tiver que sair a noite ela vai ficar com o meu filho, mas sempre me alertando: - Não arruma outro. Porque com dois vai ficar mais difícil né. Então ser mãe é assim, é difícil. É uma responsabilidade que a gente... a gente... vai ter obrigado, tem que ser obrigado mesmo, porque ai não tem... Desde o momento que já tá grávida, já tem que tá surgindo à responsabilidade. Porque é uma responsabilidade em cima da gente. A gente é nova e fica ali tendo uma responsabilidade de filho. Filho fica doente, filho gasta, filho come, filho tem plano de saúde, tem isso, tem aquilo. Então, é uma, é uma... assim é uma reviravolta na nossa vida.

h) Lilian, 15 anos, grávida de 2 meses.

Ele... ele geralmente quando bebe, ele tem uns tipos de brincadeira sem graça! Eu acho que a bebida mexe muito com a libido dele... Então ele sempre brincava, quando estava bebendo. Com todas as mulheres que aparecesse, ele mexia, ele tentava agarrar, mas com outras pessoas. Então teve uma festa na casa dela, foi do filho mais novo, aniversário. Então todo mundo chapando mesmo. Ele bebeu e começou dizer que eu era muito bonita, que ele queria muito ficar comigo, queria casar comigo. No meio da festa! Eu encarei isso... pô bebeu tá agitado. Então no outro dia de manhã, todo mundo já tinha ido embora. Eu durmo num quarto, eu tava dormindo com os dois filhos dela no quarto, e ela dormindo com o marido dela. Então de manhã ele me acordou, meio que assim, me cutucando, entendeu? Mexendo comigo. Ai me acordou. Eu acordei, escovei os dentes e fui pra sala ver televisão. Ele veio atrás, ele falou que queria muito casar comigo, que queria ter um filho comigo, queria que eu

desse um filho pra ele. Isso ele não sabia que eu estava grávida! Ele não sabe ainda. Ele queria muito que eu desse um filho pra ele, e... queria que eu morasse com ele, que se eu morasse com ele, eu não teria mais problema nenhum, que ele iria resolver todos os problemas dele. Que ele queria... que eu fosse feliz com ele. [...] Então quando ela chegou, ele saiu. Disfarçou, né. Ai eu fiquei assim mau, fui arrumar as minhas coisas, falei com ela: - 'Tia', estou indo embora, porque aconteceu isso, isso e isso. Mas eu arrumei minhas coisas porque eu pensei que ela fosse falar: - Ah sua vagabunda, vc tava dando em cima do meu marido. Mas não, ela disse que tinha ido à macumba, que na macumba tinham dito pra ela que isso ia acontecer, que não sei o que, não sei o que. E falou pra mim, que a prioridade era que eu ficasse com ela. Porque ela disse que acha que se a gente não quer, a gente faz alguma coisa pra mudar. Então como eu tava fazendo ela ia me ajudar. Ai ela pediu pra eu ficar, então eu fiquei. Mas eu evito ficar o final de semana lá. Que os filhos dela não estão lá no final de semana, quer dizer o filho, porque ela só mora com um. O filho dela não está lá no final de semana, e... ficamos só nós três em casa. Então eu acho que é mais propício acontecer alguma coisa, quanto menos gente estiver em casa. Então eu tô evitando ao máximo ficar lá. Eu fico lá só durante a semana mesmo, e estou passando a maior parte dos finais de semana na casa da minha mãe.

3 REFLEXÕES SOBRE A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: TRAJETÓRIAS E VISÕES DE MUNDO.

*O problema da moral foi originalmente considerado
mas do ângulo da sociedade do que do indivíduo.
E não podia ser de outro modo:
aos códigos de regras de conduta foi atribuída a função
de proteger mais ao o grupo em seu conjunto
que o indivíduo singular.
Norberto Bobbio, 1992.*

Presente nos seus mais diversos significados, o tema da gravidez na adolescência choca a sociedade porque esta, equivocadamente, o estigmatizou. Hoje, observo o quanto as adolescentes que engravidam continuam submetidas às normas morais, regras que direta ou indiretamente, acabam exercendo profunda influência nas suas decisões sobre continuar ou não na escola, um espaço da não-sexualidade, seja do aluno/a e do professor/a.

É fato que a gravidez na adolescência acontece dentro da escola, como em outros espaços da sociedade. Partindo dessa realidade e sabedor das dificuldades que os/as professores/as encontram em trabalhar com ela, fico imaginando as estratégias a serem utilizadas para superar as restrições da escola e dos/as professores/as em trabalhar essa

realidade. Na visão da professora Cássia, essa possibilidade existe e a direção da EC chama para si essa responsabilidade.

No momento que a gente encontra dificuldades, ele (diretor) sabe se posicionar com compreensão, com uma postura equilibrada entre o profissional e o indivíduo, e aí a gente observa a postura dele diante do se dar, na função. E a gente se cobra, se ele faz assim, por que eu não posso fazer também? (É claro, e a gente se cobra, se ele faz assim, por que eu não posso fazer também?). É claro que não há uma unanimidade, mas eu vejo não como apenas o meu ambiente de trabalho, mas um lugar onde eu possa ser útil ao meu semelhante, onde eu venho transmitir conhecimento sim, com um horário pré-estabelecido sim, mas que é muito mais do que o professor que vem cumprir com o seu trabalho (Profa. Cássia).

Quando é admitido que não há unanimidade por parte dos professores, é necessário entender os seus argumentos. Pois se não cabe a escola o enfrentamento dessa questão, existe um porquê:

A expectativa da escola deveria ser trabalhar a questão da construção do conhecimento. Então eu acho que essa questão da gravidez na adolescência não é uma questão pra escola enfrentar, eu acho que isso é uma questão social, como outras questões que interferem na escola [...] então que não cabe a escola estabelecer estratégias de enfrentamento (Profa. Rosângela).

Como observado acima, nessa escola encontramos manifestações de resistências, mas também vínculos de sociabilidade e de integração dessas alunas. Por isso, desnudá-los e desnudá-la, sua fala e a fala de seus atores é no meu entender fundamental no sentido de afirmá-la com um espaço privilegiado de enfrentamento desse problema. Mesmo levando-se em conta que no imaginário de pais, professores/as e alunos/as, a díade educação/sexualidade se configura um campo de tensão, instabilidades, e, em última instância, num tabu dentro do seu interior.

Os atores que compõem a EC não se constituem um grupo homogêneo e harmônico, ainda que em muitos casos, se busque essa característica.

No entanto, são estas tensões geradas em seu interior, que formam a dialética necessária ao desenvolvimento de propostas, como a da EC, que mesmo não sendo o foco principal deste trabalho, foi através dela (escola) que pude realizar as entrevistas e as observações necessárias à constituição do corpo desse capítulo.

Cabe ressaltar, que como professor acredito na Escola como coletivo político. Principalmente quando esta exerce um exercício coletivo de construção de sentidos e de valores democráticos. Uma Escola como prática construída: primeiramente, como ato de criação permanente, ela é um processo, uma interrogação, uma construção de sentidos; em segundo lugar, ela é uma atividade que se baseia na criação, em novas alternativas e novas deliberações. Dessa forma, os acontecimentos locais e cotidianos são articulados aos processos sociais e históricos mais amplos, e seus sujeitos (atores) apreendidos como protagonistas de suas dinâmicas sociais.

3.1 – Os fatores de Ordem Familiar

Segundo José Arthur Rios (1987), a família é uma instituição social básica, que aparece sob as formas mais diversas em todas as sociedades humanas. À guisa das diferenças apresentadas nos mais diversos grupos e culturas, dá-se o nome de família a um grupo caracterizado pela residência em comum e pelo convívio de pais e filhos, isolados dos demais parentes. Uma instituição cuja função se concentra em três princípios básicos: a reprodução da espécie, a socialização dos filhos, a transmissão do patrimônio cultural.

Lévi-Strauss, no livro *“As Estruturas Elementares do Parentesco”*, dá um passo decisivo na desnaturalização da família ao concluir que o núcleo das instituições de parentesco não é a família nuclear ou biológica. Essa dissociação do átomo do parentesco da unidade biológica representou segundo Cynthia Sarti (2000), uma inflexão nos estudos sobre

parentesco ao instituir os laços como um fato social e não um fato natural (biológico), e continua:

Segundo Lévi-Strauss, o átomo do parentesco inclui não apenas os laços de consangüinidade e de descendência (os laços de sangue), mas, também os laços de aliança, o que implica não apenas uma unidade familiar (Sarti, 2000, p. 41).

Um paradoxo que perpassa a família enquanto esfera distinta e específica da vida social, tanto pode ser entendida em termos de oposição (público x privado, casa x rua, produção x reprodução), como também, podemos voltar nossas análises para princípios de explicação voltados para a realidade local, ética ou social.

A não observância da quebra do paradigma da família clássica, que se traduz no o aumento do número de separações, no trabalho assalariado da mulher e no aumento do número de mulheres como chefes de família¹ precipitam avaliações muitas vezes embasadas em um modelo tradicional de família nuclear, patriarcal, que não mais possui sentido na sociedade brasileira. Conseqüentemente, o termo família não designa apenas a forma "legítima" criada pelo casamento, onde a tradição não mais conjuga os ditames de papéis socialmente estabelecidos, mas também, as muitas formas de sociabilidade sócio-familiares existentes. Neste caso, a família, bem como suas redes de sociabilidades se alteram, mas esta não perde suas funções de proteção, socialização e criação de vínculos relacionais.

Este esgarçamento das relações familiares (possibilidade de maximização de rendimentos, apoios, moradia, saúde...), acaba não propiciando que os pais fiquem mais tempo com os filhos, o que leva ao distanciamento nas suas relações sócio-familiares. Neste contexto, quanto mais a família se "privatiza", menor autonomia parece ter em relação à sociedade inclusiva. E, na maioria dos casos, ao surgirem evidências de que algo de "anormal" está ocorrendo com o/a filho/a, a tentativa de resgate, quando acontece, se dá

¹Ver capítulo I, página 21.

segundo a fala da EC, na forma de ganhos materiais. O que nem sempre apresenta um resultado positivo tanto para os pais, como para a/o adolescente.

É a família. Ah porque eu trabalho para dar coisa a ela e ela não me dar valor! Não é por aí não [...] Eu acho que a família está com problemas, aí na hora que a família não pode dar tem essas crises, e outra coisa esse negócio de que qualquer coisinha é psicóloga, no meu tempo não tinha esse exame de psicóloga para ninguém está fazendo tratamento (Profa. Bárbara).

Outro fator que dificulta a convivência familiar é o processo de modernização das sociedades urbanas. Os adolescentes incorporam, mais rapidamente, as novas tecnologias, os novos valores sociais e culturais, muito diferentes dos valores dos pais. Geraldo Romanelli (2000), observa que as intensas transformações registradas nas sociedades ocidentais contemporâneas tendem a fazer com que a experiência dos adultos seja considerada, pelas novas gerações, inadequadas para oferecer modelos que possam organizar e orientar suas formas de sociabilidades. Maria Luiza Heilborn (1998), observa que é necessário constatar que as expectativas sociais diante da idade se alteram social e historicamente, pois o que em dado momento é tido como aceitável e natural, em outro contexto considera-se inaceitável. Esse fator de tensão, diz respeito a idades dos adolescentes, e em alguns casos, acaba por favorecer o distanciamento e até a separação precoce do adolescente da sua família.

Portanto, deve-se observar que a variável idade (gerações) está presente nesse campo, não só em relação aos profissionais da escola como também nas relações entre os alunos/as.

É lógico que como em todos os tempos, alguns mais preparados outros menos preparados, e sempre irão surgir os conflitos, porque na adolescência do pai a conduta era uma, as cobranças eram outras. Na fase do filho, o momento é outro a realidade é outra. Conforme as gerações vão se distanciando, os conflitos tendem a ser maiores. [...] O que traz a conflito na verdade, é o que viveu o outro tempo, e não o adolescente em si. Ele quer viver o momento dele, do hoje, mas ele

compartilha isso com alguém aquilo a trinta, quarenta anos atrás. Quando essa distância é menor, eu acho que é mais fácil, ou quando esse pai vive essa relação com o adolescente, ele consegue ter total consciência de um tempo que não é o dele. Pra conseguir conciliar... (Profa. Cássia).

Outro dado a ser considerado diz respeito as marcas do passado (crenças, tabus, valores religiosos, etc.), encontradas nas falas dos atores da pesquisa, e justifica as dificuldades que pais e professores/as têm de trabalhar com essa realidade. Segundo Duarte (2001), questionados se na adolescência eles conversavam com os seus pais sobre sexo e sexualidade, 91% dos professores entrevistados responderam que havia uma falta de abertura e uma falta de liberdade com seus pais para tratarem do assunto.

Essa "falta" de diálogo ficou evidente na fala da aluna Priscila, quando esta traça um paralelo entre a sua relação com a mãe, e a falta de diálogo que esta tinha com os seus avós:

Ela conversou comigo abertamente, sabe. - Você tem que ter cabeça e ele também, porque um dia vai acabar acontecendo, ele já é um homem formado. Vai acabar acontecendo o que? Vocês um dia... como ela falou? O que ela quis falar assim? Ela falou assim: - Um dia vai acabar o corpo não agüentando. Um negócio assim que ela falou. Ai eu falei assim: - Não mãe, nada disso. E ela falou: - Priscila, eu já tive a sua idade. O que vc tá passando eu já passei, só que minha mãe nunca conversou comigo, como eu conversei com vc. Porque na minha época, quando os pais... as moças fugiam dos pais e quando os pais descobriam batiam nas filhas [...] Não podia, isso era uma norma. A sociedade, os vizinhos... O seu avô e a sua avó realmente se ligavam no que os vizinhos iriam falar (aluna Priscila).

Estes procedimentos disciplinares dentro da família, somados a hábitos moralizados e a costumes regrados dos espaços públicos e privados, agem como remédio moral ao mal que o sexo e a sexualidade podem causar. Essa regulação dos comportamentos, da qual os pais também são vítimas, afirma os valores de uma sociedade que condena e estigmatiza a gravidez na adolescência.

Como observamos, por um motivo ou por outro, alguns pais deixam de participar do desenvolvimento dos filhos, o que acaba refletindo na ausência de diálogo sobre temas como: sexualidade e reprodução, ficando a cargo dos amigos, da rua, da televisão, das revistas e de outros meios, a circulação de informações muitas vezes de qualidade duvidosas.

Eram aquelas dúvidas de sempre. O seio começa a crescer e dói, aí a gente fala: – o meu peito tá doendo; e a colega – Ah mais o meu também tá. Mas a minha mãe me falou que tem uma bolinha aqui dentro que vai crescendo... – Tá nascendo um cabelo lá... A colega – Ah tá, na minha também. Mas minha mãe contou que é por isso, isso e isso. Então as meninas da minha sala, também não tinham esse esclarecimento em casa, tiravam as dúvidas da mesma forma que eu. Na escola, em rodinhas de amigos (aluna Lílian).

E completa em tom de desabafo:

Eu acho que o diálogo é tudo. Acho que eu teria evitado muito sofrimento... quando eu descobri que eu estava grávida, se eu tivesse conversado com a minha mãe, se eu tivesse um diálogo aberto. E se antes mesmo, antes de eu ficar grávida, quando eu perdi a virgindade. Se eu tivesse... eu ficaria muito mais feliz se eu pudesse contar pra ela. Apesar de que eu acho que com doze anos é muito cedo, muito cedo mesmo pra se fazer esse tipo de coisa. Mas com quatorze, se eu pudesse ter contado pra ela, eu já ficaria muito mais feliz e teria evitado muito problema, muita preocupação, muito sofrimento. Se eu tivesse um diálogo bastante aberto na minha casa. Então acho que isso é o mais importante de tudo. Acho que o diálogo é o mais importante de tudo. Fora isso, acho que o restante foi muito bem abordado (aluna Lílian).

Elisabete Bilac (1995) observa que de um modo geral, a família é a instituição mediadora entre o indivíduo e a sociedade, contemplando, simultaneamente, tanto suas relações internas quanto as suas relações externas. E continua:

Ao mesmo tempo em que se busca estabelecer quais as relações entre membros, em termos de divisões de papéis, poder e autoridade, busca-se também precisar que relações são estabelecidas com as outras dimensões da vida social. Deste modo, se o substrato da família, do ponto de vista sociológico, são as relações de parentesco

e aliança, gênero e idade, as formas como estas diferentes demissões são definidas, organizadas e articulada entre si terminam por ser consideradas, por sua vez, como frutos, ou das relações entre família e a sociedade de um modo geral, ou das relações específicas entre a alguma outra esfera social: o trabalho, a política, o estado (Bilac, 1995, p. 43-44).

A ausência desse papel da família, de mediação entre o indivíduo e a sociedade, no que tange suas relações internas, é o ponto onde a escola mais observa sua ausência.

Eu acho que não é só falta de orientação familiar não. É falta de educação social, eu acho que o problema é social. Porque a gente culpa a família de uma maneira muito pontual. Essa a mãe que não ajudou... Mas essa mãe que não está em casa, ela precisa trabalhar porque ela precisa sustentar essa família, ela tem que trazer a comida para casa. Então realmente a juventude fica solta, fica mesmo (Profa. Rosângela).

Olha... primeiro de tudo a família! Eu acho que a família agora está assim, abrindo mão, tá abrindo mão de seus adolescentes. Ahhh porque a família precisa trabalhar, tudo bem, é o que eu falo, gente não é a quantidade de horas que vocês passam com seus filhos dentro de casa, é a qualidade da hora! Você precisa trabalhar, ótimo! Você senta com seu filho e conversa [...] Eu acho que está faltando muito diálogo na família (Profa Bárbara).

Certamente, a socialização dos adolescentes não ocorre apenas na família sendo realizada, simultaneamente, nas relações tecidas na escola, no campo religioso. E pela mídia, bem como, pela imensa influência exercida pelas relações intragrupo, do aprendizado do adolescente junto ao grupo social ao qual ele vem a fazer parte. Este pertencimento gera uma série de atitudes, valores e identidades que podem se cristalizar, gerando laços de amizade fora do campo familiar.

Para efeito dessa pesquisa, a família há de ser resgatada no seu papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade. E a escola, por seu lado, observa que sua "ausência" se apresenta como um inibidor de possibilidades, não só enquanto parceira, mas também pela sua atual postura de delegar à escola um papel que, de fato, lhe pertence.

A família joga a bola às vezes pra escola. Mas ela, de uma certa forma, quer definir, aquilo que ela gostaria que fosse oferecido ao filho. Ainda há pessoas que temem a informação, que ela aguça a curiosidade. Discutir sobre droga iria incentivar o uso, discutir sobre a gravidez na adolescência iria estimular a gravidez na adolescência. Eu creio que essas barreiras são do próprio medo, da própria dificuldade da educação desses filhos que os pais, às vezes, impeçam esse trabalho (Profa Angela).

Como observamos, parte da escola finca a responsabilidade na família e, a família, às vezes, levada por essa nova realidade, transfere suas responsabilidades para escola. Portanto, está na hora de pararmos de andar em círculo - a escola, de uma certa maneira, acaba invadindo o espaço da família, e ela, a família, invadindo o espaço da escola - de discutir sobre quem é, e quem não é o responsável. E percebermos que na verdade, essas coisas estão agora entrelaçadas.

O cerne da questão não é saber quem está de que lado. Se a família não tem condições para, e se a escola também recusa essa oportunidade, eu não vejo alternativa. Se essas duas instituições básicas na vida do indivíduo se recusam a desempenhar este papel – a primeira porque por não consegue e não tem tempo para fazê-lo; a segunda, que, teoricamente não sabe como fazer, mas teria que estar capacitada, preparada, entende que esta responsabilidade não é sua. Devemos então, rediscutir nossas práticas e questionarmos o que estamos fazendo com nossos adolescentes. Neste momento, mais que nunca, o diálogo entre estes atores se faz necessário.

3.1.1 A díade informação versus conhecimento

Fala-se muito que o adolescente nos dias atuais tem acesso à informação. Porém deixamos de observar a dificuldade de se traduzir informações em conhecimentos e conhecimento em mudança de comportamento. Se o adolescente possui informações e conhecimento sobre sexo e sexualidade e de suas conseqüências, por que essa informação não

surte efeito? Se ambos são necessários para as ações preventivas, eles por si só não são suficientes para levá-los à adoção de práticas seguras.

Como primeiro passo, devemos observar que o conhecimento é uma relação indissociável entre sujeito, objeto e processo de observação, e a compreensão desse conhecimento depende do que ocorre dentro do sujeito, de seus processos internos. Conseqüentemente, cada indivíduo aprende de uma maneira que lhe é específica. O conhecimento é uma forma de estar no mundo (Hessen, 1987).

Hoje os/as adolescentes possuem essa possibilidade, pois o acesso às informações sobre doenças sexualmente transmissíveis, sobre a prevenção ao DST/AIDS e sobre métodos contraceptivos são bastante amplos, até porque, na sua grande maioria, ele já "ouviu falar". No entendimento da pesquisa, isso é ocasionado por uma característica, que não é própria da adolescência, mas que se vê potencializada pela "péssima" qualidade das informações que lhe são transmitidas. Essa característica é o conceito de vulnerabilidade.

Nos últimos anos, este conceito vem sendo cada vez mais usado nas reflexões sobre a gravidez na adolescência e seus efeitos. Segundo Ayres (1996), a noção de vulnerabilidade busca estabelecer uma síntese conceitual e prática das dimensões social, político institucional e comportamental, associadas às diferentes suscetibilidades de indivíduos e grupos. Soma-se a isso, a falta de oportunidades no mundo do trabalho, no lazer e na cultura. Faltas estas, decorrentes das grandes desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira, o que se configura em situações de vulnerabilidade extrema, que poderíamos definir como o resultado negativo das relações entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos desses atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm da sociedade, do mercado e do Estado.

Segundo Abramovay (2002), a vulnerabilidade se traduz em profundas desvantagens para os adolescentes, que no plano subjetivo se caracteriza pelo desenvolvimento de

sentimentos de incerteza e insegurança. Assim, a conformação das situações de vulnerabilidade implica, necessariamente, na interação entre objetividade e subjetividades, i. e., entre a realidade concreta e os atores nela inserida.

O conceito de vulnerabilidade, que além de sua característica dinâmica e mutante, deixa em evidência a preocupação com o contexto social em que vive o/a adolescente, traços de vida, tornado-o uma categoria de análise que considera não apenas a posse limitada de informações (que influenciam de fato no grau de vulnerabilidade dos meus atores), mas ao mesmo tempo, permite fazer uma avaliação mais abrangente dos seus aspectos negativos e positivos. Neste percurso, devemos compreender seus elementos simbólicos, as estratégias individuais e grupais, para lidar com o enorme volume de informações oferecidas por uma sociedade extremamente competitiva e individualista.

Portanto, como fazer para que nossas intervenções realmente possam contribuir para que ocorra uma redução de danos, para que o e a adolescente consigam cuidar-se e prevenir-se de situações que coloquem em risco sua integridade e sua perspectiva de futuro? E ainda, por que para alguns adolescentes, mesmo participando de grupos e tendo acesso às informações sobre prevenção, não conseguem se cuidar e acabam tendo de enfrentar situações como a gravidez?

Na prática, significa que não podemos mais pensar a prevenção a partir de um único referencial, de uma idéia única de sujeito que não existe. É preciso desvendar essa questão para se tentar compreendê-la, até porque a inexistência da idéia de futuro, torna a prevenção algo muitas vezes inalcançável.

As informações colhidas junto ao Posto de Saúde que possui parceria com a EC, é que não há procura por parte dos adolescentes dos serviços e atendimentos prestados por eles. Por que? Segundo esses profissionais, para que qualquer indivíduo possa receber o método contraceptivo, é necessário passar primeiro por palestras proferidas por profissionais do Posto

e isso as pessoas, na maioria das vezes, não querem. Porém, esse problema possui uma outra face. Os jovens não confiam no profissional de saúde porque estes geralmente apresentam atitudes de repreensão ao fato daqueles terem iniciados suas vidas sexuais muito cedo, o que gera um mau estar desnecessário, para ambas as partes.

Viviane Castelo Branco, Gerente do Programa de Saúde do Adolescente da Secretaria Municipal de Saúde e Coordenadora da Macro-Função Vida, do Município do Rio de Janeiro, observou no Seminário sobre Gravidez na Adolescência, ocorrido no segundo semestre de 2002, que os profissionais de saúde não estavam capacitados para o atendimento das adolescentes, ressaltando que elas possuem o direito de serem atendidas sem a presença do responsável. Uma das alternativas encontradas pelo seu grupo de trabalho foi à confecção de um vídeo, em conjunto com a Fundação Oswaldo Cruz, cujo objetivo era informar o profissional de saúde sobre como agir nesses casos.

Ainda segundo ela, é preciso entender e respeitar o adolescente como sujeito de direitos, sem, contudo, desrespeitar o que está deliberado no Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que o Programa visa contribuir para a autonomia desses adolescentes. E apresenta, como questão fundamental, o papel da escola na formação dos adolescentes, não só quanto a sua sexualidade, mas também na formação de seus valores, caráter e na percepção de que eles podem construir seu próprio futuro.

Concordo que o lugar ideal para se discutir sobre a superexposição do corpo e da sexualidade humana, da erotização precoce de nossas crianças, das relações de gênero e de debater sobre essa pulsante realidade pelas quais passam nossos adolescentes, seja a escola. Nesta perspectiva, a escola deixaria de ser a repassadora da informação para ser a criadora de um ambiente formativo. Um espaço de construção da cidadania e que pode desenvolver com seus alunos/as, uma atitude crítica e reflexiva em relação às suas sexualidades.

No ambiente educacional interativo, existe a comunicação e uma transferência de informações, podendo ocorrer uma mudança nas tecnologias utilizadas para essa finalidade e, também, para que o conhecimento seja um fluxo informacional, uma construção conjunta do conhecimento.

Na fala da direção da EC, esses momentos de interação são vistos como um passo em busca da informação e da prevenção.

Todos são convidados... Professores e alunos são convidados a assistirem, a participarem [...] Quase sempre tem um grupo que normalmente vem. Há presença de obstetras, há presença de enfermeiras que trabalham com planejamento familiar, e inclusive, nessa parceria, os alunos têm a chance de buscar o método contraceptivo, de ir ao posto de saúde passar por consulta médica, para que seja descoberto o método contraceptivo mais adequado à sua situação, e então ele pode ficar recebendo gratuitamente, a partir da escolha feita de qual seja o método contraceptivo. A família tem informação de que a gente faz esse tipo de trabalho... que na verdade, se recusar a falar sobre o assunto, e isso não vai impedir de maneira alguma que ele decida, que ele inicie. Então, já que ele vai fazê-lo, que faça com responsabilidade. Então essa parte do planejamento familiar, eu considero como o centro mesmo, o eixo da educação sexual. Quer dizer, é uma coisa muito bem feita, que são profissionais muito experientes e eles quando se colocam a disposição de vir à escola, é porque o posto de saúde oferece isso, mas não há procura (Profa. Angela).

Praticamente todas as escolas discutem de uma certa forma esse assunto. Mas só a informação ou o modo como esta informação está sendo trabalhada não está dando conta de que ele faça a opção de iniciar a vida sexual com alguma responsabilidade e com alguns cuidados. Uma ética de cuidados: cuidados com ela, com os outros e cuidado com seu entorno.

Segundo os professores entrevistados, essa informação existe. Dentro da sala de aula e no *contexto do sistema*, existe essa informação, que é trabalhada com palestras e, todo o tipo

de informação possível, está presente na escola e em suas vidas. Quando você conversa com o adolescente, ele te diz toda a informação que ele quer saber.

As escolas, os sistemas educacionais, eles têm investido muito nessa questão de informação, investem bastante, eles não são desinformados. Eles fazem conscientes. Eu acho que há consciência do que eles estão fazendo. Há um outro fator que a gente não tenha atentado para ele, mas com certeza não é desinformação. Essa informação, ela tem sido trabalhada no ensino fundamental de forma sistemática, isso tem sido bem trabalhado (Profa. Rosângela).

Na fala da professora fica claro que a informação sobre os métodos anticoncepcionais ajuda muito, mas não é o suficiente para mudar o comportamento sexual dessas alunas. Por que? Porque não se vê discutido o limite do indivíduo.

Na verdade, o que que fala mais alto é o compromisso com uma informação ou é a emoção de um momento? Se a adolescente entra numa relação sem camisinha, hipoteticamente ela está lá na bolsa, e se ela inicia o ato sexual para depois colocar a camisinha em um momento onde a emoção fala mais alto, onde é o corpo que está comandando, certamente essa camisinha não vai ser usada. E nem por isso a informação deixou de existir.

Então o que falta na visão geral dos professores, principalmente na fala da professora Cássia, não é a falta de informação, é a falta de diálogo entre parceiros que a referente docente chama de "*cumplicidade daquele momento*" e "*conhecimento sobre suas causas*", que não se resume só a gravidez, mas pode ter conseqüências ligadas a uma DST.

Se não houver essa consciência sobre o ato, nem que seja só no beijo, é fisicamente inviável. Então quando você começa a reconhecer a sua limitação, e principalmente como nesse caso, a afetiva. Quando você reconhece que naquele momento vai rolar uma situação, que você já não tem mais controle dela. Você tem que usar a informação antes disso. E a gente não vê isso ser falado. Todo mundo fala do teórico, mas da emoção ninguém fala. Por que será? Porque é difícil, porque o emocional na informação ainda não está bem trabalhado. Explicar a usar os

métodos anticoncepcionais é uma coisa, agora sinalizar a emoção nisso é outra (Profa. Cássia).

Retornando à aluna Lílian, durante sua entrevista formulei uma pergunta tendo como base o relato da professora Angela: Mesmo a escola trazendo pessoas para dar palestra, ninguém comenta sobre isso (gravidez e DST)?

Ninguém comenta! Eu não sei se é porque esse tema já está muito difundido. Porque não adianta alguém dizer que não sabe, que todo mundo sabe. Acontece e é irresponsabilidade mesmo. Mas eu não sei se esse tema tá muito difundido e é mais interessante falar da relação, do que falar sobre os métodos. Mas se conversa mais sobre a relação. Os métodos ficam meio de lado, as pessoas parece que ficam meio de lado mesmo. Em toda conversa que vc participa é assim. [...] Mas vc quer saber, as doenças sexualmente transmissíveis são menos comentadas que a gravidez, menos ainda! Ninguém está nem aí pra nada! Parece que é assim, não tem nada a ver, entendeu? É o principal meio que vc pega, quer dizer tem pessoas que passam por transfusão de sangue, etc. Mas sendo o principal meio, é preocupante o modo como a gente ignora esse tipo de assunto (aluna Lílian).

O que é corroborado pela fala de Ana, quando indagada sobre como suas colegas faziam para evitar uma gravidez:

Falar como evitavam a gravidez também falavam, mas elas relatavam assim, ah como é que sentia, essas coisas... O principal medo que as meninas falam é da gravidez. (DST e AIDS não?) Não, ainda mais quando é namorado fixo. Eu tinha uma colega que também era desse "tamanhinho", ela era pequenininha e tinha um namorado e ela nunca falou de "doença". A menina que tem namorado nunca fala de doença. Tem colega na minha sala, elas não falam de doença. Elas têm namorado fixo e não tocam no assunto. A camisinha e o remédio pra elas é só como contraceptivo, o medo é só sobre a gravidez (aluna Ana).

E continuei a interpelar: Quer dizer que não tem medo de pegar AIDS, de pegar DST?

Não, a maioria das meninas não. Isso é para as mulheres mais velhas. Por exemplo, a minha mãe. A minha mãe tem medo de pegar uma doença do meu pai, por que ela não usa camisinha, com o meu pai. Entendeu, até as mulheres mais velhas, casadas ou com namorados fixos, ela não tem esse medo. E deveria ter, hoje em dia né, muitas coisas acontecem assim né (aluna Ana).

Entre os motivos mencionados pelas adolescentes sobre a falta do uso de métodos contraceptivos, está o pouco conhecimento a respeito da contracepção e da reprodução, bem como sobre o uso correto desses métodos. Além disso, em muitos casos existe dificuldade de dialogar com o parceiro sexual sobre a contracepção.

E – Você falou que não se prevenia e o pai do Matheus também não, mas a gravidez não foi proposital. Mas você gostava muito dele. [Gostava muito dele, gostava] Você tinha a perspectiva de ficar com ele [Assim eu não me importava] Será que inconscientemente não era pra acontecer e por isso vocês não se preveniam?

Cistina – Não! [com ênfase] Eu uma vez até falei assim: - Ah Lucio olha só, eu vou tomar remédio. – Não Cristina você vai ficar toda gorda. Eu muito nova, não conversava com ninguém sobre isso, falei: - Acho que vou ficar gorda mesmo. E olha minha prima começou a tomar remédio e ficou toda gorda, não toma não, não toma não. Então eu deixei pra lá. Mas eu falei: - Eu posso pegar uma gravidez. Ai ele falou assim: - Não pode deixar comigo, aquilo que você falou do coito, então pode deixar comigo. Tudo bem, ai cá, né.

*E – No dia **comigo não apareceu** e...*

Cristina – É (rindo) ai foi mesmo.

Seriam "cumplicidade" e "momento", irmãos gêmeos que foram separados ao nascer atropelados por esse turbilhão de informações e que como grãos, precisarão ser passados num moinho, para novamente juntos se constituírem em conhecimento?

3.1.2 A primeira menstruação e a primeira relação

Entende-se como menarca o momento de aparição da primeira menstruação. Este fato ocorre normalmente entre os 11 e 15 anos, durante o período da puberdade. Se ocorrer antes dos 9 anos, a literatura médica entende como menarca precoce, e depois dos 15 anos,

como menarca tardia. Os primeiros ciclos menstruais podem apresentar-se de forma irregular; geralmente os períodos só normalizam-se depois de 2 anos da primeira menstruação. Porém, segundo Tanner (1962) e Colli (1985), a idade média da menarca das adolescentes vem apresentando uma tendência de queda, diminuindo cerca de 4 meses a cada década, encontrando-se, atualmente, na faixa de 12,5 a 13 anos, em segmentos populacionais economicamente desenvolvidos.

Segundo Nanete Desser, para abordar o significado da menarca na construção da identidade feminina, torna-se necessário mencionar alguns aspectos fisiológicos-médico-sociais:

Tem sido demonstrada uma ligação entre a fisiologia da menarca e o aporte nutricional protéico-calórico na infância. [...] Em termos gerais, o que vem sendo observado nas sociedades ocidentais do pós-guerra é a ocorrência mais precoce da menarca, relacionada à melhora da alimentação e às políticas de saúde pública. Embora a menarca tenha sempre se constituído num evento importante tanto dentro da vida das mulheres quanto ao nível social, sua ocorrência precoce tem levado a interrogar seu papel nas fases da vida e sua relação com a gravidez e maternidade precoce (Desser, 1993, p. 72-73).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a primeira menstruação, esse rito de passagem, hoje tão importante para as nossas adolescentes, aparece na forma de uma ansiedade pelo momento. Um momento que ante ao grupo delimita possibilidades, desejos e sonhos, como expresso na resposta dada por Ana ao ser perguntada sobre sua primeira menstruação (se estava "preparada"):

Mas ou menos, eu ficava assim para minha mãe perguntando. Quando é que eu vou ficar? E a minha mãe falou, não sei minha filha, como é que eu vou te dizer o dia... Não sei né? Dizia como ia ser. Ai eu ficava assim [cara de dúvidas]. Tanto que no dia em que eu fiquei, eu não estava pensando nisso. Quando eu fiquei, eu fiquei um tempão pensando que tinha acontecido, mais ai eu fui lembrar que era isso... Entendeu? Uma coisa que eu estava esperando tanto que na época que aconteceu eu não liguei as coisas. [...] Foi com 11 anos. [E depois, passou a ser normal, ou

demorou e se acostumar?] Não. Passou a ser normal para mim, porque a minha mãe conversou direitinho, assim entendeu, minha tia comigo... Assim passou a ser normal (aluna Ana).

A família, principalmente na figura dos pais, poderia discutir e orientar seus filhos com relação às dúvidas, angústias, tabus e preconceitos tão freqüentes nessa etapa da vida. A maioria das adolescentes coloca que seus pais têm dificuldade de discutir esses temas em casa.

A minha mãe... ela não conversa comigo e com o meu irmão. Ela conversa agora com o meu irmão que tem 21 anos, mas comigo mesmo ela nunca conversou, ela nunca chegou pra me dizer que ia acontecer, que eu ia menstruar, que meus seios iriam crescer, que eu ia começar a ser cobiçada pelos meninos, que eu iria ter certos impulsos. Nunca, nunca houve um diálogo na minha casa, e isso pra mim... Não foi mais difícil porque eu sou uma pessoa muito espontânea. Então, eu me dava com as pessoas, as adolescentes que estavam entrando na floração junto comigo. Então as dúvidas que a gente tinha, a gente tirava entre nós mesmas. Porque realmente na minha casa eu não tinha nenhum esclarecimento. Então isso pra mim foi muito difícil. Esse período pra mim foi meio difícil (aluna Lílian).

Mas esse fato não se constitui regra geral, pois existem casos onde esse diálogo existe e é fator de cumplicidade entre mãe e filha:

Assim, como eu vou te explicar? Foi bem assim porque era só eu... sabe, assim. Eu e minha mãe somos muito amigas, a gente conversa muito, sabe. Muito mesmo! Qualquer problema que ela tenha, ela chega pra mim e se expõe, eu a mesma coisa pra ela, entendeu? [...] Porque a minha mãe nunca escondeu nada de mim, sabe? Ela sempre me contou tudo. O que é a vida, o que aconteceu comigo, ela sempre me falou. Então eu acho que pra mim, não foi uma surpresa quando eu fiquei mocinha. Eu acho que não foi... eu já sabia o que ia acontecer realmente (aluna Priscila).

E outros onde esse diálogo se limita a uma questão orgânica e não social. Você vai menstruar e é assim e ponto.

Com a minha mãe eu conversava assim, quando eu menstruei pela primeira vez, eu tava na casa de praia da minha tia, aí primeira vez foi minha tia, mas eu conversei com a minha mãe, isso eu conversei. [vc já tinha colocado corpo, ou vc ainda era mirradinha?] Ainda era, pesava 50 quilos, era bem magrinha. [...] A menstruação foi com 13 anos e foi quando eu comecei a namorar (aluna Cristina).

Ao lado da ocorrência mais cedo da menarca, as adolescentes têm tido a iniciação sexual cada vez mais jovens. Segundo José Domingues dos Santos Junior (2004), os dados da pesquisa domiciliar, realizada em 1989, pela Fundação Pathfinder, em cinco capitais brasileiras (Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Curitiba), indicam que a idade média da primeira relação dos jovens entrevistados foi de 16,9 anos para as mulheres e 15,0 anos para os homens, para um total de 9.066 jovens, entre 15 e 24 anos. Segundo os levantamentos da pesquisa, essa evolução tem sido apontada, na medida em que ela passa a ser associada à mudança do comportamento sexual dos adolescentes, tendo como principal consequência a gravidez na adolescência.

E – E sua primeira relação sexual, aconteceu como e quando?

Lílian – Quando? Eu tinha 12 anos, e como... Como assim vc quer dizer como? [foi com o seu namorado, foi com alguém que vc ficou?] É... Ele é meu primo e... Ele namorava uma menina... Então eu comecei a sair com ele, ele namorando e a gente ficou saindo um tempinho, e... ele continuou namorando, e eu também comecei a namorar. E aconteceu. Depois de uns seis meses que a gente tava junta. A gente começou a sair no início do ano, no final do aconteceu a minha primeira relação sexual. Ele ainda estava namorando a menina e eu continuei namorando menino. E depois a gente continuou, e até hoje ele foi o único. Mas a vida dele continuou sendo a vida dele e a minha continuou sendo a minha.

E – Quantos anos ele tinha?

Lílian – Ele tinha 23 e eu tinha 12.

Por que com 14 anos eu conheci um cara. Eu já namorava com outros meninos, mas assim bobeira! Namoro bobo, sair, ficar, essas coisas. Ai eu com 13 anos para fazer 14, eu conheci um rapaz... Um homem, por que com 30 anos é um homem [risos] com certeza. Esse rapaz, aí a gente começou a ficar junto, aí depois dos quatorze anos, e foi com ele a primeira experiência sexual que eu tive, e meu pai não imaginava que eu fosse ter, que eu tivesse tendo. Foi tanto tempo que eu namorei

ele, foi quase um ano, e meu pai não sabia, por que realmente eu não ia contar (aluna Ana).

Como observamos, o início das relações sexuais se tornou cada vez mais precoce e na maioria dos casos com um parceiro muito mais velho. No entanto, o debate acerca da sexualidade dentro das famílias e das escolas não acompanhou as mudanças. Ao mesmo tempo, pôde-se perceber o aumento da frequência da gravidez na adolescência, fenômeno esse observado em diversos países, que vem aumentando e, objetivamente, não vislumbramos a curto e médio prazos um retrocesso nesse processo.

3.1.3 O pensamento mágico ou o mito desconstruidor da realidade

Um dado que se fez presente durante a pesquisa, foi o “pensamento mágico”, que no meu entender, é a simplesmente a busca pela "autonomia", uma vontade de fazer e de agir. Para Virgínia Werneck Marinho, ginecologista infanto-puberal, também deve ser considerado o fato de que, para os adolescentes, mesmo que eles tenham informação sobre os riscos, qualquer planejamento pode tirar o encanto do sexo, o que os leva a praticar o ato sem pensar nas conseqüências².

No caso do adolescente que vive nas cidades pensa-se freqüentemente, que este é um ser massacrado pelo turbilhão de acontecimentos cotidianos, aos quais deixa de reagir, fazendo com que não se espante com nada e que nada vai acontecer com ele. A efemeridade dos acontecimentos, a constante busca de superação de um momento pelo outro, de uma tecnologia por outra, de regras, de modas, de modos de ser, parecem influenciar, de alguma forma, sua disposição para incorporação de mudanças cada vez mais freqüentes. O apelo ao consumo parece ser um exemplo claro dessa disposição.

² Cerca de 20% dos casos de gravidez na adolescência ocorrem nos primeiros meses de vida sexual e, entre 40% e 50%, no primeiro ano. Só quando os adolescentes passam por uma situação de risco é que eles vão pensar em se prevenir.

Além disso, o consumo numa cultura de massas, acaba sendo compreendido como um exercício de liberdade de escolha (entre marcas, modelos, cores, etc.) que não encontra expressão livre em outras dimensões da vida social. Uma pseudoliberalidade de escolha e ação, que perpassa seus imaginários, fazendo com que esses adolescentes sintam-se solitários diante da indiferença da cidade. Esse fenômeno acaba determinando uma busca constante de identidades. Suas respostas virão pela utilização de um conjunto de símbolos, de suas interações e opções cotidianas, tecendo, com suas pseudoliberalidades de escolha, de modo criativo, novas redes sociais interpretando, reinterpretando, rearticulando e selecionando aquelas que melhor se encaixam em suas visões de mundo.

O pensamento mágico é inerente ao desenvolvimento psicológico e social do adolescente. Corresponde à idéia preconcebida de que nada de ruim poderá acontecer com ele, independente das ações praticadas. Na realidade, é uma exposição ao risco, partindo do pressuposto de que o dano não possa acontecer: é dirigir em alta velocidade, achando que nada pode acontecer; é ter relações sexuais sem preservativo, achando que não poderá adquirir alguma doença sexualmente transmissível ou ocorrer uma gravidez; enfim, é andar na linha do "limite de sua capacidade". De acordo com Domingues (1997), vivenciar situações de perigo não é só um grande desafio, mas pode ser o determinante da condição de adolescente, porque tais situações abrem a possibilidade de descobrir o novo, de testar os próprios limites e de experimentar emoções inusitadas.

A escola vê essa questão pelo viés da imaturidade, que somada a ausência e incapacidade da família ao diálogo, acaba por potencializar suas ausências e seus impulsos.

A questão da imaturidade... o jovem ele é essencialmente crítico e eu não tenho nenhum dado assim científico para comprovar, mas, às vezes, me surpreende essa... a fragilidade do senso crítico, né, está muito fragilizado. Quer dizer, ele, às vezes, tem condutas até anti-sociais, condutas de rebeldia, aquela coisa toda, mas é só fazer por fazer. Como todos fazem, eu vou fazendo. Ele não sabe muito bem porque está protestando não, mas se é para fazer vamos fazer. Então, quando você pára pra

dialogar, pára pra conversar se há algum fundamento, se há algum objetivo, algum lugar, alguma conquista e a gente não descobre isso aí. Ele tá fazendo porque os outros estão fazendo (Profa. Angela).

Esse agir por impulso, quando somado à vulnerabilidade da adolescência resulta, à curiosidade de experimentar o novo e à perspectiva do desafio, resulta, quase que invariavelmente, em um dano.

Em relação à possibilidade de engravidar, ao ter uma relação sexual desprotegida, a maioria dos adolescentes, mesmo conhecendo algum método contraceptivo, deixa de utilizá-lo. Isso foi verificado a partir do fato de a EC ter um projeto de educação sexual e os professores que dele participam relatam que nas conversas com as adolescentes, quase sempre a iniciação da vida sexual não foi planejada. Aconteceu, foi um momento.

É como se a adolescente ouvisse falar que há um momento em que o jovem pode escolher iniciar sua vida sexual, mas ao mesmo tempo, ela se vê fora dessa possibilidade. Aí surge a paixão, surge o tesão e ela inicia sua vida sexual, em muitos casos despreparada, que acaba resultando na gravidez. Nesse sentido, as falas de Ana e de Cristina são elucidativas:

Ana – Assim tipo de remédio eu nunca tomei. Também não dá, assim com minha mãe que tomava conta das coisas, então eu usava camisinha.

E – E no caso do pai do neném. Vocês usavam camisinha?

Ana – Usava né, mas no dia não usou.

E – Mas porque no dia não usou?

Ana – Por que tem esse dia [rindo de forma acanhada]

E – Nesse dia não tinha camisinha e a vontade falou mais forte?

ANA – Não, não é que não tinha, não sei por que nesse dia eu não usei. Sei lá, mas aí foi que aconteceu justamente nesse dia que não usei.

Eu engravidei com 15 anos. Quando a gente teve a primeira relação eu tinha 14 anos, 14 pra 15. E assim, a gente... Eu gostava muito dele, ele era o meu primeiro namorado, eu apresentei a minha família, e eu achava que eu ia ter aquela vida com ele ali, pra sempre. Ele assim, tipo assim... Parece até brincadeira, né. Tipo assim, ele contou um conto de fadas pra mim e eu acreditei. Mas porque eu gostava muito

dele, foi legal. Eu não me arrependo. Só me arrependo de não ter dado certo (aluna Cristina).

Isso é um acidente que está sujeito a acontecer com os outros, mas onde ele não se vê naquela situação eminente até de perigo. Então, dentro desse contexto, precisamos observar todos os problemas inclusive, a falha na educação sexual, falhas na educação no sentido mais amplo. Segundo as professoras, só a informação pode mudar esse quadro e aí, é uma coisa a ser vista, se a questão está na informação ou o modo como isso está sendo trabalhado?

E – Quando vc teve sua primeira relação sexual, vc estava no ensino fundamental (8ª série). Nessa escola isso era comentado, era papo de banheiro?

Ana – Não tinha esse papel na sala de aula não, isso era conversado com as meninas.

E – A escola não se preocupava em enfornar.

Ana – Tinha até uns cartazes, mas isso chegou pelo professor e comentado não. Era difícil.

E – Você falou que conversava muito com a sua mãe. E quando estava no "primeiro grau", no ensino fundamental, esse tipo de informação, você tinha dentro da escola?

Priscila – Tinha.

E – Essa informação era de que tipo?

Priscila – Tinha... a gente tinha uma aula. É... Orientação Sexual na Adolescência, a gente tinha um tempo de aula. Só disso. Era até uma senhora que dava... tipo uma palestra pra gente, era 20 minutos, mas era toda quinta-feira.

E – E o efeito disso?

Priscila – Oi? Pra mim assim não tinha nada.

O resultado positivo dessa atitude, desse comprometimento da EC, uma postura não estigmatizante em relação às alunas que possuem vida sexual, aparece nas suas relações cotidianas onde as discussões sobre o sexo saíram do gueto, do banheiro, para transitar pelos seus corredores, pela sala de aula, pelo pátio.

Indagando a aluna Cristina, que teve a experiência de ter ficado grávida aos 15 anos, se ela achava importante esse resgate propiciado pelos projetos existentes na escola:

É super importante, é importante, é importante. A professora Cássia, ela fala de tudo com a gente, ela não tem assim... papa na língua. Ela fala gente é isso, é isso, e pronto e acabou. A doença tá aí e vocês têm que usar camisinha e, ela fala com as meninas e também fala com os meninos. Igual ela deu uma palestra assim, foi na semana retrasada. Ela deu uma palestra bacana com os meninos, falando de paternidade, falando que não é assim. Porque pros meninos é fácil né. Faz, ah o filho não é meu. No meu caso isso não aconteceu isso, até porque o pai do meu filho sabia que eu era virgem e eu perdi minha virgindade com ele, e ele não tinha o porque falar isso. Mas tem muitos casos que assim: - Ah tá grávida, mas o filho não meu. Ai eles tiram o deles fora, né. Ai vai pra justiça, pra chegar o dia que demora... (aluna Cristina).

A fala dessa aluna que só foi possível porque ela continua a estudar. A escola não a tratou como um ser que apresenta perigo para as suas colegas, uma espécie de "contágio", pois as manifestações de simpatia ou de aproximação em relação a sua pessoa, não se constituíam naquele espaço, uma ameaça. Ela, a aluna mãe, é, na verdade, o elemento que possibilita que a informação se transforme em conhecimento, uma conversa entre pares. Uma vez que, pelo fato de ter vivenciado o problema, de ter sentido na pele a falsa ludicidade da maternidade na adolescência, lhe confere autoridade diante das colegas.

Não, não estou falando de senso comum enquanto experiência imediata, um conjunto desagregado de idéias e opiniões difusas e dispersas, que se apresenta através de pensamento genérico. Uma opacidade da realidade decorrente de uma ideologia dominante. Estou na verdade falando de superação do senso comum.

Tomando por base o pensamento de Gramsci, não existe diferença de qualidade entre senso comum, filosofia e ciência. A superioridade da filosofia e da ciência é apenas de qualidade, de sistematização e de ordenamento lógico, numa perspectiva histórica.

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente um contra-senso (Gramsci, 1978).

Se existe uma diferença de qualidade, esta implica em mudanças de natureza e de novas crenças. Entretanto, os conhecimentos que perpassam o cotidiano da escola, em tese, têm a mesma natureza, pois são representações da realidade da qual seus atores fazem parte.

E – Você me falou em outro momento sobre suas conversas com as meninas... e você mesma me falou que estava conversando agora com elas (antes da entrevista). Você tem mais experiência que elas, não só por ser mais velha, mas pelas próprias continências da vida, o Matheus, o fato de você já ter sido casada e tal. Como vocês conversam aqui na escola, como é que se dá essa conversa entre vocês?

Cistina – Com as minhas colegas?

E – É elas são muito curiosas?

Cistina – Elas tem curiosidade de saber o que é ser mãe sedo, que elas são loucas para serem mãe. Assim, loucas não, elas falam: - Eu sou doida pra ter um filho. Ai eu falo: - Gente um filho não é um boneco não em... vocês ficam pensando que: - ah que é bonitinho, nhenhenhem. Compra uma boneca e brinca de boneca que é a melhor coisa. Ai eu fico falando pra elas, pra elas não fazerem isso, que hoje... O colégio fala toda hora, os professores falam de pílula, fala de cada doença mesmo, eles explicam. Então não tem necessidade de elas terem um filho agora, vai atrapalhar a vida delas, porque atrapalha. Querendo ou não atrapalha, e ela não tiver assim, uma mãe, um pai, um parente, pra dar apoio, elas nem continuar estudando, estudam. Aqui na nossa escola ainda tem a creche, mas tem muitas escolas que não tem, ai então bagunça tudo. E dá uma reviravolta, tem umas que param mesmo e acabou!

Mas existe um outro lado a ser observado. Conversando com Lílian, essa característica "diferente" da EC nem sempre se traduz na perspectiva anterior. Indagada sobre se ela chegava a conversar com as suas colegas sobre a vida sexual delas, sobre a possibilidade de uma gravidez, a resposta nos desnuda uma outra face.

Sobre a possibilidade de uma gravidez, ninguém conversa! O pessoal acha que... todas elas acham que são as boas entendeu? Que vai fazer, fazer, fazer, e não vai acontecer. Eu também achava, também achava. Então aqui... eu não sei se é porque eu nunca estudei com tantas alunas juntas, mas aqui eu descobri que cada vez mais, as meninas estão transando! Cada vez mais e cada vez mais cedo. Então muita

menina junta, essa conversa é cotidiana, entendeu? – Eu conheci o garoto ontem, eu sai com ele... Ah ele é bom, que não sei o que, não sei o que... Só que ninguém acha que vai ficar grávida, nenhuma delas acham! Então acham que vai fazer, vai fazer, vai fazer, e não vai acontecer. Então a gente só conversava sobre as relações, sobre o que poderia acontecer, não! (aluna Lílian).

Tomando por base Hühne (2000), o fato de o senso comum apresentar-se de forma aparentemente contraditório nas falas das alunas, não o esvazia de significados. Segundo o próprio Gramsci, ele não é contraditório por ser prático já que enquanto conhecimento, o seu núcleo racional está mantido. O núcleo racional do senso comum é o seu *núcleo sadio*. Esse núcleo deve ser desenvolvido dialeticamente e transformado em algo coerente. Ele deve ser elevado ao *bom senso* como visão crítica do mundo. (Gramsci, 1978). Isso, à guisa das limitações impostas pelas normas morais cujo paradigma normativo opera a partir de domínios de situações e ações distintas, inclusive, dentro da escola. Uma liberdade coercitiva, imposta pelos de fora. Pois, toda liberdade quando imposta desta forma, pode representar uma armadilha a quem pretensiosamente julga poder usufruí-la como atitude responsável.

Neste sentido, não devemos nos fixar apenas na noção Durkheimiana de *coerção* e *coaço*³. A coerção deve ser entendida, também, no sentido gramsciano, como diminuição do livre arbítrio ocasionado pela interiorização das normas sociais (Ferreira, 1986), que no entendimento da pesquisa, são as normas escolares.

No caso da falas das alunas, a escola busca estruturar as noções de liberdade e responsabilidade, de cuidado com o seu corpo e com sua sexualidade. Isto é, com suas escolhas e que essas escolhas terão conseqüências futuras, podendo ser boas ou más.

Essa atitude da escola, ainda que correta, pode gerar um falso entendimento da existência de uma liberdade individual, que na verdade, só possuiria seu caráter *universal* a

³ A primeira como constrangimentos tão-só sociais; a segunda, como imposição de uma ordem jurídica. (Ferreira, 1986).

partir do momento em que ela seja entendida como uma liberdade coletiva. Assim sendo, a escola ao acenar para aluna com essa *possibilidade de escolha*, tem que ter feito, de forma consciente, o seu trabalho de casa que se constitui no ato de transformar todo seu conjunto de relações, da qual ela (escola) é o ponto central. Em outras palavras, as condições de mundo e os paradigmas teóricos só são passíveis de mudança se houver condições favoráveis para sua transformação, e a escola não está fora desse plano de construção e de transformação da realidade. No entender da pesquisa, a EC ao dar visibilidade às alunas adolescentes grávidas, e a partir desse fato, pôr em prática propostas de acolhimento a estas alunas e seus filhos, caminha nesse sentido. Um sentido de dar dignidade e, principalmente, de afirmação dos direitos dessas alunas.

Um outro dado importante e que deve ser observado, é o fato da EC ficar situada num bairro pertencente à Área de Planejamento 3.3. Portanto, a maior parte de seus alunos residem nos bairros pertencentes às Regiões Administrativas de: Irajá-XIV, Madureira-XV, Anchieta-XXII, e Pavuna-XXV. Regiões que apresentam baixos Índices de Desenvolvimento Humano e altas taxas de violência urbana.

Durante a pesquisa, esse fenômeno se apresenta como um grave problema social. Como observei no capítulo I, a gravidez na adolescência surge também como resultado das desigualdades sociais, a partir do momento que existe uma relação intrínseca entre a latente desintegração do tecido social, as altas taxas de desemprego e as altas taxas violência urbana. Os dados apresentados na tabela 9, refletem o quanto as taxas de desemprego devem ser levadas em consideração nas análises sobre as visões de mundo dessas adolescentes.

Tabela 9**Percentual da população de 10 anos e mais desocupada,
Segundo Região Metropolitana / Brasil 1997-1999, 2001**

Região Metropolitana	1997	1998	1999	2001
RM Belém	12,7	10,3	16,5	14,1
RM Fortaleza	10,3	11,0	12,7	12,0
RM Recife	13,2	14,7	14,1	14,0
RM Salvador	16,2	17,2	19,2	15,6
RM Belo Horizonte	9,7	12,7	14,3	12,7
RM Rio de Janeiro	9,6	11,1	11,5	12,7
RM São Paulo	12,6	14,9	15,8	13,2
RM Curitiba	9,0	11,2	11,1	9,4
RM Porto Alegre	9,2	11,1	10,1	8,7

Fonte: IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD

Quanto à variável violência urbana, normalmente não observamos sua presença nos estudos sobre a gravidez na adolescência. Inexplicavelmente esse dado não é levado consideração mesmo que, sabidamente, ele esteja influenciando na formação, na aprendizagem na subjetividade de nossos jovens. Os dados do IBGE, apresentados na tabela 10, demonstram o quanto significativos são esses números.

Podemos observar na tabela 10, que na faixa de 15 a 19 anos, os números são assustadores. No ano de 2002, das 19.203 mortes de adolescentes ocorridas no Brasil, 12.273 foram mortes ocasionadas por homicídios e outras causas violentas. Os dados do IBGE demonstram que as mortes por causas externas no Brasil correspondem a 63,9% das mortes na faixa de 15 a 19, onde 70,8% delas, acontecem no grupo masculino. No estado do Rio de Janeiro, os homicídios e outras violências chegaram, no ano de 2002, à marca de 1.572, de um total de 2.279 óbitos na faixa de 15 a 19 anos. Isto é, 69% dos casos.

TABELA 10
Número de óbitos ocorridos e registrados no ano
por idade do(a) falecido(a), natureza do óbito e sexo
Variável = Número de óbitos ocorridos e registrados no ano (Pessoas)

Brasil e Unidade da Federação	Idade do(a) falecido(a)	Natureza do óbito	Sexo	Ano		
				2000	2001	2002
Brasil	10 a 14 anos	Natural	Homens	1.994	2.030	2.046
			Mulheres	1.597	1.510	1.591
		Violenta	Homens	1.702	1.686	1.623
			Mulheres	795	676	764
	15 a 19 anos	Natural	Homens	4.315	4.263	4.423
			Mulheres	2.554	2.582	2.507
		Violenta	Homens	9.848	10.202	10.728
			Mulheres	1.572	1.513	1.545
	20 a 24 anos	Natural	Homens	6.392	6.125	6.588
			Mulheres	3.513	3.339	3.559
		Violenta	Homens	14.429	14.461	15.806
			Mulheres	1.533	1.489	1.599
Rio de Janeiro	10 a 14 anos	Natural	Homens	140	150	169
			Mulheres	113	115	109
		Violenta	Homens	139	139	160
			Mulheres	52	79	52
	15 a 19 anos	Natural	Homens	383	407	478
			Mulheres	217	247	229
		Violenta	Homens	1.251	1.204	1.442
			Mulheres	139	143	130
	20 a 24 anos	Natural	Homens	650	585	702
			Mulheres	360	317	371
		Violenta	Homens	1.825	1.795	2.150
			Mulheres	149	151	159

Fonte: IBGE - Estatísticas do Registro Civil

Nota: Excluído sem declaração da natureza do óbito.

Para entendermos melhor os efeitos devastadores desses números, devemos observar a mudança de padrão desses óbitos. Na década de 1980, os acidentes de trânsito eram os maiores responsáveis pelas mortes de homens na faixa etária de 15 a 24 anos; na década de 1990 esses óbitos são em sua maior parte constituída por assassinatos ocasionados por disparos de arma de fogo. Isto é, entre 1980 e 2000, a quantidade de homicídios registrados no país teve um aumento de 130 %. Dos 23 estados brasileiros onde foi realizada a pesquisa,

quatro se destacam: Pernambuco com 54% a mais de assassinatos; Rio de Janeiro com 51%; Espírito Santo com 46%; e São Paulo com 42%.

Portanto, não me causou espanto, quando nas atividades realizadas na EC, tanto pela profa. Cássia, como pela profa. Rosângela, que a violência se fizesse presente.

Houve um momento em que surgiu a idéia da violência. Ela está num baile, num encontro, e ela vai pra uma fila de banheiro e de repente, ela é cercada por um grupo que quer agarrar, passar a mão, e transar... Isso é um ato de violência, e ali não é um lugar para haver violência, eles estão ali para se divertir. Então olha a violência chegando, até no momento em que a gente está falando em um momento de prazer, de sexualidade, e aí ela aparece (Profa. Cássia).

Para a professora Rosângela, essa violência em determinados grupos, elimina a certeza do dia seguinte. Segundo ela, os alunos/as retrataram nas suas redações, o viver o dia-a-dia por falta de uma certeza do amanhã. Vive-se simplesmente o momento. E continua:

E esse trabalho seria até uma avaliação da capacidade deles de expressarem sentimentos e emoções, era um registro que eles fariam. E me chamou atenção, eu até registrei isso, porque eu achei muito interessante. Tinha uma das questões, era, tenho medo de. E eles tinham que completar. A maioria colocou, de morrer, de perder meus pais, de entrar por um caminho ruim. Então eles convivem com essas questões, muito de perto. Mas foi uma... (apresentando espanto). As respostas eram tão iguais, quer foi surpreendente, surpreendente. Pessoas tão novas e já com essa perspectiva da morte vizinha. Eles não têm muitas esperanças de nada. Esse discurso, você tem que estudar para ser alguém na vida, nós nem fazemos mais. Nem falamos mais nisso, porque isso é uma bobagem. Para eles, isso é uma bobagem. Você tem que ter um outro discurso, esse não (Profa. Rosângela).

Isso configura a necessidade de observarmos os novos padrões de sociabilidade que emergem dessa realidade, provocado pelo medo destes adolescentes circularem por espaços no qual não se sentem pertencidos e seguros, acarretando com isso, um isolamento social perigoso nessa etapa de suas vidas.

3.2 A gravidez na adolescência e suas faces

Como vimos, o problema do alto índice de gravidez na adolescência não se deve à falta de informação. Para Albertina Takiuti, fala-se muito sobre os fatores de risco e das situações que compõem um quadro propício para a gravidez, que vão da baixa escolaridade⁴ à falta de auto-estima. Somemos a isso, a falta de perspectiva e as muitas violências sofridas no cotidiano de nossas adolescentes, que vão do trabalho aviltante, do “tenro violentar” de um quarto de bordel, passando pelo cúmplice observar dos criados mudos.

Entretanto, não basta simplesmente freqüentar a escola, receber as informações. É preciso compreendê-las. Durante o desenvolvimento da pesquisa, pude observar que não pode haver regras pré-estabelecidas sobre o fenômeno da gravidez na adolescência. Contudo, entendo que devemos lidar com a questão com a seriedade que ela exige.

Neste ponto, surge o primeiro conflito, pois nós tendemos muitas vezes a sinalizar que caminho a tomar, antes de um trabalho preventivo.

3.2.1 As faces da mesma moeda

O enfraquecimento do peso das teorias marxianas, em especial as teses da II e III Internacional* e do estrutural-funcionalismo nas novas sociologias teve, por conseqüência, a redescoberta de uma sociologia mais centrada nos atores e sobre os sentido que estes atribuem às suas práticas⁵.

Essa aparente contradição metodológica entre a citação de Marx, no capítulo 2 (*Contribuição a Crítica da Economia Política*) e a afirmação de enfraquecimento do peso de suas teorias, não se constitui em incorrer num erro. Karel Kosík (1976), ao criticar o

⁴ Os dados sobre a gravidez na adolescência demonstram que a maior parte das gestações ocorrem em mulheres que possuem uma escolaridade baixa (capítulo 1/tabela 8).

* O economicismo do fator econômico, sua hegemonia teórica, acabou atrofiando sujeito. Isto é, tirou o sujeito da idéia central.

⁵ Philippe Corcuff, 2001.

materialismo mecânico, observa que o homem não existe sem 'condições' e só é criatura social através destas. Assim sendo, sua realidade objetiva consiste na produção e na reprodução da vida social, isto é, *na criação de si mesmo como ser histórico-social*.

Conseqüentemente, o fenômeno da gravidez na adolescência não deve ser entendido como um evento isolado, ele faz parte do processo de construção e de busca de suas identidades. Assim, a sexualidade e a reprodução na adolescência devem ser compreendidas na sua inter-relação com os aspectos educativos, culturais, psicológicos, sociais, jurídicos e políticos. Logo, sua existência não se limita ao espaço no qual age cotidianamente.

Cabe destacar, também, que a sexualidade é um fenômeno da existência humana e, portanto, parte de suas histórias de vida. Nesta perspectiva, as trajetórias dessas adolescentes, suas *vidas traçadas*, são faces de uma realidade que em nada difere da realidade de outros/as adolescentes. A não ser pelo fato de: "ser mãe durante a adolescência implica, nos significados socialmente difundidos, fuga à norma que condiciona a maternidade ao casamento e à vida adulta" (Vilar e Gaspar, 1999, p. 31).

Assim sendo, buscarei, neste momento do texto, centrar minha abordagem sobre o que leva estas adolescentes a engravidar. Os traços de vida que permitirão delinear suas angústias, verdadeiras ou não, que no momento das entrevistas, refletiam o passado, o presente e a possibilidade de futuro. Histórias criadas, biografias e narrativas de um viver único que, verdadeiramente, possuíam um sentido singular. São as suas vidas, e não "as minhas".

Para realizar essa tarefa, apresentarei como interlocutoras, duas das quatro adolescentes entrevistadas, Priscila e Lílian. Duas histórias, duas vidas. Foram duas entrevistas que marcaram, pelos muitos significados do que é tentar ser adolescente em uma realidade adversa onde, como abordei no capítulo 1, o que lhes cabe é o aniquilamento de seus espíritos dionisíacos e apolíneos!

a) Priscila. A gravidez (in)desejada: o imprevisto concebido

A entrevista de Priscila foi a mais trabalhosa, não a entrevista em si. O difícil foi conseguir quebrar sua resistência e, com muito tato, marcar uma data e fazê-la comparecer. Lembro dos muitos momentos em que a encontrava na cantina "saboreando" uma coxinha de galinha com uma vasta cobertura de Catchup barato. Em tese, tudo que uma adolescente gosta e que uma grávida não deve fazer. Nestes momentos ficava pensando, quem se sobrepõe a quem? A adolescente ou a gestante. Certamente, chegava a conclusão de que na verdade, era um sujeito composto, uma adolescente grávida.

Mas, o que a entrevista da Priscila apresentou de tão especial, que histórias foram tão marcantes, para que no percurso da pesquisa, do trabalho de campo, sua fala se tornasse significativa? Com certeza, e os leitores do trabalho assim verão, não foi sua gravidez (in)desejada... O que foi? Ela mesma irá nos responder.

PRISCILA – Como eu posso falar? Eu não tive então uma adolescência, porque eu me apeguei ao Carlos, porque eu o tinha não só como um namorado, mais como um amigo, porque eu fui criada muito sozinha. Porque era aquele negócio assim: Onde eu morava, meu pai fazia aqueles escândalos dele, ai quer dizer, os meus colegas ficavam me encarnando, sabe. Ai quer dizer, eu ficava muito sozinha.

E – Quer dizer, amizade do seu bairro e da sua rua?

PRISCILA – Amizade assim, não. Ai depois eu fui morar em [bairro 2], ai eu fiz muitos amigos.

E – Mas antes vc morava em que bairro?

PRISCILA – Eu morava em [bairro 1], e morava em casa própria.

E – E quando vc foi pra [bairro 2], vc não tinha mais esse vínculo com as coisas que o seu pai fazia⁶.

PRISCILA – Não, por isso que minha mãe quis sair logo de lá, entendeu? Minha mãe só não saiu logo porque aluguel, vc sabe que é puxado pagar, né. Ia pagar aluguel, água, luz...

E – Mas como é que era essa coisa que vc falou, que as meninas ficavam te "encarnando", pegando no teu pé?

PRISCILA – Elas ficavam me "zoando", sabe? Isso até assim, aos 11 anos, uns 10, 11 anos. Porque elas ficavam assim, sabe. Me "zoando", por causa das coisas que o meu pai fazia. Ai quer dizer, elas viam, porque ele gritava, chagava alterado, via ele na rua fazendo essas besteiras. Ai então, quer dizer, elas ficavam me encarnando, encarnavam em mim direto ou então eu ficava assim, com um pouquinho de vergonha. E essas meninas eram da minha escola, onde eu estudava. Eu fazia o primário na época, ai acontecia o que? Eu levava tudo isso pra escola, ai chegava na escola... Eu cheguei a repetir um ano na escola, porque acho que eu ficava pensando naquilo que acontecia dentro casa, ai foi quando minha mãe falou: - Não, não quero mais, não dá mais!

E – E o Carlos entrou nessa história como?

PRISCILA – O Carlos, desde pequenininha eu gostava do Carlos. Ele morava na rua da minha Vó. Como eu te falei, que os pais dele não tinham condições de criar ele pelo jeito que era. Dá família dele, ele é o único que escapa. Ai então ele morava perto da minha Vó. [...]
Ai quer dizer, depois quando a gente foi crescendo assim, ai quando eu vim morar aqui, ai que eu tive minhas colegas na minha rua. Que em [bairro 2] eu tinha mais amizade que em [bairro 1], porque em [bairro 2] ninguém sabia do babado do meu pai [risos]. Quer dizer, eu tinha muita amizade em [bairro 2]... as mesmas pessoas que eu conhecia, ele conhecia. Ele era muito amigo de um tio meu, do meu tio, irmão da minha mãe.

[...]

⁶ O pai da Priscila é dependente químico, em outras palavras, viciado em cocaína.

E – E ele começou a trabalhar com quantos anos... vocês já estavam namorando?

PRISCILA – Já. Foi tudo eu que consegui botar na cabeça do Carlos, porque ele era meio revoltado com as coisas. Porque a mãe dele é desse tipo de pessoa... Lá na rua se vc chegar e perguntar, todo mundo sabe quem ela é. Ela bebe, e ela não fica assim, na dela. Ela sai pra rua e fica querendo agarrar os caras, entendeu? Querendo beijar as pessoas, é horrível! Os caras abusam dela. Então quer dizer, eu acho que a mesma coisa que aconteceu comigo, aconteceu com ele. [...] Os pais dele são assim, os irmãos, as irmãs dele. Ele tem uma irmã que tem um bandido querendo matar ela. A irmã dele matou a tia do cara. Pra vc ver como é a família dele...

E – Nesse tempo ele já estava residindo com vocês?

PRISCILA – Já. Ai foi quando nesse período que a minha mãe ficou doente, que ele foi pra lá. Ai se você for ver assim a nossa história assim, é uma coisa assim, entendeu? Bem assim embolada, mas tão...

E – Ele residia na sua casa?

PRISCILA – É entendeu? A gente bem dizer ficou morando juntos. [...] Minha mãe diz que ganhou um filho, porque ele... foi ele que me ajudou. Minha mãe ficou desempregada no ano passado, minha mãe estava com suspeita de trombose, de tanto ficar em pé, de tanto trabalhar. A minha mãe ficou doente pra caramba. Ai no momento que minha mãe tava precisando, não foi o meu pai, não foi ninguém, foi ele. Então quer dizer, ele tem um xodó por ele. Ela tem ele como um filho.

[...]

E – Nessa época [rua 1] o Carlos dormia na sala ou com vc?

PRISCILA – Não, a gente dormia separado. Ai depois a gente teve relação, a gente ficou um tempo sem dormir junto, porque eu dormia com a minha mãe. Ai depois foi passando... Tinha dois quartos, ai quer dizer, a minha mãe disse: - Priscila, vc pode ficar com o meu quarto e

eu durmo no seu. Ai eu falei: - Tá mãe, eu durmo no seu. Então desde ali, a gente passou a ter uma vida, assim de casal mesmo.

E – No caso ele já tá morando na sua casa. Vc já tem uma vida marital em casa?

PRISCILA – Sim; A gente dorme junto. A gente alugou uma casa de dois quartos [rua 2]. Ai minha mãe dorme em um, porque eu levei a minha mãe [rindo]. Ele que mandou levar ela: - Pode chamar a Marcinha. É lógico que minha mãe vai, você tá maluco!

E – A casa [rua 2] foi alugada antes ou depois da gravidez?

*PRISCILA – Depois. Porque foi o que eu te expliquei... Quando a gente veio de [município 2], a gente não tinha pra onde ir. Porque antes da gente ir para [município 2]... **Eu vou tentar te explicar mais ou menos como foi a nossa história:** Antes da gente ir para [município 2], a gente morava na rua [rua 1], aqui em [bairro 2], morava eu e a minha mãe e, depois o Carlos passou a conviver com a gente... passou a morar, bem dizer. Ai depois o meu pai veio com essa história... enrolou minha mãe. Minha mãe foi muito boba, muito burra. Eu não critico ela, porque eu acho assim, quando a pessoa gosta muito da outra... Eles ficaram 20 anos casados. Vinte anos não são vinte dias, né. Então eu acho que quando uma pessoa gosta muito de uma outra pessoa, ela quer ajudar o máximo àquela pessoa, né. Eu acho que esse foi o erro da minha mãe, ela tentou ajudar muito ele, e ele nunca tentou fazer nada por ela e por mim. Então o que a gente fez, minha mãe foi pra lá pra [município 2] e eu fui junto. Eu não deixei minha mãe sozinha, porque eu já sabia o quê que ele ia fazer com ela, entendeu? Ele queria ficar sozinho num lugar distante com ela, pra maltratar ela.*

E – Fazer com ela significa maltratar e bater?

PRISCILA – É... ai o quê que eu fiz, foi eu e o Carlos juntos. Ele foi pra [município 2] junto.

[...]

PRISCILA – O meu pai era falso com ele, entendeu? Quando a gente foi pra lá, o quê que o meu pai fez... Meu pai sabia que se o Carlos não fosse, eu ia ficar "meia coisa" de ir, e minha

mãe não iria. Então o quê que ele fez, ele deu passarinho pro Carlos, ia pescar com o Carlos, chamava o Carlos pra ir não sei aonde... Ele foi esperto em tudo. Ai o que ele fez, a gente foi, a gente foi pra lá dia 15 de dezembro. Quando foi dia 1 de janeiro a gente já tava de volta. Não ficamos nem um mês [sorrindo]. Eu fui a que fiquei menos, porque eu não me dou com o meu pai.

E – Vc presenciava algum tipo de agressão a sua mãe?

PRISCILA – Não; Eu sabia que acontecia porque ela me falava. Eu falei: - Mãe não dá mais! Ai o que é que eu fiz, eu impus assim, ele ou eu?

[...]

PRISCILA – Escuta só a história como foi pior. Ai o quê que eu fiz... Eu falei mãe... Foi dia 15 de novembro e as aulas acabaram dia 29 de novembro. Ai que eu fiz, eu fiquei uma semana morando com a minha vó e o Carlos teve que voltar pra essa prima dele. Olha o quê que ele fez com as nossas vidas, o meu pai. Eu não tenho raiva dele porque eu não sei sentir raiva de ninguém, eu tenho aquela mágoa, assim, sabe? Acho que se eu ver ele assim na minha frente, acho que eu não vou falar, oi Pai. Eu tenho uma mágoa grande dele, uma mágoa muito grande mesmo!

E – Vocês foram pra [município 2] em 15 de novembro.

PRISCILA – 15 de novembro, eu tava tendo aula. Eu fiquei na minha vó, até eu terminar minhas aulas. Ai depois eu fui pra lá pra ficar de vez.

E – Você já estava grávida?

PRISCILA – Já mais não sabia! Ai foi eu minha mãe e o Carlos pra lá.

E – Vc foi pra lá em novembro e sua gravidez começou em outubro?

PRISCILA – Começou em novembro mesmo, dia 1 de novembro. Ai quer dizer, eu fui pra lá com minha mãe...

E – Se vc tivesse ficado lá, vc não continuaria na EC?

PRISCILA – Eu sabia que eu não ia ficar, eu sabia. Eu falei: - Carlos eu vou pra fazer a vontade da minha mãe, mas eu sei que não vai. Se ficar um mês vai ser muito. E olha que não ficou um mês.

[...]

E – Voltando. Você falou que vc se prevenia. Vc se preveniu porque tomava anticoncepcional [tomo anticoncepcional] falhou! [falhou!]. Qual era a marca?

PRISCILA - Ah... pêra ai, um da caixinha vermelha... Eu não me lembro o nome daquele troço de jeito nenhum. É um da caixinha vermelha, tem duas listinhas brancas.

E – Você tomava ele normalmente...

PRISCILA – Tomava todo dia, até minha mãe ficava me lembrando: - Você com essa cabeça. Ainda brincava comigo sabe?

E – Como foi a gravidez, como vc ficou sabendo?

PRISCILA – Não foi eu que descobri, foi minha mãe que descobriu [sorrindo]. Porque eu era muito magrinha... Eu não era magrinha, eu tinha um corpo, sabe, normal, mas eu era magra. Eu não tinha peito nenhum, eu era bem despeitadinha [sorrindo]. Então derrepente cresceu...

Ai minha mãe: - Ué PRISCILA, não vamos ver o que esta acontecendo. E eu continuei... a minha menstruação continuou descendo, numa boa, sabe. Por isso eu... Tanto é que quando eu fui descobrir eu já estava com três meses. Quer dizer, passou legal o tempo. Ai minha foi, me deu o dinheiro, eu fiz o exame dia 30 de dezembro. Ai eu fui fazer o exame... eu não fiquei triste, não fiquei mesmo.

E – E qual foi à reação dele?

PRISCILA – Ele gostou... tadinho. Ele ficou todo bobo. Eu que fiquei mais nervosa, porque eu pensei no meu pai. Mesmo que ele não viesse assim, mas ele é desse tipo assim, ele não faz nada, mas na hora de vim... eu fiquei com medo nem dele vim fazer nada, mas com a minha mãe, entendeu? Vc sabe que a pessoa que usa drogas, a pessoa perde o controle totalmente.

Então, eu fiquei com medo dele vir fazer alguma coisa com a minha mãe. Nem comigo, nem com o Carlos, e no dia que nós fomos buscar a nossa mudança lá em (município 2), meu pai tava armado esperando o Carlos, entendeu?

[...]

*E – Vc falou "não vai tirar não". E o **aborto**, não passou em nenhum momento.*

PRISCILA – Sou contra, extremamente contra. [contra por ser católica?] Não, sabe assim, como pessoa mesmo. Eu acho que ninguém tem direito de tirar a vida de ninguém. Eu acho assim, se vc fez poxa... nunca passou pela minha cabeça. Eu acho uma coisa totalmente errada. Eu tenho colegas minhas que já fizeram, entendeu.

b) LÍLIAN. A gravidez indesejada: o resgate de grego

Com LÍLIAN foi diferente, ela é que me procurou. Isso aconteceu numa atividade desenvolvida pelos professores de literatura (encenações de textos da literatura brasileira). Como tinha ficado ausente umas três semanas sem aparecer na EC, fui prestigiar o evento. Também iria aproveitar para retomar o contato com a Marcela, pois numa conversa anterior, ela havia me relatado, alguns fatos sobre uma colega de turma que estava grávida. Situações que iam de encontro a minha tese, que a presença de alunas como ela, facilitava a visibilidade das alunas grávidas. Alguma coisa como: Eu sabia que ela estava grávida e fiz pressão para ela assumir a realidade e se cuidar, *I.e.* ir ao médico. Em outras palavras, cuidar dela e da criança.

Só que nesse ínterim, fui abordado pela LÍLIAN, com um papo de "cerca Lourenço", o que me deixou com um "pé atrás". Afinal, na minha situação todo cuidado era pouco. Eis que logo no início da conversa ela me saiu com essa: *eu estou grávida!* A minha reação foi muito

estranha para aquele momento. Pensei: *Bingo! Uma aluna grávida de 14 anos.*⁷ Não; não sou um monstro, embora muitas vezes me assuste com a minha frieza diante do fato.

Na sua história, o que mais me chamou a atenção, foi a miséria humana. Não só da situação de assédio sofrida por ela, e que está relatada no final do capítulo 2, mas também sobre o cinismo do primo bonzinho que transa com a priminha "bastarda". Desculpe se minhas palavras chocam, mas na verdade o que deveria nos chocar, é ver uma infância dilacerada pela volúpia incestuosa de um prazer estúpido.

Durante a entrevista, fiquei incomodado com uma certa maturidade com que tratava de alguns assuntos, ela tinha 14 anos. Esse dado deixava claro, que ali na minha frente, diante de um olhar frio de que pretensamente não queria ou não podia se envolver com o seu objeto, alguém tinha perdido a infância. Ou melhor, teve sua infância roubada. Mas, diante de tudo o que estava acontecendo, o que mais me incomodava na sua história, no dia da festa e depois na entrevista, era a possibilidade do aborto. Quero deixar claro que não sou contrário, e entendo que esta decisão cabe à mulher. Mas ali estava uma adolescente assustada, cuja fala vinha carregada de insegurança e incertezas.

Portanto, quando retornei a EC após o término da pesquisa (abril de 2004), minha preocupação foi tentar conseguir notícias dela. E para minha "surpresa" ela estava fazendo parte do grupo da professora Cássia. Logo, nada melhor do que deixar Lílian falar, um pouco, sobre suas angústias e inseguranças.

LÍLIAN – A minha mãe teve um caso com o meu pai há anos atrás. Ele era casado, e eu nasci disso. Então meu pai é casado até hoje, tem esposa e tem filhos, e eu vivo com a minha mãe e meu irmão. Meu irmão é filho do primeiro casamento da minha mãe, então ela se separou do marido dela, depois ela se "ligou" com o meu pai e eu nasci. Então moramos só nós três na minha casa. Eu não tenho contato com o meu pai, e eu só vim a conhecer o restante da

⁷ Lílian fez 15 anos na véspera da entrevista.

família do meu pai, já com 10 anos de idade, foi grande já. Foi minha vó que me levou para conhecer o pessoal. Então a mãe desse meu primo, eu adquiri um laço afetivo muito grande com ela, porque eu me sentia muito rejeitada, e ela foi uma das que me acolheram, assim de igual pra igual, entendeu? Sem aquele preconceito de: ah ele não é do casamento, ela é a bastarda. Então eu adquiri um laço muito forte com ela. E ela tem dois filhos, esse meu primo, que é o mais novo, e o outro mais velho. Eles dois também me acolheram muito bem, foram muito simpáticos comigo, então eu me sentia bem ali. A minha relação com a família do meu pai, quem gosta de mim, eu tenho uma relação muito boa. Mas há aquelas pessoas que são avessas a essa situação toda. Então, a minha relação com eles é legal... Mas com minha família mesmo – minha mãe e meu irmão – é uma coisa totalmente diferente, porque a minha mãe é tudo pra mim! Minha mãe e meu irmão são os meus exemplos em tudo, porque eu só os tenho como exemplo. Eu procuro ser o mais sincera possível, mas nessa situação, eu vi que não podia ser sincera totalmente [sorrindo]. Mas a minha relação com eles é muito boa, muito boa mesmo.

E – E a gravidez, como é que foi?

LÍLIAN – Foi um choque terrível, tremendo, nossa! Até hoje, assim... Às vezes quando eu paro pra pensar... É... Me pergunto como é que aconteceu? Como é que eu pude? Mas eu acho que eu superei melhor, por causa do meu primo mesmo, porque ele aceitou muito bem, a situação. Se não fosse por ele, eu acho que eu me desesperaria na hora. Mas ele me ajudou muito, foi uma coisa difícil pra mim, a primeira semana, a segunda semana, eu chorava muito. E ele tava sempre ali comigo, tava feliz. Ai... me ajudou, a meio que superar o choque da notícia. Mas mesmo assim, até hoje, eu ainda fico meio abalada com que está acontecendo. A perspectiva do futuro, o que eu vou fazer depois? Se eu chegar a ter essa criança, o que vai ser... Ai eu fiquei meio balançada.

E – Vc não tomava nada, vocês não faziam uso de nenhum método contraceptivo?

LÍLIAN – *Eu tomava anticoncepcional, e... eu acreditava piamente que era 100% garantido até acontecer comigo. Eu não sei o que aconteceu, o quê que houve. Eu não deixei de tomar, eu não sei se foi por questão de horas, de atraso. Mas eu tomava todos os dias, de manhã, mesma hora. Eu procurava tomar sempre na mesma hora. Mas aconteceu! Nós fomos ao médico, justamente pra... ele poder me passar alguma coisa, pra eu tomar. Pra ficar garantido! Mas ficou, realmente. Ficaram quatro anos garantidos. Só foi acontecer agora.*

E – *Nesses quatro anos, vc mantinha relações sexuais com ele freqüentemente?*

LÍLIAN – *Freqüentemente! Meio que quatro vezes por semana, cinco. Porque era difícil para mim encontrar né? Vc imagina como é que era o negócio... Ele namorando, eu namorando, minha mãe. Mas a gente sempre conseguia se ver praticamente todos os dias. Então era bem freqüente sim.*

E – *Vc sempre chama ele de meu primo, vc não chama ele de meu namorado. Por que?*

LÍLIAN – *Ah porque na verdade ele não é! Ele é... Eu gosto muito dele, mas na verdade ele é parceiro sexual, porque a gente não namora, a gente não mora junto. Então o tratamento de meu primo é desde que eu conheci até hoje. Acostumei a chamar e é sempre assim.*

E – *E da parte dele, como foi a notícia?*

LÍLIAN – *Ele ficou bem "a bessa". Ficou feliz, ele... Acho que já estava na hora dele, ele achou também que, ele... já era hora de ter um filho, gosta muito de criança, acho que ele gosta muito de mim, também. Então pra ele foi legal, pra ele foi legal sim. A bomba estoura mesmo pro lado mais fraco né. Então pra ele acho que tá tudo bem.*

E – *Em algum momento vc pensou em **abortar**?*

LÍLIAN – *Olha [pensativa]... Eu acho que se a recepção dele não fosse tão boa, eu teria pensado sim. Mas eu preferi... antes de pensar em qualquer coisa, eu preferi esperar, conversar com ele [ainda pensativa], ver o que ele ia me dizer, pra depois eu pensar em alguma coisa. Porque é muito fácil vc não tá grávida e falar: - Ah, se eu engravidar muito*

nova, tô estudando ainda, eu vou tirar! Mas quando acontece a situação é outra! Os sentimentos que afloram em vc são diferentes. Acho que vc para pra pensar quatro ou cinco vezes antes de... Vc para pra pensar antes de pensar, entendeu? Antes de vc pensar em aborto, vc pensa no que tá dentro de vc. No que vc fez, no que a criança fez. Então vc analisa tudo! Acho que pesei os prós e os contras, e depois é que eu fui pensar no que eu ia fazer. E com a recepção dele, boa, ajudou muito a eu pensar em ter essa criança. Caso eu venha a ter mesmo. Mas que foi muito... a questão dele, mesmo, ter me ajudado bastante.

Nas falas das alunas Priscila e Lílian, assim como nas entrevistas com Ana e Cristina, a angústia e o medo perpassam suas vidas traçadas (suas trajetórias adolescentes). No primeiro caso, temos uma gravidez totalmente desejada, que podemos entender como uma atitude consciente; no segundo, observamos uma gravidez indesejada, um ato (in)consciente, um resgate, com o desespero de uma realidade não tão lúdica, como se configura em ser mãe aos 15 anos.

Como observamos, a gravidez de Priscila apresenta um misto de arranjo econômico, com momentos de *paixão adolescente* pelo namorado que possui uma história de vida muito parecida com sua⁸. Nas suas histórias, as desestruturações familiares ocasionadas pelo álcool e pela cocaína, são um fator determinante nas suas opções de vida. Isto é, se podemos chamar dessa forma, os fatos relatados em sua entrevista.

No caso de Carlos, seu papel oscila entre o de namorado e de provedor da família, exatamente no momento em que a mãe de Priscila encontra-se doente e desempregada. Neste ponto, não me surpreendeu o fato da mãe ter oferecido o quarto e sua cama para o casal. Afinal as relações de cumplicidade familiar já estavam postas e, no meu entendimento, nesta parte, Priscila afirma o rito de visibilidade de sua relação, agora entendida como marital. Na

⁸ Durante o trabalho de campo, as informações que obtive "em of", eram de que Priscila "saía" com um colega um aluno da EC. Sei que não é nada ético abordar esse dado, mas ele reforça a idéia do arranjo econômico entre outros fatores.

verdade um novo arranjo familiar, algo como: agora não somos apenas namorados, não só transamos, somos um casal e constituímos uma família. O que a bem da verdade resgata, em parte, não só a ausência paterna, como também, a família.

Sua gravidez além de consolidar o papel de Carlos como provedor, pode ser entendida como uma fuga da situação provocada pelo Pai, com a ida da família para o município 2. Essa ruptura se apresenta na verdade como um corte. Alguma coisa como: de "*Olha o quê que ele fez com as nossas vidas*", para você (o pai) não mais irá fazer isso com a minha vida.

Com Lílian, a situação se coloca de forma diferente. Acredito, não só pela leitura da entrevista, como também pelo contato que tivemos durante a pesquisa. No meu entendimento sua gravidez foi um ato (in)consciente: "*Eu tomava anticoncepcional, e... eu acreditava piamente que era 100%*". Se analisarmos a falta de diálogo com a mãe sobre o sexo e a sexualidade, o impacto ocasionado pelas transformações em seu corpo: "*ela nunca chegou pra me dizer que ia acontecer, que eu ia menstruar, que meus seios iriam crescer, que eu ia começar a ser cobiçada pelos meninos, que eu iria ter certos impulsos*". Podemos, a partir desse quadro, buscar um entendimento das reais dimensões da sua gravidez, que vão dessa pseudo autonomia – *eu tomava anticoncepcional* – ao hiato ocasionado pela entrada precoce no mundo da mulher - *que eu ia começar a ser cobiçada pelos meninos, que eu iria ter certos impulsos*.

Outro ponto a ser observado e no meu entender o mais significativo, é a sua tentativa de resgatar a família paterna. A falta de contato com o pai e sua provável substituição pelo primo (o "parceiro sexual") nos apontam situações limites na vida de uma criança, que vive essa realidade aos 10 anos e que inicia sua vida sexual aos 12. Seria uma atitude hipócrita da minha parte, se não dimensionasse o quanto foi angustiante ouvir de uma adolescente, mesmo subjetivamente, que ela não é do casamento, que ela é a bastarda. Se houve, e de fato houve

mesmo um impacto ao escutar isso, o que dizer das angústias e medos de quem viveu essa realidade? Não estou com isso atestando um ato inconseqüente por parte dela. Afinal, quem sou eu para questionar sua conduta.

Portanto, essa forma de trabalhar as entrevistas, da formatação final do capítulo, foi o de chamar a atenção do leitor do trabalho e levá-lo a entender as muitas possibilidades para esse fato, que nem sempre se configura como uma simples vontade de engravidar. Em tese, o que pretendi observar é o porquê de nossas adolescentes estarem vivenciando de forma tão precoce, esse turbilhão de situações limites. Em síntese, o problema cabe numa única pergunta: o que nós estamos fazendo com nossas/os adolescentes?

CONCLUSÃO: A ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

*Eu acho que sim. Sabe porque...
em relação há outros anos, nós até que temos um número reduzido de
grávidas.*

*Graças a Deus nós conseguimos alguma coisa.
Então se nós conseguimos alguma coisa,
as outras escolas também podem.*

Professora da EC

No atual processo de sucateamento da educação brasileira, as políticas públicas para a área da educação muitas vezes não atendem às necessidades de um modelo educacional que sustente a liberdade como fundamento das transformações estruturais da sociedade brasileira. Pois trata de forma marginal temas como: a ética, orientação sexual, pluralidade cultural, entre outros. Neste sentido, a hegemonia político-ideológica das atuais políticas educacionais beneficiam nossas elites, cabendo a esta definir quem são os excluídos desse processo. Isso ocorre em relação à questão da gravidez na adolescência, seja no aumento do número de

alunas adolescentes grávidas, seja no abandono da escola por parte dessas alunas, entre tantas formas de exclusão, onde tudo que se deve fazer é preservar o *apartheid social*.

Muitos foram os que me chamaram de ingênuo por acreditar na possibilidade da escola acolher e resgatar, dar visibilidade, a essas alunas. Outros, sem saberem ao certo que a proposta caminhava neste sentido, bradavam aos ventos que a pesquisa entrava por um caminho perverso. Pois entendiam eles ser mais uma pesquisa que acusava a escola e os professores, de responsáveis por todos os males da humanidade. Mas não era nada disso. A proposta, desde o início, tinha como objetivo resgatar a escola como um espaço onde essa acolhida à aluna adolescente grávida, fosse possível. E tanto é possível, que foi na escola, e não numa unidade de saúde, que desenvolvi minha pesquisa.

Diretrizes brilhantes e resultados pífios: por que não se dá visibilidade ao resgate?

Segundo a representante da Secretaria Estadual de Educação (SEE), na 1ª Audiência Pública sobre gravidez na adolescência⁹, realizada no dia 12 de maio de 2003, da qual participei apresentando os dados parciais da pesquisa, a SEE vêm, desde o ano de 1993, buscando viabilizar a instrumentação técnica de seus profissionais para esse tipo de abordagem, sempre em parcerias com organizações governamentais e não governamentais.

No ano de 1993, a Secretaria realizou Seminários em seis regiões do Estado para discutir o assunto. Em 1994, em parceria com a Coordenação Nacional de DST-AIDS, foi elaborado um questionário para que fossem mapeados as reais necessidades de abordagem e o interesse dos profissionais de educação em trabalhar essas questões. A partir disso, surgiu o Projeto Ser Vivo, divulgado e trabalhado em outros estados da Federação. Atualmente, segundo sua representante, a SEE dispõe de cerca de 1.100 professores/as, que foram instrumentalizados através desses projetos, e que, hoje atuam como multiplicadores junto a

⁹ A audiência foi organizada pela Comissão de Assuntos da Criança, do Adolescente e do Idoso, da Assembléia Legislativa do estado do Rio de Janeiro, presidida pelo Deputado Paulo Pinheiro (PT).

seus pares formando alunos monitores que, por sua vez, também irão atuar como multiplicadores junto a seus colegas.

Com relação à distribuição de preservativos, a palestrante afirmou que houve uma proposta de trabalho apresentada pela Coordenação Nacional DST-AIDS, a partir da qual foi criado o projeto "Adolescência e Preservação", que visava sua distribuição nas escolas através dos grêmios estudantis. Atualmente, a SEE vem buscando recursos para a implantação, na rede estadual, dos chamados "Núcleos de Adolescência Saudável", que visa levar aos jovens questões sobre qualidade de vida.

Tudo muito bonito se na realidade esses fatos realmente acontecessem. Pois, o que pude observar tanto nas escolas visitadas como na Escola Compromisso, que estas ações não passam de vagas tentativas dissimuladas em projetos que são abandonados após sua implantação. Ou como em alguns casos, projetos duvidosos, que são agraciados com remuneração e disponibilidade de profissionais enquanto outros, como veremos a seguir, lutam contra as dificuldades, para que possam continuar a existir mesmo apresentando resultados altamente positivos.

Porém, existe um contraponto significativo a essa fala. O trabalho desenvolvido na Escola Compromisso vem despontando já há vários anos. De projetos e projetos, que acabaram sendo engavetados pela SEE, a teimosia da escola somada a vontade de fazer algo por suas alunas, possibilitou, na visão da professora Ângela, que algo acontecesse:

Ai um projeto é abandonado, aí outro é iniciado, aí depois aquele que estava engavetado, revive, e a gente não vê essa coisa avançar... ficando só na base da discussão. Quando, me lembro que antes da professora Cássia começar esse projeto aqui na escola, nós já tínhamos tido um embrião anterior a ele, de capacitação de profissionais, e que a gente desenvolveu, ele foi aplicado... Não nos mesmos moldes desse desenvolvido, as discussões começaram a acontecer e não tenho conhecimento que ele tenha ido à frente nas outras unidades escolares (Profa. Angela).

O projeto em questão, não foi uma iniciativa da escola, foi uma idealização da SEE. Isso foi no início da década de 1990 e agora, muitos anos depois, no momento em que a professora Cássia começou a trabalhar na escola, surgiu a possibilidade de uma parceria, uma “nova parceria” entre as Secretarias Municipais de Educação e de Saúde com a Secretaria Estadual de Saúde, que começou com determinado número de escolas e foi diminuindo, até acabar.

Pelas informações obtidas, a Secretaria Estadual de Saúde acabou não comparecendo aos encontros de capacitação, ficando basicamente restrita as participações das Secretarias Municipais de Saúde e de Educação, além de algumas unidades escolares, tanto municipais quanto estaduais, que também foram diminuindo sua presença nos encontros e, praticamente o projeto ficou reduzido à EC.

Que se tenha conhecimento, a única escola que deu continuidade, que desenvolveu trabalho, foi a EC. E os projetos anteriores, que tinham sido abandonados, aparentemente estão tentando re-implantar, *trazer de volta*. Na verdade, as impossibilidades acontecem porque são projetos que vêm de cima pra baixo, são impostos.

Na ótica dos professores entrevistados, antes de qualquer proposta de trabalho (projeto), é necessário que se estabeleçam alguns encontros para que se discuta sobre sua importância. Mas, infelizmente, quase sempre segundo os professores, o "pacote" já chega pronto, sendo encaminhado aos professores/as que, muitas vezes, não sabem muito bem o que vão encontrar. Além da própria dificuldade de implantá-lo dentro da escola:

Angela – Porque, veja bem, você capacitou esse profissional, ele tem que ser um multiplicador, mas esse profissional que faz isso, ele é um profissional de sala de aula. Ele é professor regente e, na verdade ele não pode, não é autorizado a sair da sala de aula, ficar como extraclasse, para poder dar encaminhamento para o projeto. Então, o que ele tem que fazer pra ele conseguir, se ele for um idealista?
E – Trabalha de graça.

Angela – Ele vai trabalhar de graça. Ele vai ir à sala de aula, cumprir seus tempos, vai disponibilizar um horário para a escola, pra promover encontro com seus colegas professores, pra poder promover encontro com os alunos... Porque não é disponibilizado.

Como muito bem dizem "os antigos", quem trabalha de graça é relógio, o fato relatado acabou desestimulado o professor/a.

Vejamos: segundo as normas da SEE, ele não pode sair do setor; ele não é autorizado a pedir hora extra para esse tipo de trabalho; ele também não recebe nenhuma ajuda de custo; ele tem que fazer as capacitações; ele tem que ir a encontros nos finais de semana. Então, o professor/a passa a ter despesas extras com alimentação, transporte, além do fato de ter que dedicar uma boa parcela de seu tempo. Ele, na verdade, está desenvolvendo um projeto, uma produção de conhecimento para qual não tem, minimamente, um incentivo financeiro e em muitos casos, intelectual. Só e apenas, boa vontade.

Segundo as informações colhidas junto aos professores/as que foram aos encontros, estes sempre arcaram com suas despesas:

P - Puxa! Tava mesmo sem dinheiro pra ir, pra ficar o dia todo. O encontro era de manhã até cinco horas da tarde [...] Não há realmente esse tipo de incentivo. (caderno de campo)

Não há estímulo, nem compromisso da SEE em desenvolver os projetos, já que não se cria a condição para que isso aconteça.

Outro ponto observado pelos professores/as foi que antes de serem elaborados e aprovados, estes projetos deveriam ser discutidos a partir da escola. Inclusive, discutindo em que bases ele irá ser desenvolvido. Mas, apesar de todas as críticas, e nós sabemos que a SEE não é alienada ao que acontece nas escolas, chega o momento que o professor tem que fazer a capacitação.

Contudo, de que forma esse processo será gestado?

Se ele não pode ter, se ele tem que cumprir toda carga horária dele dentro da sala de aula. E ele ainda tem que desenvolver aquele projeto pedagógico da escola, que já exige dele alguma disponibilidade, além da carga horária que ele cumpre em sala de aula. Aí ele vai ter que se envolver em outras capacitações. Eu vejo problemas aí de ordem administrativa, financeira... fora a parte do próprio interesse do professor. E aí o próprio descrédito de perceber que vai fazer aquilo tudo, e depois não vai ter condições de implementar (Profa. Angela).

Podemos entender que neste caso, a escola se configura num espaço privilegiado pra esse enfrentamento. Porém, a forma como a SEE implanta e administra seus projetos, acaba se constituindo num inibidor dessas possibilidades. Ela "não permite" por uma razão, dentre as várias, bem simples: os projetos são iniciados e abandonados no meio do caminho, uma vez que os professores/as já não respondem mais à mobilização.

O certo seria que sua elaboração partisse de uma discussão sobre o papel da própria escola, da unidade, do chão da escola [...] Mas e as condições pra nós fazermos isso e como vai ser em sala, vai precisar de material, vai precisar de... Precisa haver a cobrança de alguma forma porque, se eu vou implementar, eu preciso ter condições que me favoreçam (Profa. Angela).

Quer dizer, é mais um projeto que não vai dar em nada, como normalmente eles/as falam: “*mais um pra não dar em nada*” (caderno de campo). No caso da EC, segundo sua coordenação, *se é pra mandar, enviar, encaminhar dois, quatro representantes, vão 30, vão 40! Só que chega o momento, em que o professor não tem mais como conseguir mobilizar-se, porque tudo foi pelo ralo.*

P – aquele agente fez, não deu em nada, aquele outro que nós fizemos não deu em nada, nem o mínimo que gente esperava ao final que era um certificado, de ter participado, nem o certificado veio (caderno de campo).

Esse fato se configura num sério de descaso com o profissional da educação, gerando, segundo suas falas, uma rejeição ao próximo convite. *Se anteriormente eram 40*

professores, diminui pra 20, no outro diminui pra 10, no final vai ter uns 2 ou 3 que ainda estão insistindo (caderno de campo).

No caso da professora Cássia, ela começou o seu trabalho em 1998, quando implantou com um grupo de professoras o Projeto "Musicoterapia para Adolescentes Gestantes". Este projeto foi sendo gradualmente "abandonado" pelas suas colegas, *foi parando no meio do caminho*. E nos dias atuais, funciona graças ao seu empenho e a vontade política da Escola que acaba contribuindo com aquilo que é possível, dar visibilidade e acolhimento às suas alunas adolescentes que engravidam.

Quando falo de vontade política, faço por ter observado durante a pesquisa que a SEE não incentiva ou sequer facilita o trabalho da escola e da professora, questionando inclusive o fato desta professora não estar dedicando 100% de sua carga horária à sala de aula. Nesse ponto, nos deparamos com um discurso que critica, de forma subliminar, a postura da direção da escola de fazer uso dos seus projetos para sua autopromoção.

Quem conhece a história da EC sabe perfeitamente que isso ocorre e que, realmente, a direção faz um uso muito hábil dos resultados alcançados. Porém, cabe uma ressalva: embora a construção investigativa sobre a cultura escolar perpassasse pelas ralações cotidianas, tecidas por seus mais diversos e complexos atores (do diretor ao vendedor de pipoca da escola), não vamos ser obtusos em não observar que esse fato consolida a gestão de uma direção, que nem sempre está alinhada politicamente com o grupo que controla a SEE e suas respectivas Coordenadorias.

Outro dado importante para fechar o meu raciocínio quanto a esse fato, é que a pesquisa se centrou no trabalho da professora Cássia e não, na creche¹⁰. Nas entrevistas e nas conversas informais, os professores/as politicamente ligados ao grupo do SOE/SOP não abordavam o trabalho desta professora. Simplesmente, não falavam sobre o fato! Para eles, o que existia de concreto era a educação infantil. Por que será? Seria isto ocasionado pelo fato

¹⁰ A creche com o seu berçário, não mais funcionam. Elas foram desativadas por exigências da Lei 9.394/98.

de a professora Cássia "esvaziar" parte de suas pretensas prerrogativas? Algo como encaminhar estas alunas ao serviço de saúde (cartão verde), ou está inclusa nesta sutil aresta entre pares, uma briga pelo poder e pela direção da escola? Devo confessar que, fazer a pesquisa foi em alguns momentos, um caminhar em campo minado.

Maternidade versus Escolarização

Na EC a aluna que engravida, adolescente ou não, *é uma aluna como outra qualquer* (Profa. Bárbara), e o período de licença em que ela fica afastada da escola funciona da seguinte forma: ela traz o atestado dizendo que está se afastando. A partir desse momento, os trabalhos que são dados aos alunos/as que estão freqüentando as aulas são passados a essa aluna.

Nesse caso, enquanto estiver em casa, ela vai poder estudar e esse contato entre a sala de aula e a aluna, é feito por uma colega que leva os trabalhos que estão sendo passados. Então, para a coordenação da escola, ela estará fazendo os trabalhos, o que possibilitará no seu retorno a obtenção dos conteúdos e de parte das notas. Isso porque as provas e os testes ela só vai poder fazer quando retornar da licença. *Mas ai, ela já tem aquelas notas dos trabalhos.*

Aqui existe uma clara dicotomia entre fazer pelo aluno e o direito do aluno:

Os trabalhos ela tem direito. Então ela está em casa, ela vai fazendo os trabalhos, quando ela retornar os trabalhos já estão prontos e ela traz os trabalhos. Porque as provas e os testes ela só vai fazer quando retornar. Mas ai ela já tem aquelas notas dos trabalhos. Porque o ideal seria, é fazer, tem aquele negócio né, Fazer avaliação em casa, mas ai quem é que vai? O professor vai, tem condições de ir, não. Eu não vou! (Profa. Bárbara).

Partindo da fala da professora Bárbara e apesar dela, a direção da escola tem uma relação com essa adolescente que engravida, como sujeito de direitos. Ela tem o direito à licença, há um acompanhamento ou um acolhimento. Agora, um dado relevante e

contraditório, diz respeito a relação das escolas de ensino fundamental com as adolescentes que engravidam. Perguntando a professora Rosângela, se nas escolas de ensino fundamental onde trabalha (Baixada Fluminense), que segundo ela, "*é mais intenso, é mais constante*", se existe essa perspectiva de garantia dos direitos das adolescentes, a resposta foi um achado.

Não, não existe. Esse trabalho não é feito porque a escola não tem possibilidade. Então a escola, ela apenas permite que a aluna freqüente a escola. Até porque pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, você não pode afastar o aluno pela gravidez. Então ele freqüenta, mas há um desconhecimento da escola. A escola ela desconhece todo esse procedimento legal, que a aluna tem direito a licença maternidade, a escola desconhece. Esse trabalho não é feito. O sistema não faz esse trabalho com a escola. Só as pessoas que têm um conhecimento, no meu caso, no nosso caso, agente têm porque a EC faz esse trabalho, agente leva essa informação. O aluno tem direito, ai agente leva ao professor: olha você tem que respeitar a licença maternidade. Então esse trabalho é feito assim, pelas pessoas que têm um conhecimento fora. Mas o sistema em si, no ensino fundamental, eles não têm muito conhecimento, aqui no município do Rio talvez? Mas não é prática não (Profa. Rosângela).

Questionada se a escola tivesse o conhecimento do ECA, dos direitos dessa adolescente ou dessa criança, porque grávida aos 12 anos, é uma criança. Se ela não achava que é uma possibilidade de enfrentamento, a partir do momento que a escola se instrumentaliza para enfrentar essa realidade?

É talvez seja. Agora, a uma dificuldade muito grande de manter a aluna na escola. Essa é a maior dificuldade. Porque agente... Mesmo que você faça esse trabalho de mantê-la na escola, ela não fica. Ela não fica porque é como eu disse, a situação, a questão social pesa muito (Profa. Rosângela).

Porém quando escola possibilita a aluna conhecer os seus direitos, o resgate acaba acontecendo não pela beleza da barriga, ou por um acolhimento assistencialista, mas pela

vontade e pelo compromisso de fazê-lo. Pois garantir direitos vai muito além da escolarização.

E – E agora, vc está com oito meses e daqui a pouco a Ana Clara vai nascer. Vc vai ficar afastada da escola... Como vai ser?

Ana – Eu vou tirar licença da escola, e depois retornar.

E – Quanto tempo de licença?

Ana – 4 meses. Ai tirando agora, eu volto em outubro[...] venho fazer as provas, venho nessa época fazer as provas.

E – A escola te explicou isso?

Ana – Foi.

E – E vc quer continuar ou acha que vai ser difícil continuar?

Ana – Não é nem querer. Eu tenho que continuar, eu não tenho a opção de parar. Nem que eu perca um ano, não adianta eu vou continuar até acabar.

Com relação à Priscila, quando perguntada sobre a reação da direção da escola, há de sua parte uma ênfase, uma ludicidade sobre o a gravidez. E essa garantia de direitos veio, na sua fala, a partir do acolhimento e não enquanto resgate.

A dona... Qual é mesmo o nome dela? E esqueci o nome daquela senhora lá de cima. Uma baixinha... Dona Carmem. – Ah não. Minha bonequinha... Eu não acredito? Ainda brincou comigo, sabe? Mas agora o [diretor], ele veio me perguntar pra quando é o neném, porque eles têm que planejar meus dias direitinho. [...] Eu vou ter o neném em agosto, quer dizer, eu tenho que ficar acho, duas semanas antes em casa. Vai ser minhas férias, né. Eu entro de férias em julho, as aulas voltam em agosto. Quer dizer eu vou tá de férias no período da minha licença, antes de ir pra maternidade (aluna Priscila).

Ao mesmo tempo, ela enfoca a importância de continuar estudando:

E – Você demonstra que estudar é muito importante, a sua gravidez não te impediu e acha que não vai te impedir continuar estudando?

*Priscila – Não, jamais. Porque ano que vêm eu faço 18 anos, então posso **estudar a noite** aqui. Ai minha mãe fica com o meu neném, pra que eu possa vir estudar.*

E – Isso ano que vêm. E esse ano, o neném vai ficar onde?

Priscila – Vai ficar com a minha irmã.

Quando indagadas sobre o trabalho desenvolvido na escola, se achavam importante o trabalho da professora Cássia, as alunas Priscila e Ana se disseram favoráveis. Porém, cada resposta foi permeada pelos limites de cada uma das alunas em falar sobre sua gravidez.

Lilian – Acho sim. Porque a estrutura emocional da gente nem sempre é forte o bastante pra receber esse tipo de responsabilidade. Então eu acho importante ter uma coisa assim, que apóie as meninas, pra ajudar mesmo na formação delas, na concepção que elas vão ter sobre o filho. Alguma coisa desse tipo. Eu acho importante. [...] Eu sei um pouco do trabalho, eu sei que vc conta sua história, vc partilha, a sua experiência com as outras meninas, e eu acho que isso deve ser chatérrimo! Eu acho porque vc fala quando tem vontade, entendeu? Eu acho aquela coisa meio obrigada, não fica legal. talvez vc nem seja obrigada a dizer nada. Mas só de vc estar ali, de vc ter que falar acho que já te tira um pouco do clima!

E – Falar é difícil?

*Lilian – É... **Pra mim não!** Mas acho que às vezes vc não tá afim, vc não quer contar a sua história pra aquelas outras pessoas estranhas. Acho que vc confia em certas pessoas pra vc contar a sua história. Ainda mais a minha história que é "complicadíssima", e esse é o tipo de coisa que eu não gostaria de falar para as outras pessoas que eu não conheço, entendeu? Vc faz um trabalho, vc faz um trabalho legal. Vc é legal, eu te conheci naquele dia, conversei contigo. Vc é uma pessoa legal, é simpático! Mas eu já não gosto da professora, entendeu. Eu não gosto dela desde o ano passado quando ela foi minha professora. Eu já não gosto dela, ainda contar minha história pra ela, pra outras meninas, eu acho que não rola mesmo. (Priscila).*

*Ana – Eu acho que foi bom, porque é um outro espaço. Porque eu sou adolescente como as outras meninas, mas eu estou passando por uma coisa diferente da vida delas, estou num momento diferente. Eu não estou naquele comum né, como as outras meninas. **Eu estava falando com minha mãe, quando voltar a ser comum, eu sou comum né. Quando eu voltar a ser comum...** Ai entendeu, esse trabalho, vc vê que não é só vc. O mais principal do trabalho não é nem a música. A musicoterapia é muito boa, porque vc pode pensar coisas e sentir coisas, que às vezes. Fazer coisas que vc não faz.*

E – Um exemplo?

Ana – Deixa eu pensar, as vezes vc pra falar com uma pessoa para dizer o que vc está sentindo lá dentro. Eu tive isso, né. Vc quer falar seus sentimentos, não, não, - vc ta sentindo o que? Vc ta chateada? Vc fala com a pessoa, não tô não, é só uma

coisa... Falar mesmo é muito difícil. É difícil pra todo mundo. E a musicoterapia vc pode pensar que está fazendo aquilo né. E isso melhora muito.

E – Isso fez com que vc conversasse mais com a Ana Clara [nome do neném]?

*Ana – Fez isso também, e comigo "si própria" entendeu? Vc às vezes está passando por uma coisa, fez uma coisa de errado, mas vc não aceita o que vc fez. Exemplo, **eu fiz uma coisa de errado**, mas as pessoas brigam com vc, mas vc sempre se acha certa, mesmo estando errada. **Mas assim vc aceitar eu fiz errado**. Poucas vezes vc para pra pensar, que realmente fez coisa errada e se "vc toda" aceita aquilo.*

E – Nisso o trabalho te ajudou.

Ana – Foi, foi bom.

Como observamos, negar o papel da escola seria ceifar todas as possibilidades descritas e relatadas na pesquisa. Sei que a escola não está preparada para isso, que seus profissionais não estão e não foram preparados para lidar com essa realidade. Porém, se a EC se permitiu esse desafio, fazendo uso ou não desses resultados para se promover, não importa. Isso se essa avaliação estiver totalmente correta! O fato é: se você quer enfrentar o problema, você aceita o desafio. Pois, no mesmo espaço que se auto promove(?), se constrói cidadania.

Acredito, também, que já chegou o momento de finalizar a discussão sobre o que é competência da família, e o quê que é competência da escola. Se tudo mudou, se o mundo mudou, a família também mudou. Assim sendo há de se discutir as novas funções que a escola assumiu e os professores têm que se adaptar às mudanças ocorridas na sociedade brasileira.

Eu acho que agora é que sabem que a escola é a bola da vez. Agora é necessário que a escola não deixe de ter o seu papel, e se crescer desse compromisso, já que a família lá fora não está cumprindo com esse seu papel. A ausência da família num contexto social, exige que a escola também atue neste contexto. E não é só nesse, valores, postura, conduta. Porque se agente tem um momento em que a família é omissa, é inexistente, como é que uma escola funciona por resultados, com rendimentos, sem valores. Então a escola também terá que trabalhar valores, um deles é a postura diante da sexualidade. Então é a escola também se adequando aos dias de hoje, onde ela vai precisar modificar sua postura, não só pra trabalhar a sexualidade. Sexualidade é um dos fatores (profa. Cássia).

Neste ponto é que está a questão, qualquer pessoa que chegar à escola, criança, adolescente ou adulto, chega inteiro, não chega fragmentado. Então, ele vai trazer para dentro da escola tudo aquilo que é motivo de angústia, de dúvida, de curiosidade e de interesse. Portanto, entendo que a escola é que tem que se abrir para isso. Sendo assim, o espaço privilegiado para o enfrentamento dessa questão, numa perspectiva de afirmação de direitos, é no resultado da pesquisa, a escola.

Referências:

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. J.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MATINELLI, C. C. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. J.; PINHEIRO, L. C. Violência e Vulnerabilidade Social. In: FRAERMAN, Alicia (Ed.). *Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad IberoAmericana*. Madri: Comunica. 2003.

ALMEIDA, P. C. *Gravidez na adolescência em grupos populares urbanos: concepções de identidade e maternidade*. In: ALMEIDA, E. B. de. et al. *Gênero em matizes*. Bragança Paulista: EDUSP, 2002. p. 177-212.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Tendências atuais da pesquisa em educação. CADERNOS CEDES. Campinas, ano XVIII, n. 43, p. 46-57, dez. 97.

ARAÚJO, M. L. M. Aspectos psicossociais da adolescência. In: RIBEIRO, M. (Org.). *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 1993. p. 113-119.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AYRES, J. R. de C. M. *Vulnerabilidade e Avaliação de Ações Preventivas*. São Paulo: Editora eletrônica casa de Edição, 1996.

AYRES, J. R. de C. M. Vulnerabilidade dos jovens ao HIV/Aids: a escola e a construção de uma resposta social. In: SILVA, L. H. da. *Escola cidadã no contexto da globalização*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. P.413-423.

AZEVEDO, C. M. M. de; CAMPOS, M. M.; MARQUES, A. C. Institucionalizando o desamparo. In: BARROSO, C. (Org.). *Gravidez na Adolescência*. Brasília: "X", 1986.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. Educação sexual e prevenção a gravidez. In: BARROSO, C. (Org.). *Gravidez na Adolescência*. Brasília: "X", 1986. p. 29-53.

BAZÍLIO, L. C. *Crianças e adolescentes no centro da cena: trajetória e consolidação de um grupo de pesquisa*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BILAC, E. D. Sobre a transformação nas estruturas familiares no Brasil. Notas muito introdutórias. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. T. (Orgs.). *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. p. 43-61.

BILAC, E. D. Família, algumas inquietações. In: CARVALHO, M. do C. de (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3. ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000. p. 29-38.

BIREME / OPAS / OMS <www.bireme.br/bvs/adolec>

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOCARDI, M. I. B. *Gravidez na adolescência: o parto enquanto espaço do medo*. São Paulo: Artes & Ciências; Marília: UNIMAR, 1998.

BORGES, R. **Gravidez na adolescência e reconhecimento social: estudo de caso entre adolescentes grávidas no bairro Saco Grande/Monte Verde, zona urbana de Florianópolis, SC**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política), Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. Mimeo.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. e PASSERON, J. *A profissão de sociólogo*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. *O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BRASIL. Censo demográfico 2000: fecundidade e mortalidade infantil: resultados preliminares da amostra / IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal n.º 8.069/90.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Perfil estatístico de crianças - mães no Brasil: A situação da fecundidade; Determinantes gerais características da transição recente. Rio de Janeiro, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Tabulações avançadas no censo demográfico. Resultados Preliminares. Rio de Janeiro, IBGE, 1980.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. *Normas de atenção à saúde integral do adolescente*. Brasília, 1993. v.1.

CAMARANO, A. A. Fecundidade e anticoncepção da população jovem. In: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. p. 109-134.

CAMPOS, M. M.; MORAES, M. L. Q. de. Introdução e comentários finais. In: BARROSO, C. (Org.). *Gravidez na Adolescência*. Brasília: sn, 1986. p. 11-17/117-122.

CANIVEZ, P. *Educar o cidadão*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. CADERNOS DE PESQUISA: Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 110, p. 143-155, 2000.
CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). *Adolescência*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

- CASSAB, M. A. T. Jovens e pobres e a cidade: a construção da subjetividade na desigualdade. In: CASTRO, L. R. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora / FAPERJ, 2001.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. b. (Org). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ/PUC São Paulo, 1997.
- CAVASIN, S.; ARRUDA, S. Educação sexual e comunicação. In: SEMINÁRIO GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA, Anais do Seminário Gravidez na Adolescência. Rio de Janeiro: CEPIA/IPEA, 1998. p 110-118.
- CICOUREL, A. Theory and method in field research. In: capítulo II do livro *Method and measurement in sociology*, The Free Press, Nova Iorque, 1969.
- CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: ZALUAR, A. (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 87-121.
- COLLI A. S. *Maturacion sexual de los adolescentes de Sao Paulo*. In: Organización Panamericana de la Salud. *La salud del adolescentes y el joven en las Americas*. Washington, 1985. (OPAS Publicación científica, 489).
- CORCUFF, F. *As novas Sociologias: construções da realidade*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- DAUSTER, T. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *CADERNOS CEDES*. Campinas, ano XVIII, n. 43, p. 38-46, dez. 97.
- DESSER, N. A. *Adolescência, sexualidade e culpa*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1993.
- DIMENSTEIN, G. Criança é mãe. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 de maio. 2002. Cotidiano, p. C6.
- DIMENSTEIN, G. Gravidez também é epidemia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 de agosto. 2003. Cotidiano, p. C6.
- DOMINGUES, C.M.A.S. **Identidade e sexualidade no discurso adolescente**. SP. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Saúde Pública), Universidade de São Paulo, 1997. Mimeo.
- DUARTE, J. B. **Educação / Orientação sexual em escolas públicas (3º e 4º Ciclos): realidade e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – Bahia, 2001. Mimeo.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

- FERRAZ, E; FERREIRA, I.Q. Início da Atividade Sexual e Características da População Adolescente que Engravidou. In: SEMINÁRIO GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA. Rio de Janeiro, Ministério da Saúde/Family Health International/Associação Saúde Família, 1998.
- FISCHER, R. M. B. Mídia e produção dos sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, L. H. da. *Escola cidadã no contexto da globalização*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 424-439.
- FREIRE, G. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 17 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975.
- FONSECA, C. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FOOTE-WHYTE, W. Treinando a observação participante. In: ZALUAR, A. (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 77-86.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3. O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREITAS, Joseania Miranda. Reflexões sobre o conceito de infância. **Cadernos de Pesquisa**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 75-98, 1999.
- FREITAS, Joseania Miranda. O Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda um ausente na escola In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2003, Aracaju-SE. **Anais EPENN 2003 - Educação, pesquisa e diversidade regional**. Aracaju: UFS, 2003. p.114 – 114.
- GAMA, S G. N. da, SZWARCOWALD, C. L.; LEAL, M. do C. *Experiência de gravidez na adolescência, fatores associados e resultados perinatais entre puérperas de baixa renda*. *Cad. Saúde Pública*, jan./fev. 2002, vol.18, no.1, p.153-161.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.
- GEERTZ, C. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUIRADO, M. Sexualidade, isto é, intimidade. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. CADERNOS CEDES. Campinas, ano XVIII, n. 43, p. 8-25, dez. 97.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEILBORN, M. L. O que faz um casal, casal? Conjugalidade, igualitarismo e identidade sexual em camadas médias urbanas. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. T. (Orgs.). *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. p. 91-106.

HEILBORN, M. L. Gravidez na adolescência: considerações preliminares sobre as dimensões culturais de um problema social. In: SEMINÁRIO GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA, Anais do Seminário Gravidez na Adolescência. Rio de Janeiro: CEPIA/IPEA, 1998. p. 23-32.

HEILBORN, M. L. Construção de si, gênero e sexualidade. In: HEILBORN, M.; BRANDÃO, E. (Org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

HESSEN, J. *Teoria do Conhecimento*. 8ª ed. Coimbra: Arménio Amado, 1987.

HÜHNE, L. M. (Org.). *Metodologia científica: cadernos de textos e técnicas*. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

LYRA, J. Participação masculina na gravidez adolescente. In: SEMINÁRIO GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA, Anais do Seminário Gravidez na Adolescência. Rio de Janeiro: CEPIA/IPEA, 1998. p. 119-126.

KAUFMANN, J.-C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.

LORENCINI Jr., A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

LOURO, G. L. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, G. L.. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOYOLA, M. A. A sexualidade como objeto de estudos das ciências humanas. In: HEILBORN, M.; BRANDÃO, E. (Org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 31-39.

LYRA, J. et al. "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete". Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. CADERNOS CEDES. Campinas, v.22, n. 57, p. 9-22, agosto de 2002.

- MAAKAROUM, M. de F. Considerações gerais sobre a adolescência. In: *Tratado de Adolescência: um estudo multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Editora.Cultura Médica, 1991. p. 3-9.
- MAHLER, M. *O nascimento psicológico da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- MALINOWISKI, B. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*. In: TEMAS de Ciências sociais. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MARX, K. *Contribuição a crítica da economia política*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MEAD, M. *Adolescência, Sexo y Cultura en Samoa*. Barcelona: Editorial Laia, 1975.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa quantitativa em saúde*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MONTEIRO, S. Gênero, sexualidade e juventude numa favela carioca. In: HEILBORN, M.; BRANDÃO, E. (Org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p.117-145.
- MONTEIRO, S. Qual prevenção? Aids, sexualidade e gênero em uma favela carioca. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.
- MOREIRA, V. de C. Considerações sobre a adolescência. Pró Ciência. São Paulo, 29 de julho de 2001. Disponível em http://www.prociencia.com.br/adole_psico.htm. Acesso em (11/03/2003).
- NASCIMENTO, E. M. V do. *Maternidade, desejo e gravidez na adolescência*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- NETTO, A. G. de M (et al.). *Dicionário de ciências sociais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1987.
- OLIVEIRA, M. W. de. *Gravidez na adolescência: Dimensões do problema*. Cad. CEDES. [online]. Jul. 1998, vol.19, no.45 [citado 04 Fevereiro 2003], p.48-70. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 3 de fev. 2003.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE <www.who.int/es/index.html>
- QUINTANA, E. Os limites da visibilidade: um estudo sobre liberdade e direitos na relação da escola com as adolescentes grávidas. 26ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2003. Poços de Caldas. 2003. CD.
- PAIS, J. M. *Introdução*. In: PAIS, J. M. (Coord.). *Traços e riscos de vida: uma abordagem qualitativa a modo de vida juvenis*. Porto: Âmbar, 1999. p. 9-27.

- PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEIRANO, M. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- PINTO, H. D. de S. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 43-51.
- RAMÍREZ, M. C. Do centro à periferia: os diversos lugares da reprodução nas teorias de gênero. In: ALMEIDA, E. B. de (Coord.). *Gênero em matizes*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 115-152.
- RIOS, L. F. et al. Rumo a adultez: oportunidades e barreiras para a saúde sexual dos jovens brasileiros. CADERNOS CEDES. Campinas, v.22, n. 57, p. 45-62, agosto de 2002.
- ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. do C. de (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3. ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000. p.73-88.
- SACRISTÁN, J. G. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2ª e. Brasília: CNTE, 1999. p. 150-166.
- SACRISTÁN, J. G. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 12 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- SANTOS, J. D. dos. *Fatores etiológicos relacionados à gravidez na adolescência: Vulnerabilidade à maternidade* Disponível em: www.adolec.br/bvs/adolec/cadernos/capitulo/cap22.htm. Acesso em: 22 de fevereiro de 2004.
- SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.
- SARTI, C. A. O valor da família para os pobres. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. T. (Orgs.). *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. p. 131-150.
- SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria do Carmo de (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3. ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000. p. 39-49.
- SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- SILVA, J. de S. Sucesso/fracasso escolar: uma revisão de pressupostos. TEIAS: Revista da Faculdade de Educação / UERJ. Rio de Janeiro, n. 3, p. 7-18, 2001.

SILVA, V. G. da. *O Antropólogo e sua Magia*. São Paulo: EDUSP, 2000. SÍNTESE de Indicadores Sociais 2002. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O. G. (Org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

STOCKING Jr., G. W. Empathy and antipathy in the heart of darkness. In: DARNELL, R. (Org.), *Readings in the history of anthropology*. London: Harper & Row Publishers, 1974.

TAKIUTI, A. D. Programa de atendimento integral à saúde do adolescente: uma proposta de trabalho. In: *Tratado de adolescência: um estudo multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1991. p. 31-59.

TAKIUTI, A. D. Gravidez na adolescência. Mitos e tabus da condição feminina. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE INFÂNCIA / ABRAS. Anais: Belo Horizonte, 1993.

TANNER, J. M. *Growth at adolescence*. 2 ed. Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1962.

TURA, M. de L. R. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VARELLA, D. O silêncio diante da explosão demográfica. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 14 de dezembro. 2003. Folha Ilustrada, p. E12.

VARELLA, D. De volta a realidade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 agosto de 2003. Folha Ilustrada, p. E10.

VILAR, D.; GASPAR, A. M. *Traços redondos: a gravidez em mães adolescentes*. PAIS, J. M. (Coord.). *Traços e riscos de vida: uma abordagem qualitativa a modo de vida juvenis*. Porto: Âmbar, 1999. p. 31-89.

VITALLE, M. S. de S.; AMÂNCIO, O. M. S. *Gravidez na Adolescência*. Disponível< <http://www.brasilpednews.org.br/setem99/ar9903.htm>> Acessado em 28/11/02.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. UK: SAGE Publications, 1994.

ANEXO A

OS DIREITOS DA ADOLESCÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA

TÍTULO II DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens;

L - às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação;

LV - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes;

LVIII - o civilmente identificado não será submetido a identificação criminal, salvo nas hipóteses previstas em lei;

LXI - ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei;

LXIV - o preso tem direito à identificação dos responsáveis por sua prisão ou por seu interrogatório policial;

LXXII - conceder-se-á *habeas data*:

a) para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público;

b) para a retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativo;

§ 1º - As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

§ 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

CAPÍTULO II DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas;

XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;

CAPÍTULO IV DOS DIREITOS POLÍTICOS

Art. 14 - A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

§ 1º - O alistamento eleitoral e o voto são:

II - facultativos para:

c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

CAPÍTULO II DA UNIÃO

Art. 24 - Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

XV - proteção à infância e à juventude;

CAPÍTULO IV DAS FUNÇÕES ESSENCIAIS À JUSTIÇA

SEÇÃO I DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Art. 129 - São funções institucionais do Ministério Público:

III - promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos;

VI - expedir notificações nos procedimentos administrativos de sua competência, requisitando informações e documentos para instruí-los, na forma da lei complementar respectiva;

VIII - requisitar diligências investigatórias e a instauração de inquérito policial, indicados os fundamentos jurídicos de suas manifestações processuais;

SEÇÃO III DA ADVOCACIA E DA DEFENSORIA PÚBLICA

Art. 133 - O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.

Art. 134 - A Defensoria Pública é instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a orientação jurídica e a defesa, em todos os graus, dos necessitados, na forma do **art. 5º, LXXIV**.

Parágrafo único - Lei complementar organizará a Defensoria Pública da União e do Distrito Federal e dos Territórios e prescreverá normas gerais para sua organização nos Estados, em cargos de carreira, providos, na classe inicial, mediante concurso público de provas e títulos, assegurada a seus integrantes a garantia da inamovibilidade e vedado o exercício da advocacia fora das atribuições institucionais.

CAPÍTULO II DA SEGURIDADE SOCIAL

SEÇÃO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 195 - A seguridade social será financiada por toda a sociedade, de forma direta e indireta, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das seguintes contribuições sociais:

I - do empregador, da empresa e da entidade a ela equiparada na forma da lei, incidentes sobre:

- a. a folha de salários e demais rendimentos do trabalho pagos ou creditados, a qualquer título, à pessoa física que lhe preste serviço, mesmo sem vínculo empregatício;
 - b)** a receita ou o faturamento;
 - c)** o lucro;

** alíneas a, b e c, acrescentadas pela Emenda
Constitucional nº 20 de 15 de dezembro de 1998.*

II - do trabalhador e dos demais segurados da previdência social, não incidindo contribuição sobre aposentadoria e pensão concedidas pelo regime geral de previdência social de que trata o art. 201;

III - sobre a receita de concursos de prognósticos.

§ 7º - São isentas de contribuição para a seguridade social as entidades beneficentes de assistência social que atendam às exigências estabelecidas em lei.

SEÇÃO IV DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

Art. 203 - A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

- I** - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II** - o amparo às crianças e adolescentes carentes;

Art. 204 - As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no **art. 195**, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO

SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

CAPÍTULO V DA COMUNICAÇÃO SOCIAL

Art. 220 - A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 3º - Compete à lei federal:

I - regular as diversões e espetáculos públicos, cabendo ao Poder Público informar sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada;

II - estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem o disposto no **art. 221**, bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente.

§ 4º - A propaganda comercial de tabaco, bebidas alcoólicas, agrotóxicos, medicamentos e terapias estará sujeita a restrições legais, nos termos do **inciso II do parágrafo anterior**, e conterá, sempre que necessário, advertência sobre os malefícios decorrentes de seu uso.

CAPÍTULO VII DA FAMÍLIA, DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E DO IDOSO

Art. 226 - A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º - O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º - O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no **art. 7º, XXXIII**;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança e ao adolescente dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 4º - A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º - A adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º - Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º - No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no **art. 204**.

Art. 228 - São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

Art. 229 - Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

ANEXO B

Nascidos vivos ocorridos e registrados no ano por idade da mãe na ocasião do parto, local do nascimento e sexo

Variável = Nascidos vivos ocorridos e registrados no ano (Pessoas)												
Idade da mãe na ocasião do parto = Menos de 15 anos												
Sexo = Total												
Brasil, Região Geográfica e Unidade da Federação	Ano											
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Brasil	8.340	8.411	9.481	9.973	11.457	12.375	14.474	15.159	12.273	17.119	18.047	17.239
Sudeste	3.816	3.913	4.129	4.480	5.126	5.405	6.411	6.839	6.878	6.855	6.972	6.496
Rio de Janeiro	634	684	714	821	942	1.005	1.332	1.381	1.414	1.531	1.597	1.493

Fonte: IBGE - Estatísticas do Registro Civil

Nascidos vivos ocorridos e registrados no ano por idade da mãe na ocasião do parto, local do nascimento e sexo

Variável = Nascidos vivos ocorridos e registrados no ano (Pessoas)												
Idade da mãe na ocasião do parto = 15 a 19 anos												
Sexo = Total												
Brasil, Região Geográfica e Unidade da Federação	Ano											
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Brasil	379.873	373.662	400.258	408.202	434.335	430.293	465.516	462.977	376.129	544.589	539.556	515.653
Sudeste	176.301	176.952	178.965	189.256	198.265	202.390	215.039	220.512	228.054	238.267	228.304	212.522
Rio de Janeiro	29.050	29.402	30.536	33.093	35.002	35.542	39.466	40.605	43.705	45.557	43.519	39.902

Fonte: IBGE - Estatísticas do Registro Civil

ANEXO C

Internações no SUS por Área de Planejamento, segundo causa CID-10 - 2001

Causa CID-10	Área de planejamento										
	Total	1.0	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	4.0	5.1	5.2	5.3
Total	332.602	90.554	42.196	26.072	43.935	29.338	17.802	45.851	13.901	9.789	13.484
I. Algumas doenças infecciosas e parasitárias	15.563	3.534	1.415	1.625	3.175	998	513	3.437	434	108	324
II. Neoplasias (tumores)	30.462	19.638	1.832	1.976	4.623	948	213	855	77	121	179
III. Doenças sangue órgãos hemat. e transt. Imunitár.	2.517	993	163	353	587	128	33	115	71	28	46
IV. Doenças endócrinas nutricionais e metabólicas	6.599	1.761	545	839	988	509	508	446	308	202	493
V. Transtornos mentais e comportamentais	49.409	5.472	11.002	188	182	5.620	689	23.257	157	1.057	1.785
VI. Doenças do sistema nervoso	6.508	1.387	819	561	618	340	201	1.845	626	20	91
VII. Doenças do olho e anexos	4.799	681	628	1.189	1.137	1.142	9	2	1	8	2
VIII. Doenças do ouvido e da apófise mastóide	771	168	188	156	211	19	6	14	1	5	3
IX. Doenças do aparelho circulatório	32.295	6.380	4.038	3.826	5.854	3.136	1.375	3.449	1.830	745	1.662
X. Doenças do aparelho respiratório	19.367	3.737	1.750	2.458	4.244	1.666	1.095	1.936	559	569	1.353
XI. Doenças do aparelho digestivo	24.326	5.705	3.470	2.973	4.609	2.334	748	2.680	470	663	674
XII. Doenças da pele e do tecido subcutâneo	3.294	850	255	397	723	119	271	199	123	151	206
XIII. Doenças sist osteomuscular e tec conjuntivo	6.399	2.640	719	970	1.014	583	76	179	48	56	144
XIV. Doenças do aparelho geniturinário	13.993	3.797	1.978	2.058	2.574	1.422	367	977	247	131	442
XV. Gravidez parto e puerpério	75.109	23.187	6.432	2.673	5.541	6.985	9.471	3.719	7.889	4.362	4.850
XVI. Algumas afec originadas no período perinatal	7.925	2.593	935	418	589	717	1.198	575	300	365	235
XVII. Malf cong deformid e anomalias cromossômicas	4.459	1.053	1.291	1.039	793	147	23	64	9	16	24
XVIII. Sint sinais e achad anorm ex clín e laborat	4.944	1.064	837	607	1.241	603	26	366	64	88	48
XIX. Lesões enven e alg out conseq causas externas	16.258	3.977	2.977	1.064	2.419	1.565	869	876	649	972	890
XX. Causas externas de morbidade e mortalidade	2.393	629	144	154	1.190	97	2	98	7	14	58
XXI. Contatos com serviços de saúde	5.205	1.258	778	541	1.623	260	109	492	31	108	5
U99 - CID 10ª Revisão não dispon/não preench/invál	7	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: TABWIN/MS/DATASUS

ANEXO D

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH), por ordem de IDH, segundo os bairros ou grupo de bairros - 2001

Ordem segundo o IDH	Bairro ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer (em anos)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Taxa bruta de frequência escolar (%)	Renda per capita (em R\$ de 2000)	Índice de Longevidade (IDH-L)	Índice de Educação (IDH-E)	Índice de Renda (IDH-R)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH)
1	Gávea	75,11	97,25	100,64 (a)	1796,10 (b)	0,835	0,982	1,000	0,939
2	Jardim Botânico	73,67	97,81	95,24	1620,82 (b)	0,811	0,970	1,000	0,927
3	Ipanema	74,00	96,98	93,95	1606,88 (b)	0,817	0,960	1,000	0,925
4	Leblon	73,67	97,49	92,23	1589,11 (b)	0,811	0,957	1,000	0,923
5	Humaitá	72,80	97,93	102,67 (a)	1422,01	0,797	0,986	0,985	0,923
6	Flamengo	72,94	98,25	103,50 (a)	1297,93	0,799	0,988	0,969	0,919
7	Laranjeiras	73,67	98,01	101,66 (a)	1212,77	0,811	0,987	0,958	0,919
8	Joá, Barra da Tijuca	72,90	96,86	91,83	1782,90 (b)	0,798	0,952	1,000	0,917
9	Lagoa	72,94	97,24	89,04	2277,53 (b)	0,799	0,945	1,000	0,915
10	Botafogo, Urca	74,09	96,82	95,29	1129,88	0,818	0,963	0,946	0,909
11	Jardim Guanabara	75,39	97,89	95,98	909,00	0,840	0,973	0,910	0,907
12	Leme	72,59	97,16	89,66	1307,33	0,793	0,947	0,971	0,903
13	Copacabana	72,38	97,56	91,05	1250,60	0,790	0,954	0,963	0,902
14	Maracanã	74,17	97,94	100,26 (a)	843,60	0,820	0,986	0,897	0,901
15	Méier	73,67	98,20	100,03 (a)	658,31	0,811	0,988	0,856	0,885
16	Glória	72,23	98,02	88,74	918,90	0,787	0,949	0,912	0,883
17	Grajaú	71,76	96,89	97,57	787,77	0,779	0,971	0,886	0,879
18	Tijuca, Alto da Boa Vista	70,58	96,48	95,74	838,29	0,760	0,962	0,896	0,873
19	Todos os Santos	72,92	98,09	95,72	574,31	0,799	0,973	0,833	0,868

20	Andaraí	71,76	96,55	89,33	644,69	0,779	0,941	0,853	0,858
21	Vila da Penha	72,12	98,03	94,24	491,56	0,785	0,968	0,807	0,853
22	Catete	71,76	95,01	85,47	639,09	0,779	0,918	0,851	0,850
23	Riachuelo	71,09	97,18	91,28	536,54	0,768	0,952	0,822	0,847
24	Moneró, Portuguesa	70,72	96,93	89,96	556,69	0,762	0,946	0,828	0,845
25	Cachambi	70,24	97,43	95,48	497,91	0,754	0,968	0,809	0,844
26	Freguesia (Jacarepaguá)	70,62	96,08	87,76	584,57	0,760	0,933	0,836	0,843
27	Pechincha	70,47	97,12	87,99	554,56	0,758	0,941	0,827	0,842
28	Vidigal, São Conrado	67,38	91,62	74,09	1198,69	0,706	0,858	0,956	0,840
29	Vila Isabel	67,63	96,06	90,79	680,96	0,710	0,943	0,862	0,838
30	Campinho, Vila Valqueire	71,76	96,57	87,95	435,78	0,779	0,937	0,787	0,835
31	Anil	71,41	95,07	82,06	523,94	0,773	0,907	0,818	0,833
32	Centro	70,47	96,13	80,03	495,18	0,758	0,908	0,809	0,825
33	Higienópolis	69,02	96,98	89,12	400,62	0,734	0,944	0,773	0,817
34	Bonsucesso	70,62	93,37	82,81	446,47	0,760	0,898	0,791	0,817
35	Água Santa, Encantado	72,94	94,40	77,02	374,68	0,799	0,886	0,762	0,816
36	Vila Cosmos	72,59	97,12	79,28	312,31	0,793	0,912	0,732	0,812
37	Abolição	67,22	96,85	88,21	449,70	0,704	0,940	0,792	0,812
38	Cocotá, Bancários	69,51	94,64	85,94	407,38	0,742	0,917	0,776	0,812
39	Santa Teresa, Cosme Velho	68,60	94,10	75,47	540,84	0,727	0,879	0,823	0,810
40	Taquara	70,62	94,79	80,24	368,62	0,760	0,899	0,759	0,806
41	Engenho de Dentro	67,22	95,23	86,48	417,47	0,704	0,923	0,780	0,802
42	Rio Comprido	67,74	93,99	83,62	433,54	0,712	0,905	0,786	0,801
43	Ramos	69,02	96,48	80,60	367,02	0,734	0,912	0,759	0,801
44	Olaria	69,60	95,76	80,84	351,40	0,743	0,908	0,751	0,801
45	Lins de Vasconcelos	67,74	93,56	81,40	456,57	0,712	0,895	0,795	0,801
46	Engenho Novo	67,38	94,35	79,75	438,03	0,706	0,895	0,788	0,796
47	Praça Seca	67,74	94,19	86,27	366,78	0,712	0,915	0,758	0,795

48	Ribeira, Cacuia	68,19	95,28	82,39	359,90	0,720	0,910	0,755	0,795
49	Freguesia	68,06	93,93	78,75	410,25	0,718	0,889	0,777	0,794
50	Jacaré, Rocha, Sampaio	68,40	93,94	81,24	376,59	0,723	0,897	0,763	0,794
51	Engenho da Rainha	69,95	95,13	80,78	310,48	0,749	0,903	0,731	0,794
52	Zumbi, Pitangueiras, Praia da Bandeira	68,60	92,83	82,61	374,98	0,727	0,894	0,762	0,794
53	Quintino Bocaiúva	68,76	95,89	81,54	330,88	0,729	0,911	0,741	0,794
54	Cidade Nova, Praça da Bandeira	65,74	94,81	84,00	436,87	0,679	0,912	0,788	0,793
55	Oswaldo Cruz	69,60	95,68	83,18	290,23	0,743	0,915	0,719	0,793
56	Madureira	68,61	95,47	80,74	337,86	0,727	0,906	0,745	0,792
57	Piedade	67,38	96,06	82,44	355,52	0,706	0,915	0,753	0,792
58	Itanhangá	66,92	86,88	62,18	800,97	0,699	0,786	0,889	0,791
59	Deodoro, Vila Militar, Campo dos Afonsos, Jardim Sulacap	70,82	95,90	78,49	272,37	0,764	0,901	0,709	0,791
60	Pilares	69,74	95,72	80,10	294,62	0,746	0,905	0,722	0,791
61	Bento Ribeiro	69,60	95,87	81,49	280,98	0,743	0,911	0,714	0,789
62	Recreio dos Bandeirantes, Grumari	68,78	84,41	68,47	614,44	0,730	0,791	0,845	0,788
63	Tanque	67,74	94,19	78,63	353,53	0,712	0,890	0,752	0,785
64	Estácio	69,95	92,48	73,25	328,58	0,749	0,861	0,740	0,783
65	Penha Circular	66,57	95,05	81,69	345,12	0,693	0,906	0,748	0,782
66	Maria da Graça, Del Castilho	66,90	94,67	81,34	332,67	0,698	0,902	0,742	0,781
67	Brás de Pina	67,38	95,30	83,15	294,81	0,706	0,913	0,722	0,780
68	Jardim América	68,19	95,11	81,67	277,04	0,720	0,906	0,712	0,779
69	Jardim Carioca	66,68	94,12	75,11	359,83	0,695	0,878	0,755	0,776
70	Cascadura	67,74	94,11	78,30	302,19	0,712	0,888	0,726	0,776
71	Paquetá	68,19	91,89	75,01	332,42	0,720	0,863	0,742	0,775
72	Parque Anchieta	69,11	95,13	79,19	243,53	0,735	0,898	0,690	0,774
73	São Cristóvão, Vasco da Gama	66,65	93,82	77,28	324,48	0,694	0,883	0,738	0,772
74	Coelho Neto	68,69	95,33	76,88	247,99	0,728	0,892	0,693	0,771
75	Curicica	68,22	94,41	76,65	255,61	0,720	0,885	0,698	0,768

76	Tomás Coelho	66,60	94,51	84,03	252,46	0,693	0,910	0,696	0,767
77	Inhaúma	67,93	93,72	75,51	260,46	0,715	0,877	0,701	0,764
78	Turiaçu	67,93	93,92	74,50	263,45	0,715	0,874	0,703	0,764
79	Rocha Miranda	68,33	94,94	75,96	232,86	0,722	0,886	0,683	0,764
80	Tauá	66,62	89,95	77,97	322,59	0,694	0,860	0,737	0,763
81	Guadalupe	66,92	95,51	78,82	246,39	0,699	0,899	0,692	0,763
82	Benfica	68,60	91,40	71,98	269,77	0,727	0,849	0,707	0,761
83	Cavalcanti, Engenheiro Leal, Vaz Lobo	67,05	95,10	78,85	226,67	0,701	0,897	0,678	0,759
84	Penha	65,57	93,39	75,57	299,10	0,676	0,875	0,724	0,758
85	Pavuna	67,18	93,73	74,44	233,91	0,703	0,873	0,683	0,753
86	Campo Grande	65,77	93,31	77,54	252,69	0,679	0,881	0,696	0,752
87	Marechal Hermes	64,35	94,55	79,65	264,47	0,656	0,896	0,704	0,752
88	Saúde, Gamboa, Santo Cristo	66,92	92,04	70,67	269,06	0,699	0,849	0,707	0,752
89	Ricardo de Albuquerque	66,62	94,52	76,21	218,11	0,694	0,884	0,672	0,750
90	Realengo	65,79	94,19	76,39	237,95	0,680	0,883	0,686	0,749
91	Magalhães Bastos	66,13	93,91	74,11	229,96	0,685	0,873	0,681	0,746
92	Galeão, Cidade Universitária	64,61	92,87	76,24	260,33	0,660	0,873	0,701	0,745
93	Catumbi	64,93	92,58	76,94	250,59	0,666	0,874	0,695	0,745
94	Padre Miguel	67,30	93,28	70,79	212,23	0,705	0,858	0,667	0,743
95	Senador Vasconcelos	66,62	91,88	74,82	215,53	0,694	0,862	0,670	0,742
96	Bangu	65,64	93,01	74,43	217,91	0,677	0,868	0,672	0,739
97	Vista Alegre, Irajá	57,04	96,73	83,62	353,93	0,534	0,924	0,752	0,737
98	Mangueira, São Francisco Xavier	64,46	89,52	71,36	276,58	0,658	0,835	0,711	0,735
99	Honório Gurgel	64,69	94,03	70,92	225,30	0,662	0,863	0,677	0,734
100	Cordovil	64,46	93,49	73,64	218,69	0,658	0,869	0,672	0,733
101	Vicente de Carvalho	64,46	91,53	72,74	238,81	0,658	0,853	0,687	0,732
102	Anchieta	65,45	93,24	71,04	189,64	0,674	0,858	0,648	0,727
103	Jacarepaguá	64,92	86,09	66,03	282,48	0,665	0,794	0,715	0,725

104	Santíssimo	64,93	91,78	74,26	184,52	0,666	0,859	0,644	0,723
105	Senador Camará	64,32	90,31	67,96	188,38	0,655	0,829	0,647	0,710
106	Colégio	62,87	90,57	66,15	219,45	0,631	0,824	0,673	0,709
107	Camorim, Vargem Pequena, Vargem Grande	62,37	84,04	61,33	327,36	0,623	0,765	0,739	0,709
108	Sepetiba	63,67	90,67	65,54	193,12	0,645	0,823	0,651	0,706
109	Parada de Lucas	62,93	89,60	67,65	204,22	0,632	0,823	0,661	0,705
110	Cosmos	64,50	91,04	64,74	162,91	0,658	0,823	0,623	0,701
111	Gardênia Azul	63,19	86,26	71,13	196,17	0,637	0,812	0,654	0,701
112	Vigário Geral	62,51	92,28	66,00	176,96	0,625	0,835	0,637	0,699
113	Paciência	62,84	91,77	69,18	156,33	0,631	0,842	0,616	0,696
114	Inhoaíba	62,37	90,35	67,60	175,98	0,623	0,828	0,636	0,695
115	Cidade de Deus	62,51	90,34	65,16	174,08	0,625	0,819	0,634	0,693
116	Santa Cruz	62,49	90,26	66,16	170,16	0,625	0,822	0,630	0,692
117	Caju	64,93	82,73	64,06	187,79	0,666	0,765	0,647	0,692
118	Costa Barros	61,76	90,02	64,77	182,72	0,613	0,816	0,642	0,690
119	Barros Filho	64,03	87,27	64,94	157,40	0,650	0,798	0,617	0,689
120	Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba	62,37	87,55	64,59	168,54	0,623	0,799	0,629	0,683
121	Jacarezinho	62,32	86,87	64,61	157,13	0,622	0,794	0,617	0,678
122	Rocinha	65,15	81,49	54,47	170,57	0,669	0,725	0,631	0,675
123	Manguinhos	62,32	85,92	62,98	157,26	0,622	0,783	0,617	0,674
124	Maré	62,71	83,31	60,57	156,26	0,628	0,757	0,616	0,667
125 / 3.1	Complexo do Alemão	62,36	83,60	56,52	144,01	0,623	0,746	0,602	0,657
126 / 3.3	Acari, Parque Colúmbia	60,29	86,21	60,57	147,17	0,588	0,777	0,606	0,657

Fonte: FJP/IPEA/PNUD - Fundação João Pinheiro-FJP- IDHM 2000 e IBGE Censo Demográfico 2000

Nota: Ver planilha Definições. (a) Para efeito de cálculo do IDH, foi utilizado o valor de 100%

(b) Para efeito de cálculo do IDH, foi utilizado o valor de R\$ 1.559,24

ANEXO E

Projeção da população, segundo as Regiões Administrativas
Hipóteses 1 e 2 - 2001-2020 (créditos)

Regiões Administrativas	2002	2005	2010	2015	2020
Total	5 872 481	5 894 349	5 955 271	6 040 479	6 145 886
I -Portuária	38 520	36 338	32 914	29 683	26 616
II - Centro	36 719	33 098	27 900	23 424	19 559
III - Rio Comprido	70 864	66 552	59 849	53 584	47 697
IV - Botafogo	232 300	222 551	206 659	191 054	175 602
V - Copacabana	156 825	150 297	139 659	129 211	118 859
VI - Lagoa	170 643	165 513	156 830	147 960	138 796
VII - São Cristovão	67 022	61 668	53 673	46 506	40 061
VIII - Tijuca	175 247	166 746	153 133	140 010	127 270
IX - Vila Isabel	180 612	172 510	159 411	146 658	134 146
X - Ramos	149 164	147 305	143 767	139 712	134 999
XI - Penha	314 206	307 755	296 317	284 070	270 777
XII - Inhaúma	126 883	121 258	112 151	103 275	94 556
XIII - Méier	388 076	371 934	345 538	319 552	293 769
XIV - Irajá	198 077	190 740	178 610	166 526	154 373
XV - Madureira	368 341	359 538	344 211	328 101	310 949
XVI - Jacarepaguá	482 081	500 754	531 841	562 179	590 583
XVII - Bangu	425 531	433 073	444 414	454 051	461 214
XVIII - Campo Grande	503 271	531 634	580 936	631 452	681 722
XIX - Santa Cruz	320 600	334 564	358 191	381 697	404 273
XX - Ilha do Governador	211 368	211 217	210 226	208 343	205 304
XXI - Ilha de Paquetá	3 404	3 378	3 323	3 256	3 173
XXII - Anchieta	155 158	155 983	156 823	156 993	156 273
XXIII - Santa Teresa	39 910	37 918	34 741	31 693	28 747
XXIV - Barra da Tijuca	196 455	229 609	300 413	389 824	500 394
XXV - Pavuna	197 818	198 944	200 132	200 460	199 645
XXVI - Guaratiba	112 402	129 200	164 131	207 242	259 610
XXVII - Rocinha	59 018	63 038	70 275	77 991	86 046
XXVIII - Jacarezinho	34 976	32 751	29 318	26 134	23 166
XXIX - Complexo do Alemão	64 416	63 500	61 789	59 865	57 670
XXX - Maré	116 605	120 801	127 761	134 526	140 827
XXXIII - Realengo	238 600	237 780	235 597	232 436	228 020
XXXIV - Cidade de Deus	37 371	36 405	34 741	33 011	31 192

Fonte dos dados brutos: IBGE/Censo Demográfico de 1980, 1991 e 2000; Ministério da Saúde (SIM).

Cálculo e tabulação: IBGE-ENCE (convênio IPP / IBGE / SCIENCE 2002)

Estimativa dos autores (Kaizô Iwakami Beltrão, Ana Amélia Camarano, Solange Kanso e Sonoe Sugahara)