

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**A RELAÇÃO DA GRAVIDEZ COM A
EDUCAÇÃO, A PROFISSIONALIZAÇÃO E A SOCIALIZAÇÃO DAS ADOLESCENTES DAS
CLASSES SUBALTERNAS QUE FREQUÊNTAM O HOSPITAL DAS CLÍNICAS/UFG**

Denise Carmen de Andrade Neves

**GOIÂNIA
2001**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**A RELAÇÃO DA GRAVIDEZ COM A
EDUCAÇÃO, A PROFISSIONALIZAÇÃO E A
SOCIALIZAÇÃO DAS ADOLESCENTES DAS CLASSES
SUBALTERNAS QUE FREQUENTAM O HOSPITAL DAS
CLÍNICAS/UFG**

Denise Carmen de Andrade Neves

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira junto à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Goiás.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Hermínia Marques da Silva Domingues.

COMISSÃO JULGADORA

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Hermínia Marques da Silva Domingues

Ao Cláudio, meu amor e companheiro, com quem posso contar, sempre.

A meus filhos Felipe e Henrique com os quais vivo a deliciosa e desafiadora experiência de ser mãe.

A meus pais Anésio e Zélia, ao meu lado, desde sempre, incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Maria Hermínia Marques da Silva Domingues, minha orientadora, pela importante assessoria a este trabalho e empenho na sua precisão científica.

À Dra. Eleuse de Brito Guimarães, por instigar-nos a todos a avançar em busca do conhecimento, em parte espelhados na sua luta constante e incansável em favor do adolescente, sobretudo das classes subalternas. Seu incentivo e apoio têm sido inestimáveis.

À equipe do Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para Saúde do Adolescente (NECASA) da Universidade Federal de Goiás (UFG), por acreditarem no meu trabalho e me apoiarem.

Às professoras Anita Cristina Azevedo Resende e Angela Cristina Belém Mascarenhas pelas valiosas sugestões apresentadas na banca de qualificação.

Às adolescentes entrevistadas, por aceitarem participar e, assim, contribuírem para maior compreensão da relação gravidez e educação.

Às colegas do Departamento de Serviço Social (SER) da Universidade Católica de Goiás (UCG) pelo incentivo, e às alunas, estagiárias e orientandas do curso, com as quais pude trocar idéias e enriquecer este trabalho.

À equipe do Centro Educacional de Meninas e Meninos (CECOM), em especial à sua coordenadora, Aldaíza Maia, pois sua luta cotidiana em defesa de crianças e adolescentes das classes subalternas muito nos motiva para a realização de empreendimentos como esse.

À UFG e à UCG, pelas licenças concedidas para a realização deste trabalho.

À professora Darcy Costa, pela competência na correção e revisão finais.

À Elaine Silva Arão, amiga desde a adolescência, que colaborou prontamente com a tradução do Resumo.

A minha família, que desprende todos os esforços, cada um à sua maneira, para me possibilitar concluir essa etapa. Tenho dúvidas se a realização deste trabalho seria possível sem que se tornasse um projeto compartilhado com ela. Por isso mesmo, meu companheiro, meus filhos e meus pais vivem agora comigo as alegrias de vê-lo concluído.

Aos meus amigos e parentes que, algumas vezes, compreenderam minha ausência, outras, não. Alegro-me saber que sentiram minha falta. Todo o tempo sabia que torciam por mim.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	15
Capítulo I – A ADOLESCÊNCIA	23
Capítulo II – A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA	39
1. Dados demográficos	40
2. A reprodução e as relações de gênero – aspectos históricos	42
3. Aspectos considerados de risco para gravidez na adolescência	47
3.1 – Pertencimento às classes subalternas	47
3.2 – Possuir baixo nível de escolaridade	49
3.3 – Iniciar precocemente a atividade sexual	52
3.4 – A baixa utilização ou a utilização inadequada dos métodos anti- concepcionais	56
4. Conseqüências da gravidez na adolescência	61
4.1 – O aborto	61
4.2 – Riscos biológicos para mãe e seu concepto	63
4.3 – O abandono escolar	65
5. Gravidez na adolescência e projeto de vida nas classes subalternas	67
Capítulo III – A EDUCAÇÃO NAS CLASSES SUBALTERNAS	71
1. O fracasso escolar	76
2. A escola unitária	79
3. O reflexo da educação na ampliação de oportunidades para o trabalho feminino	81
Capítulo IV – EDUCAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DAS ADOLESCENTES DA CLASSE SUBALTERNA E A RELAÇÃO COM A GRAVIDEZ	84
1. Perfil das adolescentes	84
2. Aspectos relacionados à gravidez e à anticoncepção	91
3. Aspectos relacionados à escolaridade	104
4. Aspectos relacionados ao trabalho	127
5. Aspectos relacionados ao grupo de pares e ao lazer	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição por idade e a atividade ocupacional das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 1999/2000.....	85
Tabela 2 – Situação conjugal das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 1999/2000	85
Tabela 3 – Idade das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatórios de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000.....	87
Tabela 4 – Situação conjugal das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatórios de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	87
Tabela 5 – Adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG que desejavam a gravidez naquele momento Goiânia/GO. 1999/2000	92
Tabela 6 – Métodos anticoncepcionais conhecidos pelas adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	94
Tabela 7 – Locais de obtenção de informações sobre métodos anticoncepcionais pelas adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	96
Tabela 8 – Mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG que desejaram a primeira gravidez. Goiânia/GO 2000	97
Tabela 9 – Métodos anticoncepcionais conhecidos pelas mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatórios de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO.....	100
Tabela 10 – Locais de obtenção de informações sobre métodos anticoncepcionais pelas mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatórios de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO	101
Tabela 11 – Última série cursada com aprovação ou série que estão cursando as Adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	105
Tabela 12 – Última série cursada com aprovação ou série que estão cursando as mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatórios de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO. ..	113
Tabela 13 ¹ – Idade gestacional das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000.	164
Tabela 14 – Ocorrência do casamento ou união depois da gravidez entre as Adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	164
Tabela 15 – Grau de escolaridade dos pais das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	165

¹ As tabelas 13 a 86 encontram-se em anexo.

Tabela 16 – Grau de escolaridade das mães das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO	165
Tabela 17 – Situação conjugal dos pais das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000.....	166
Tabela 18 – Pessoas com as quais vivem as adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	166
Tabela 19 – Número de pessoas que compõem as famílias de origem das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	167
Tabela 20 – Renda da família de origem das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	167
Tabela 21 – Reação das famílias ao saber da gravidez das adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000.....	168
Tabela 22 – Reação do pai da criança ao saber da gravidez das adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000.....	168
Tabela 23 – Reação das adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG ao saberem da gravidez. Goiânia/GO 2000	169
Tabela 24 – Utilização dos métodos anticoncepcionais pelas adolescentes grávidas Atendidas Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000.....	169
Tabela 25 – Tempo de abandono da escola pelas adolescentes grávidas atendidas Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000.....	169
Tabela 26 – Se houve repetência escolar entre as adolescentes grávidas atendidas Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000.....	170
Tabela 27 – Séries repetidas pelas adolescentes grávidas atendidas Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	170
Tabela 28 – Auto-avaliação de desempenho na escola das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	170
Tabela 29 – Objetivo das adolescente grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG para freqüentar a escola. Goiânia/GO 2000	171
Tabela 30 – Permanência do objetivo depois que as adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG souberam da gravidez. Goiânia/GO 2000	171
Tabela 31 – Profissões pretendidas pelas adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	172
Tabela 32 – Fatores que motivavam a ida à escola das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	172

Tabela 33 – Fatores que desestimulavam a ida à escola das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	173
Tabela 34 – Motivos pelos quais as adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG haviam abandonado a escola o fizeram pela última vez. Goiânia/GO 2000	173
Tabela 35 – Retorno aos estudos das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG que não estudavam, se as condições fossem <i>ideais</i> . Goiânia/GO 2000	174
Tabela 36 – Pretensão de retorno à escola das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG que não estudavam. Goiânia/GO 2000	174
Tabela 37 – Grau de escolaridade pretendido pelas adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	174
Tabela 38 – Dificuldade de conciliação estudos e cuidados com o bebê das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	175
Tabela 39 – Apoio das famílias para o retorno ao/continuação dos estudos das Adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	175
Tabela 40 – Sentimentos das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	175
Tabela 41 – Trabalho anterior das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000.	176
Tabela 42 – Pretensão de trabalho das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG que não trabalham. Goiânia/GO 2000	176
Tabela 43 – Empecilho do esposo/companheiro/namorado das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG para que trabalhem. Goiânia/GO 2000	176
Tabela 44 – Motivos pelos quais as adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG consideraram importante a mulher trabalhar fora. Goiânia/GO 2000	177
Tabela 45 – Participação das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG em algum grupo organizado. Goiânia 1999/2000.....	177
Tabela 46 – Existência de grupo de amigos das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	178
Tabela 47 – Existência de grupo de amigos anterior à gravidez das adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000.....	178
Tabela 48 – Mudança na relação com amigos das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	178
Tabela 49 – Mudanças sentidas pelas as adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG na relação com os amigos. Goiânia/GO 2000.	179

Tabela 50 – Ocupação das horas ociosas das adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG. Goiânia/GO 2000.....	179
Tabela 51 – Ocorrência do casamento ou união depois da primeira gravidez entre as mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	179
Tabela 52 – Situação conjugal das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	180
Tabela 53 – Grau de escolaridade dos pais das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	180
Tabela 54 – Grau de escolaridade dos pais das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	181
Tabela 55 – Renda da família de origem das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	181
Tabela 56 – Número de pessoas que compõem as famílias das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	182
Tabela 57 – Reação das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG diante da primeira gravidez. Goiânia/GO 2000	182
Tabela 58 – Reação da família ao saber da gravidez das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	183
Tabela 59 – Reação do pai da criança ao saber da primeira gravidez das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	183
Tabela 60 – Utilização de métodos anticoncepcionais pelas mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG antes da primeira gravidez. Goiânia/GO 2000	184
Tabela 61 – Número de filhos das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	184
Tabela 62 – Se as mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG tiveram dificuldades em conciliar os estudos e os cuidados com o filho. Goiânia/GO 2000	184
Tabela 63 – Se as mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG já interromperam os estudos. Goiânia/GO 2000	185
Tabela 64 – Se houve repetência escolar entre as mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	185

Tabela 65 – Motivos que as mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG atribuem a repetência. Goiânia/GO 2000.....	185
Tabela 66 – Série repetidas pelas mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	186
Tabela 67 – Grau de escolaridade pretendido pelas mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	186
Tabela 68 – Planos para a vida profissional das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	186
Tabela 69 – Permanência dos planos pretendidos pelas mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	187
Tabela 70 – Profissões pretendidas pelas mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	187
Tabela 71 – Motivos pelos quais as mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG que haviam abandonado os estudos o fizeram pela última vez. Goiânia/GO 2000.....	188
Tabela 72 – Fatores que motivavam as mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG a freqüentarem a escola. Goiânia/GO 2000	188
Tabela 73 – Fatores que desestimulavam a ida das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG à escola. Goiânia/GO 2000.....	188
Tabela 74 – Pretensão de retorno à escola das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	189
Tabela 75 – Apoio da família das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG para voltar/continuar os estudos. Goiânia/GO 2000	189
Tabela 76 – Trabalho anterior das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG que não trabalham. Goiânia/GO 2000.....	189
Tabela 77 – Profissões já exercidas ou em exercício das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG. Goiânia/GO 2000	190
Tabela 78 – Tempo de afastamento do último trabalho pelas mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG que não trabalham. Goiânia/GO 2000	190
Tabela 79 – Motivos pelos quais mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG deixaram o último trabalho. Goiânia/GO 2000.....	190
Tabela 80 – Desejo de trabalhar das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG que não trabalham. Goiânia/GO 2000	191

Tabela 81 – Motivos pelos quais as mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG consideram importante a mulher trabalhar fora. Goiânia/GO 2000	191
Tabela 82 – Empecilho do esposo/companheiro/namorado das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG para que trabalhem. Goiânia/GO 2000	192
Tabela 83 – Participação das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG em algum grupo organizado. Goiânia/GO 2000	193
Tabela 84 – Mudança na relação com os amigos das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG depois da (primeira) gravidez. Goiânia/GO 2000	193
Tabela 85 – Atividades de lazer das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG antes da primeira gravidez. Goiânia/GO 2000	193
Tabela 86 – Atividades de lazer das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG atualmente. Goiânia/GO 2000	194

RESUMO

Nas sociedades ocidentais urbanas, a ocorrência da gravidez entre adolescentes tem sido objeto de preocupação de várias áreas do conhecimento. Na perspectiva educacional, considera-se que a gravidez se torna um importante obstáculo para que adolescentes, sobretudo das classes subalternas, atinjam graus mais altos de escolaridade e, conseqüentemente, de profissionalização.

Esse estudo descritivo buscou analisar a relação existente entre a gravidez, a escolaridade, a profissionalização e a socialização das adolescentes. A análise dos dados foi feita com os agrupamentos: grávidas ou mães. Foram entrevistadas, por meio de um roteiro estruturado, cinquenta adolescentes grávidas e trinta adolescentes mães. Foram utilizados oito roteiros diferenciados, conforme a condição da adolescente: estudante; estudante e trabalhadora; não-estudante e não-trabalhadora; não-estudante e trabalhadora.

Os resultados evidenciaram que a gravidez na adolescência constitui um fator obstaculizador da continuidade dos estudos de grande parte das adolescentes das classes subalternas. Das adolescentes grávidas entrevistadas, 52% haviam abandonado os estudos, 69,3% em razão de fatores decorrentes da gravidez. Entre as mães, o percentual de abandono foi de 60%, 83,3% em virtude da gravidez. Entretanto, o estudo ressaltou também que, a par da ocorrência de uma gravidez nessa fase da vida, outros fatores emergem como empecilhos para a continuidade dos estudos: a necessidade de trabalhar, o desestímulo com a instituição escolar que não se apresenta suficientemente atraente para muitas adolescentes, as precárias condições de vida, dentre outros. Enfim, a gravidez pareceu apresentar-se para muitas adolescentes como uma forma de consolidar o afastamento que já vinha sendo traçado no decorrer de sua vida escolar. Contudo, a escola continuava colocando-se como uma das poucas alternativas as quais poderiam recorrer para conquista de melhores condições de vida para elas e para os filhos, daí a insistência de muitas em afirmar que desejavam voltar à escola.

INTRODUÇÃO

A adolescência tem merecido, nas últimas décadas, atenção especial de diferentes áreas do conhecimento. Esse fenômeno é resultado de vários aspectos, dentre eles, o alto contingente de adolescentes em nível mundial, especialmente nos países em desenvolvimento onde, aproximadamente, 920 milhões de pessoas estão na faixa etária compreendida entre dez e 19 anos, e dos quais, mais de 400 milhões têm entre 15 e 19 anos (Population Reference Bureau, 1998:1).

A população adolescente no Brasil, de uma maneira geral, é apresentada por grupos quinquenais, ou seja, de dez a 14 anos e de 15 a vinte anos, coincidindo cronologicamente com a segunda década da vida (dez a vinte anos) estabelecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/1999), pode-se verificar que a proporção de adolescentes, na população total do país, é de 21,0% (34.019.149), sendo 10,5% de dez a 14 anos, e o mesmo percentual de 15 a 19 anos. De acordo com os censos demográficos de 1980 a 1991, a população de 15 a 19 anos passou de 13.575.971 para 15.017.472, correspondendo a um aumento de 10,62%, nesse período. Segundo a PNAD de 1999, essa população é de 17.023.763, o que significa um aumento de aproximadamente 25% nos últimos vinte anos.

Nos estados, a proporção de adolescentes não varia de forma substancial, contudo, a distribuição espacial dos adolescentes, assim como de outras faixas etárias, tem uma maior concentração no Sudeste (41,5%) e no Nordeste (32,1%). O estado com maior concentração de adolescentes é São Paulo, seguido por Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro (Madeira e Rodrigues, 1998:432).

A população adolescente em Goiás é de 22,8%; desses, 11,81% estão na faixa entre dez e 14 anos (499.138) e 10,99% na faixa entre 15 e 19 anos (486.884). A maior parte desses adolescentes vive na zona urbana (82,5%), o que pode ser explicado pelo processo de urbanização por que passa o país nas últimas décadas.

A adolescência significa uma etapa da vida em que várias mudanças são experimentadas. Essas mudanças ocorrem tanto no aspecto biológico (puberdade), marcado pela maturação sexual e o grande crescimento, denominado *estirão*, como também pelos aspectos psicossociais. As mudanças biológicas, ocorrem de forma praticamente semelhante para qualquer adolescente, o que não acontece com os aspectos

psicossociais, os quais são extremamente marcados pelo ambiente em que está inserido o adolescente, e que se refletirá na forma como a adolescência será vivenciada.

Nos países capitalistas dependentes, para a grande maioria dos adolescentes pertencentes às classes subalternas, não são dadas as mesmas oportunidades de vivenciar a adolescência como um período de *moratória*, como na classe hegemônica, em que os jovens podem se dedicar quase que exclusivamente aos estudos, sem ter que se preocupar com sua sobrevivência imediata. Ao contrário, a adolescência na classe subalterna constitui um período em que o trabalho do adolescente já se faz necessário para a sobrevivência da família, o que, na maioria das vezes, vem sacrificar a possibilidade de uma profissionalização. Ao mesmo tempo, a precariedade e a inadequação do sistema de ensino oferecido a essa classe social colocam-se também, como um empecilho para que os jovens que a ela pertencem possam vislumbrar projetos de vida e trabalho diferentes daqueles já experimentados pelas gerações precedentes.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/1995) mostra que 66,6% de adolescentes, de 15 a 17 anos, e 41,9% de adolescentes, de 18 e 19 anos, estavam na escola e 33,8% e 10,6%, respectivamente, cursavam o segundo grau – escolaridade essa esperada para a faixa etária citada.

Assim como na questão educacional, várias ordens de problemas emergem quando tratamos da população jovem. Um dos problemas que, há décadas, vem se tornando objeto de preocupação, tanto do Estado como da sociedade civil, é a crescente incidência de gravidez entre as adolescentes. Apesar da taxa de fecundidade ter diminuído nas últimas décadas, em todas as faixas etárias, observa-se que a participação percentual de adolescentes na fecundidade total passou de 6,4% para 14,7% entre 1970 e 1991, o que se deve ao aumento absoluto do número de adolescentes (Melo, 1996)

Outro dado que pode demonstrar o aumento do índice de gravidez entre adolescentes é o crescente número de atendimentos nos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) para corrigir seqüelas de aborto malfeito. De 1993 a 1997, as curetagens em adolescentes passaram de 19% para 22% dos procedimentos por serviços de aborto previstos por lei¹. 48% das interrupções são feitas em adolescentes de até 19 anos (Revista Presença da Mulher, 1999).

¹ No Brasil o aborto é permitido quando a gravidez representa risco de vida para a mãe ou quando a gravidez é fruto de estupro. Embora legalizado nesses casos desde 1940, raros são os serviços que atendem a mulher para realizá-lo. O Hospital do Jabaquara e o Hospital Pérola Byington, ambos em São Paulo, mantêm serviços de aborto legal.

A preocupação com a gravidez entre adolescentes advém de vários fatores, desde as conseqüências biológicas e psicológicas, até aquelas de âmbito social. Dentre aquelas que perpassam o âmbito social, destacamos o aspecto educacional. Uma das preocupações freqüentemente apontadas é a interferência que a gravidez na adolescência pode exercer na escolaridade dessas jovens. Uma análise simplista pode considerar que a gravidez emerge, exclusivamente, como um fator obstaculizador da escolaridade de um grande número de adolescentes, sobretudo da classe subalterna. Entretanto, quando nos atemos a estudos mais aprofundados, podemos compreender que a gravidez e a escolaridade das adolescentes dessas classes sociais guardam relações mais estreitas. Observa-se que, na maioria das vezes, antes mesmo de engravidar, essas adolescentes já viviam uma experiência de fracasso escolar, com interrupções, repetências e abandonos.

Diante dessa realidade, uma questão coloca-se: a gravidez de adolescentes da classe subalterna constitui um fator obstaculizador de projetos educacionais e profissionais das adolescentes ou ela emerge exatamente pela ausência desses projetos. A fim de responder a esse questionamento, realizamos uma pesquisa descritiva com o objetivo de compreender a relação existente entre a gravidez na adolescência e os projetos profissionais das adolescentes.

Para a realização da pesquisa, optou-se por entrevistar adolescentes grávidas e adolescentes mães. Tendo em vista que se pretende identificar de que maneira a gravidez obstaculiza ou não projetos educacionais e profissionais, a pesquisa com a grávida possibilita verificar como a adolescente espera atuar após o nascimento do bebê. Por outro lado, por meio da mãe adolescente, é possível verificar se os projetos anteriores se realizaram ou não. O local da coleta de dados foi o Hospital das Clínicas (HC) da Universidade Federal de Goiás (UFG) na cidade de Goiânia. A maioria das adolescentes grávidas e mães era atendida no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia de Adolescentes pela equipe do Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para Saúde do Adolescente (NECASA). Um menor número de mães adolescentes foi contactado no Ambulatório de Pediatria do HC.

Os instrumentos utilizados na entrevista foram roteiros estruturados com perguntas abertas. As adolescentes grávidas, assim como as adolescente mães foram entrevistadas, utilizando-se roteiros adequados às seguintes condições: estudantes; estudantes e trabalhadoras; nem estudantes, nem trabalhadoras; trabalhadoras. Dessa forma, oito roteiros foram elaborados.

Apesar de semelhantes, os roteiros procuraram atender às especificidades conforme as condições das adolescentes. As primeiras 32 questões do roteiro das grávidas são comuns para todas e referem-se ao perfil das adolescentes e de suas famílias – idade, estado civil, grau de escolaridade, profissão e situação conjugal dos pais, renda familiar etc. – e também questões referentes à gravidez – reação da adolescente, da família e do companheiro; conhecimento e uso de métodos anticoncepcionais (anexo 1). Para as mães, buscou-se sempre a referência da primeira gravidez, pois muitas já tinham mais de um filho e/ou estavam grávidas. O roteiro continha, ainda, aspectos referentes a filhos, com um total de 33 questões. (anexo 2)

Para os dois grupos, os roteiros diferenciavam-se após a questão 33, para as grávidas, e 34, para as mães, atendendo-se às especificidades:

– estudante – o roteiro continha questões sobre: escolaridade; planos para vida profissional; posição da família/companheiro em relação à vida escolar da adolescentes apoia-os ou não; posição da adolescente diante da necessidade da conciliação escola/cuidados com o bebê; trabalho, sobre a mulher e o trabalho fora de casa, sobre sua participação em grupos organizados e em relação à socialização; no total, para as grávidas o roteiro continha 48 questões (anexo 3) e, para as mães, 53 (anexo 4).

– estudante e trabalhadora – além das questões comuns às das estudantes, o roteiro diferenciava-se apenas no detalhamento das questões referentes ao trabalho exercido, como: tempo de trabalho, remuneração etc.; no total, apresentava 49 questões para as grávidas (anexo 5) e 54 para as mães (anexo 6).

– nem estudante nem trabalhadora – além das questões comuns às das estudantes, o roteiro continha questões sobre: motivos do abandono escolar; posição da família/companheiro no período de estudo e, hoje – se havia apoio ou não; possibilidades de retorno à escola; desempenho como estudantes; no total, apresentava 55 questões para as grávidas (anexo 7) e 56 para as mães (anexo 8).

– trabalhadora – o roteiro continha as mesmas questões acima descritas, diferenciando-se apenas no detalhamento das questões referentes ao trabalho exercido, como: tempo de trabalho, remuneração etc; no total, o roteiro apresentava 49 questões para as grávidas (anexo 9) e 58 para as mães (anexo 10).

É importante ressaltar que, para as adolescentes mães, algumas questões foram adaptadas para evidenciar como é a vivência delas hoje com o(s) filho(s) e as dificuldades enfrentadas, ao passo que para as grávidas, essas questões foram feitas projetando-se uma hipótese futura.

Os instrumentos foram elaborados mediante subsídios oferecidos pela bibliografia levantada e, também, com base na experiência anterior da pesquisadora na realização de entrevistas sociais com adolescentes grávidas e mães.

Para o pré-teste do instrumento, foram entrevistadas oito adolescentes atendidas no Centro de Atendimento Integral à Saúde (CAIS) do Jardim Novo Mundo, onde existe um trabalho dirigido às adolescentes, vinculado ao NECASA.

A pesquisa com as adolescentes grávidas foi realizada durante os meses de dezembro de 1999 a maio de 2000. Inicialmente prevista para três meses, foi ampliada para seis meses por causa da baixa na demanda de gestantes durante os meses de dezembro de 99 e janeiro de 2000, fato atípico naquele ambulatório, mesmo se considerando férias escolares nesse período. As mães adolescentes foram entrevistadas durante os meses de janeiro a maio de 2000, no total de cinquenta adolescentes grávidas e trinta adolescentes mães.

As entrevistas foram realizadas com todas as adolescentes grávidas, com idade até 18 anos, que já eram atendidas no pré-natal no momento em que a pesquisa foi iniciada, ou que começaram as consultas nesse período. Considerando-se o objetivo da pesquisa, optou-se por entrevistar apenas as adolescentes que estavam vivendo a experiência da gravidez pela primeira vez, para que se compreendesse se havia projetos de vida anteriores àquele advento e se eles ainda persistiam após saberem que estavam grávidas. Objetivou-se, ainda, conhecer os impactos que a gravidez teve na vida escolar e profissional daquelas adolescentes.

As mães foram entrevistadas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia de Adolescentes e no Ambulatório de Pediatria, sendo escolhidas aleatoriamente atendendo somente ao critério de idade da mãe e do filho, dado obtido por meio de abordagens individuais. Para as mães, o critério foi ter vinte anos ou menos e os filhos terem mais de um ano. O objetivo, nesse caso, foi compreender se, com filho(s) maior(es) de um ano, as adolescentes retornam à escola e/ou retornam/buscam alguma forma de trabalho e que implicações a maternidade tem nessas decisões.

Inicialmente, foram explicitados os objetivos da pesquisa a cada uma das adolescentes entrevistadas e, em seguida, solicitada sua colaboração para responder ao roteiro proposto. Foi esclarecido que as entrevistas seriam gravadas em fitas K-7 e solicitada a autorização para o procedimento. Nenhuma adolescente recusou-se a participar.

A organização dos dados foi realizada separando-se dois grupos: grávidas e mães. Em cada grupo os dados foram analisados tendo como referência a ocupação de cada adolescente, divididas em dois subgrupos: subgrupo que estudava e subgrupo que não estudava. Os dados foram codificados, tabulados e ordenados em quatro categorias principais: perfil das adolescentes; aspectos relacionados à escolaridade e projeto de vida; aspectos relacionados ao trabalho/profissionalização; e, finalmente, aspectos relacionados à socialização das adolescentes.

Para subsidiar a análise desses aspectos, considerou-se fundamental a compreensão da concepção de adolescência como frequentemente é apresentada hoje. Sabe-se que ela não obedece a uma homogeneidade; ao contrário, traz aspectos de várias áreas do conhecimento que foram se delineando através da história. Compreendemos, contudo, que a adolescência, tal como é definida, comporta aspectos que não podem ser generalizados para caracterizar pessoas dessa faixa etária em todas as sociedades, nem tampouco em todas as classes sociais de uma mesma sociedade. Os estudos sobre a adolescência e suas características compõem o Capítulo I.

No decorrer do século XX, com a preocupação das diversas áreas do conhecimento em estudar e compreender a adolescência, um importante debate tem sido travado. De um lado, podem-se identificar posições que defendem uma certa universalidade para o fenômeno adolescência, ou seja, a vivência da adolescência seria possível de forma quase semelhante em qualquer sociedade e cultura. De outro lado, destacam-se áreas do conhecimento, especialmente ligadas às Ciências Sociais, que procuram defender a idéia de que as transformações psicossociais da adolescência guardam diferenças significativas e que o meio sócio-cultural em que vive o adolescente é também responsável pela forma como se manifestam essas transformações, o que significa dizer que a adolescência não é vivenciada igualmente em todas as culturas, nem por todas as classes sociais. Essa é a posição com a qual nos identificamos, por isso, além de demonstrarmos as características da puberdade, discutimos os aspectos que julgamos não se aplicarem incondicionalmente a todos os adolescentes.

Com a emergência da adolescência da forma como a concebemos hoje, foram demarcadas as atribuições dessa etapa da vida, consonante com as necessidades do modelo de sociedade industrializada. Dessa forma, não se pode analisar a adolescência sem que se compreenda a forma em que ela se insere nas sociedades capitalistas ocidentais e as expectativas que decorrem dessa inserção. É necessário, contudo, que se ressalte que tais expectativas não se colocam como possibilidade de realização, indistintamente, em todas

as classes sociais. Na classe subalterna, o período de *moratória*, que seria dedicado exclusivamente ao estudo e à preparação para uma futura atuação profissional, raramente se cumpre. Ao contrário, ainda que expectativas profissionais possam ser identificadas nessa classe social, estatísticas demonstram que uma pequena parcela atinge a profissão desejada, ou pode se dedicar aos estudos como um momento de capacitação profissional.

Dentre os vários fatores que têm contribuído para a interrupção da vida escolar na adolescência está a presença da gravidez nessa etapa da vida. Obviamente reconhecemos que esse não é o único fator que interrompe o processo de escolarização, entretanto, aliado a outros, presentes especialmente na adolescência das classes subalternas, torna-se importante objeto de preocupação.

A gravidez na adolescência pode emergir como causa do abandono ou do fracasso escolar, contudo pode ocorrer em decorrência deles. Ou seja, o baixo nível de escolarização ou o fato da adolescente estar afastada da escola têm sido apontados como fatores que favorecem o aparecimento da gravidez, que, nesse caso, responderia a falta de perspectivas presentes, sobretudo na classe subalterna, que fazem da gravidez seu próprio projeto de vida.

O estudo da gravidez na adolescência não pode prescindir da abordagem das relações de gênero com base em uma perspectiva histórica, por isso, procurou-se relatar as condições de vida da mulher desde o início do século, quando a presença de uma gravidez nessa etapa da vida era não só aceita, como incentivada.

A crescente necessidade do sistema capitalista de capacitação para um melhor exercício profissional fez com que, gradativamente, a mulher fosse ocupando espaços no mercado de trabalho e também no sistema de ensino formal. A partir da década de 50, o surgimento da pílula anticoncepcional proporcionou uma maior liberdade de escolha às mulheres que, aliada aos movimentos de emancipação, foram delineando-lhe um novo papel na sociedade e a gravidez já não se apresentava mais como a única forma de evidenciar como relevante seu papel de mulher. Oportunidades de emprego no mercado de trabalho, especialmente nas classes médias, contribuíram para que a mulher adiasse a procriação.

Hoje, acredita-se que a gravidez na adolescência é um dos fatores que restringe a possibilidade de obtenção de um grau de instrução mais elevado e, conseqüentemente, a oportunidade de melhores postos de trabalho para as adolescentes da classe subalterna. Alguns autores atribuem esse fato à perpetuação das condições de pobreza de um grande número de famílias dessa classe social.

A apresentação das causas e das conseqüências da gravidez na adolescência e a discussão sobre as relações de gênero estão contidas no Capítulo II deste trabalho.

Dada a importância que a educação assume para a adolescência no contexto acima descrito, consideramos necessário uma reflexão sobre o sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à sua relação com o mundo do trabalho e o atendimento das exigências do mercado capitalista. Pode-se constatar que as oportunidades de educação não estão postas igualmente a todos; ao contrário, são extremamente desiguais nas diversas regiões do país e nas diferentes classes sociais. Essas diferenças são explicitamente visualizadas na adolescência, quando a quase totalidade dos adolescentes das classes de maior poder aquisitivo estudam em escolas particulares e a maioria dos adolescentes da classe subalterna sequer está nas escolas públicas. Essa reflexão está apresentada no Capítulo III.

No Capítulo IV são apresentados e analisados os dados, fruto da pesquisa com as adolescentes grávidas e as adolescentes mães agrupando-as em subgrupos de **estudantes e não-estudantes**. A análise dos dados quantitativos e qualitativos demonstraram que a gravidez e a escolarização para o grupo pesquisado guarda relações de intervenção recíproca, ou seja, ao engravidar, a adolescente justifica a saída da escola que, muitas vezes, já se constituía em uma experiência de decepções e fracassos. Poucas adolescentes demonstraram de fato que a gravidez se constituiu num obstáculo a um ou mais projetos futuros que incluíssem a profissionalização.

Capítulo I

A ADOLESCÊNCIA

A adolescência representa uma etapa da vida em que se experimentam várias mudanças, as quais ocorrem não só no aspecto biológico, marcado pela puberdade, mas também nos aspectos psicossociais. Apesar desses últimos serem os que especialmente interessam a este trabalho, é importantes situar inicialmente os aspectos biológicos.

A tendência universal é reservar o termo *puberdade* para as *modificações biológicas* que ocorrem na *adolescência*, sendo essa mais referida quando se quer destacar os *aspectos psicossociais*. Assim, o termo puberdade diz respeito, exclusivamente, às transformações biológicas que são coincidentes em todos os povos, com raríssimas exceções. Essas transformações referem-se à maturação sexual e ao chamado *estirão* da adolescência. “*Essas mudanças são desencadeadas por alterações não completamente compreendidas, no eixo hipotálamo-hipófise-gônadas*” (Guimarães, 1994:131).

Relativamente à maturação sexual, as variações são amplas e ocorrem de indivíduo para indivíduo, tanto a idade de início quanto a duração dos eventos que fazem parte desse processo, podendo se completar num período que varia de dois a cinco anos.

Em geral, o sexo feminino inicia a maturação sexual mais precocemente. O broto mamário é o primeiro sinal que indica o início da maturação sexual e ocorre dos oito aos 13 anos, em média aos 9,7 anos (*ibidem*). Inicia-se, também, o crescimento dos pêlos, particularmente em certas regiões do corpo, como nas axilas e na região pubiana. Outro fator importante é a menarca (primeira menstruação), que se inicia em média aos 12,2 anos, podendo surgir dos nove até os anos 16 anos. “*As primeiras menstruações podem ser irregulares. Isso ocorre porque o eixo hormonal está em processo de amadurecimento. Após dois a três anos da menarca, o ciclo deve tornar-se regular*”. (Takiuti, 1997:238).

Ainda que a puberdade, diferentemente da adolescência, se apresente de forma semelhante em qualquer sociedade, é importante ressaltar que estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos, ao longo de décadas, puderam confirmar que o ambiente exerce influência também no aspecto biológico dessa fase da vida. Ao longo de um século observou-se uma redução na idade da menarca de até 3,2 meses em alguns países (por exemplo, os escandinavos). Os fatores que podem explicar essa tendência secular parecem ser, dentre outros, o resultado da melhoria dos fatores sócio-econômicos. (Wyshak e

Frisch, 1982:1033; Styne e Kaplan,1979:123). Os países, cujas condições vida da população alteraram-se com melhorias nutricionais e de saúde, apresentam uma tendência para a redução da idade da menarca.

No sexo masculino, o primeiro sinal de maturação sexual é o aumento dos testículos, que ocorre em média aos 10,9 anos, podendo variar dos nove aos 14 anos. Após esse evento, surgem os pêlos pubianos, em média aos 11,9 anos e há o aumento do tamanho do pênis. O aparecimento dos pêlos axilares e faciais dá-se mais tardiamente, na maioria dos casos entre 12,0 e aos 14,5 anos, respectivamente (Guimarães, *op. cit.*:131).

É importante destacar que nem sempre o início da adolescência coincide com o da puberdade, podendo tanto precedê-la, como sucedê-la (*ibidem*).

Outra manifestação importante da adolescência é o *estirão*, que é assim denominado em razão do grande desenvolvimento corporal experimentado pelo adolescente, quando todas as partes do corpo dele participam. As alterações mais evidentes fazem-se no esqueleto, no tecido muscular e no sistema reprodutor, e são responsáveis por um crescimento só superado em velocidade pelo primeiro ano de vida. O crescimento não ocorre em todos os segmentos do esqueleto ao mesmo tempo, sendo o pé o primeiro segmento a entrar em *estirão*. O *estirão* relaciona-se às fases de maturação sexual e não à idade cronológica, acontecendo no sexo feminino nas fases iniciais da puberdade e no sexo masculino, em geral, mais tardiamente. Em consequência de todas essas características, não raras vezes a fase do *estirão* é motivo de preocupação e constrangimento do adolescente.

Ao contrário da adolescência, para a qual a determinação de seu término é mais difícil, dadas as influências das determinações psicossociais e culturais, a puberdade experimenta seu término por volta dos 18 anos, “*coincidindo com a soldadura das cartilagens de conjugação das epífises dos ossos longos, o que determina o fim do crescimento esquelético*” (*ibidem*:12).

A concepção de adolescência apresentada hoje não obedece a uma homogeneidade; ao contrário, traz nela aspectos elaborados por várias áreas do conhecimento que se delinearam através da história. Em várias épocas e sociedades encontram-se manifestações e atividades que se enquadram no que se atribui hoje como peculiares à adolescência, entretanto, da forma concebida atualmente, pode-se afirmar que se trata de um fenômeno recente na história. Embora marcada pelo desenvolvimento biológico, a adolescência não é um fenômeno puramente natural, mas social e histórico. Consideramos assim, a adolescência uma categoria sócio-histórica.

Ariès (1981:33-41), em seu estudo sobre a criança e a família em uma perspectiva histórica, mostra a evolução do termo adolescência. Segundo o autor, as *idades da vida* ocupavam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média, que empregavam os termos: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade para designar as *idades da vida*. Trata-se de uma terminologia erudita que, com o tempo, tornou-se familiar, embora expressasse significados diferentes daqueles que adotamos hoje. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância: havia um uso indiferenciado entre as palavras *puer* e *adolescens*; e, como a juventude significava a força da idade, na Idade Média, não havia lugar para a adolescência como período civil e socialmente demarcado.

A emergência da concepção de adolescência, com as características hoje delineadas, guarda suas raízes nas mudanças ocorridas na família, que se iniciaram durante os séculos XV e XVI, tendo vigor definitivo no século XVII, com o aparecimento da família nuclear moderna. Com o passar dos séculos, os interesses de manutenção da linhagem deram lugar à preocupação com os indivíduos do grupo familiar, em razão da necessidade, incorporada pelos pais, do treinamento moral e acadêmico das crianças. As relações entre pais e filhos vão se alterando. Segundo Ariès (1981:223), a família passa a se preocupar cada vez menos com a honra da linhagem, com a integridade do patrimônio, ancestralidade e com a manutenção do nome e insiste na semelhança entre pais e filhos.

As transformações essenciais no âmbito da família deram-se inicialmente na família burguesa, com uma nítida separação entre o espaço familiar e o mundo exterior.

Assistimos ao nascimento e ao desenvolvimento desse sentimento da família desde o século XV até o século XVIII. Vimos como, até o século XVIII, ele não havia destruído a antiga sociabilidade; é verdade que ele se limitava às classes abastadas, a dos homens ricos e importantes do campo ou da cidade, da aristocracia ou da burguesia, artesão ou comerciantes. A partir do século XVIII, ele estendeu-se a todas as camadas e impôs-se tiranicamente às consciências. (*Ibidem*:273)

Relacionada à nova forma de conformação da família está o surgimento da escolarização. A emergência de um novo sistema educacional, fruto das transformações do mundo feudal para o mundo capitalista, também é apontado como fator que influenciou a construção de um conceito de adolescência. Na Idade Média, confundia-se o aprendizado com os serviços domésticos, pois as crianças eram enviadas à casa de outras pessoas para que fossem educadas exercendo trabalhos domésticos, chamadas de aprendizes. A partir do século XV, com o início das mudanças na estrutura das famílias, os sentimentos

transformam-se, crianças e adolescentes começam, de um modo ainda muito insipiente, a freqüentar a escola.

Segundo Ariès (*ibidem*:231), essa evolução decorreu de uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, de uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantendo-a na inocência primitiva, e de um desejo de treiná-la para resistir melhor às tentações do adulto, processo não foi imediatamente generalizado. Ainda que tenha atingido primeiramente os meninos da camada média da hierarquia social, sobrevivia a antiga forma de aprendizagem nas duas extremidades da escala social. Conforme a escolarização difunde-se, ela tende a subtrair segmentos progressivamente mais amplos da população infantil das obrigações do trabalho, retardando a entrada na idade adulta.

Assim, a cristalização das idades da vida emerge com a escolarização que pressupõe a separação entre seres adultos e seres em formação. Essa cristalização supõe uma progressiva exclusão de crianças e adolescentes do mundo do trabalho, ou seja, ao mesmo tempo que a escolarização se difunde, há uma tendência para retirar dessa população as obrigações do trabalho, o que contribui para o retardamento da entrada para o mundo adulto. A adolescência passa a ser concebida como um tempo de espera, um tempo de preparação para a vida profissional.

No século XVII, a maioria da população escolar era constituída de jovens de famílias burguesas, embora estivessem presentes também filhos de nobres. Havia ainda a freqüência de filhos de artesãos e camponeses, embora em menor escala. A educação vai passando lenta e gradativamente a ser exercida por um contingente cada vez maior de jovens de diferentes grupos sociais.

No século XVIII, instalou-se o sistema duplo de ensino, que especializou a formação e acentuou a diferenciação social. A *escola* seria reservada ao povo e teria uma duração mais curta. O *liceu*, que exigia mais tempo e dedicação, receberia os filhos da burguesia. “*A condição juvenil, como etapa intermediária entre a infância e o mundo adulto, correspondente a esse prolongamento do período escolar, restringia-se praticamente aos setores burgueses*” (Abramo, 1994:7).

A emergência do conceito de adolescência pode ser dessa forma relacionada ao surgimento da ética capitalista e aos novos interesses econômicos. Para melhor vender sua força de trabalho o indivíduo precisaria de maior qualificação. A burguesia em ascensão desejava ter seus filhos educados de uma forma tal que os preparasse para o trabalho adulto. Uma maior instrução também os tornariam capazes de desafiar o poder da

aristocracia, que impedia política e economicamente a expansão dos negócios da burguesia. Esse desejo da burguesia levou ao desenvolvimento cada vez maior das escolas.

No século XIX, a escola tornou-se instituição definitivamente obrigatória e universal. Assumida pelo Estado de forma voluntária e sistemática, deixou de ser fruto de iniciativas aleatórias da sociedade civil.

Assim, nas sociedades modernas, com a diferenciação da distribuição dos papéis e uma divisão fortemente especializada, nas quais as famílias são segregadas das outras esferas institucionais, ocorre uma agudização da descontinuidade entre o mundo das crianças e o mundo adulto. Pode-se afirmar, dessa forma, que o conceito de adolescência é uma construção relativamente recente e está estritamente relacionada às sociedades urbanas ocidentais industriais e pós-industriais.

Ao analisar as relações entre adolescência, cultura e saúde Rojas (1995:16) afirma que

o aparecimento da adolescência como etapa da vida dos europeus está estreitamente ligada às mudanças econômicas, políticas e culturais geradas pelo processo europeu de industrialização e pelo estabelecimento do sistema escolar obrigatório exigido pelo desenvolvimento industrial dos países¹. (tradução nossa)

Assim, a juventude só começa a existir como representação social nos grupos que dispõem de tempo para preparar-se e assumir papéis mais complexos. O conceito de adolescência vai se diferenciando na mesma medida que as sociedades modernas se modificam. Considerada uma etapa crucial do desenvolvimento humano, torna-se, por isso, objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento.

No início do século XX, influenciado pela teoria da evolução humana de Darwin, um dos pioneiros da Psicologia, G. Stanley Hall (1846-1924) elabora a teoria do desenvolvimento infantil e aponta três chaves de compreensão da raça: infância, adolescência e juventude. Em sua obra *Adolescence* (1904) Hall divide a evolução da criança em estágios correspondentes às eras pré-históricas do desenvolvimento da raça humana:

a primeira infância (os quatro primeiros anos) corresponde ao estágio ainda animal da raça humana, quando o homem ainda usava quatro pernas. A infância propriamente dita (dos quatro aos oito anos), relaciona-se com a era da caça e da pesca. O período entre os oito e doze anos, chamado de 'jovem', corresponde à fase em que os traços superiores já haviam aparecido, mas o homem ainda vivia na barbárie. (*Apud* Santos, 1996:141)

¹ No original: “la aparición de la adolescencia como etapa en la vida de los europeos se halla estrechamente ligada a los cambios económicos, políticos y culturales generados por el proceso de industrialización europeo y por el establecimiento del sistema escolar obligatorio exigido por el desarrollo industrial de los países”.

Ao determinar a evolução da criança até chegar à adolescência, Hall refere-se à ela como um estágio transacional e turbulento da história da raça, depois que se alcançaram níveis de civilização mais elevados. Ainda que esse aspecto de sua teoria, baseado na herança das características adquiridas, não seja muito aceito cientificamente, Hall torna-se reconhecido como o primeiro autor a publicar uma obra dedicada ao estudo da adolescência, como campo distinto do conhecimento e sua visão de desenvolvimento influenciou muitas correntes da Psicologia, especialmente a Psicologia do Desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano passa por uma progressão unilinear e, em se tratando da criança e do adolescente, o parâmetro é sempre o estado adulto, ou seja, o progresso do desenvolvimento do adolescentes é medido em relação à proximidade da fase adulta – ela é o termo de comparação. A maturidade significa a conquista valorizada, pois é o estado ideal final.

A teoria do desenvolvimento trouxe significativas contribuições para a compreensão da adolescência, pois superava as teorias experimentais, contudo, o contexto sócio-cultural não era considerado. As análises limitavam-se a uma realidade datada historicamente, o que dava às mesmas um caráter restrito.

Nesse sentido, a antropologia cultural trouxe uma importante contribuição para a compreensão da adolescência. A juventude é referida de maneira ampla, destacando-a em suas variações intraculturais. Nessa perspectiva, o meio atua como fator preponderante no desenvolvimento do indivíduo e, para estudar o homem, basta conhecer a estrutura de seu ambiente, conforme o meio, desenvolve-se a personalidade do homem, sua conduta, seu desenvolvimento. Os expoentes dessa vertente defendem que o social e não o biológico condiciona a passagem da infância para a idade adulta.

Margaret Mead é citada como referência para essa posição, por seus estudos realizados em Samoa, datados de 1928. Acreditando que nem a raça, nem a natureza humana comum são responsáveis pelas muitas formas que assumem, em diversas circunstâncias sociais, a autora realiza seu estudo com a seguinte questão: as perturbações que afligem os adolescentes devem-se à natureza mesma da adolescência ou a um efeito da civilização? Em Samoa, a passagem da infância para a idade adulta dá-se de forma harmônica (e não conflitiva), em razão das condições de vida, das particularidades de sua educação e das relações com as pessoas. Mead constatou que a diferença entre a adolescência em Samoa e nos Estados Unidos reside justamente na especificidade da cultura samoana e na natureza própria de sociedade primitiva. Em Samoa, os conflitos

entre pais e filhos são resolvidos sem maiores complicações; não existem deuses implacáveis, irados e prontos para castigar a todos (Mead, 1954:178).

Sem dúvida, a cultura tem um papel fundamental na concepção de adolescência. Ainda que os processos biológicos de maturação, provavelmente, sejam similares em todas as sociedades humanas, a definição cultural desses processos varia de uma sociedade para outra. O fenômeno da adolescência – sua duração, suas características comportamentais, seu lugar na família e na organização social – está em grande medida culturalmente determinado. Segundo Rojas (*op. cit.*:18), a adolescência é, assim, “*o resultado da interação dos processos de desenvolvimento biológico, mental e social das pessoas, e das tendências sócio-econômicas e das influências culturais específicas*”.

É importante destacar que existem posições que defendem que os fenômenos psicológicos são manifestações internas do indivíduo, o que sugere que a *crise da adolescência* e um conjunto de características dessa etapa da vida seriam fenômenos inevitáveis e universais, já que independem, de certa forma, do contexto social.

Então, conclui-se que o debate sobre o que é determinado biologicamente e o que é determinado culturalmente tem ocupado muitas discussões, quando se pretende estabelecer um conceito de adolescência. Santos (*op. cit.*:45) afirma que

os conceitos de infância e adolescência são constituídos por elementos de três ordens: o tempo, a natureza e a cultura. Ou seja, eles referem-se a três dimensões: sua variabilidade histórica, biológica – mudanças na natureza física e psíquica do ser humano – e cultural – são os significados, funções e valores atribuídos a cada uma das idades da vida.

A classe social também constitui aspecto relevante quando se pretende compreender a adolescência, pois ela tem influência direta na conduta dos membros de uma sociedade. A concepção de classes sociais aqui adotada apoia-se na perspectiva gramsciana, que as compreende como grupos que se definem, enquanto classe, pelas relações de propriedade com os meios de produção (proprietários ou não proprietários) e pela identidade no modo de pensar e agir. A classe social não detentora dos meios de produção é constrangida a vender sua força de trabalho àqueles que os detém, assumindo assim uma condição de subalternidade, o que determina as demais formas de dominação (política e ideológica) no conjunto das relações de poder (Cardoso, 1995:61).

Gramsci utiliza a categoria *classes subalternas* para designar uma imensa parcela da população, com grande diversidade de características e interesses, que vive imersa na esfera da necessidade, que transforma a vida cotidiana na luta pela sobrevivência. Não expressa apenas a *exploração*, mas também a *dominação* e a *exclusão*

econômica e política. Pressupõe, ainda, a compreensão dos aspectos culturais que perpassam as condições de vida dessas classes (Martins, 1989:98-99).

Dessa forma, o processo de desenvolvimento do adolescente tem peculiaridades bem distintas, conforme a classe social e a época em que vive. Essas peculiaridades são decorrentes das condições e dos modos de vida dos indivíduos, ou seja, das desigualdades sociais estabelecidas nas sociedades de classes.

Na classe dominante, a adolescência constitui privilegiada de tentativas, e de exercícios de experiências, sem maiores conseqüências emocionais, econômicas e sociais, o que significa um período de experimentação sem compromissos. A qual pode se caracterizar como um período de *moratória*, apresentando custos econômicos que só as classes de maior poder aquisitivo podem sustentar.

Com a pesquisa empírica realizada em seu trabalho *Repensando as concepções de adolescência*, Clímaco (1990) faz uma re-leitura do processo de adolescência na sociedade brasileira e ressalta alguns pontos importantes para sua compreensão valendo-se de uma concepção dialética. O primeiro aponta que o acentuado antagonismo social a que se expõe a população brasileira, além de definir modos de vida tão distintos para os jovens, apresentam também diferentes formas de passagem da infância para a idade adulta, o que torna extremamente questionável tratar a adolescência de maneira padronizada. Pode-se perceber que, àqueles que vivenciavam uma luta acirrada para garantir a sobrevivência, não estava reservado o momento da adolescência como período de descomprometimento com o processo produtivo e de preparação para a idade adulta. Ao contrário, aos jovens de classes mais favorecidas davam-se as possibilidades de viver essa fase como um período de desobrigação com a própria sobrevivência e de preparação para a realização de seus projetos futuros. A desigualdade “*indica muito claramente, que a classe social – sinalizada, aqui, pela necessidade ou não de trabalhar – define, em grande medida, o processo de adolescência*” (*ibidem*:78).

Outro aspecto que varia conforme a classe social é a idade para o ingresso no mercado de trabalho, o que certamente interfere no modo como se vivencia a adolescência. Para a classe subalterna, a idade para a entrada no mercado de trabalho tem uma diferenciação significativa em relação às classes de maior poder aquisitivo, nas quais a adolescência é reservada à preparação da vida profissional. Ao analisar a *adolescência tardia*, Salem (1986:32) ressalta que, no âmbito familiar de estratos médios ascendentes e superiores, mesmo que juridicamente, o jovem pode assumir um *status* de adulto, com

tendência a prolongar a dependência financeira em relação aos pais, bem como a retardar seu desprendimento da casa paterna.

Nas classes subalternas é comum crianças e adolescentes assumirem precocemente atividades laborais para contribuir para o sustento da família. Sendo assim, ainda que, nessas classes sociais, vários conflitos sejam vivenciados na adolescência, sempre são permeados pelas dificuldades econômicas, o que afasta os jovens das tentativas e dos exercícios de experiências sem compromissos.

Assim, à maioria da população não está assegurada a possibilidade de participar das mais variadas manifestações da vida humana,

que se expressam no mundo da indústria, das ciências e da arte, que se acumulam como experiência sócio-histórica da humanidade e que são a expressão da verdadeira história da natureza humana. Tal fato, certamente, produzirá diferenças no desenvolvimento, fazendo com que o processo de adolescência aconteça de forma peculiar nos diversos segmentos sociais. (Leontiev, 1978:275)

Rojas (1995) questiona se é possível a vivência da adolescência, tal como é concebida hoje, aos jovens de países em desenvolvimento, especialmente das classes sociais onde cuja pobreza os obriga a serem recurso econômico para suas famílias e daquelas comunidades que favorecem o casamento precoce. E reflete, “*a estrutura econômica dos países, portanto, não é alheia ao esforço de compreender a adolescência, pois esta última não sonha existir onde muito cedo na sua vida o jovem se incorpora a força de trabalho*” (ibidem:17).² (tradução nossa)

Em uma perspectiva sociológica, considera-se que a juventude emerge como tema, quando se torna um fenômeno da sociedade moderna, seja como “*delinquentes, ou excêntricos, ou contestadores, implicando todos, embora de formas diferentes, em um contraste com os padrões vigentes*” (Abramo, op. cit.:8).

Considerando-se especialmente a adolescência *delinqüente*, não se pode desvinculá-la de uma perspectiva de classe social. Ainda que a *delinqüência* tenha lugar nas diversas classes sociais, sabe-se que ela serve para nominar, de forma pejorativa, determinadas atitudes de adolescentes e de jovens das classes subalternas. Paralela a essa idéia de adolescência *delinqüente*, estruturou-se, ao longo do século XX, a idéia de *adolescência normal*, o qual, no entanto, “*não deixa de conter elementos que a definem*

² No original: “a estructura económica de los países, por lo tanto, no es ajena al esfuerzo de comprender la adolescencia, pues esta última suele no existir donde muy temprano en su vida el joven se incorpora la fuerza laboral”.

como uma condição que guarda sempre, em potência possibilidades de descontinuidade e ruptura das regras sociais” (ibidem:10).

Pode-se demonstrar, dessa forma, que nenhuma das categorias que compõem os conceitos de adolescência age independentemente ou sobredetermina às demais; são concorrentes e complementares, uma influenciando a outra. Santos (*op. cit.*), com muita propriedade, conclui que,

a idéia de periodização da vida é uma construção histórico-social: ela muda historicamente, e é socialmente variável. As noções mais gerais e usuais dos termos infância e adolescência referem-se aos períodos do ciclo da vida que têm dimensões biológicas e culturais... Cada sociedade e cultura constrói uma escala de valores que confere importâncias distintas a cada fase da vida e define as idades privilegiadas ou paradigmáticas. Desse modo, acredita-se que, ao invés de nos referirmos à infância e à adolescência, seria mais apropriado falarmos de infâncias e adolescências, para afirmar a diversidade de situações que se ocultam sob o manto dessa terminologias. (grifos do autor)

A adolescência caracteriza-se, assim, por um crescimento extremamente dinâmico e concomitante em vários aspectos da pessoa humana: são mudanças fisiológicas, psíquicas e sociais. Os atributos dados à adolescência hoje, suas qualidades psicológicas e sua importância social, representam uma construção peculiarmente moderna, ainda que, em seus aspectos biológicos, experimentem uma universalidade cuja generalização torna-se impossível se analisada em seus aspectos sócio-culturais.

A adolescência hoje

Certas sociedades primitivas desenvolvem *ritos de passagem*, nos quais o jovem, para assumir o *status* de adulto, deve se submeter a atividades ou condições, como por exemplo: provar sua habilidade e resistência pessoal, separar-se do grupo familiar, embrenhar-se na floresta ou no deserto, iniciar a vida sexual, usar decorações no corpo, sofrer mutilações etc. Esses ritos têm importante papel na demonstração clara de que acontece a mudança de estado de infância para o de adulto e são fundamentais para a construção da identidade do novo homem ou da nova mulher jovens. Segundo Levisky (1995:19), “*mesmo em sociedades cujo ritual de passagem se caracteriza por intenso sofrimento físico ou psíquico, os jovens demonstram desejos ardorosos de se submeterem aos mesmos*”. Para o autor, esse comportamento justifica-se pelo significado que representa em termos de aptidão, de dignidade, de desconsideração e de aceitação pela sociedade adulta. Ao se exibirem a seus pares, desenvolvem sentimentos de auto-estima e

de confiança, o que resulta em uma facilitação da resolução psicológica da crise juvenil.

De acordo com a visão psicanalítica, em muitas sociedades, as novas formações psíquicas ou a formação psíquica do *ego* são convencionalizadas pelas sanções e pelos tabus tradicionais. As sociedades, que oferecem modelos claros pelos quais os adolescentes devem pautar sua solução pessoal, absorvem o *empuxo* de amadurecimento da puberdade, e a designação de um papel e um status novo oferece ao adolescente uma autoimagem que é definida, recíproca, e vinculada ao grupo. Na moderna sociedade ocidental a assimilação ritualizada ou institucionalizada do adolescente foi sendo progressivamente eliminada. Dessa forma, afirma Blos (1995:13) que “*ainda não há um acordo social na cultura ocidental quanto à idade na qual o indivíduo deixa de ser criança, ou deixa de ser adolescente e se transforma em adulto*”.

A sociedade capitalista industrial eliminou gradativamente a iniciação ritualizada da criança para a vida adulta. Essa ausência provoca uma descontinuidade entre o mundo do adulto e o da criança, o que contribui para produzir nela, na época de se tornar adulta, uma fase de transição e conflito.

Essa condição potencialmente problemática da juventude pode ser identificada, segundo Abramo (*op. cit.*:11), através de algumas noções básicas. Primeiro, é a noção de “*transitoriedade*”: *a juventude é entendida como uma etapa de transição, um período de preparação para o ingresso na vida social adulta*”.

A ausência de ritos de passagem que delimitem claramente o início e o término dessa transição, a falta de definição explícita dos seus direitos e deveres, do seu papel, e a diversidade dos modelos de identificação, imprimem imensa *ambigüidade* à condição adolescente-juvenil. Vista, então, como momento de ausência de características tanto da infância, quanto da fase adulta, a identificação da adolescência é comumente relacionada com negatividade, ou, como referem expressões correntes, *não é isto, nem aquilo, ou nem criança, nem adulto*. “*Não estando nem lá, em cá, é definido pelo que não é, como se vivesse uma espécie de hiato ou de exclusão social*”, como salienta Salem (1986:30). Essa concepção, segundo a autora, insinua a característica da adolescência: a de que configura um momento de transição, ou, como afirma Abramo (1994:12), a vivência da adolescência como uma idéia de *suspensão da vida social*.

Associada à noção de transitoriedade, está a idéia de crise, que, na adolescência refere-se à crise de identidade. Erickson (1976:14) entende que a noção de *crise* já não está mais associada à noção de catástrofe iminente. O termo *crise*

está sendo agora aceito para designar um ponto decisivo e necessário, um momento crucial quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação. Isto é comprovadamente aplicável a muitas situações: a uma crise no desenvolvimento individual ou ao surgimento de uma nova elite, na tarefa de um indivíduo ou nas tensões da rápida mudança histórica.

Ao refletir sobre a formação da identidade, Erickson (*ibidem*:22) destaca que o processo tem sua crise normativa na adolescência e é determinado de múltiplas maneiras. A identidade não é vista dissociada do desenvolvimento pessoal nem da transformação comunitária. A crise de identidade da vida individual não pode ser separada da crise contemporânea do desenvolvimento histórico, porque ambas ajudam a identificar uma com a outra e estão verdadeiramente relacionadas entre si.

Osório (1989:14) salienta que a crise designa um ponto conjuntural necessário ao desenvolvimento, tanto dos indivíduos como de suas instituições. As crises ensejam um acúmulo de experiência e uma melhor definição de objetivos e considera a adolescência uma *crise vital* como tantas outras ao longo da evolução do indivíduo. A identidade é compreendida como “*a consciência que o indivíduo tem de si mesmo como um ‘ser no mundo’*” . (grifo do autor)

Ao discutir o caráter universal da crise de identidade adolescente, Osório (*ibidem*:21) afirma que a adolescência “*é a resultante de um paralelogramo de forças, onde os fatores intrapsíquicos e sócio-culturais constituem os vetores que o compõem*” . Assim, o estudo da identidade adolescente seria parcial e aleatório, se não fossem consideradas as distintas realidades dos jovens de diferentes latitudes e culturas. Ao se referir à características da adolescência, o autor esclarece que está se reportando aos “*jovens cuja preocupação com a sobrevivência imediata é secundária*”. O período de moratória ou preparação para a idade adulta é um *luxo* que não é permitido àqueles que estão empenhados na luta por sua subsistência.

Dessa forma, parece inevitável ao estudo da adolescência, que o termo seja associado à noção de crise. A adolescência é vista como um período da vida no qual acontece uma dramática mudança psicológica que acompanha a maturação sexual. Entretanto, concordamos com Santos (*op. cit.*:57) quando afirma ser necessário fazer uma distinção entre mudança psicológica gerada pela maturação sexual e as mudanças de comportamento e status social, que podem não acompanhá-la. Assim, podemos afirmar que a crise da adolescência não é universal.

Um dos estudos mais citados para referendar a afirmação, são os estudos de Mead sobre a adolescência em Samoa, na década de 20, como já referimos.

Um aspecto importante a ser considerado ao abordar a adolescência é a socialização. Por interagir com outros seres humanos desde que nasce, pode-se afirmar que a experiência social do indivíduo inicia-se com o nascimento. Segundo Berger (2000:204), socialização é o “*processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade*”, ela constitui “*parte essencial do processo de humanização integral e plena realização do potencial do indivíduo*”.

Entretanto, esse não é um processo unilateral. A criança, desde o início da vida resiste à socialização, embora participe dela e nela colabore de várias formas, pois a socialização é um processo recíproco, “*visto que afeta não apenas o indivíduo socializado, mas também os socializantes*” (ibidem:206).

Um dos mecanismos fundamentais de socialização é o processo de interação e identificação com outros membros da sociedade, o que acontece durante toda a vida. Dessa forma, a socialização realiza-se em uma contínua interação com os outros. O indivíduo, à medida que se desenvolve, passa, gradativamente, a interiorizar regras do mundo social na sua consciência.

Desta forma, na aquisição da identidade adolescente, um aspecto relevante é a formação de grupos de pares. Em relação às sociedades primitivas, em que tarefas e funções dos jovens eram definidas pela coletividade, e eles aprendiam observando e *fazendo* junto com os adultos, fica claro que a sociedade moderna tem proporcionado um processo de segregação radical, pois as crianças e os adolescentes aprendem separadas do mundo dos adultos. Essa segregação, que se dá em relação às demais esferas institucionais, provoca uma agudização e uma descontinuidade entre o mundo da criança e o dos adultos.

Essa separação contribui para que se estabeleça um maior distanciamento entre as idades emergindo daí, pela interação, um padrão coletivo de identificação para os jovens da mesma idade, provocando uma maior socialização entre pares e um fortalecimento da identidade deles.

Rama (1988, *apud* Clímaco, 1990:20) sintetiza em três os fatores que influenciam a formação da identidade adolescente. Primeiro, a *disponibilidade* de grandes massas de jovens que, dispondo de tempo, têm mais facilidade de mobilizarem-se em grupos. Segundo, o estado de *insegurança* em relação ao futuro, constitui um fator que aglutina os jovens, para enfrentarem juntos essas incertezas. Terceiro, a *precariedade* da socialização recebida nas famílias, aliada a não utilização de conteúdos adequados para que os jovens se sintam preparados para enfrentar o futuro.

Assim, Rama ressalta que “a presença desses fatores fará com que os jovens se sintam muito mais identificados com seus próprios pares do que com seus pais e adultos em geral” (*ibidem*:20). Entretanto, adverte que esse padrão coletivo não atravessa da mesma forma diferentes grupos sociais. Ou seja, o tempo de moratória vivenciado por uma parcela de jovens não se confirma para a grande maioria, o que não impede que jovens trabalhadores, por exemplo, assumam para si padrões de comportamento espelhados na juventude de maior relevância social.

Pode-se afirmar, desta forma, que a formação de grupos etários exclusivamente de jovens e a escolarização constituem-se em novos espaços de elaboração de identidade, e estão entre as características mais marcantes da adolescência (Santos, *op. cit.*:156).

Enfim, destaca o autor, que a natureza precisa da adolescência é ainda muito discutida. Mesmo aqueles que defendem a universalidade da experiência adolescente, e reconhecem as influências culturais, não aceitam que a adolescência, como é definida hoje nas sociedades modernas, seja um fenômeno inevitável. Ou seja,

nos Estados Unidos contemporâneos e em vários países da América Latina, tanto nas cidades quanto no campo, grandes parcelas da população passam direto da infância para a idade adulta sem atravessar o estágio de turbulência emocional, questionamento e busca de si mesmo. (*Ibidem*:156)

De acordo com as argumentações que dizem respeito às noções de transitoriedade, de crise e de identidade adolescente, nossa concepção incorpora as reflexões apontadas por Santos, por compreendermos que nelas se estabelece, de forma mais clara a *relação* existente entre a crise de ordem pessoal e a da sociedade, a qual consideramos ser imprescindível. Reafirmamos a colocação de Leontiev (*op. cit.*), de que a forma com que os indivíduos se apropriam das várias manifestações da vida humana, como a cultura, as ciências, as artes etc. marcam o seu processo de desenvolvimento. No que se refere à adolescência, essas aquisições ocorrem de forma peculiar nos diversos segmentos sociais.

Adolescência e cidadania

No Brasil, no início do século XX, a Câmara Federal começou a preocupar-se com a *infância desvalida*. Somente nos anos 20 sancionaram-se as primeiras leis que regulamentaram o trabalho dos *menores* nas fábricas. Em 1923 foi criado, no Rio de Janeiro, o Juizado de Menores e, em 1927, instituiu-se o primeiro Código de Menores, o

qual previa assistência e proteção aos *menores* abandonados e delinquentes, ou seja, destinava-se à população pertencente às camadas mais pobres da população (Duque-Arrazola, 1997:359). Desde a década de 20, as políticas estatais brasileiras pautaram-se pelo assistencialismo e intervencionismo em favor da infância e da adolescência pobres, a exemplo do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), criado nos anos 40, e da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), fundada nos anos 60.

Na década de 50, as questões relacionadas à criança e ao adolescente pobres tinham, não raras vezes, uma conotação negativa, pois incluíam a idéia de *menores* perigosos e ameaçadores. Essa concepção foi se alterando ao mesmo tempo que a esse segmento conferiu-se um novo estatuto, não apenas jurídico mas também social (Lavinias, 1997:21).

A década de 80, foi marcada pela mobilização de segmentos sociais que visavam garantir a proteção jurídico-social de crianças e de adolescentes, com o objetivo de fazer ruir o padrão de política social comandado pelo Estado, centralizado em medidas repressivas e assistenciais. A visível e a crescente violência praticada contra crianças e adolescentes, dentro e fora do lar, os dados alarmantes sobre a precariedade do ensino básico, a ampliação e a agudização da miséria e suas seqüelas, a extensão do trabalho precoce dos jovens e as profundas mudanças na família, representam, como afirma Lavinias (*ibidem*:18), argumentos mais do que suficientes para mobilizar a sociedade brasileira em sua trajetória de afirmação de novos direitos civis e sociais, em prol desse segmento social.

Vários fóruns e movimentos importantes (dentre os quais o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) interferem na Constituinte, o que resultou na incorporação, pela Constituição Brasileira de 1988, especificamente em seu artigo 227, dos princípios da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Baseadas nesses preceitos, as forças sociais convergiram para a promulgação, em julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, cujos preceitos garantem a crianças e adolescentes seus direitos fundamentais, evidenciando a doutrina da *proteção integral*, que reordena as ações do Estado e da sociedade civil como garantia da cidadania. As políticas públicas direcionadas à esse segmento passam a ser elaboradas, gestadas e fiscalizadas por Conselhos de Direito compostos de maneira paritária entre governo e sociedade civil nos três níveis da unidade federativa (união, estados e municípios).

Embora a legislação explicita essas garantias, muitas arbitrariedades especialmente contra as classes subalternas podem ser constatadas considerando a faixa

etária abrangida pelo Estatuto (de zero a 18 anos). Nesse aspecto, crianças e adolescente das classes subalternas são seres excluídos do processo de desenvolvimento social, a quem, na verdade, são negados os direitos básicos de cidadania. Os direitos descritos na lei não obedecem a uma relação direta com a efetivação das políticas públicas direcionadas à esse segmento.

Capítulo III

A EDUCAÇÃO NAS CLASSES SUBALTERNAS

Apesar de a educação formal estar cada vez mais acessível a crianças e a adolescentes das classes subalternas, pode-se observar que a frequência à escola ainda não faz parte das atividades de todas as crianças e adolescentes brasileiros, sobretudo destes. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD; IBGE de 1995) mostra que apenas 66,6% de adolescentes de 15 a 17 anos encontravam-se na escola. Este índice cai ainda mais se for observada a faixa etária de 18 a 19 anos (41,9%), sem considerar que grande parte dos adolescentes não estão cursando a série adequada para a idade. Apenas 33,8% dos adolescentes brasileiros de 15 a 17 anos e 10,6% de 18 e 19 anos estavam cursando o segundo grau em 1995.

Dessa forma, constata-se que, mesmo matriculadas na escola, a simples inserção não assegura que, de fato, o processo educacional seja plenamente vivenciado por todas as crianças e todos os adolescentes indistintamente, tampouco que esteja sendo dirigido a toda população uma educação de qualidade. A repetência, a evasão, enfim, toda forma de fracasso escolar é uma realidade praticamente incorporada à educação de crianças e adolescentes das classes subalternas.

Saboia (1998:502) analisa a situação educacional dos jovens no Brasil e afirma ser o índice de alfabetização dos jovens de 15 a 24 anos bastante alto (92,9%); entretanto, considera que a alfabetização por si só não é suficiente. Ferrari (*apud* Saboia, *op. cit.*) utiliza como critério complementar, para análise do analfabetismo, os anos de estudo, considerando alfabetizadas apenas as pessoas que tenham no mínimo quatro anos de estudo.

Por esse critério, e, com base nos dados da PNAD de 1996, Saboia constata que 21,6% dos jovens brasileiros podem ser considerados *analfabetos funcionais*, ou seja, jovens sem nenhuma instrução, somados àqueles que possuem três ou menos anos de estudo. No Nordeste este índice é de 39,6%.

Segundo a PNAD de 1999, da população jovem do Brasil, somente 24,8% possuem nove ou mais anos de estudo. Nesse caso, a região Nordeste figura com o menor índice do país, com 15,8%. Na Região Centro-Oeste, esse índice é de 28,8%, portanto, acima do nacional. Cerca de 2,5% dos jovens de dez a 19 anos, em um total de 1.011.893,

ainda permaneciam analfabetos no Brasil. Em Goiás, esse número era de 24.493 adolescentes (3%).

No que se refere à escolarização e ao trabalho, segundo dados nacionais do IBGE (1991:222), dentre a população de dez a 17 anos, 59,8% dos adolescentes somente estudam, 16,7% somente trabalham, 13,3% estudam e trabalham, 7,1% ocupam-se de afazeres domésticos; e 3,1% não realizam nenhuma dessas tarefas. Mediante esses dados pode-se afirmar que 37,1% da população jovem do Brasil já está trabalhando, quando deveria apenas estar se ocupando de sua escolarização.

Ao analisar a população feminina entre 15 e 24 anos, em nível nacional (Saboia, *op. cit.*, p. 509), constata-se que somente 5,8% dessa população têm como atividade o estudo; 25,3% trabalham e estudam; 50,9% só trabalham; e 7,9% ocupam-se de afazeres domésticos. Ainda assim, as mulheres jovens apresentam índices mais favoráveis do que dos homens no que se refere: ao número de estudantes, à proporção de alfabetizados, daqueles com curso superior e, ainda, aos anos de estudo (*ibidem*:508).

O modelo de educação imposto a países em desenvolvimento apresenta uma lógica subordinada às exigências colocadas por organismos internacionais, representantes do capitalismo internacional. Sendo assim, para cada fase de desenvolvimento capitalista, esforços são despendidos para que haja uma verdadeira adequação do sistema de ensino dos países em desenvolvimento a essa nova demanda.

Para melhor compreensão dessa dinâmica, apresentamos a forma como tem se explicitado a interferência dessa lógica capitalista no sistema de ensino brasileiro, especialmente a partir da década de 50, quando o capitalismo experimentou um expressivo avanço.

Desde a década de 50, a teoria do desenvolvimento preconizava que a saída para a resolução dos problemas gerados pela desigualdade social estaria no investimento *em capital humano*, o que se daria por meio da educação. O processo de escolarização passou a ser valorizado como elemento fundamental na formação do *capital humano*, o qual poderia garantir uma maior competitividade, proporcionando conseqüente melhoria para a sociedade em geral e para os indivíduos, particularmente.

Os sistemas escolares no Brasil tiveram uma grande expansão nesse período, embora a exclusão educacional ainda existisse. A escola passou a ser considerada um espaço que possibilitaria ao indivíduo a integração no processo econômico, sendo a principal responsável pela formação da força de trabalho que gradualmente se integraria ao mercado. A política educacional passou a ocupar um lugar privilegiado dentre as políticas

sociais, pois, mediante a educação, acreditava-se poder operar o *milagre* da equidade social. Segundo Frigotto (1996:41; grifos do autor), a idéia de *capital humano* propagada, refere-se a uma “‘*quantidade*’ ou um ‘*grau de educação*’ e de *qualificação tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção*”.

A visão utilitarista, influenciada pela Teoria do Capital Humano, atribuiu ao ensino médio um caráter terminal ilusório, uma vez que concluir o segundo grau, para a classe subalterna, significaria chegar ao fim da vida escolar, pois deveria ingressar mais cedo no mercado de trabalho. A profissionalização, como capacitação para o mercado de trabalho, passou a ser a meta final da escolarização.

A Teoria do Capital Humano foi disseminada rapidamente nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, em geral, por meio dos organismos internacionais: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Recuperação e Desenvolvimento (BIRD), United States Aid International Development (USAID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), especialmente a partir da década de 70, o que, no Brasil pode ser identificado, sobretudo, na fase mais dura do regime militar, nos anos de 1968 a 1975. O economicismo, base da Teoria do Capital Humano, subsidiou o governo militar na adequação da educação ao grande capital.

A partir da década de 80, com o recrudescimento da crise iniciada nos anos 70 devido ao aprofundamento da dívida externa decorrente da elevação no preço do petróleo, houve um aumento da pobreza, em nível mundial, e um crescimento das desigualdades sociais. Um dos indicadores mais evidentes foi o desemprego crescente. A adoção de novas tecnologias trouxe mudanças na base técnica da produção, o que influenciou a divisão do trabalho, e exigiu um novo perfil de trabalhador, com nova qualificação. Admite-se que, no mercado, já não há lugar para todos, e, para um grande número de trabalhadores *desqualificados*, as oportunidades ficam mais escassas. Para responder à nova demanda do capitalismo internacional, a relação educação-trabalho sofreu modificações. As políticas educacionais deveriam agora assegurar a transmissão diferenciada de competências flexíveis, as quais pudessem habilitar o trabalhador a lutar por um espaço no escasso mercado de trabalho. Essa luta seria travada individualmente, e conquistaria com menor dificuldade esse espaço, o trabalhador que apresentasse maior empregabilidade, ou seja, com maior capacidade de mobilidade, de adaptação e de resposta às exigências deste mercado de trabalho. Reedita-se a Teoria do Capital Humano, com

variações. Além de valorizar a dimensão humana do trabalhador, há uma defesa explícita de uma educação básica que possibilite a formação do cidadão. Espera-se que o trabalhador seja polivalente, participativo, flexível e possua elevada capacidade de abstração e decisão (Frigotto, 1996:6).

Em defesa da educação básica estão também os empresários, que apontam o déficit educacional como responsável pela desqualificação do trabalhador e conseqüente desemprego. Por isso, passaram a cobrar do Estado um atendimento imediato à educação básica e se apresentam como colaboradores do poder público nessa empreitada, obviamente, imprimindo o perfil de educação que melhor possa atender às demandas das empresas.

A investida do empresariado em defesa da escola básica, entretanto, não ocorre de forma homogênea, como demonstra Frigotto (*ibidem*:150). Contraditoriamente, os empresários tecem crítica ao Estado pela ineficiência da escola pública e, no entanto, demonstram explicitamente a defesa da privatização ou de mecanismos privatizantes no ensino.

Na realidade, essas posturas estão respaldadas pela tese do *Estado Mínimo*, no qual a educação passa a ser atribuição do setor privado da economia e seu papel estaria intimamente vinculado aos interesses do capital.

Entretanto, considerando que a educação é “*uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social*” (*ibidem*:31), busca-se discutir a função social da escola no conjunto das lutas pela efetiva democratização da sociedade brasileira.

A concepção de educação, presente neste trabalho, apoia-se nas teorias do marxista Antonio Gramsci que, sem dúvida, tem dado uma significativa contribuição para a compreensão da educação em uma perspectiva dialética. Os caminhos apontados por Gramsci são muito atuais, pois o capitalismo de hoje, ainda que não recuse o direito de educação à classe subalterna, não demonstra interesse em mudar sua função como instrumento de hegemonia burguesa. Há em Gramsci tanto o interesse pelo processo educativo imediato em nível individual, como também, pela educação como processo de luta política pela organização da cultura de massa.

As características da educação concebida por Gramsci estão em oposição à educação burguesa. Trata-se um uma educação que rompe com as concepções metafísicas e abstratas, considerando o homem inserido em uma classe social e na relação de luta entre

as classes fundamentais do capitalismo. Para Gramsci, no interior dessa relação social, desenvolve-se o processo educativo. A educação, dessa forma, é vista com base nas relações sociais, as quais são representadas pelas relações econômicas, relações políticas e relações ideológicas. Dessa forma, tomando-se a realidade como uma totalidade contraditória, a educação também traz em si contradições, que não nascem só dela, por isso, não é válido atribuir-lhe responsabilidades que vão além das bases próprias da sociedade capitalista. Nesse aspecto, o saber também é contraditório, porque a prática que o gera se dá num todo contraditório. Essa contradição aí existente pode revelar-se na consciência. “*É o grau de revelação que a educação permite em relação ao real que anuncia a consciência de uma nova prática ou a tentativa de ocultá-la no conjunto de conhecimentos dissimuladores. O saber oficial não está imune a essa tensão contraditória*” (Cury, 1989:70).

Assim, quando a classe subalterna se apropria da ação pedagógica, como saber relacionado com seus interesses, pode contribuir para o encaminhamento da modificação das condições sociais. Nesse aspecto, entra em conflito com os interesses capitalistas, porque a falsa consciência cede espaço à consciência totalizante. Assim, a educação, em vez de assegurar “*definitivamente e para sempre a reprodução do sistema atual, pode contribuir para sua modificação*” (*ibidem*:74).

Ao se referir especificamente à escola, Snyders (1976:100) retrata também a contradição inerente a mesma. Segundo o autor,

O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se devido à sua formação restrita que não venham a revelar-se demasiado exigentes em matéria de salários, proporcionar-lhes-ão o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema – a começar pelos que nascem directamente da qualificação dentro do trabalho.

Afirma, contudo, que a escola é ao mesmo tempo “*precisamente o contrário*”. Para fazer face às atuais exigências, é necessária “*uma formação de nível sempre mais elevado, uma formação geral polivalente dirigida a um conjunto cada vez mais vasto de trabalhadores*” (*ibidem*, p. 102). Aí, segundo o autor, assenta-se a base objetiva das forças progressistas que se exercem sobre a escola. A escola coloca-se como um local de luta em que se defrontam forças contraditórias, “*e isto porque já faz parte da essências do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus ‘próprios coveiros’*” (*ibidem*:105).

Dessa forma, concluímos que uma análise da educação inserida no contexto capitalista de produção não pode desconsiderar seu papel contraditório, sendo fundamental

que se compreenda que a defesa da escolarização para as classes subalternas passa pela defesa de um direito que lhe é básico. Segundo Gramsci (1978), não há como pensar em uma transformação social sem que se assegure o acesso ao saber àqueles que não sabem. Para ele, o processo educativo deveria ser vivenciado por todos os homens, para que, além de torná-lo qualificado, o torne também “*capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige*” (Gramsci, 1978:136).

Na concepção de Gramsci (*ibidem*), a educação das massas deve se dar em diferentes instâncias, seja pelo partido político, pela escola, pelo sindicato. Entretanto, para os adolescentes das classes subalternas no Brasil, a única possibilidade que se coloca é a escola formal, que se apresenta por meio de um sistema de ensino excludente, em suas formas explícitas ou sutis.

1 – O fracasso escolar

O fracasso escolar é uma realidade para crianças e adolescentes das classes subalternas. Considerando que o objeto deste trabalho inclui a relação existente entre a gravidez na adolescência e o abandono escolar, uma das facetas do fracasso escolar, julgamos necessário abordar o tema, abrangendo também a repetência, realidade intimamente relacionada à vida escolar dessa população.

A repetência escolar tem sido exaustivamente estudada sob diferentes perspectivas. Sua compreensão, entretanto, não pode ser alheia aos aspectos sócio-econômicos e culturais em que se encontra inserido o sistema escolar que a engendra, tampouco à estrutura interna desse sistema em que a repetência encontra lugar cativo.

Como mencionado, a questão do acesso de crianças à escola – mas não a progressão no interior dela – primeiramente chamou a atenção dos organismos internacionais para a necessidade de intervenção na área educacional. Assim, ainda que o maior acesso de crianças das classes subalternas seja uma realidade vivenciada no Brasil nas últimas décadas, pouco tem sido feito para assegurar sua permanência no sistema de ensino. Segundo Madeira (1997:50), espanta a persistência do elevadíssimo índice de repetência e de evasão escolar no Brasil desde os anos 40, sobretudo da população infanto-juvenil proveniente dos setores mais empobrecidos da população. Ou seja, no Brasil, o simples acesso à escola não faz sentido.

Embora tenha caído a proporção de crianças e de adolescentes que não estão freqüentando a escola durante a década de 80, essa taxa não foi homogênea nem para as diferentes faixas de renda, nem para os grupos etários enfocados na pesquisa sobre o *Perfil de mães e filhos* do UNICEF/IBGE (*apud* Madeira, 1997:83). As famílias com faixas de renda mais baixas (incluindo-se as famílias sem rendimentos), foram aquelas cujos filhos passaram a freqüentar mais a escola, sobretudo as crianças de cinco a nove anos; entretanto, a permanência dos que nela entraram não se efetivou; ao contrário, a evasão tornou-se mais acentuada. A baixa retenção de crianças atingiu preferencialmente aquelas oriundas de populações mais pobres. A conclusão a que chega a autora é que “*se a escola foi capaz de abrir as portas para as crianças mais pobres, não tem sido capaz de responder às mínimas demandas pedagógicas destas crianças*” (*ibidem*:84).

Consideramos fundamental, nesta discussão, relacionar o fracasso escolar às questões de gênero. Apesar de a educação, de forma geral, e a escola, de forma particular, não serem o *locus* privilegiado dos estudos de gênero – por se considerar um dos espaços em que menos se discriminam as pessoas por seu sexo ou gênero – é importante destacar a situação de meninas repetentes, o que faremos ancoradas nos estudos de Abramowicz (1995).

Para Abramowicz (1995:52),

no imaginário social, no inconsciente institucional, a repetência no menino é de certa forma aceita como ‘coisa de moleque’, ‘coisa da idade’, rebeldia; na menina é burrice, ‘incompetência’, ‘não dá para a coisa’, ou seja não existe para ela lugar no mundo do saber, restando-lhe o lugar do não-saber: o trabalho doméstico.

Em seu estudo sobre o fracasso numa escola da periferia de São Paulo, a autora considerou a menina repetente como o grau *zero* na instituição escolar, o lugar do *nada*. Enquanto às meninas que se sobressaem por suas notas altas, pelo silêncio, pela disciplina, são dadas tarefas que se assemelham às da professora, àquelas que fracassam são solicitadas tarefas que se aproximam do trabalho doméstico, como: pegar objetos de limpeza, limpar a sala etc. Durante o tempo em que esteve na escola, a autora jamais observou tais tarefas serem executadas por meninos, nem por meninas consideradas boas alunas.

A menina repetente é sobretudo aquela que fracassa não apenas em sua escolaridade, mas também na sua condição de mulher. A menina repetente é aquela que de certa forma permanece no lugar zero. Um lugar atribuído apenas às mulheres, o trabalho doméstico. Portanto, na menina há uma superposição de fracassos: “ser menina” e “ser repetente”. (*ibidem*:57-58)

Embora seus estudos não tenham a pretensão de serem generalizados, as situações e discussões apontadas por Abramowicz encontram-se, por certo, refletidas nas escolas de ensino fundamental que atendem às classes subalternas. A vivência das meninas repetentes as potencializam como candidatas ao fracasso escolar e à evasão, o que futuramente poderá comprometer sua inserção no mercado de trabalho, restando-lhes empregos mal remunerados e, em última instância, a impossibilidade de uma visão mais crítica da realidade.

Apoiada no estudo de Rosemberg (1989), Madeira (*op. cit.*:64) afirma que houve um aumento significativo das matrículas femininas no segundo grau em todo o país, o que pode ser explicado pelos melhores resultados escolares alcançados pelas alunas no transcorrer do primeiro grau, credenciando mais mulheres para frequentar o segundo grau; e também à *cultura escolar* preconceituosa em relação à adolescente em geral, sobretudo do sexo masculino, que os torna mais vulneráveis a pressões para ingressem no mercado de trabalho. Contudo, essas vantagens de meninas em relação a meninos não significam que o sexo tenha atenuado os efeitos perversos da pobreza sobre o rendimento escolar. Madeira aponta que

a análise de relações de gênero da perversa trajetória escola/trabalho de nossas crianças e adolescentes (...) contribui para evidenciar, tornar mais transparente, os traços extremamente autoritários, elitistas e preconceituosos do nosso sistema escolar, certamente um dos grandes responsáveis por esta verdadeira sangria de crianças e jovens pobres de ambos os sexos do sistema de ensino formal em nosso país. (*ibidem*:53)

No mesmo sentido, Patto (1996:341) ressalta que uma das principais causas dos desacertos cometidos, desde a década de 20 em relação ao ensino de primeiro grau, consiste, segundo Azanha, “*no fato de as providências usualmente terem sido tomadas a partir de um vago saber pedagógico que incorpora acriticamente meias-verdades*”, além da desvalorização da clientela e do preconceito em relação a ela. O mais comprometedor é que essas idéias estariam confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimento e, por isso mesmo, tornam-se verdades cientificamente inquestionáveis. Dessa forma, “*desvendar as maneiras através das quais este preconceito se faz presente na vida da escola mostrou-se um caminho produtivo no esclarecimento do processo de produção do fracasso escolar*” (Patto, 1996:342).

Um outro aspecto apontado por Patto é a explicação equivocada, que justifica a ineficiência da escola pela culpabilidade atribuída aos educadores, relacionando a sua prática a interesses particulares e a um descompromisso social, o que, em sua opinião, é um “*equivoco de graves repercussões*” que encontra respaldo nas considerações

moralistas feitas por tecnocratas. A realidade vivenciada pelas educadoras demonstra que “*suas reações encontram razão de ser na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo, assim, verdadeiras ‘estratégias de sobrevivência’ em condições de trabalho adversas*” (*ibidem*:344; grifos da autora).

A naturalização do processo de fracasso da escola elementar, respaldado por um discurso científico revestido de objetividade e neutralidade, é também um ponto de reflexão trazido por Patto (*ibidem*, p. 346). Essa concepção subsidia a ação das educadoras que vêem “*as famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos*”. A autora mostra, então, que “*o desenvolvimento do fracasso escolar é operado por um processo institucional escolar de ‘fracassalização’ do aluno pauperizado*”, o que se daria em nível do saber psicopedagógico oficial. É como se, aparentemente, o fracasso escolar se desenvolvesse por si próprio, “*a despeito de ser combatido por medidas técnico-administrativas tomadas pelo Estado*” (*ibidem*:346; grifo da autora).

Quando trata das relações estabelecidas no sistema escolar, Patto ressalta que não existe impessoalidade nem o total submetimento, quando se trata de tais relações, mas sim, “*a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfações e rebeldia*” que “*faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico*” (*ibidem*, p. 348). Ou seja, a escola é palco simultâneo da subordinação e da insubordinação e existe como lugar de contradições – “*matéria prima da transformação possível do estado de coisas vigentes em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres*” (*ibidem*:349).

Percebe-se, então, que o fracasso escolar, embora alcance meninas e meninos das classes subalternas, ao ser aliado às condições concretas do gênero feminino, toma proporções peculiares, tão bem expressas nas palavras de Abramowicz (1995:17): “*a negatividade da repetência para a menina chega ao máximo de um paroxismo: criança, pobre, repetente e mulher*”.

2 – A escola unitária

Com base nas concepções até aqui colocadas, acreditamos que a educação emerge como um instrumento necessário à luta entre as classes sociais pelo exercício do poder, por isso mesmo é necessário que se delineie o tipo de escola capaz de cumprir esse papel. A perspectiva gramsciana aponta um modelo de escola – a *escola unitária* – aquele

que unifique cultura e trabalho, ou seja, a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articule capacidade produtiva à capacidade de pensar.

A *escola unitária* refere-se não a uma escola igual, com proposta unificada, mas a uma escola que não guarde a dualidade presente na atual estrutura de ensino. Uma escola que, mesmo trabalhando conteúdos diferenciados, tenha a característica de reunificar teoria e prática. Pressupõe-se, então, a superação da dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissional.

Do ponto de vista do conteúdo, deve-se resgatar a relação entre conhecimento, produção e relações sociais, para que haja a aquisição dos princípios teóricos e metodológicos básicos que fundamentam a ciência e tecnologia contemporâneas, ou seja, que possibilitem uma formação politécnica do homem, abrangendo várias dimensões, capazes de fazer com que possa desenvolver suas potencialidades.

Enfim, o conceito de *escola unitária* aponta uma perspectiva ético-política que segue em direção oposta ao preconizado pelos empresários capitalistas. Objetiva-se o rompimento com toda espécie de dualismo na organização do sistema educacional, com a dicotomização de formação geral e específica, humanista e técnica, teórica e prática.

Entretanto, a construção da *escola unitária* pressupõe a construção de um novo modelo de sociedade, com um novo tipo de industrialismo. Para efetivação desse projeto, faz-se necessário “*a superação do plano da ‘resistência’ e a possibilidade de construção de uma alternativa ao projeto neoliberal*” (Frigotto, 1996:182; grifo do autor).

A perspectiva neoliberal, atribui ao mercado o poder de mediar as relações sociais, mesmo a respeito de direitos como saúde, educação, habitação e emprego e defende a efetivação do *Estado mínimo*. Para opor-se ao neoliberalismo, torna-se fundamental a ampliação do papel do Estado nessas áreas, já que em nosso entender, não são direitos mercantilizáveis. Ao mesmo tempo, é necessário um amplo controle, por parte da sociedade organizada, das instituições que se ocupam da formação técnica-profissional, pois este controle tem ficado quase que exclusivamente nas mãos do capital.

Ao mesmo tempo, deve haver um processo de descentralização e municipalização, com base em um projeto unitário e orgânico de educação, no qual não haja espaço para o clientelismo que perpassa essa estrutura hoje. Enfim, a consolidação de uma nova proposta de educação não se dará de forma isolada, mas na construção de um novo modelo de sociedade.

3 – O reflexo da educação na ampliação de oportunidades para o trabalho feminino

A ampliação da educação de crianças e adolescentes do sexo feminino não é preocupação recente, sobretudo em países em desenvolvimento. Os estudos de gênero têm sido tratados entre feministas, no meio acadêmico, e também por organismos internacionais. Madeira (1997) faz uma importante análise apontando para as distorções ocorridas neste campo, em que ressalta que: “*a falta de diagnóstico correto, atento para especificidades e heterogeneidade*” tem impedido “*a implementação de políticas que conduzam as transformações sociais no sentido desejado*” (p. 50).

Em termos de organismos internacionais, a preocupação com a educação dessa parcela da população inicia-se após a conferência de Jontien na Tailândia (1990), onde se originou o documento mundial *Educação para todos*. As novas perspectiva desses organismos mostram a importância da educação das meninas para acabar com a disparidade e a desvantagem educacional em relação aos meninos. Valendo-se dessa concepção, o Banco Mundial aponta a necessidade de não predestinar crianças e adolescentes do sexo feminino à situação de prostituição infanto-juvenil e à pobreza. Enfatiza, ainda, a necessidade de que se tornem força de trabalho capacitada e que venham a ter um número menor de filhos podendo educá-los melhor. Para o Banco Mundial, o investimento na educação de meninas passa a ser rentável, como está exposto na pesquisa que realizou¹. O papel da mulher como reprodutora de gerações é valorizado e não o da mulher-indivíduo, necessariamente polifacético, que é considerado pelo Banco Mundial. “*Ou seja, o círculo contínuo da reprodução da negligência e pobreza se transforma em um ciclo crescente de virtuosidades e bem-estar, em que a educação aparece como a principal componente de mobilidade social*” (*ibidem*:58).

Embora venha caindo o número de crianças e adolescentes que não freqüentam a escola nas últimas décadas no Brasil e, sobretudo, as meninas venham apresentando um melhor rendimento escolar (*ibidem*:3), não se pode desprezar o alto índice de repetência e evasão, como já referido, nem tampouco as classes sociais que vêm preferencialmente se destacando pela seu melhor desempenho e, conseqüentemente, melhor inserção em postos

¹ A pesquisa aparece como matéria de capa do número janeiro-março de 1993, *Notícias do IDE* – Instituto de Desenvolvimento Econômico, órgão do Banco Mundial, com o título: “A educação das meninas: um investimento rentável” (Madeira, 1997:58).

no mercado de trabalho. Bruschini e Lombardi (1996:483-484) mostraram que um contingente significativo de ocupações no mercado de trabalho é composto sobretudo por representantes das camadas médias e escolarizadas da população. Mulheres mais instruídas, de nível sócio-econômico mais elevado e economicamente mais ativas passaram a ter menor número de filhos, e ao mesmo tempo, tornaram-se mais disponíveis para o mercado de trabalho.

Para a mulheres das classes subalternas, esta é uma situação mais complexa, pois todo o seu envolvimento com o trabalho doméstico, a casa e a família são fatores que pesam no momento da entrada no mercado. Mulheres casadas com filhos pequenos têm mais dificuldade de sair de casa para estudar ou trabalhar. De acordo com Bruschini e Sarti (*ibidem*:48), as jovens solteiras são as que mais trabalham.

A atividade feminina atinge seu nível mais elevado antes dos 25 anos, diminuindo a seguir, num claro indício dos efeitos do casamento e da maternidade. As casadas são as que trabalham menos fora de casa, o que pode ser explicado tanto pelo volume de encargos domésticos, quanto pelos preconceitos dos empregadores.

Por outro lado, constata-se que é maior a inserção da mulher das classes subalternas em profissões que, por suas características, parecem reproduzir atividades que a mulher tradicionalmente realiza no lar: limpar, arrumar, cuidar, educar etc. O emprego doméstico absorve um grande contingente de mulheres, sobretudo aquelas com menor nível de instrução. Interessa-nos particularmente aqui refletir sobre o trabalho doméstico, no qual está inserida parte importante das adolescentes das classes subalternas. Essa inserção não se dá por acaso, mas faz parte de uma divisão já cristalizada na família em que cabem às meninas as tarefas domésticas. Elas “*são socializadas para lidarem com as tarefas envolvidas no cuidado com o lar e, sobretudo, repreendidas se não responderem positivamente a tais demandas*”. Aos meninos cabem trabalhos que exijam a força física, pois “*são socializados segundo as regras de uma saída do grupo doméstico, que privilegia o trabalho exterior*” (Heilborn, 1997:311).

Contudo, nas duas últimas décadas, a pressão da força de trabalho feminina cria novos espaços e vem, cada vez mais, ocupando o mercado formal. Mulheres das classes subalternas ingressam em massa em atividades administrativas, como: secretárias, telefonistas, recepcionistas, e também no comércio. Em termos da indústria, naquelas que produzem vestuário, pode-se encontrar um contingente eminentemente feminino, com um aumento significativo na última década.

Apesar dos novos postos conquistados, a mulher trabalhadora ainda não conseguiu superar por completo as desigualdades salariais e continua ganhando menos do que os homens, mesmo exercendo funções iguais.

Os problemas enfrentados pela mulher no trabalho, sem dúvida, são de várias ordens, entretanto,

o trabalho assalariado proporciona às mulheres – além do rendimento econômico e de maior possibilidade de independência – uma visão mais ampla da realidade, de sua posição no mundo e na sociedade, visão essa que dificilmente poderia ser alcançada se trabalhassem encerradas entre quatro paredes do lar. O trabalho assalariado permite a maior participação social da mulher e pode levá-la a um maior nível de organização. (Bruschini e Sarti, 1996:50)

Ao tratar de adolescentes, evidentemente há que se considerar que a escolarização precederia o trabalho, e poderia servir-lhes de espaços de participação e lhes proporcionar uma visão mais ampla da realidade, como já foi referido. Contudo, assiste-se à saída precoce das adolescentes das classes subalternas da escola, o que, algumas vezes se dá pela ocorrência de uma gravidez, com graus de escolaridade que não lhes assegura no mercado de trabalho postos diferentes do que de domésticas, babás, serviços gerais etc. Comprometem, dessa forma, não só a escolarização, como também a possibilidade futura de atingir trabalhos diferentes dos mencionados.

Capítulo IV

EDUCAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DAS ADOLESCENTES DAS CLASSES SUBALTERNAS E A RELAÇÃO COM A GRAVIDEZ

Para realização do estudo sobre a educação, profissionalização e socialização das adolescentes das classes subalternas e a relação que estes aspectos guardam com a gravidez nessa etapa da vida, foram realizadas ao todo oitenta entrevistas: cinquenta com adolescentes grávidas e trinta com adolescentes mães. Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados em cinco aspectos: perfil sócio-econômico das adolescentes; a gravidez e a anticoncepção; a escolaridade; o trabalho; e a socialização. Em cada um desses aspectos são apresentados separadamente os dados dos dois grupos entrevistados: grávidas e mães. Dentro de cada um dos grupos são destacados **subgrupos** de acordo com a condição da adolescente: **estudante** ou **não-estudante**, o quais foram analisados tomando-se, então, como referência todas as adolescentes pesquisadas.

1 – Perfil das adolescentes

Adolescentes grávidas

O grupo de adolescentes grávidas é composto por cinquenta adolescentes. No momento da pesquisa, vinte e quatro (48%) estavam estudando, e destas, duas (8,3%) trabalhavam, as demais, vinte e seis (52%), não estudavam, e somente cinco destas (19,2%) estavam trabalhando.

Tabela 1
Distribuição por idade e a atividade ocupacional das adolescentes grávidas atendidas no
Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG
Goiânia/GO 2000

Atividade	ESTUDANTE						NÃO-ESTUDANTE						TOTAL	
	Não trabalha		trabalha		TOTAL		Não trabalha		trabalha		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
13	1	4,5	-	-	1	4,2	-	-	-	-	-	-	1	2,0
14	2	9,1	-	-	2	8,3	1	4,8	-	-	1	3,8	3	6,0
15	10	45,5	-	-	10	41,7	2	9,5	1	20,0	3	11,5	13	26,0
16	1	4,5	1	50,0	2	8,3	7	33,3	-	-	7	26,9	9	18,0
17	7	31,8	1	50,0	8	33,3	7	33,3	3	60,0	10	38,4	18	36,0
18	1	4,5	-	-	1	4,2	4	19,0	1	20,0	5	19,2	6	12,0
TOTAL	22	100,0	2	100,0	24	100,0	21	100,0	5	100,0	26	100,0	50	100,0

Na Tabela 1, constata-se a maior incidência de adolescentes grávidas (80%) na faixa etária compreendida entre 15 e 17 anos, nos dois subgrupos, uma adolescente tinha 13 anos, três 14 anos e seis, 18 anos.

Tabela 2
Situação conjugal e atividade ocupacional das adolescentes grávidas atendidas no
Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG
Goiânia/GO 2000

Situação conjugal	ESTUDANTE						NÃO-ESTUDANTE						TOTAL	
	Não trabalha		trabalha		TOTAL		Não trabalha		trabalha		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Solteira	12	54,5	1	50,0	13	54,2	8	38,1	4	80,0	12	46,1	25	50,0
Casada	3	13,6	-	-	3	12,5	4	19,0	-	-	4	15,4	7	14,0
Unida	7	31,8	1	50,0	8	33,3	9	42,9	1	20,0	10	38,5	18	36,0
TOTAL	22	100,0	2	100,0	24	100,0	21	100,0	5	100,0	26	100,0	50	100,0

Quanto à união conjugal, 14% das adolescentes declararam ser casadas e 36% que viver em união consensual. Mais da metade dos casamentos ou uniões deu-se depois da gravidez. Eram solteiras 50% das adolescentes; 60% das solteiras namoravam o pai de seus filhos, e mais da metade delas tinha expectativa de se casar ou viver com o companheiro.

Constata-se que o **subgrupo estudantes** apresentou uma maior porcentagem de solteiras (54,2%), enquanto no **subgrupo não-estudante** este percentual foi menor, 46,1%. Se recortarmos, ainda no interior desse subgrupo, aquelas que também não trabalham, o percentual torna-se mais baixo, apenas 38,1% eram solteiras.

Podemos afirmar que o casamento ou união é um fator que dificulta a continuidade dos estudos para as adolescentes, pois estar nestas condições significa dividir a decisão com o companheiro, que nem sempre concorda com essa atividade. Ao contrário, as que permanecem nas famílias são incentivadas a estudar, ainda que estejam namorando com o pai de seus filhos. Dentre as solteiras, 36,6% residiam em famílias monoparentais e o mesmo percentual em famílias nucleares.

Do total de adolescentes casadas ou unidas, somente 64% moravam com o esposo/companheiro, o restante (46%) morava com as famílias dela ou dele. Considerando que em 56% dos casos o casamento ou união deu-se em decorrência da gravidez, é de se supor que, muitas vezes, as condições financeiras do casal não eram adequadas para que residissem juntos, sem o apoio das famílias. Aquelas que moravam com outros membros da família, em sua maioria, era com os sogros e/ou cunhados. Apenas 12% das adolescentes residiam com a sua família de origem, o que não lhes assegurava a continuidade dos estudos. Do total de adolescentes casadas/unidas que residiam com as famílias, mais da metade interrompera os estudos¹.

A análise da situação conjugal dos pais das adolescentes demonstrou que 38% deles estavam casados ou unidos consensualmente, na época em que as adolescentes se engravidaram e 40% estavam separados, eram viúvas 10% das mães e, em 6% dos casos, os pais nunca chegaram a viver juntos. E ainda, quatro adolescentes alegaram que não conheciam o pai².

Em relação ao grau de escolaridade dos pais, constatamos que 56% das adolescentes não sabiam ou não se recordavam do grau de escolaridade do pai e 32% o da mãe. Informaram o grau de escolaridade do pai 44% das entrevistadas: 12% tinham pais analfabetos, 14% dos pais cursaram a primeira fase do ensino fundamental e 8% a segunda fase desse grau de ensino. Apenas 10% chegaram até o ensino médio e somente um pai tinha nível superior³. Dentre as mães, 6% eram analfabetas, 28% delas à primeira fase do ensino fundamental e 30% à segunda fase. Apenas 6% completaram o segundo⁴. Observamos um ligeira predominância de pais e mães com maior grau de escolaridade do **subgrupo não-estudante**.

¹ Tabela 18, p. 166.

² Tabela 17, p. 166.

³ Tabela 15, p. 165.

⁴ Tabela 16, p. 165.

As famílias, em 72% dos casos, eram compostas por dois a cinco membros⁵. Observamos um ligeira predominância de famílias numerosas no **subgrupo não-estudante**. A renda da família de origem, em 38% delas era de um a três salários mínimos, e em 18% três a seis salários mínimos. Não souberam informar a renda da família 24% das adolescentes, muitas delas por não viverem com suas famílias de origem⁶.

Adolescentes mães

O grupo de adolescentes mães era composto por trinta adolescentes. Estavam estudando 40%, e destas, 16,7% trabalhavam; 60% abandonaram os estudos, e destas, 22,2% trabalhavam. A idade do grupo teve proporções quase equitativas entre 17 e 18 anos, com 20% cada e 19 e 20 anos, com 23,3% cada um (Tabela 3). Quatro adolescentes tinham menos de 17 anos, uma com 14, uma com 15 e duas com 16 anos.

Tabela 3

Distribuição por idade e atividade ocupacional das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujo filho foi atendido no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG Goiânia/GO 2000

Atividade Idade (anos)	ESTUDANTE						NÃO-ESTUDANTE						TOTAL	
	Não Trabalha		trabalha		TOTAL		Não trabalha		trabalha		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
14	1	10,0	-	-	1	8,3	-	-	-	-	-	-	1	3,3
15	1	10,0	-	-	1	8,3	-	-	-	-	-	-	1	3,3
16	1	10,0	-	-	1	8,3	1	7,1	-	-	1	5,5	2	6,7
17	2	20,0	-	-	2	16,7	3	21,4	1	25,0	4	22,2	6	20,0
18	2	20,0	-	-	2	16,7	4	28,6	-	-	4	22,2	6	20,0
19	-	-	2	100,0	2	16,7	2	14,3	3	75,0	5	27,8	7	23,3
20	3	30,0	-	-	3	25,0	4	28,3	-	-	4	22,2	7	23,3
TOTAL	10	100,0	2	100,0	12	100,0	14	100,0	4	100,0	18	100,0	30	100,0

Quanto ao estado civil (Tabela 4), um terço das adolescentes permanecia solteira ou estava separada. Uma delas estava namorando o pai de seu primeiro filho; três namoravam outros; e seis não estavam namorando. Os dois terços restantes estavam casadas ou vivendo em união consensual, e 15% delas não era com o pai do primeiro filho. Dentre aquelas que estavam ou haviam estado casadas/unidas, 59,1% revelou que o casamento ou união aconteceu em decorrência da gravidez⁷. No **subgrupo estudante** a

⁵ Tabela 19, p. 167.

⁶ Tabela 20, p. 167.

⁷ Tabela 51, p. 179.

metade não tinha esposo/companheiro naquela ocasião (uma havia sido casada, mas estava separada, as demais eram solteiras) e no **subgrupo não-estudante** 22,2% eram solteiras.

Tabela 4

Situação conjugal das mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG GOIÂNIA/GO 2000

Estado civil	ESTUDANTE						NÃO-ESTUDANTE						TOTAL	
	Não trabalha		Trabalha		TOTAL		Não trabalha		Trabalha		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Solteira	3	30,0	2	100,0	5	41,7	2	21,4	1	25,0	3	22,2	8	26,7
Casada	2	20,0	-	-	2	16,7	3	14,3	3	75,0	6	27,8	8	26,7
Unida	4	40,0	-	-	4	33,3	9	64,3	-	-	9	50,0	13	43,3
Separada	1	10,0	-	-	1	8,3	-	-	-	-	-	-	1	3,3
TOTAL	10	100,0	2	100,0	12	100,0	14	100,0	4	100,0	18	100,0	30	100,0

No que se refere à família de origem, a pesquisa constatou que mais da metade dos pais das adolescentes estavam casados ou viviam em união consensual no momento em que elas engravidaram pela primeira vez, 36,7% estavam separados/divorciados, e 10% eram viúvos⁸.

A renda da família de origem foi um dado prejudicado na pesquisa, pois 30% das adolescentes já não se recordavam da renda de seus membros na ocasião da primeira gravidez. Alegaram renda familiar entre um e três salários mínimos 50% das adolescentes e 10% mais de três até seis salários mínimos. Observamos uma predominância de renda mais baixa no **subgrupo não-estudante**: em 61,1% a renda da família de origem era de até três salários mínimos e somente 5,6% tinham renda acima deste valor. No **subgrupo estudante**, em 25% a renda foi maior do que três salários mínimos⁹. As famílias eram compostas em 63,3% por dois a cinco membros, o que demonstra uma baixa renda *per capita*. No **subgrupo estudante** houve um maior percentual (41,7%) de famílias maiores (seis a oito membros), em relação ao subgrupo **não-estudante**, 27,8%¹⁰.

Em relação à escolaridade, 6,7% dos pais das adolescentes e 10% das mães eram analfabetos, todos do **subgrupo estudantes**. Em contrapartida, todas as mães que chegaram ao ensino médio (6,7%), pertenciam a esse subgrupo: 33,3% cursaram a primeira fase do ensino fundamental e 30% a segunda fase. Dos pais, 20% chegaram a primeira fase

⁸ Tabela 52, p. 179.

⁹ Tabela 55, p. 181.

¹⁰ Tabela 56, p. 182.

do ensino fundamental e 23,3% à segunda fase; apenas 6,7% cursaram o Ensino médio. Não souberam informar o grau de escolaridade dos pais 36,7% das adolescentes e 16,7% o das mães¹¹.

O perfil das adolescentes grávidas e das adolescentes mães – uma análise

Considerando os dois grupos (grávidas e mães), os dados referentes às condições de vida, de trabalho e de escolaridade dos pais, evidenciaram que pertencem às classes subalternas. A renda das famílias de origem das adolescentes serve como indicador, pois 50% delas percebiam até três salários mínimos, e apenas 8,7% mais de seis salários mínimos¹². No que se refere às atividades ocupacionais dos responsáveis¹³ pelas adolescentes, destacam-se, dentre os pais, preferencialmente, trabalhadores braçais como: trabalhadores da construção civil, serviços gerais, operadores de máquinas, trabalhadores rurais, motoristas e mecânicos etc. Apenas um pai era oficial da Polícia Militar. Alguns dos pais já se encontravam aposentados. Com as mães a situação foi semelhante, predominando profissões de baixa remuneração: trabalhos domésticos remunerados, costureiras, serviços gerais, cabeleireiras/manicuras, garis, vendedoras autônomas etc. Apenas 5% das mães exerciam atividades cuja exigência de escolaridade era maior: secretária, telefonista, técnica em raios X e professora. Das que não exerciam atividade remunerada, 21,2% dedicavam-se aos trabalhos do lar.

A metade das adolescentes não soube informar o grau de escolaridade do pai, o que pode ser explicado pelo grande número de famílias matrifocais, em que o pai, muitas vezes, está afastado da família. daquelas que sabiam a escolaridade do pai, 20% informaram que eram analfabetos e 46%, que não haviam concluído o ensino fundamental. A informação quanto à escolaridade das mães foi maior, 73,7%. A maioria das mães (67,5%) não havia concluído o ensino fundamental, e destas, 11,1% eram analfabetas e apenas 8,5% chegaram ao ensino médio. Apenas um pai tinha nível superior completo.

¹¹ Tabelas 53 e 54, p. 180 e 181.

¹² É importante lembrar que 26,5% de todas as adolescente pesquisadas não souberam informar a renda da família de origem. Contudo, acredita-se que por meio das atividades ocupacionais dos responsáveis, é possível perceber, mesmo que indiretamente, a faixa salarial a que pertencem.

¹³ A maioria das famílias das adolescentes (56,2%) não eram formadas por ambos os pais. Dessa forma, questões relacionadas à profissão, nível de escolaridade e renda foram respondidas tomando-se como referência, quando era o caso, seus responsáveis – padrastos, madrastas, avós, tios, etc.

Em relação ao desconhecimento das adolescentes sobre a escolaridade dos pais, mais do que das mães, gostaríamos de salientar que, mesmo considerando a estrutura familiar na qual muitos pais se encontram ausentes, chamou-nos a atenção o fato que, apesar da presença dos pais, algumas adolescentes desconheciam o seu grau de escolaridade. Podemos inferir que maior número de mães do que de pais acompanham a vida escolar dos filhos, pois social e culturalmente, essa tarefa é atribuída à mulher, contribuindo para que os filhos dialoguem mais com elas do que com os pais sobre os assuntos pertinentes à escolaridade, o que permite conhecer mais freqüentemente a escolaridade delas.

No geral, observamos um maior nível de escolaridade entre as mães, especialmente se analisados os dados referentes à segunda fase do ensino fundamental, em que mais mães do que pais conseguiram atingir esse grau de ensino. Esse dado confirma estudos que apontam que maior número de mulheres do que os homens conseguem se manter maior tempo na escola, garantindo a elas um maior nível de escolaridade. Entretanto, constatamos que a maioria, tanto de pais como de mães ficam retidos no ensino fundamental, e que apenas 11,2% chegam ao ensino médio e 6,5% o concluem. Com esses dados podemos afirmar que realmente eles refletem a realidade vivenciada pela classe subalterna para a qual a escolaridade não está assegurada¹⁴.

No que se refere à situação conjugal dos pais ou responsáveis pelas adolescentes, ficaram evidenciadas diferentes estruturas familiares: famílias ampliadas, que incluíam não só pais e filhos, mas também outros parentes; famílias reconstituídas após separações, divórcios ou viuvez, com filhos de um dos cônjuges ou de ambos; famílias monoparentais, constituídas por mães abandonadas, mães solteiras, mães com vários filhos de pais diferentes; e famílias nucleares, compreendendo casal e filhos.

Famílias monoparentais e famílias reconstituídas – principalmente mães, com filhos de diversos parceiros – foram situações freqüentemente encontradas entre as adolescentes. Da forma como foram relatadas podemos afirmar que tais arranjos familiares, aliados à situação de pobreza, característica das classes subalternas, tornaram-se fatores de risco para a ocorrência da gravidez, pois não raras vezes, a adolescente se via obrigada a sair de casa em busca de trabalho e/ou por não manter um bom relacionamento com o padrasto. Houve situações, também, em que a presença da mãe alcoólatra e a falta

¹⁴ Este aspecto será melhor abordado na análise da escolaridade das adolescentes.

de recursos para a própria sobrevivência, propiciaram a saída da adolescente de casa e, em seguida, havia a ocorrência da gravidez.

Algumas adolescentes que foram viver com seu esposo ou companheiro, não saíram da casa da família de origem, e sim da casa onde trabalhavam de domésticas. Outras, que estavam saindo da casa da família, não o faziam pela primeira vez, pois haviam morado fora de casa antes de se casarem ou viverem em união consensual.

Reafirmamos que as condições sócio-econômicas – que envolvem a renda familiar, a posição ocupada pelos pais no mercado de trabalho e seus níveis de escolaridade – aliadas às formas como estavam estruturadas as famílias das adolescentes, tornaram-se fatores que as vulnerabilizaram para a ocorrência da gravidez.

2 – Aspectos relacionados à gravidez e à anticoncepção

Adolescente grávidas

A maioria das adolescentes (68%) encontrava-se no terceiro trimestre de gravidez¹⁵. Um fator que pode explicar a maior incidência de adolescentes no final da gravidez foi a baixa demanda no ambulatório em que a pesquisa foi realizada, durante os meses de dezembro e janeiro, o que impossibilitou a entrada de novas gestantes como informante da pesquisa. As entrevistas – pelo menos com as vinte primeiras adolescentes – ficaram concentradas nas adolescentes que já vinham fazendo o pré-natal e que, portanto, estavam em idades gestacionais mais avançadas.

Das adolescentes pesquisadas neste grupo, 72% relataram não ter desejado engravidar naquele momento e analisando os subgrupos separadamente constatou-se que 75% das **adolescentes estudantes** tinham essa posição, enquanto no **subgrupo não-estudante** esse percentual foi de 69,2% (Tabela 5).

¹⁵ Tabela 13, p.164.

Tabela 5
Adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG que
desejavam a gravidez naquele momento
Goiânia/GO 2000

Gravidez desejada	ESTUDANTE						NÃO-ESTUDANTE						TOTAL	
	Não trabalha		Trabalha		TOTAL		Não trabalha		Trabalha		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	6	27,3	-		6	25,0	7	33,3	1	20,0	8	30,8	15	28,0
Não	16	72,7	2	100,0	18	75,0	14	66,7	4	80,0	18	69,2	35	72,0
TOTAL	22	100,0	2	100,0	24	100,0	21	100,0	5	100,0	26	100,0	50	100,0

Apesar de 28% do grupo afirmar ter desejado a gravidez, ao falarem da reação que tiveram quando souberam que estavam grávidas, esse percentual caiu um pouco, pois apenas 26% definiram sua reação como normal ou que apreciaram estar grávidas. Esta posição estava mais presente no **subgrupo não-estudante** (42,3%).

Algumas (38%) disseram que, apesar de não a desejarem, naquele momento já estavam aceitando a gravidez¹⁶. Adicionando o percentual das adolescentes que desejavam engravidar (28%), concluímos que a maioria delas já estavam “conformadas” com aquela condição. Isto pode estar relacionado a vários fatores. Um deles, o fato de a maioria já estar em idade gestacional avançada, as distancia do momento mais crítico – que é o da descoberta da gravidez, o início da gestação, aliado à reação do pai do bebê e da família, o que pode contribuir para que a maioria estivesse se sentindo amparada e aceitando a gravidez. Das adolescentes que relataram que seus companheiros tiveram uma reação positiva diante da gravidez (76%), algumas enfatizaram que eles, mais do que elas, a desejavam¹⁷.

De acordo com o depoimento das adolescente, 38% das famílias acharam a gravidez normal ou dela gostaram. Chamou-nos a atenção ser este um índice ainda maior do o que das próprias adolescentes. Entretanto, esse índice apresentou diferenças entre os subgrupos, 33,3% para as famílias das **adolescentes estudantes** e 42,3% para as famílias do **subgrupo não-estudante**¹⁸.

Mesmo manifestando inicialmente descontentamento, decepção, naquele momento, 40%, das famílias já estavam apoiando a adolescente. Para 18% das famílias a gravidez foi motivo de susto; 6% das adolescentes sofreram represálias de algum membro

¹⁶ Tabela 21, p. 168.

¹⁷ Tabela 22, p. 168.

¹⁸ Tabela 21, p. 168.

da família; 4% das famílias sugeriram o aborto e 2% tiveram atitudes severas, com sugestões para que a adolescente saísse de casa¹⁹.

Afirmaram terem ficado desesperadas e com medo diante da gravidez 34% do grupo²⁰. O **subgrupo estudante** é o que compõe preferencialmente esta reação. Nele, a metade relatou ter tido tais sentimentos.

Fiquei doidinha da cabeça, meu pai vai me matar, minha mãe vai me matar. Chorei muito (SBS – 17 anos, sexta série)

Minha reação foi de espanto. Eu chorei muito no dia. Fiquei muito assustada, sem saber o que fazer, como contar para minha mãe, como que todo mundo ia reagir depois. Fiquei muito assustada na hora. (KJS – 17 anos, primeiro ano do ensino médio)

Tive medo. Medo dele [o namorado] não aceitar, da minha mãe, de perder o emprego. Aí depois conformei ... eu sempre tive vontade de ter um filho, mas não agora. (JRF – 17 anos, segundo ano do ensino médio)

Deste **subgrupo estudantes**, 16,7% pensaram no aborto como solução²¹.

Eu fiquei pensando em abortar, essas coisas sabe? Só que não tive coragem não. Mais eu tive muita oportunidade porque as meninas, minhas colegas, todo mundo ficava assim falando para mim: ‘aborta, você tá perdendo sua vida, tá complicado seu ... tem que parar de estudar por causa disso, tem que fazer muita coisa, né’. E eu saía direto para as festa. Elas me deram até remédio, um tal de ... como chama o remédio, aquele que mata em duas horas o neném?. (ENG – 15 anos, quinta série)

[A primeira reação ao saber da gravidez] Aborto. [Local em que pensou realizá-lo] Clínicas, somente. Eu estava com o remédio na mão, só não tomei por falta de coragem mesmo. (LFM – 15 anos, segundo ano do Ensino médio)

Eu pensei em abortar. Eu bebi até remédio para mim poder abortar. Eu fiquei desesperada. Eu fiquei com medo da reação dos meus pais, de querer mandar eu embora. Eu falei assim, eu tão nova, meu Deus, e eu ... grávida, como é que eu vou continuar a estudar? Agora vou ter que ter uma responsabilidade ... (ABS – 15 anos, sétima série)

No **subgrupo não-estudante**, nenhuma adolescente fez alusão ao aborto, e, em dois casos, a conduta foi sugerida por membros da família. Somente 19,2% afirmaram ter ficado com medo, e ao saber que estavam grávidas, o que revela que a rejeição à gravidez nesse grupo foi menor. Um terço não queria a gravidez naquele momento, mas 38,5% achou normal, não viu o fato com perplexidade²². O pensamento mágico de *pensar que nunca pudesse acontecer com ela* só esteve presente nesse subgrupo.

¹⁹ Tabela 21, p. 168.

²⁰ Tabela 23, p. 169.

²¹ Tabela 23, p. 169.

²² Tabela 23, p. 169.

No que se refere ao conhecimento e uso de métodos anticoncepcionais, constatou-se que todas as adolescentes entrevistadas conheciam pelo menos um tipo de método para evitar a gravidez. Os dois subgrupos demonstraram um maior conhecimento da *pílula* e do *preservativo masculino*. Entretanto, houve um maior conhecimento desses métodos no **subgrupo estudante**: 95,8% afirmaram conhecer a *pílula* e 91,7% a *camisinha*, já no **subgrupo não estudante** este conhecimento foi relatado por 88,5% e 84,6%, respectivamente. O *Dispositivo Intra-uterino – DIU* e a *injeção* ocuparam o terceiro lugar entre os métodos conhecidos no grupo todo. Ocupavam lugares diferentes, contudo, quando analisados os subgrupos separadamente: a *injeção* ficou em terceiro lugar no **subgrupo estudante**, com 20,8% e o *DIU*, no **subgrupo não-estudante**, 23,1%. Em quarto lugar, as posições são invertidas – no **subgrupo estudante**, o *DIU* foi citado por apenas 8,3% das adolescentes e no **subgrupo não-estudante** a *injeção* foi citada por apenas 11,5%. O *diafragma* e a *tabelinha* ocuparam posição semelhante nos dois subgrupos, sendo citado por 10% e 8%, respectivamente, no grupo geral. Observamos uma diversidade maior de métodos citados no **subgrupo não-estudante**, e a *camisinha feminina* foi citada por duas adolescentes desse subgrupo (Tabela 6).

Tabela 6
Métodos anticoncepcionais conhecidos pelas adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG Goiânia/GO 2000

Método	ESTUDANTE						NÃO-ESTUDANTE						TOTAL	
	Não trabalha		Trabalha		TOTAL		Não trabalha		Trabalha		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Camisinha	20	90,9	2	50,0	22	91,7	18	85,7	4	80,0	22	84,6	44	88,0
Pílula	21	95,5	2	50,0	23	95,8	19	90,5	4	80,0	23	88,5	46	92,0
Injeção	5	22,7	-	-	5	20,8	3	14,3	-	-	3	11,5	8	16,0
DIU	1	4,5	-	-	2	8,3	5	23,8	1	20,0	6	23,1	8	16,0
Tabelinha	2	9,1	-	-	2	8,3	1	4,8	1	20,0	2	7,7	4	8,0
Diafragma	2	9,1	-	-	2	8,3	2	9,5	1	20,0	3	11,5	5	10,0
Camisinha Feminina	-	-	-	-	-	-	1	4,8	1	20,0	2	7,7	2	4,0

A maioria (72%) das adolescentes já havia utilizado ou estavam utilizando algum tipo de método quando engravidaram²³. Apesar de não haver grande diferença quanto a porcentagem de utilização de métodos nos dois subgrupos, no **subgrupo não-estudante** ficou mais evidenciado a identificação da falha do método, muitas admitindo

²³ Tabela 24, p. 169.

que esqueceram de tomar a pílula, que haviam interrompido o uso por algum motivo ou que no dia da relação não haviam utilizado o preservativo. As falhas mais freqüentemente citadas foram: utilização da pílula de forma incorreta e o rompimento da camisinha. Ressaltamos, entretanto, que algumas demonstraram muita decepção, já que estava havendo empenho delas e/ou dos parceiros para evitar a gravidez. Estas falas foram mais identificadas no **subgrupo estudante**.

Conhecia, eu estava desde doze anos tomando injeção. Aí na primeira consulta da minha vida, na primeira consulta que fiz nesse hospital, eu peguei e falei para médica que eu estava tomando injeção por conta própria, há dois anos. Aí ela falou que não era recomendado tomar remédio por conta própria. Pegou e me passou o anticoncepcional, só que eu ... eu peguei tomei errado, entendeu? Tomava dia sim, dia não, aí foi que eu engravidei. (FMN – 18 anos)

Conhecia, conhecia muitos métodos. Eu só engravidei porque eu fui no médico, ele passou o anticoncepcional para mim, só que eu tomei o anticoncepcional da forma errada, foi por isso que eu engravidei. Ele falou que era para tomar no primeiro dia e eu tomei no último dia e eu tomei da forma errada. Ele falou para tomar um por dia e eu entendi que era para tomar de 8 em 8 horas. Porque ele tinha falado assim que, não funciona ... eu entendi mal. (FMJ – 16 anos)

Eu estava usando a camisinha. Eu não sei se já estava furada ou se furou na hora. A gente nem presta atenção nessas coisas, mas o menino falou que furou né, porque a gente nunca teve relação sem camisinha. (ENG – 15 anos)

Eu engravidei usando camisinha. [E o que aconteceu] Não sei. [risos] (CHRG – 15 anos)

Eu cheguei a usar a camisinha, anticoncepcional, só que pelo jeito, não adianta muito não. (MCON – 17 anos)

O local onde obtiveram informações sobre os métodos foi principalmente a escola, citada por 50% do total das adolescentes. O mesmo percentual foi identificado nos dois subgrupos. A família foi a segunda fonte de informação, com 38%. As unidades de saúde foram citadas por apenas 12%, o mesmo percentual obteve informações com amigos. Os meios de comunicação foram citados por 10% (Tabela 7).

Tabela 7

Locais de obtenção de informações sobre métodos anticoncepcionais pelas adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia do HC/UFG
Goiânia/GO 2000

Local	ESTUDANTE						NÃO-ESTUDANTE						TOTAL	
	Não trabalha		Trabalha		TOTAL		Não trabalha		Trabalha		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola	11	50,0	1	50,0	12	50,0	10	47,5	3	60,0	13	50,0	26	50,0
Família	9	40,9	1	50,0	10	41,7	8	38,1	1	20,0	9	34,6	18	38,0
Namorado	1	4,5	-	-	1	4,2	1	4,8	-	-	1	3,8	2	4,0
Meios de Comum.	2	9,1	-	-	2	8,3	3	14,3	-	-	3	11,5	5	10,0
Unidade de Saúde	3	13,6	-	-	3	12,5	3	14,3	-	-	3	11,5	6	12,0
Amigos	4	18,2	-	-	4	16,7	-	-	2	40,0	2	7,7	6	12,0

Adolescentes mães

A primeira gravidez não foi desejada por 80% das mães adolescentes pesquisadas. A maior representação foi do **subgrupo não-estudante** com 83,3% (Tabela 8) que, no entanto, apresentou o maior número de filhos e de grávidas no momento da pesquisa, quando comparadas ao **subgrupo estudante**.

Tabela 8

Mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG que desejaram a primeira gravidez
Goiânia/GO 2000

Primeira gravidez desejada	ESTUDANTE						NÃO-ESTUDANTE						TOTAL	
	Não trabalha		trabalha		TOTAL		Não trabalha		Trabalha		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	2	20,0	1	50,0	3	25,0	3	14,3	-	-	3	16,6	6	20,0
Não	8	80,0	1	50,0	9	75,0	11	85,7	4	100,0	15	83,3	24	80,0
TOTAL	10	100,0	2	100,0	12	100,0	14	100,0	5	100,0	18	100,0	30	100,0

Ao se referirem à reação que tiveram diante da gravidez, o **subgrupo estudante** apresentou maior reação negativa – 66,6% das adolescentes revelaram ter ficado muito preocupadas, decepcionadas ou com medo ao saberem da gravidez. A metade delas, no entanto, apresentou sentimentos ambivalentes de preocupação e felicidade e afirmou ter se conformado logo. Um terço do grupo demonstrou sentimentos de revolta e até mesmo trauma, decorrentes da gravidez. No **subgrupo não-estudante**, 38,9% revelaram

preocupação inicialmente, mas aceitaram a gravidez. O mesmo percentual demonstrou ter ficado feliz, e somente 5,6% tiveram reações mais negativas²⁴.

Aquelas que tiveram atitudes ambivalentes se expressaram desta forma:

No mesmo momento em que eu pensava na dificuldade, mas por dentro de mim eu me sentia muito feliz. Não tive reação contra de querer abortar, nada não ... sempre fiquei ... era felicidade muito grande. [pensava] Nossa! Novinha vou ser mãe! (NFS – 16 anos, estudante)

No mesmo tempo fiquei assustada assim, mas [risos] foi passando, comecei a gostar da idéia. (TPGS – 18 anos, estudante)

Pensava que minha vida ia parar ... e ao mesmo tempo fiquei muito feliz em saber que eu ia ser mãe. (LPM – 17 anos, um filho, solteira, estudante)

Uma bomba que caiu na minha cabeça. Mas depois a gente acostuma né? Aí depois quando começa a mexer assim, essas coisas, aí a gente começa a apaixonar. (ACBN – 17 anos, 1 filho, grávida, solteira – namora, mas não o pai do primeiro filho; não-estudante)

Eu queria, mas ao mesmo tempo não. Porque eu sabia que era uma responsabilidade muito grande. Para mim eu ainda era irresponsável, mas morria de paixão por criança, eu queria saber como era ser mãe. Mas aí quando eu soube que estava grávida ... Nossa! Não foi um choque tão grande para eles quanto foi para mim. Nossa! Eu fiquei doidinha, eu chorei tanto, depois que eu tive ela, tive depressão pós parto, eu fiquei ... triste. (RPL – 19 anos, concluiu o primeiro grau depois de ter dado à luz, mas naquela ocasião não-estudante)

As situações acima descritas, sobretudo do **subgrupo não estudante** podem ser identificadas com o sentimento de solidão e com a necessidade de ter alguém que as ame e a quem elas possam amar. A adolescente RPL não morava com a mãe quando engravidou, os pais eram separados e ela saiu de casa para morar com uma tia, porque a mãe não tinha condições financeiras de custear seus estudos (transporte, livros etc.).

A maioria das adolescentes que teve uma reação inicial negativa (36,7%) temia a reação dos pais, do namorado, ou a responsabilidade que adviriam com a chegada de um filho.

Eu chorei muito, chorei, me desesperei, porque eu não sabia o que fazer. Fiquei muito preocupada de contar para minha mãe, para ele [o namorado]. (LPS – 19 anos, dois filhos, solteira, estudante, trabalha)

Passei a gravidez todinha só chorando. (ERM – 18 anos, 1 filho, grávida, solteira, estudante)

Eu fiquei muito chocada, não sabia o que eu tinha que fazer. Minha mãe foi me ajudando ... Mas eu fiquei mais assustada mesmo quando falou que era gêmeos, aí eu assustei. Deus me livre, quase caí de costa. Mas depois fui acostumando. (JS – 14 anos, dois filhos, vive em união consensual – não com o pai dos gêmeos – mas com um companheiro com quem já teve uma menina, que faleceu com três dias de vida, estudante)

²⁴ Tabela 57, p. 182.

Uma delas relatou o trauma por ter ficado grávida, o que foi percebido por ela pelas falas de outras pessoas.

Eu ... o povo ... eu mesmo não senti nada, mas o povo falava que eu não ia ter coragem de falar que eu tinha um filho, nem que eu tinha engravidado. No dizer deles eu fiquei traumatizada. Eles iam me visitar no hospital, perguntava cadê o meu filho, eu não falava nada, ficava calada. [Durante toda a gravidez] Foi. Eu fiquei triste comigo, porque eu não queria. (GSS – 15 anos, um filho, vive em união consensual, estudante)

A primeira gravidez foi desejada por 20% do grupo (Tabela 8). No **subgrupo estudante** houve uma maior manifestação do desejo da gravidez (25%) se comparado ao **não-estudante** (16,6%). A reação que tiveram ao saber da gravidez apresenta um percentual maior, sobretudo no **subgrupo não-estudante**. Um terço das adolescentes do **subgrupo estudante** e 38,9% **não-estudante** afirmaram ter ficado felizes com a gravidez ou consideraram-na boa.

É importante ressaltar que dentre aquelas que estavam ou que já haviam estado casadas ou unidas consensualmente (66,6%), o casamento ou união se deu antes da primeira gravidez em quase 40% dos casos, o que pode explicar, em parte, o porquê de um terço das adolescentes, como um todo, ficaram felizes diante da primeira gravidez. O casamento ou união precoces favorecem a ocorrência de uma gravidez precoce. Uma adolescente de 18 anos já estava casada há cinco anos; outra com 17, casada há três anos (ambas não estudavam); outra de 20 anos, estava casada há cinco anos (estudante).

Todas as adolescentes afirmaram que a gravidez foi fruto de um relacionamento com o namorado, o companheiro ou o esposo; 56,7% deles reagiram bem diante da gravidez desde que souberam; 10% aceitaram depois de algum tempo, inicialmente apresentando reações negativas e, 23,4% mantiveram atitudes negativas, duvidando da paternidade, sugerindo o aborto ou ficando indiferentes, e um deles abandonou a adolescente. No **subgrupo não-estudante**, a aceitação do namorado/companheiro/esposo foi maior (77,8%) do que no **subgrupo estudante** (50%)²⁵.

O apoio da família e/ou do namorado/esposos/companheiro constituiu fator importante para que muitas adolescente se mostrassem conformadas com a gravidez, mesmo tendo ficado inicialmente desesperadas. As famílias, em mais da metade dos casos (53,3%), apesar do descontentamento e decepção no início, passaram depois a apoiar a

²⁵ Tabela 59, p. 183.

adolescente. Reagiram mal, com atitudes mais drásticas, 16,6% das famílias, uma delas sugerindo o aborto²⁶.

Eu fiquei muito triste. Porque eu fiquei com medo da reação dos meus pais, eu ainda morava junto com eles né. Eu fiquei com medo, mais do meu pai. Ele é muito rígido, eu tinha muito medo. Pensava em fazer besteira né. Mas não adiantava. Eu pensava em fazer besteira, mas tinha medo de fazer, medo da reação, das coisa que eu ia fazer. Aí eu não fiz. Eu pensei em sair de casa também só que minha mãe não deixou. Então para não sair, meu pai ficou sem conversar comigo, até o neném nascer. Aí depois que nasceu ele mudou. Agora é babão. (MAS – 18 anos, dois filhos, vive em união consensual, não-estudante)

Fiquei um pouco desesperada, porque eu fiquei com medo dos meus pais ... aí depois passou. (SCA – 16 anos, uma filha, vive em união consensual – não com o pai da primeira filha – grávida, não-estudante)

Na hora eu não sabia o que eu fazia. Para mim minha vida tinha acabado ali na hora que eu peguei o resultado do exame. Aí eu contei para ele [o namorado], eu achava que ele não estaria nem aí, porque ele já tem dois filhos com outra mulher, mas ele me apoiou bastante. (FAJM – 18 anos, casada – separada recentemente, porque o esposo está desempregado, e ela foi para a casa da mãe, grávida, não estuda)

Eu fiquei sem graça, mas eu falei assim, não estou nem aí, já veio né. mas eu falei assim, eu sou muito nova. Falei que eu não ia dar conta de cuidar. Aí meu marido falou: “eu te ajudo”. Aí ele chamou eu para morar [com ele], me ajudou bastante. (AL – 19 anos, 3 filhos, vive em união consensual, não estuda)

[a primeira reação] Medo. Medo de tudo. Da responsabilidade, dos pais, tudo. [A reação do seu namorado] Pediu para abortar. Depois se conformou, eu acho. (ISC – 20 anos, dois filhos, vive em união consensual, não-estudante)

As adolescentes revelaram ter maior conhecimento de dois métodos anticoncepcionais: a *pílula*, conhecida por 83,3% do grupo, apresentando o mesmo percentual nos dois subgrupos; e a *camisinha*, mencionada por 76,7% do grupo, mais citada, contudo, pelo **subgrupo não-estudante** (83,3%) do que pelo **estudante** (66,7%). Em terceiro lugar, o grupo apresentou o *Dispositivo Intra Uterino*, conhecido igualmente pelos dois subgrupos (33,3%). Uma outra forma de evitar a gravidez reconhecida pelas adolescentes foi a *tabelinha*, citada por 13,3%, e mais apontada pelo **subgrupo não-estudante**, que indicou também a injeção, a qual não foi mencionada por nenhuma adolescente **estudante**. A *camisinha feminina* foi reconhecida por 10,0% das adolescentes do grupo (Tabela 9).

²⁶ Tabela 58, p. 183.

Tabela 9

Métodos anticoncepcionais conhecidos pelas mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG Goiânia 2000

Método	ESTUDANTE						NÃO-ESTUDANTE						TOTAL	
	Não trabalha		Trabalha		TOTAL		Não trabalha		Trabalha		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pílula	8	80,0	2	100,0	10	83,3	11	78,6	4	100,0	15	83,3	25	83,3
Camisinha	6	60,0	2	100,0	8	66,7	11	78,6	4	100,0	15	83,3	23	76,7
DIU	3	30,0	1	50,0	4	33,3	4	28,6	2	50,0	6	33,3	10	33,3
Tabelinha	1	10,0	-	-	1	8,3	1	7,1	2	50,0	3	16,7	4	13,3
Injeção	-	-	-	-	-	-	2	14,3	1	25,0	3	16,7	3	10,0
Camisinha	-	-	-	-	2	16,7	1	7,1	-	-	1	5,6	3	10,0
Feminina	2	20,0	-	-	2	16,7	-	-	-	-	-	-	2	6,7
Diafragma	1	10,0	-	-	1	8,3	-	-	1	25,0	1	5,6	2	6,7
Espermic.	-	-	-	-	-	-	1	7,1	-	-	1	5,6	1	3,3

As adolescentes mães obtiveram informações sobre os métodos preferencialmente na família (36,7%) ou na escola (30%). As unidades de saúde também constituíram fonte de informação para 26,7% das adolescentes (Tabela 10).

Tabela 10

Locais de obtenção de informações sobre métodos anticoncepcionais pelas mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG Goiânia/GO 2000

Local	ESTUDA						NÃO-ESTUDANTE						TOTAL	
	Não Trabalha		Trabalha		TOTAL		Não Trabalha		Trabalha		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Família	4	40,0	-	-	4	33,3	6	42,8	1	25,0	7	38,9	11	36,7
Escola	3	30,0	1	50,0	4	33,3	2	14,3	3	75,0	5	27,8	9	30,0
Unidade de Saúde	3	30,0	1	50,0	4	33,3	4	28,6	-	-	4	22,2	8	26,7
Amigos	1	10,0	-	-	1	8,3	1	7,1	-	-	1	5,6	2	6,7
Meios de Comum.	-	-	-	-	-	-	1	7,1	-	-	1	5,6	1	3,3
Esposo	1	10,0	-	-	1	8,3	-	-	-	-	-	-	1	3,3

Apesar de a questão referir-se ao conhecimento de métodos antes da primeira gravidez, acreditamos que não houve por parte das adolescentes uma nítida distinção de tempo, e terminaram por referirem-se aos métodos que conhecem hoje. Talvez seja a razão pela qual quase um terço alegaram terem obtido informações em unidades de saúde, pois, após o nascimento do primeiro filho, a ida aos postos de saúde e hospitais torna-se mais frequente. Duas adolescentes afirmaram que não conheciam qualquer método

anticoncepcional quando engravidaram pela primeira vez – uma, com 12 anos, grávida de gêmeos (estudante) e a outra aos 14 (não-estudante). Ao ser perguntada se conhecia alguma forma de evitar a gravidez, uma adolescente respondeu:

Não. Ninguém me falava. [Sua reação] Eu fui saber que eu estava grávida, eu estava com quatro meses [de gravidez]. Aí minha barriga estava grande, eu estava sentindo enjoô demais. [Mesmo com o atraso menstrual não suspeitou da gravidez] Não. (AL, 19 anos, três filhos, vive em união consensual, não-estudante)

Ainda mantendo a referência da primeira gravidez, se chegaram a utilizar algum método anticoncepcional, 53,3% responderam afirmativamente e 46,7% negativamente. Nos dois subgrupos, o percentual de adolescentes que já haviam feito uso de métodos para evitar a gravidez foi maior do que daquelas que não o utilizaram – 58,3% no **subgrupo estudante** e 55,5%, no **subgrupo não-estudante**²⁷.

Uma adolescente, em especial, relatou ter desejado a gravidez, conhecer a maioria dos métodos, e no entanto, não quisera utilizar nenhum. Quando perguntada se conhecia formas de evitar a gravidez afirmou:

Todas. Todas que você pensar. E eu não quis usar nenhuma, principalmente a camisinha. Nossa Senhora! Eu não gosto. Até hoje eu não sei o que é aquilo, eu não gosto, morro de nojo. Com o anticoncepcional eu passava muito mal, não quis beber. Aquela camisinha feminina eu não gosto também. Nada, nada eu não gosto. Aquele ‘trem’ de tabela eu não gosto, e não quis”. (KMS – 17 anos, 1 filha, vive em união consensual - não com o pai da filha, estuda)

Apesar de afirmar ter desejado a primeira gravidez, em outro momento, afirma: *“agora eu não tenho coragem de pegar outra barriga assim ...”* KMS, engravidou três vezes. A primeira, aos 14 anos, o bebê foi a óbito logo depois de nascer; já com outro companheiro, engravidou e teve um aborto espontâneo; na terceira gravidez, com o mesmo companheiro anterior, teve uma filha, que estava com um ano e dois meses na ocasião da pesquisa; estava morando com outro companheiro e não desejava engravidar.

Ao falar dos locais onde obteve informações sobre os métodos, mencionou o próprio Ambulatório de Ginecologia e Obstetrícia e também, em casa, com a mãe. *“Minha mãe, desde os meus 12 anos, minha mãe conversava comigo, me explicava. Só que adolescente, voc ê sabe, o que mãe fala é ‘abobrinha’”*. Ao se referir às explicações da mãe, parece reconhecer a importância da fala da mãe, pois naquele momento não desejava engravidar.

²⁷ Tabela 60, p. 184.

Uma adolescente relatou que sua contracepção ficava a cargo da mãe, que lhe dava a pílula diariamente; com o seu falecimento, ela não conseguiu manter essa regularidade e, um mês depois, engravidou. Ela justificava o esquecimento por estar emocionalmente abalada com a morte da mãe.

Eu peguei [a gravidez] porque esqueci, ficava só pensando na minha mãe. [Sua reação] Achei ruim né. Senti ruim demais, a gente fica pensando, porque engravidou, não queria, não queria. [Havia intenção de engravidar novamente] Não, peguei pílula de farinha”. (ADB – 18 anos, um filho, grávida, vive em união consensual, não-estudante)

A adolescente tenta justificar-se pelo uso incorreto da pílula, o que havia acontecido na primeira gravidez, pois as referidas *pílulas de farinha* não chegaram a ser distribuídas no estado de Goiás. Esta adolescente, em especial, necessitaria de um acompanhamento sistemático dos serviços de saúde, pois em seu relato é possível identificar a sua dificuldade em se responsabilizar pela própria contracepção.

Constatamos que 20% das adolescentes tinham dois filhos e 6,6% tinham três filhos. As demais tinham apenas um filho e 30% do grupo estavam grávidas no momento da pesquisa. No **subgrupo não-estudante** houve uma predominância de proles numerosas e de adolescentes grávidas – 77,8% das gestantes pertenciam a este subgrupo. No **subgrupo estudante**, 83,3% tinham só um filho e apenas duas estavam grávidas²⁸.

A metade dos filhos das adolescentes tinha idade entre um e dois anos e 31,6% tinham entre três e quatro anos de idade. No **subgrupo estudante** predominaram os filhos menores 61,5% tinham entre um e dois anos. Deve-se considerar que a idade média das adolescentes nesse grupo foi de 17,7 anos. No **subgrupo não-estudante**, a idade predominante das crianças foi também um e dois anos (44%), 28% dos filhos tinham entre dois e três anos, e 20%, um ano ou menos. O subgrupo **não-estudante**, apesar de representar 60% do grupo geral, é responsável por 73% dos filhos, por isso, há nele uma maior variedade de idades das crianças e a presença de crianças maiores. A média de idade das adolescentes nesse subgrupo foi de 18,4 anos.

A gravidez e anticoncepção das adolescentes grávidas e das adolescentes mães

No que se refere à gravidez alguns aspectos podem ser analisados tomando-se os dois grupos – adolescente grávidas e adolescente mães. A gravidez não foi desejada pela

²⁸ Tabela 61, p. 184.

maioria das adolescentes, o que foi expressamente verbalizado por 74% (especialmente pelas adolescente mães com 80%). A reação diante da gravidez para a maioria, foi de apreensão, desespero e, sobretudo, medo diante da reação da família. Entretanto, nos dois grupos, mais de um terço a aceitara. Apesar do grupo de **grávidas** ter apresentado um maior percentual de adolescentes que desejavam a gravidez (28%), em comparação ao grupo de **mães** (20%). As adolescentes **mães** apresentaram em maior proporção, reações positivas diante da gravidez (36,7%) do que as adolescentes grávidas (26%). Tanto no grupo de **grávidas**, como no grupo de **mães** houve o mesmo percentual de adolescentes **estudantes** que desejaram a gravidez (25,%). A diferença do percentual foi entre adolescentes **não-estudantes**; neste subgrupo, mais adolescentes **grávidas** do que adolescente **mães** desejaram a gravidez no momento em que ocorreram. Acreditamos que se deve ao fato das mães já terem experimentado o exercício da maternidade e as dificuldades que ele envolve, o que pode ter contribuído para que repensassem um provável desejo de engravidar.

Podemos concluir que o subgrupo de adolescentes **grávidas não-estudantes** foi o que mais desejara a gravidez, se comparado aos demais subgrupos²⁹. O percentual mais baixo estava entre as **mães não-estudante**. Muitas vezes, a gravidez veio justificar o desejo de algumas adolescentes de se afastarem da aprendizagem escolar, que julgavam insatisfatório, vendo na gravidez ou no casamento uma forma de se afastar da atividade escolar – tornando-se esse um motivo de abandono da escola. Após terem o filho, contudo, as necessidades que se impuseram para seu sustento e a dedicação exigida em seus cuidados, desnudaram para a adolescente uma realidade mais dura do que a enfrentada na escola. Assim, as mães **não-estudantes**, apresentaram, naquele momento, a maior rejeição em relação à primeira gravidez – 83,3% afirmaram não a terem desejado.

O temor das adolescentes de que a reação das famílias fosse mais drástica não se confirmou para a maioria. Embora tendo havido uma reação inicial negativa, a maioria demonstrou apoio ao saber da gravidez, mesmo para as adolescentes solteiras. Podemos afirmar que essa conduta reflete as mudanças ocorridas nas últimas décadas em relação à sexualidade. Mesmo convivendo ainda com valores morais e religiosos, as famílias revelam uma maior tolerância e melhor aceitação em relação ao comportamento sexual adolescente, demonstrando, também, uma maior flexibilidade quando se deparam com conseqüências, nem sempre desejadas, como uma gravidez.

²⁹ Tabela 5 e 8, p. 92 e 96.

Quanto ao conhecimento e ao uso dos métodos anticoncepcionais, apenas duas adolescentes revelaram o desconhecimento deles antes da gravidez, o que evidencia que a quase totalidade das adolescentes conheciam métodos para evitar a gravidez. Entretanto, o simples conhecimento dos métodos não assegura o seu uso. A incorporação de práticas preventivas advém de uma mudança de conduta sexual, que é iniciada pela quebra de tabus que envolvem a sexualidade. É necessário que a adolescente se sinta valorizada e que reconheça na gravidez um empecilho para um projeto de vida. De outra forma, buscará, ainda que inconscientemente, por meio da gravidez uma estratégia de construção da identidade, não como adolescente, mas como mãe/mulher. O casamento/união/gravidez aparece como uma possibilidade de ressignificação e a possibilidade de construção de uma alternativa ao projeto neoliberal” (Frigotto, 1996:182; grifo do autor).

A perspectiva neoliberal, atribui ao mercado o poder de mediar as relações sociais, mesmo a respeito de direitos como saúde, educação, habitação e emprego e defende a efetivação do Estado mínimo. Para opor-se ao neoliberalismo, torna-se fundamental a ampliação do papel do Estado nessas áreas, já que em nosso entender, não são direitos mercantilizáveis. Ao mesmo tempo, é necessário um amplo controle, por parte da sociedade organizada, das instituições que se ocupam da formação técnica-profissional, pois este controle tem ficado quase que exclusivamente nas mãos do capital.

Ao mesmo tempo, deve haver um processo de descentralização e municipalização, com base em um projeto unitário e orgânico de educação, no qual não haja espaço para o

clientelismo que perpassa essa estrutura hoje. Enfim, a consolidação de uma nova

strução de um novo modelo de sociedade.

ção na ampliação de oportunidades para o trabalho feminino

A ampliação da educação de crianças e adolescentes do sexo feminino não é preocupação recente, sobretudo em países em **desenvolvimento**. Os estudos de gênero têm

ento. Os estudos de gênero têm sido tratados entre feministas, no meio acadêmico, e

ndo para as	Não trabalha	Trabalha	TOTAL	Não trabalha	Trabalha	TOTAL
-------------	-----------------	----------	--------------	-----------------	----------	--------------

das neste campo,

--	--	--	--	--	--	--

salta	que:	“a						
falta		de						

iOTAL														
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ª a 4ª (ens. fund.)	2	9,1	-	-	2	8,3	3	14,3	-	-	3	11,5	5	10,0
5ª ou 6ª (ens. fund.)	5	22,7	1	50,0	6	25,0	11	52,4	3	60,0	14	53,8	20	40,0
7ª ou 8ª (ens. fund.)	9	40,9	1	50,0	10	41,7	5	23,8	2	40,0	7	26,9	17	34,0
1ª (ensino médio)	2	9,1	-	-	2	8,3	1	4,8	-	-	1	3,8	3	6,0
2ª (ensino médio)	3	13,6	-	-	3	12,5	-	-	-	-	-	-	3	6,0
3ª (ensino médio)	1	4,6	-	-	1	4,2	1	4,8	-	-	1	3,8	2	4,0
TOTAL	22	100,0	2	100,0	24	100,0	21	100,0	25	100,0	26	100,0	50	100,0

De acordo com a Tabela 11 podemos constatar que a maioria das adolescentes que **abandonaram os estudos** fizeram na quinta ou na sexta série (53,8%), havendo contudo nesse grupo, a maior presença de adolescentes mais velhas – 84,5% na faixa etária entre 16 e 18 anos. Apenas uma adolescente concluiu o ensino médio, e uma interrompeu-o depois de concluir o primeiro ano desse grau de ensino. As demais (92,4%) sequer conseguiram ingressar no grau de ensino correspondente às suas idades.

Dentre as **estudantes**, 41,7% encontram-se nas sétima e oitava série e 25% no ensino médio; 83,3% desse subgrupo possui idades entre 15 e 17 anos. O maior nível de escolaridade desse grupo e uma menor disparidade entre idade/série podem ter influenciado na continuidade dos estudos, apesar da ocorrência da gravidez. A possibilidade mais concreta de atingirem níveis mais altos de escolaridade pode conduzi-las a atitudes que visem à superação dos obstáculos impostos pela gravidez, ao passo que para o **subgrupo não-estudante**, e que estava com um maior desnível idade/série cursada, a ocorrência da gravidez veio, muitas vezes, apenas conformar tal situação. Acreditamos que o atraso na escolaridade seja um dos fatores importantes que contribuem para a ocorrência da gravidez na adolescência. Por outro lado, a gravidez justifica a saída da adolescente da escola, especialmente daquelas para as quais a conclusão da escolaridade já se colocou como uma possibilidade remota, devido às condições em que se encontram – de atraso escolar e precária condição de vida.

Mais da metade das adolescentes grávidas já haviam repetido de ano alguma vez (56%), e a quinta série é a que mais apareceu no rol das séries repetidas (66,7%), seguida pela segunda série, com 25%³⁰. Quando questionadas a que atribuíam a repetência, sempre citavam problemas pessoais – falta de interesse, não gostar de estudar, ficar nervosa na hora da prova, não prestar a devida atenção às aulas – e nunca relacionavam os problemas ao contexto escolar ou à família.

³⁰ Tabela 26, p. 170.

Eu não gostava de estudar. (C.S.B. – 17 anos)

Eu prestava a atenção, só quando chegava o dia da prova eu ficava nervosa e apagava tudo e eu não sabia nada. (D.R.M. – 16 anos)

Acho que foi falta de interesse mesmo. (S.N.B. – 16 anos/ A.P.S. – 14 anos)

Eu era novinha, brincava muito e nem ligava para estudar direito, não prestava atenção. (M.S.S. – 18 anos)

Eu tinha dificuldade em matemática e o professor não explicava. Porque na quinta série entra um professor, outra hora entra outro, sabe? Aí pegava e encontrava muita dificuldade em matemática. Nas outras matérias eu passava e em matemática não. (D.O.S. – 18 anos)

Mais de um terço das adolescentes tinham interrompido os estudos alguma vez antes de ficarem grávidas.

Eu começava a estudar e minha mãe pegava e mudava, aí não tinha jeito de estudar. Quando ela mudava, ela fazia a matrícula, aí quando chegava no meio do ano ela pegava e mudava. (G.A.S. – 16 anos)

Esta é uma realidade presente na classe subalterna, pois, como o local de moradia não é propriedade das famílias, elas deslocam-se, na maioria das vezes, para bairros cada vez mais periféricos. Os estudos, embora considerados importantes pelas famílias, como relatam as adolescentes, não resistem às necessidades mais prementes de sobrevivência e ficam em segundo plano, contribuindo para que crianças e adolescentes fiquem fora da escola.

Ao avaliarem o desempenho na escola enquanto estudavam, 53,8% das adolescentes **não estudantes** consideravam seu desempenho bom, e menos de um quarto reconhecia seu desempenho como regular. Nenhuma achava seu desempenho ruim, e apenas duas o consideraram ótimo³¹. Para avaliar o desempenho tinham, muitas vezes como parâmetro, o comportamento. Assim, um bom desempenho, tinha uma relação direta com o comportamento, com o não conversar durante as aulas, cumprir as solicitações do professor etc. Quando a questão era direcionada para outros aspectos, por exemplo, o desempenho nas disciplinas, emergia o reconhecimento de um desempenho regular ou de notas vermelhas em algumas disciplinas.

Em relação às expectativas referentes à educação e profissionalização, foram formuladas questões a todo o grupo, para apreender a existência de possíveis projetos de vida, e detectar se nesses projetos estavam incluídos um melhor nível escolar e/ou uma profissão. A fala da maioria absoluta das adolescentes refletia a vontade de ter uma

³¹ Tabela 28, p. 170.

profissão por meio dos estudo, tanto no subgrupo que estudava quanto no subgrupo não-estudante. Dentre as profissões pretendidas, 12 dependem da conclusão de nível superior de ensino: Medicina (16%); Veterinária (8%); Direito, (8%); Letras, Odontologia, Ciências da Computação citadas, cada uma, por duas adolescentes; e outras: Psicologia, Ciências Contábeis, Arquitetura, Engenharia de Alimentos, Engenharia e Enfermagem mencionadas, cada uma, por uma adolescente. Cinco adolescentes manifestaram o desejo de fazer um curso profissionalizante, como Patologia Clínica, Técnico de Enfermagem, Magistério. Duas adolescentes gostariam de exercer profissões que exigem pelo menos o nível médio (secretária e policial) e uma manifestou desejo de ser modelo. Uma das adolescentes que trabalhava almejava ingressar na Marinha³².

Em relação ao **subgrupo não-estudante**, foi solicitado que citassem fatores que motivavam ou não a ida à escola. Dentre aqueles que motivavam, o mais freqüente (61,5%) foi a vontade de ter uma profissão no futuro ou saber mais³³. Dessa forma, mesmo para as adolescentes que abandonaram os estudos, a escola é considerada um lugar onde poderiam aprender mais, sobretudo, para concretizar a possibilidade de obter uma boa formação profissional e, posteriormente, um bom emprego.

Bom, eu quero atingir o terceiro ano, um grau mais avançado, para conseguir um bom emprego. (MAAG – 17 anos, cursou até a sétima série)

Eu queria estudar para mais tarde assim ter um trabalho melhor. Não ficar sofrendo de trabalhar. (DOS – 18 anos, cursou até a sexta série)

A idéia de que o estudo é primordial para se sentirem *alguém* também perpassa o discurso dessas adolescentes.

Ninguém é nada sem estudo. Porque tudo já é difícil com o estudo, imagina sem. (APCS – 17 anos, cursou até o terceiro colegial)

Hoje sem estudo a gente não é nada. (MSS – 18 anos, cursou até a quinta série)

Afirmaram que se sentiam motivadas a ir à escola pelo fato de não quererem ficar em casa ou para ter amigos 15,4% das adolescentes e a escola também

aparece como uma forma de se comunicar com o mundo³⁴.

Era legal, era um meio para eu não ficar em casa o dia inteiro, assim ... porque ficar em casa o dia inteiro cansa. E era legal, amigo ... assim ... eu achava super legal, só que não deu. (SFM – 16 anos, não-estudante)

³² Tabela 31, p. 172.

³³ Tabela 32, p. 172.

³⁴ Tabela 32, p. 172.

Dentre os fatores que desmotivavam as adolescentes do **subgrupo não-estudante** a irem para a escola, foram citados: a disciplina de Matemática; a rotina da escola; a aula ser cansativa; o fato de não gostarem de estudar; não conseguirem aprender; a distância da escola em relação à residência da adolescente; o medo das provas; ou não gostar de algum professor. Uma adolescente afirmou que o horário do recreio era o que mais a incomodava na escola, pois era um momento de muitas brigas. Questionada sobre a razão das brigas, declarou que os meninos que não tinham lanche tentavam toma-lo daqueles que tinham, e que sempre cada aluno tinha que cuidar-se para não ficar sem o seu³⁵. Podemos observar que a escola além de não desempenhar o papel de educar, em seu sentido mais amplo, torna-se também uma extensão do lar das crianças pobres, um espaço de luta pela sobrevivência básica, ou seja, a luta pelo alimento. Para a classe subalterna, a ida à escola combina, não raras vezes, o atendimento da educação com uma necessidade básica de sobrevivência, que é a alimentação, a merenda. A merenda hoje cumpriria um objetivo mais amplo do que simplesmente alimentar, o de tentar manter as crianças na escola.

Os motivos alegados pelas adolescentes para o último abandono da escola foram, na maioria das vezes, relacionados à gravidez – cansaço, enjoos, sonolência, constrangimento (53,8%) – ou à situação conjugal – casamento/união consensual (15,3%)³⁶. Mesmo aquelas que não apontaram como motivos para o abandono da escola, a correlação não está descartada, pois 22 das 24 adolescentes desse subgrupo haviam abandonado a escola nos últimos seis meses que precederam a entrevista. Considerando que 68% adolescentes do subgrupo **não-estudante** estavam no terceiro trimestre de gestação (Tabela 13), houve uma coincidência entre o período de gravidez e o período de abandono escolar.

Vale ressaltar, também, que outros motivos foram colocados para o abandono da escola como: a falta de recursos financeiros e a necessidade de trabalhar (44,6%).

A adolescente PMSS não possuía os livros para continuar os estudos e os abandonou antes da gravidez.

[Quando parou de estudar] Em julho do ano passado. [não estava grávida] [Por que parou] Estava muito difícil ... [O que estava difícil] Uma coisa nova né, segundo grau ... e também ... eu não tinha condições de comprar os livros e tudo ... aí parei. [estudou sem os livros até o meio o ano] Foi. [Considera a falta de

³⁵ Tabela 33, p. 173.

³⁶ Tabela 34, p. 173.

recursos para comprar os livros foi o principal motivo para que deixasse a escola] Considero.

Outras adolescentes assim relatam retratando o motivo pelo qual abandonaram os estudos:

Primeiro porque eu estava trabalhando e estava ficando muito cansada, porque trabalhava à noite e estudava, aí eu saía às sete horas da manhã e chegava sete da noite. Muitas vezes, só pegava a segunda aula, porque eu ia direto para escola. (DOS - 18 anos, começou a trabalhar aos 14 anos)

Eu estudava à noite, só que às vezes, chegava atrasada na escola, a professora ficava chamando a atenção, depois veio a diretora, aí eu saí. (SNB – 16 anos)

Abandonar a escola por não gostar de estudar, acharem difícil ou estarem desestimuladas com a escola fora admitidas por 26,9% das adolescentes. Figuraram também como motivos do abandono da escola: a distância da escola; os problemas de saúde; a não- permissão do companheiro e problemas de relacionamento familiar³⁷.

Ao serem perguntadas se, em condições adequadas, voltariam a estudar, 80,8% disseram que sim³⁸, no entanto, nas condições em que se encontravam, somente a metade pensava em voltar à escola; 11,5% afirmaram não querer voltar e 34,6% estavam indecisas³⁹.

A expectativa de ter um filho foi o motivo referido por três adolescente como o mais importante para retornarem à escola, mesmo todas tendo declarado não gostarem de estudar.

Uma das adolescentes explicitou a sua resposta:

como eu falei, meu esposo não quer deixar eu voltar a estudar no ano que vem porque o neném vai estar muito pequenininho, ele falou que eu volto depois do ano que vem, mas eu já vou tá muito atrasada. Só que eu vou bater o pé no chão, falar que eu vou voltar e pronto, eu sei que é vantagem. Porque agora eu sei, eu tenho um filho para criar, qual v ai ser o futuro que eu vou poder dar a ele se eu não estudar? (APS – 14 anos)

Das 26 adolescentes entrevistadas nesse subgrupo (**não-estudante**), quase 70%⁴⁰ manifestaram ter objetivos para estudar, entretanto, 40% delas já haviam desistido

de tais objetivos quando foram entrevistadas⁴¹.

Eu pensava em estudar até o final do ano e continuar estudando ... prestar vestibular ... mas agora com essa barriga, não tem jeito. (BTV – 15 anos)

³⁷ Tabela 33, p. 173.

³⁸ Tabela 29, p. 171.

³⁹ Tabela 35, p. 174.

⁴⁰ Tabela 29, p. 171.

⁴¹ Tabela 30, p. 171.

Ah, eu pensava ... eu queria ser ... estudar ... eu queria trabalhar num hospital assim pediátrico. (DOS – 18 anos)

Quando perguntada se o objetivo permanece responde: “*Ah não ...*” com risos, como que expressando a óbvia impossibilidade diante da gravidez.

Algumas falas são contraditórias em relação ao objetivo quanto a ir para a escola e a realidade. O objetivo que tinha quando ia a escola era ser veterinária, ao ser perguntada se este objetivo ainda permanecia, a atitude fora afirmativa, contudo, quando foi solicitada a forma como ela pretendia concretizar aquele objetivo ela responde: “*Como eu vou chegar lá vai demorar, vai ser difícil*” (DRM – 16 anos), e completa afirmando não ter pensado ainda se vai voltar à escola ou não, depois que o bebê nascer. Isto expressa a atitude ambivalente presente na adolescência e, talvez, o mesmo pensamento mágico de que a *gravidez não vai acontecer com ela*. O objetivo de ser veterinária permanece, ainda que as condições concretas apontem para uma quase total impossibilidade de torná-lo viável, já que interrompera os estudos há dois anos, tendo concluído apenas a sexta série. É como se aquele fato pudesse se concretizar sem a participação dela.

Ao **subgrupo estudante**, foi colocada a questão se consideravam que teriam dificuldade de conciliar os estudos e os cuidados com o bebê. Somente 20,8% das adolescentes afirmaram que não teriam dificuldades, duas porque já estavam decididas a abandonar a escola depois do parto; 54,2% acreditavam que teriam algumas dificuldades, a maioria contudo, afirma que as dificuldades poderão ser superadas, pois contará com a ajuda da mãe, da sogra ou do companheiro⁴². Aliás, o apoio da família se fez presente na fala de 92% das adolescentes pesquisadas⁴³.

É importante destacar que apenas uma delas relatou que conta com a colaboração da escola (citando especificamente a diretora) para que continue os estudos.

Igual eu estava conversando com a diretora do colégio ... aí ela falou que se eu quiser levar a criança para escola, assim, enquanto eu não tiver alguém para cuidar, eu posso levar e que não vai atrapalhar em nada, que quando eu perder prova, ela vai me dar a prova. Então, assim vai me ajudar. (FMJ – 15 anos)

Apenas 16,7% afirmaram com maior veemência que terão dificuldades, pois não sabem ainda quem cuidará do bebê para continuar os estudos⁴⁴. Uma delas expõe a preocupação com sua situação:

Vou ter dificuldade ... porque muito novinho, não tem com quem deixar, minha mãe trabalha o dia inteiro, e deixar na mão de qualquer um ... ninguém tem

⁴² Tabela 38, p. 175.

⁴³ Tabela 39, p. 175.

⁴⁴ Tabela 38, p. 175.

coragem né, novinho desse jeito. Então, ... o último ano que tem contabilidade é esse ano agora, terceiro para quem já está terminando. Quem fizer, fez, quem não fizer, volta para o primeiro colegial de novo. Então, eu não quero parar não, tem que estudar. Nem que eu leve [o filho] todo dia, mas eu vou. (JRF – 17 anos)

Algumas adolescentes, mesmo sem saber como irão resolver o problema de conciliar escola e cuidado com o filho, parecem não se preocupar com o fato.

[Se vai ter dificuldade] Só um pouco, por causa do horário, porque eu estudo à noite e ele também trabalha à noite. Então vai ter que ... ter um jeito por causa do bebê. Tem que arrumar uma pessoa para olhar ou então levar para escola, não sei, ainda não pensei muito ainda não. (KRS – 16 anos, já no terceiro trimestre de gravidez)

Foi colocado a esse **subgrupo estudante** a hipótese de terem que abandonar os estudos para cuidar do filho, sendo solicitado que elas manifestassem seus sentimentos. Quase 80% afirmaram que se sentiriam mal ou tristes, e dessas 58,3% foram mais enfáticas ao considerarem esta hipótese, pois acreditavam que isto poderia comprometer seu futuro⁴⁵.

Um ano que você perde é muito atraso na sua vida”. (JRF – 17 anos)

Eu não ia gostar não, porque sonho muito alto. Eu quero terminar meus estudos, quero ter uma profissão. (SCNC – 17 anos)

Sinceramente eu não sei, porque é a meta que eu quero atingir, é o que quero mesmo, porque eu acho que também não tem possibilidade disso acontecer. (CCR – 17 anos)

Eu acho que eu não me sentiria bem não. Porque, sei lá, eu estaria deixando de estudar, pensar no meu futuro, para poder pensar só no agora. E não é assim que deve ser, a gente tem que pensar no depois também. (KHS – 17 anos)

Entretanto, 23,6% das adolescentes que afirmaram sentirem-se mal caso precisassem sair da escola, mesmo assim estariam dispostas a deixá-la, se for necessário, pois consideraram os cuidados com bebê mais importantes⁴⁶.

Não me sentiria bem não, mas largaria. (CHRG – 15 anos; esta adolescente diz que vai interromper os estudos depois de dar a luz)

Nossa! Tinha que ficar com o neném, porque ... (risos) deixar o neném e ir ter que estudar, aí não. (EAB – 15 anos)

Sentiria bem mal, mas se fosse a única solução ... (MCON – 17 anos)

No **subgrupo estudante** podemos detectar uma concepção mais realista, apesar de sonharem atingir profissões para as quais a entrada na universidade é muito difícil.

O que eu pretendo mesmo é formar para médica. Mas agora, do jeito que a faculdade tá, tá difícil e o dinheiro, as condições não são boas. Se eu tivesse as

⁴⁵ Tabela 40, p. 175.

⁴⁶ Tabela 40, p. 175.

condições boas eu queria formar para medicina”. (MCGS – 17 anos, cursa o terceiro ano do Curso Técnico de Enfermagem)

Neste aspecto, podemos detectar, nas classes subalternas, expectativas semelhantes às das classes de maior poder aquisitivo, o de atingir uma profissionalização que lhes assegurem melhores condições de vida. Contudo, a realidade aponta são condições adversas que não asseguram a concretização dessas expectativas. A necessidade de constantes mudanças de residência, a falta de condições financeiras para a compra de livros, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a grande distância entre a residência e a escola, dentre outros, são empecilhos que apareceram na fala das adolescentes.

A escola não chegou a ser apontada como responsável por um ensino desvinculado da realidade delas ou de baixa qualidade, mas alguns fatores evidenciaram o desestímulo de algumas gestantes.

Eu abandonei a escola porque na hora da prova apagava tudo, eu esquecia. Aí eu ficava com medo. (D.R.M. – 16 anos)

Alguns professores, que não explicavam direito, às vezes ficava na aula só conversando, batia o sino e não tinha dado tarefa, não tinha feito nada. Esse ano mesmo que passou, tinha uma professora de história, ela pegava o livro e só ficava falando, falando, às vezes, tinha duas aulas dela, só falando, falando, a gente às vezes, até dormia. (BTV – 15 anos)

É a rotina do professor tá falando e o aluno tá ouvindo, o aluno é só ouvinte. Eu acho que eles deveriam, a escola deveria procurar mais a participação do aluno na questão do professor explicar uma coisa, mas usar o aluno para explicar aquilo, não é questão de você ficar lá ouvindo e o professor falando ... o que mais desagrada é isso. (DCPM – 17 anos)

Podemos inferir que a escola, mesmo não sendo um local interessante, que estimule a criatividade, representa para elas a chance de sair das condições de vida em que se encontram. Ainda que atrasadas, se correlacionadas idade/série tanto para as que abandonaram, quanto para a maioria das que permanecem na escola, percebemos um esforço/sacrifício para continuar os estudos. Para algumas daquelas que abandonaram os estudos, a gravidez parece não representar a interrupção de um sonho ou de um projeto de vida, mas justifica a quebra num árduo processo de frequência à escola, por isso mesmo, nem sempre vista como indesejada. A vontade de voltar a estudar pelo prazer de aprender poucas vezes foi mencionada. Aparece nas respostas a necessidade de estudar para futuramente *ser alguém*, capacitar-se para obter um emprego que proporcione ascensão social.

Adolescentes mães

No que se refere à escolaridade das adolescente mães, 60% do grupo não estudavam na ocasião da pesquisa, e dessas 50% interromperam os estudos na quinta ou sexta série, 22,2% na sétima ou oitava série, e 22,2% ainda na primeira fase do ensino fundamental. Somente uma adolescente interrompeu os estudos no ensino médio (Tabela 12). Como no grupo de grávidas, a passagem da primeira para a segunda fase do ensino fundamental continua a ser um problema que, apesar de ser antigo, conforme estudo de Domingues (1988) ainda não foi solucionado pelo sistema educacional.

Das adolescentes que permaneciam na escola (40%), 41,7% cursavam a sétima ou oitava série, 33,3% estavam no ensino médio, 16,7% na quinta ou sexta série e apenas uma (8,3%) cursava a primeira fase do ensino fundamental (Tabela 12).

Tabela 12

Última série cursada com aprovação ou série que estão cursando as mães adolescentes atendidas no Ambulatório de Ginecologia ou cujos filhos foram atendidos no Ambulatório de Pediatria do HC/UFG
Goiânia/GO 2000.

Atividade	ESTUDANTE						NÃO-ESTUDANTE						TOTAL	
	Não Trabalha		Trabalha		TOTAL		Não Trabalha		Trabalha		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ª a 4ª (ens. fund.)	1	10,0	-	-	1	8,3	4	28,6	-	-	4	22,2	5	16,7
5ª ou 6ª (ens. fund.)	2	20,0	-	-	2	16,7	7	50,0	2	50,0	9	50,0	11	36,7
7ª ou 8ª (ens. fund.)	4	40,0	1	50,0	5	41,7	2	14,3	2	50,0	4	22,2	9	30,0
1ª (ensino médio)	2	-	-	-	2	16,7	-	-	-	-	-	-	2	6,7
2ª (ensino médio)	1	-	1	50,0	2	16,7	-	-	-	-	-	-	2	6,7
3ª (ensino médio)	-	-	-	-	-	-	1	7,1	-	-	1	5,6	1	3,3
TOTAL	10	100,0	2	100,0	12	100,0	14	100,0	4	100,0	18	100,0	30	100,0

Analisando os dois subgrupos podemos constatar que há um déficit escolar, se considerarmos a idade. No **subgrupo estudante**, 70% têm entre 17 e 20 anos, e no **subgrupo não-estudante**, 94,4% estão nessa faixa etária. No entanto, um maior nível de escolaridade pode ser destacado entre **adolescentes estudantes** – 70% estavam finalizando a segunda fase do ensino fundamental ou estavam cursando o ensino médio. Já no **subgrupo não-estudante**, 72,2% haviam interrompido os estudos, tendo cursado no máximo até a quinta ou sexta série; 22,2% interromperam os estudos na sétima ou oitava série; e somente uma adolescente havia concluído o ensino médio.

Este dado reflete as análises referentes à gravidez na adolescência. O abandono escolar é uma realidade entre as adolescentes que engravidam, contudo, não se pode desconsiderar que o baixo nível de escolaridade seja um aspecto que, aliado a outros, tem

um peso relevante na conduta sexual da adolescente. Tal aspecto é, sem dúvida um fator de risco para a ocorrência da primeira gravidez e, também, para a ocorrência de novas gravidezes nessa etapa da vida. Como foi abordado, houve uma predominância de proles numerosas entre o **subgrupo não-estudante**.

Apesar de continuar os estudos, 75% das adolescentes do **subgrupo estudante** revelaram ter encontrado dificuldades para conciliar os estudos e os cuidados com os filhos⁴⁷. Por isso, 50% chegaram a interromper os estudos alguma vez depois de ter dado à luz⁴⁸; 25% apesar das dificuldades, não o interromperam e o mesmo percentual revelou não ter tido dificuldades. Neste caso, o apoio familiar esteve presente na fala de todas elas. Em um caso, a criança é criada pela avó e uma adolescente não estudava quando deu à luz. Mesmo dentre aquelas que interromperam os estudos, o apoio familiar se fez importante. Uma adolescente só pôde retornar aos estudos depois que foi morar com o companheiro, ficando os filhos gêmeos aos cuidados da avó materna.

O apoio familiar parece figurar como um *amortecedor* do impacto que a gravidez e a maternidade têm na vida das adolescentes. É importante ressaltar que, no **subgrupo estudante**, 50% eram solteiras, enquanto no **subgrupo não-estudante** esse percentual era de apenas 22,2%.

A maioria das adolescentes que chegaram a interromper os estudos depois de dar à luz, fizeram-no devido a fatores ligados à maternidade (amamentação, cuidados com o filho etc.)⁴⁹.

O ano passado eu parei de estudar, porque estava amamentando o neném. Ele mamava à noite inteira, aí eu estava fraca, chegava na escola ... cheguei até a desmaiar, aí peguei e parei o ano passado ... retornei esse ano. (MFS – 16 anos, um filho, casada, estudante)

Ao se referirem aos sentimentos que experimentaram quando estiveram fora da escola, devido às necessidades de cuidarem dos filhos, expressaram-se dessa forma:

Me senti num mundo fechado, sem amigos ... um pouco deprimida ... de pensar que só eu estava passando aquilo ... só. (LPM – 17 anos, um filho, solteira, estudante)

É ruim né. Mais um ano que a gente perde. (FRS – 20 anos, uma filha, solteira, estudante)

Eu senti muita falta, porque eu nunca tinha parado. Meu pai nunca tinha deixado a gente parar. Sempre dando apoio. Eu senti muita falta. Depois veio a vontade de voltar quando o neném desmamou, já era tarde. Eu só voltei esse ano. (MFS – 16 anos, um filho, casada, estudante)

⁴⁷ Tabela 62, p. 184.

⁴⁸ Tabela 63, p. 185.

⁴⁹ Tabela 63, p. 185.

A importância dos estudos para as adolescentes, está quase sempre relacionada à necessidade de se concluir um grau de escolaridade que lhes possibilitariam alcançar profissões que lhes garantiriam uma melhor remuneração. A preocupação com o futuro do filho também se mostrou como um estímulo para continuidade dos estudos, ou a volta à escola.

Porque a gente para pensar, a gente pensa que os estudos é mais importante e que a gente não deve parar a vida por causa de um filho, porque o futuro deles também depende da gente né. E eu fui vendo que lá [a escola] era importante. Minha mãe se ofereceu para poder olhar meu menino enquanto eu estudo e outra, que é muito importante, porque sem estudo ninguém vive. (LPM – 17 anos, um filho, solteira, estudante)

Sem estudo hoje a gente não é nada. Estudar para trabalhar. Estudar bem, dar bastante educação para os dois, não deixar faltar nada para eles”. (ADS – um filho, grávida, solteira, cursa a sétima série)

Há situações, contudo, em que estudar não era uma atividade que atraía ou que estimulava as adolescentes. Podemos observar no grupo, explicitamente, situações em que a volta à escola só se concretizou por insistência do companheiro ou da família. A interrupção dos estudos, nesses casos, nem sempre se deu devido à gravidez. A gravidez, algumas vezes, justifica o abandono ou *interrupção*, mesmo que temporária, da escola, atividade *desestimulante*, ainda que haja sempre o reconhecimento de que sem o estudo não se obtém melhores colocações no mercado de trabalho.

Eu não estava muito a fim de estudar, estava assim ... não queria mesmo saber de escola, (risos), queria ficar em casa mesmo. Aí eu peguei agora me deu vontade de voltar a estudar, porque eu vi o que eu perdi. Aí eu voltei a estudar de novo. Já era para eu ter terminado o terceiro ano, já estava fazendo vestibular, alguma coisa. Já podia tá num serviço bom. Agora eu não consigo nada, sem estudo né ... aí eu peguei e voltei a estudar. (ENG – 20 anos, uma filha, vive em união consensual, estudante)

Tem quatro anos que eu parei. Falar a verdade, eu nem gosto de escola, estudo porque tem que formar para ser alguma coisa. Mas a gravidez não me atrapalhou não, foi porque eu não quis mesmo. E eu só voltei, porque ele [o companheiro] vai formar - ano que vem faz o terceiro - e tá doido que eu forme também. Aí ele fez eu voltar para o colégio, mas se fosse por mim eu não voltava não. (KMS – 17 anos, uma filha, vive em união consensual – não com o pai da filha, estudante)

As adolescentes que não chegaram a interromper os estudos relataram as dificuldades enfrentadas para se manterem na escola. Em um caso, houve repetência escolar no ano em que ocorreu o parto.

Muita dificuldade. Porque não tinha com quem deixar e no começo mesmo, eu ia para escola, voltava para dar mamã, voltava para escola. Eu virei um ‘palito’ na época que eu estava dando mamã. Chegava a dar desmaio na escola, porque ... nossa! Estava difícil. (TPGS – 18 anos, um filho, casada, estudante)

Algumas adolescentes trabalhavam, além de estudar. Podemos observar que, nas situações em que o seu trabalho não era tido como fundamental para a sobrevivência da família, o estudo foi priorizado, também tendo em vista o seu futuro.

Encontrei [dificuldade] porque eu estava trabalhando. Eu trabalhava o dia todo e estudava à noite. Então eu tinha pouco tempo para ficar com ela. Então, eu tive que escolher entre o estudo e trabalho. Como eu não preciso de trabalhar, não tenha muita dificuldade né, aí eu peguei e deixei o trabalho e vou estudar para poder mais na frente ter uma coisa melhor. (ENG, 20 anos, vive em união consensual, uma filha, estudante)

Mesmo enfrentando as dificuldades inerentes à realidade vivenciada pelas adolescentes das classes subalternas, a condição de mães não lhes tirara os sonhos de atingir graus de escolaridade que lhes pudessem lhes assegurar melhores postos no mercado de trabalho. Muitas vezes, porém, essas pretensões não fossem expressas com convicção suficiente para convencer a elas próprias de que chegariam a atingir aqueles graus de escolaridade; 58,3% afirmaram que pretendiam concluir o ensino médio e 41,7% pretendiam fazer um curso superior⁵⁰. A presença da gravidez significou, sem dúvida, uma mudança nos objetivos do grupo no que tange a vida profissional⁵¹. As falas das adolescentes desse subgrupo são significativas para demonstrar tal afirmativa:

[Antes de engravidar] Ah! Eu ... meu sonho era ser advogada. [risos] [Hoje] Pretendo terminar o 2º grau. (TPGS – 18 anos, um filho, casada, cursa o primeiro colegial)

[Antes de engravidar] Eu ia fazer enfermagem. [Hoje] Quero terminar o terceiro colegial. (FRS – 20 anos, uma filha, casada, cursa a oitava série)

[Antes de engravidar] Pensava em fazer advocacia ou medicina, [Hoje] Pelo menos até o terceiro, terminar o 2º grau. (ERM – 18 anos, uma filha, grávida, solteira, cursa o 2º ano do ensino médio)

[Antes de engravidar] ... terminar os estudos e fazer vestibular ... na parte administrativa, Administração. [Hoje] ... depois eu mudei, porque aí ficou mais difícil. Vou fazer Patologia (ensino médio). (LPS – 19 anos, dois filhos, solteira, cursa o segundo ano do ensino médio)

Podemos constatar que a mudança de planos, no que se refere aos estudos, está mais presente entre aquelas adolescentes mais velhas e com maior grau de escolaridade. Ao contrário, as adolescentes com menor nível de escolaridade, e mais jovens, insistiam na possibilidade de concretização dos sonhos profissionais:

Eu sempre pensei ... por isso que eu estou estudando, porque eu gostaria de ser Promotora. (JS – 14 anos, dois filhos (gêmeos), vive em união consensual, cursa a quinta série)

⁵⁰ Tabela 67, p. 186.

⁵¹ Tabelas 68 e 69, p. 186 e 187.

Eu quero terminar, fazer uma faculdade, prestar vestibular. (GSS – 15 anos, 1 filho, vive em união consensual, cursa a oitava série)

Ah! Eu pretendo me formar em advocacia, advogada. (LPM – 17 anos, um filho, solteira, cursa a sétima série)

Quero formar, sou apaixonada na medicina. Tem que estudar igual uma louca. (KMS – 17 anos, uma filha, vive em união consensual, cursa a sexta série)

Contudo, ficou evidenciado no grupo que as profissões que exigem nível superior eram idealizadas pelas adolescentes, mas não chegavam, de fato, a fazer parte dos planos concretos de continuidade dos estudos. Sobre as pretensões em prosseguir na vida escolar, 58,3% das adolescentes **estudantes** afirmaram que pretendiam concluir apenas o ensino médio e 41,7% queriam fazer um curso superior⁵².

Em síntese, ao analisar esse subgrupo, fica evidenciado que a metade ainda permanece com os planos profissionais que tinha antes de engravidar. No entanto, como foi demonstrado, para algumas havia possibilidade de que venham a ser realizados, para outras, a profissão permanecia no plano dos sonhos, em que a magia parece um componente do processo de transformar os sonhos em realidade.

No **subgrupo não-estudante** a gravidez, a maternidade ou o casamento muito precoces foram motivos apontados para o abandono da escola (83,3%)⁵³. O mal-estar gerado pela gravidez foi a justificativa mais apontada por aquelas que abandonaram a escola. Depois de darem à luz, os cuidados com os filhos, foi o fator preponderante para deixarem a escola. Em quase 40% dos casos, a união ou casamento deu-se antes da gravidez⁵⁴; no entanto, foi o fator menos citado para o abandono escolar. Pode-se concluir que, de fato, a gravidez e/ou os cuidados com o filho têm se apresentado como uma causa relevante para o abandono precoce da escola pela adolescente.

No entanto, um fator citado por um terço do grupo e que deve ser destacado na interrupção dos estudos é a falta de condições financeiras da família, o que traz, como consequência, a necessidade do trabalho da adolescente para ajudar no sustento da família, acarretando prejuízo para a vida escolar, e/ou a impossibilidade de custear os estudos.

Minha mãe tinha passado eu para noite porque eu tinha que trabalhar. Depois, numa sexta-feira, eu tinha chegado tarde em casa porque tinha saído com minhas primas, aí ela falou que ia me tirar do colégio, porque eu não queria saber de estudar. (VJO – 17 anos, um filho, grávida, vive em união consensual, cursou até a quarta série. A mãe, alcoólatra, arrumou à filha um trabalho de babá para

⁵² Tabela 67, p. 186.

⁵³ Tabela 71, p. 188.

⁵⁴ Tabela 51, p. 179.

dormir no emprego. Sem sucesso, a adolescente saiu do emprego para viver em união consensual, aos 14 anos)

O primeiro motivo [para a saída da escola] foi ter que trabalhar. Pelo fato do meu pai ter morrido, a gente era muito criança, minha mãe viúva, com cinco filhos, então cada um teve que se virar. Na época com três anos eu não podia, mas com doze anos eu comecei a trabalhar ... [mais tarde] aí eu passei a estudar à noite, foi quando eu engravidei. Porque à noite eu queria sair, eu trabalhava o dia todo, eu queria sair à noite, acabei engravidando e parando de estudar. (ISC – 20 anos, dois filhos, vive em união consensual, cursou até a sétima série)

Ah, assim por falta de ... igual, por meus pais serem pobres e não poder ... porque nós éramos seis filhos, para ele só trabalhar. Então, não tinha condição assim de dar tudo que a gente precisava. Então com a idade ... e no interior para gente trabalhar, não compensava. Aí eu vim [para Goiânia] mais pela precisão de ter as coisas. [Quando veio pensou em estudar aqui] Pensei, mas sempre assim, sempre que eu ia para começar estudar, aí eu tinha que trabalhar e não levava muito a sério assim. Aí pensava mais no trabalho do que no estudo. (APP – 19 anos, um filho, casada, cursou até a quinta série)

O aspecto sócio-econômico é, sem dúvida, um fator que torna a adolescente vulnerável a uma gravidez precoce, seja pela necessidade de trabalhar muito cedo, como demonstrado nos depoimentos, seja pela união precoce, vislumbrada pela adolescente como uma opção que lhes possibilite condições de vida diferente de suas famílias de origem. Uma adolescente em especial, espelha essa situação. Os pais eram separados e a mãe trabalhava em serviço de limpeza, com renda de um salário mínimo. Aos 13 anos, a adolescente foi viver em união consensual e largou os estudos, tendo apenas concluído a quinta série; não estava grávida, e, refere-se à primeira gravidez como planejada. Quando foi entrevistada, estava em sua terceira gravidez, esta não-planejada e motivo de desespero para a adolescente, cujo esposo (naquele momento já haviam se casado legalmente) estava desempregado. O desejo de retornar à escola havia permanecido; entretanto, com a repetição de gravidezes sucessivas, em nenhum ano fora possível matricular-se. Naquele momento, as condições reais de exigência de cuidados dos filhos sobrepujavam o desejo de voltar à escola. *“Eu tenho muita vontade de voltar a estudar, só que agora, com as crianças, não tem como”*. (NCC – 18 anos, dois filhos, grávida, casada)

Um outro aspecto relevante na vida escolar dessas adolescentes é a repetência – 63,3% de todo o grupo de adolescente mães já havia repetido uma ou mais vezes, especialmente no **subgrupo não-estudante** com 77,8%⁵⁵. As repetições ocorreram na primeira fase do ensino fundamental (71,4%), das quais 27,7% na segunda série; 22,2% na quarta série; 16,7% na primeira série e o mesmo percentual na terceira série. Na segunda fase do Ensino fundamental as repetições ocorreram na quinta série (16,7%) e na sexta

⁵⁵ Tabela 64, p. 185.

série (5,5%)⁵⁶. Atribuem a repetência à sua própria falta de responsabilidade ou de atenção 57,1% das adolescentes. Somente 21,4% reconhece a necessidade de trabalhar como elemento que contribuiu para a repetência escolar⁵⁷, ainda que o trabalho faça parte da vida de, praticamente, todo o subgrupo; apenas uma adolescente nunca havia trabalhado.

Foi analisado, ainda no **subgrupo não-estudante**, se os objetivos que tinham quando freqüentavam a escola permaneciam⁵⁸. Constatamos uma nítida mudança de perspectivas no que se refere à escolarização ou pretensões absolutamente impossíveis de atingir, em razão do baixo nível de escolaridade e das condições concretas de vida apresentadas. Afirmaram que antes da gravidez tinham interesse em fazer um curso superior 38,9% das adolescentes, mas que naquele momento já haviam desistido. As profissões cogitadas eram ligadas aos cursos de: Magistério, Jornalismo, Psicologia, Medicina e Veterinária⁵⁹.

Eu sempre quis assim, terminar para achar um emprego bom, que não seja doméstica né, para mim continuar a vida. [profissão pretendida] Professora. [objetivo permanece] Não, agora não. (PAM – 19 anos, uma filha, vive em união consensual, cursou até a sexta série)

As preocupações das adolescentes mães, em sua maioria, estavam voltadas para os cuidados com os filhos.

Eu tinha vontade de ser professora ou médica. [Esses objetivos ainda permanecem] [risos] Não ... depois que eu engravidei eu desisti mesmo de estudar. (VJO – 17 anos, um filho, grávida, vive em união consensual, cursou até a quarta série).

Eu fico sempre pensando nas crianças em casa. Também fica difícil, põe na creche ele judiam muito, a gente deixa com os outros, falta alimentação no horário certo ... (NCC – 18 anos, dois filhos, grávida, casada, cursou até a quinta série)

Eu desisti desse objetivo. É por causa dos filhos né, para voltar a estudar de novo, deixar eles assim. (SCA – 16 anos, uma filha, grávida, vive em união consensual, cursou até a terceira série)

Algumas adolescentes (27,8%) afirmaram permanecer com objetivo de terem profissões como Medicina, Direito e Enfermagem⁶⁰. Todavia, nenhuma delas havia sequer concluído o ensino fundamental (uma delas, que gostaria de fazer Medicina, havia cursado até a segunda série) todas tinham idades acima de 17 anos. Duas adolescentes que disseram não ter objetivos enquanto iam à escola, antes da gravidez, afirmaram que, depois que

⁵⁶ Tabela 66, p. 186.

⁵⁷ Tabela 65, p. 185.

⁵⁸ Tabela 69, p. 187.

⁵⁹ Tabela 70, p. 187.

⁶⁰ Tabela 70, p. 187.

engravidaram e tiveram seus filhos, gostariam de ter uma profissão, de se formarem⁶¹. Uma, ao ser solicitada sobre sua preferência entre estudar e trabalhar, afirmou que preferia trabalhar; 16,7% afirmaram que nunca tiveram objetivos enquanto iam à escola, tampouco tinham naquele momento⁶². Em relação às motivações para irem à escola, ficou evidenciado que era sobretudo a vontade de aprender mais, para ter um futuro melhor. Esta motivação estava, muitas vezes, mesclada ao prazer em ter amigos, representados pelos colegas e/ou por professores. Assim, a escola foi vista, também, como forma de socialização⁶³.

Era interesse de aprender, as amizades que é muito boa, os amigos, os professores mesmo. (PAM – 19 anos, uma filha, vive em união consensual, cursou até a sexta série)

A gente aprende muitas coisas na escola. Eu queria continuar, ser professora, eu adoro criança, trabalhar com criança. Eu queria continuar sempre estudando e passar a trabalhar para cuidar melhor dele [o filho]. Porque sem trabalhar é impossível. (EAC – 20 anos, um filho, solteira, cursou até o terceiro ano do magistério)

Eu sempre gostei de conhecer coisas novas, aprender e também das amizades, da turma. (ABFOM – 20 ano, um filho, casada, cursou até a sétima série)

Ah, a gente aprende mais. É uma diversão a mais, que você tem, um alívio a mais para sua mente. Uma coisa que ocupa a sua mente com aquilo ali. Está te dando uma coisa boa né, te dando uma sabedoria, conhecimento e ... treinando a mente. É coisa que não trabalha em casa, você só fica nervosa e não consegue fazer nada na vida, nada. Nem consegue conversar direito. Não consegue porque tá nervosa que nem vê as pessoas, dá depressão. (RPL – 19 anos, uma filha, solteira, terminou o ensino fundamental)

Para as adolescentes que estão fora da escola e que, na maioria das vezes só têm como atividades cuidar dos filhos e da casa, a escola aparece como uma possibilidade de romper com a vida doméstica. É como se fosse um *respiradouro*, como refere Madeira (1998:66), um lugar de trocas sociais, um espaço de convívio entre pares.

Dentre aquelas que se referiram ao desejo de ter uma profissão, destacamos a fala de uma adolescente que relata a crença de que, para se chegar à profissão pretendida basta estudar.

Eu queria ser uma médica ou então juíza. Aí eu pensava que se eu estudasse eu podia ser. (ADB – 18 anos, um filho, grávida, vive em união consensual, cursou até a sexta série)

Outras falas somaram-se a essa, mostrando que as motivações para freqüentar a escola estavam ligadas ao desejo de ter uma profissão.

⁶¹ Tabela 69, p. 187.

⁶² Tabela 68, p. 186.

⁶³ Tabela 72, p. 188.

Ter um bom emprego, se formar. Até hoje eu quero voltar a estudar, mas agora eu moro em fazenda, duas filhas, ficou muito mais difícil. (ISC – 20 anos, dois filhos, vive em união consensual, cursou até a sétima série)

Era ver mesmo que no final da vida eu estaria num serviço bom e [ter] um futuro bem. (FAJM – 18 anos, um filho, grávida, separada, cursou até a sexta série)

Não sei ... uma vontade de ter alguma coisa algum dia né. Saber das coisas ... acho que era isso. (ASS – 20 anos, dois filhos, vive em união consensual, cursou até a sexta série)

Quando eu ia para escola eu falava que queria estudar para medicina, formar para medicina. [O objetivo ainda permanece] Permanece. Eu falo para ele [companheiro] direto que eu vou voltar a estudar. Aí ele fala que não dá tempo mais não. (AL – 19 anos, três filhos, vive em união consensual, cursou até a segunda série)

Sobre o desejo de retornar à escola, 83,3% responderam afirmativamente. Este desejo, contudo, é manifestado diferentemente: 44,4% afirmaram simplesmente que sim, que desejam voltar à escola, sem apresentar maior convicção, enquanto 22,2% afirmaram, enfaticamente, que voltarão a estudar. O mesmo percentual refere-se à volta, talvez no futuro, pois naquele momento preferiam dedicar-se aos cuidados dos filhos⁶⁴. Nenhuma delas afirmou não querer voltar a estudar, apesar de 15,4% afirmarem que não contariam com o apoio do esposo, companheiro ou namorado, se quisessem retornar à escola naquele momento.

A título de uma melhor visualização quanto às profissões citadas, as mesmas são destacadas conforme o percentual com que foram referidas pelo grupo como um todo (30 adolescentes). De todas as profissões citadas, nove exigiam curso superior: Medicina (26,7%); Direito (23,3%); Enfermagem (16,7%); Psicologia, Veterinária, Engenharia, Administração de Empresas, Jornalismo e Letras, cada uma foi citada por uma adolescente⁶⁵. Apenas três profissões eram de nível médio, ou exigiam esse grau de ensino – Técnico em Enfermagem, Magistério e Bancária⁶⁶.

No que se refere à escolaridade, pode-se concluir que há um nítido déficit no grau de escolaridade de todo o grupo. Estas adolescentes, embora reconhecendo na escola um caminho para as profissões pretendidas e a obtenção de empregos que lhes proporcionem melhores condições de vida, não conseguiam reconhecer as dificuldades impostas à classe social à qual pertenciam e que a permanência à escola está distante de

⁶⁴ Tabela 74, p. 189.

⁶⁵ Sete dessas profissões foram citadas por adolescentes não-estudantes.

⁶⁶ Tabela 77, p. 190.

alcançar índices satisfatórios (ainda que venha experimentando crescimento nas últimas décadas, sobretudo em relação às mulheres).

A gravidez/maternidade/casamento apresentam-se, sem dúvida, como obstáculos para que as adolescentes permaneçam na escola. Mas a baixa escolaridade, por sua vez, tem contribuído para que mais adolescentes façam da gravidez/maternidade/casamento seus próprios projetos de vida. Diante das frustrações construídas gradativamente durante suas vidas escolares, por repetência, mudanças de residência, falta de condições financeiras para adquirirem os materiais necessários, a premência de trabalharem, a falta de estrutura familiar, dentre outros aspectos, não lhes tem possibilitado, senão, sonhar ... ou brincar de serem médicas, juízas, professoras, enfermeiras. Esses sonhos incluem seus filhos, não-desejados conscientemente, mas colocados como justificativa para o abandono escolar, para a impossibilidade de retorno à escola, para o não-cumprimento de seus projetos profissionais. Projetos que, mesmo sem seus filhos, dificilmente seriam realizados.

A escolaridade das adolescentes – perspectivas e projetos

No que se refere à escolaridade, é importante observar que 48% das adolescentes grávidas e 40% das adolescentes mães permaneciam na escola. Estes percentuais, se comparados aos de outras pesquisas que retratam a adolescência e a gravidez/maternidade, são relativamente elevados. Poderíamos considerar dois aspectos. O *primeiro* refere-se às adolescentes grávidas e está relacionado ao período em que parte delas foram entrevistadas (meses de férias escolares – dezembro e janeiro). Constatamos que algumas adolescentes se encontravam na condição de estudante, ou melhor, consideravam-se nesta condição por terem se matriculado em alguma escola da rede pública de ensino. Contudo, a matrícula não constitui garantia de que, de fato, haveria uma continuidade dos estudos e, sobretudo, que concluiriam o ano letivo. Mesmo para aquelas que iniciaram o semestre freqüentando a escola, não se pode assegurar que não desistiriam ao depararem com as exigentes tarefas de cuidado com os filhos. O fato de o grupo de adolescentes mães apresentar um menor percentual de estudantes (40%) pode corroborar tal afirmação.

O *segundo* aspecto está relacionado às condições concretas vivenciadas por algumas adolescentes, para as quais as possibilidades de continuidade dos estudos se fazem presentes: **a situação conjugal** – adolescentes solteiras; **a renda familiar** – adolescentes

cuja renda familiar lhes permite dedicarem-se aos estudos, sem que seja necessário trabalhar fora de casa; **o apoio familiar** – adolescentes cujas famílias se dispõem a cuidar do bebê para que estudem; **o grau de escolaridade** – adolescentes que se encontram em séries mais adiantadas e a interrupção dos estudos significaria comprometimento no alcance de objetivos profissionais; **o apoio do companheiro** – adolescentes cujos companheiros manifestam total apoio. Ainda que tais situações não sejam generalizadas e concomitantes para todas as adolescentes para as quais a continuidade dos estudos seja uma real possibilidade, é possível afirmar que aquelas que pretendem continuar reuniram, pelo menos, algumas dessas condições.

Apesar do índice relativamente elevado de adolescentes que permaneciam na escola (45%), a realidade constatada, na grande maioria do total de adolescentes, foi o atraso na escolaridade. Considerando-se que a faixa etária predominante estava compreendida entre 15 e 17 anos (para as grávidas) e 17 e 20 anos (para as mães), 38,8% delas estavam cursando ou haviam abandonado os estudos na quinta ou sexta série e 32,5% estavam cursando ou haviam abandonado os estudos na sétima ou oitava série; apenas 16,25% haviam chegado ao ensino médio.

O atraso na escolaridade reflete a realidade da educação de crianças e adolescentes das classes subalternas do país, em que a repetência escolar atinge altos índices. Quase 60% do grupo já haviam passado pela experiência de repetir pelo menos uma série. As histórias escolares das adolescentes pesquisadas podem ser analisadas à luz das reflexões trazidas por Patto (1996), Abramowicz (1995) e Madeira (1997), que retratam a realidade do fracasso escolar de forma geral, a repetência escolar de meninas e as relações de gênero no interior da escola, respectivamente.

As razões alegadas para o mau desempenho escolar das adolescentes mães são similares as das adolescente grávidas – o mau comportamento, o mau desempenho e a falta de atenção imperaram no rol de justificativas. As causas estavam sempre relacionadas com as próprias adolescentes, poucas vezes com o professor, com a escola ou com as suas condições de vida. Algumas apontaram a necessidade de trabalhar ou fatos relacionados à família – como falta de condições financeiras – como causa da repetência ou mau desempenho, mas foram minoria.

Diante da solicitação de uma auto-avaliação como aluna, a maioria delas recorria a aspectos do comportamento, poucas vezes à apreensão do conteúdo, às notas, ao

desempenho nos trabalhos, enfim, ao aproveitamento escolar⁶⁷. Consideravam-se, assim, boas alunas, já que eram quietas, obedientes, atenciosas etc. Aquelas que admitiam não se enquadrarem nesse padrão de comportamento, muitas vezes, se auto-avaliavam como alunas regulares.

Quando foi solicitado **ao subgrupo não-estudante** que apontasse os motivos de desagrado em relação a ela, algumas adolescentes destacaram fatores como: a disciplina de Matemática – recordista em reclamações das adolescentes – 20,45%; a rotina das aulas/aulas cansativas – 13,6%; atuação do professor (rígidos ou mau preparados) – 6,8%; não conseguir aprender/tinha medo das provas – 4,5%. O fato de haver algo que as desagradava na escola não foi avaliado como um fator que obstaculizava um melhor desempenho seu na escola. É como se à escola não coubessem críticas, elas é que se viam desadaptadas ou pouco empenhadas em cumprir o que a escola determinava. Assim, para a maioria delas, a repetência ou evasão tem causa exclusiva na sua própria incapacidade ou impossibilidade de se adaptar ao modelo de aluno que escola exige. A repetência, o atraso e a exclusão da escola de alunos e alunas das classes subalternas passam a ser vistos na carreira escolar como *normal*, por elas próprias, pelas famílias e pela população de forma geral. Desta forma, os pais não conseguem estabelecer uma vinculação entre *ir à escola e largar o estudo*. Tudo se passa como se a escola fosse uma opção individual, desvinculada da vivência do aluno dentro da escola (Campos, *apud* Madeira 1997:85).

Madeira (*op. cit.*:64), ao analisar a grande evasão de alunos da escola no Brasil, afirma que “*a linha argumentativa correta deve combinar a interação entre fatores intra e extra-escolares*”. Analisando os fatores intra-escolares concluí que:

a análise de relações de gênero da perversa trajetória escola/trabalho de nossas crianças e adolescentes ... contribui para evidenciar, tornar mais transparente, os traços extremamente autoritários, elitistas e preconceituosos do nosso sistema escolar, certamente um dos grandes responsáveis por esta verdadeira sangria de crianças e jovens pobres de ambos os sexos do sistema de ensino formal em nosso país. (*Ibidem*:53)

Nesta mesma linha, Patto (*op. cit.*), afirma que há um preconceito e uma desvalorização em relação aos estudantes mais empobrecidos. As explicações para o fracasso escolar estão centradas nas teorias do déficit e da diferença cultural. “*Esse preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões*

⁶⁷ Mesmo considerando que tais aspectos não são suficientes para uma avaliação da aluna, chamamos a atenção para o fato de que eles apareceram com menor frequência do que aqueles relacionados ao comportamento. Isto, para nós, reflete claramente as concepções distorcidas de gênero presentes nas classes subalternas, em que se espera das meninas, bom comportamento. Atendido este requisito, os demais seriam secundários para sua avaliação como alunas.

referentes à política educacional, até a relação diária da professora com seus alunos” (ibidem:341). Por isso, há a necessidade de serem desvendadas as maneiras pelas quais esse preconceito se faz presente na vida escolar, para que se compreenda como se dá o processo do fracasso escolar.

A reflexão sobre o atraso na escolaridade e a evasão escolar apresenta-se como elemento importante, quando tratamos de gravidez na adolescência. Vários autores afirmam que tais fatores figuram como um importante elemento de risco para a sua ocorrência. A adolescente, ao se ver fracassada em sua escolaridade, sem poder vislumbrar outras perspectivas, termina por buscar na gravidez uma forma de compensação como pessoa, como mulher. E, então, como mãe não fracassam, se vêem recompensadas por serem capazes de se tornarem responsáveis por alguém. Por isso, algumas adolescentes apresentaram atitudes ambíguas quando se referiram ao desejo da gravidez. Por outro lado, um quarto do grupo declarou claramente ter desejado a gravidez. Algumas adolescentes já unidas ou casadas, relataram que já vinham tentando engravidar e desejavam aquela gravidez. Este fato ficou mais evidenciado no grupo de grávidas, em que 28% revelou o desejo pela gravidez. No grupo de mães, este percentual alcançou 20%. Podemos supor que, neste último, ao depararem com a difícil tarefa de criarem os filhos em condições adversas, já não lembravam-se do desejo inicial de ter filhos.

Mesmo para o grupo que permanece na escola, o atraso escolar dificulta vislumbrar oportunidades diferentes daquelas colocadas pelas suas condições de vida. Assim, a gravidez torna-se, inconsciente ou conscientemente, uma forma de delinear um projeto. Não um projeto profissional, mas um projeto doméstico que a mantém enclausurada na condição de submissão e na falta de perspectivas de escapar da injusta realidade das mulheres das classes subalternas, o que a submete a condições que Braslavski (*apud* Madeira, 1997) denomina *domesticidade excludente*. Ou seja, na condição de mulher adolescente e mãe, as chances de romper com essa forma de *domesticidade* tornam-se ainda mais remotas.

Abramowicz (*op. cit.*), ao analisar a vivência de meninas repetentes, assinala que a vivência dessa *domesticidade* já começa a ser delineada na própria sala de aula, quando às meninas repetentes são atribuídas tarefas que se assemelham àquelas praticadas no lar pelas mulheres: limpar, arrumar, buscar instrumentos de limpeza fora da sala de aula etc. Fica para nós evidenciado que, na adolescência, acrescentar a essas tarefas os cuidados com o filho, não significa quebrar uma rotina já praticada por essas meninas desde a infância, não só em casa – pois já se ocupam dos cuidados de irmãos mais novos – mas

também na escola, onde outra mulher, que não a mãe, lhe atribui tarefas semelhantes às de domésticas. A escola hoje, apesar de se constituir um espaço pouco sexista, de trocas sociais e de convívio social – um respiradouro para as adolescentes dos setores populares – como assinala Madeira (*op. cit.*), mesmo assim, constitui sutilmente um local de reprodução da *domesticidade*.

Em relação aos projetos profissionais, é importante ressaltar que adolescentes que se encontravam com graus de escolaridade mais elevados apontaram projetos educacionais e profissionais mais viáveis, do que aquelas que não estavam na escola, demonstrando uma capacidade de perceber suas reais condições de virem a realizá-los. As adolescentes com maiores atrasos na escolaridade sonhavam em ser médicas, advogadas, juízas, promotoras, odontólogas, enfim, almejavam profissões dificilmente prováveis de serem alcançadas, em razão das suas condições sócio-econômicas e de escolaridade. Percebemos, em nossa análise, que permanece o sonho em alguns momentos – mágico como é característico na adolescência – desbancado pela realidade, pois conscientemente disseram não pretenderem voltar para a escola, ou afirmaram não gostarem de estudar.

No que se refere à sexualidade e ao conhecimento de métodos anticoncepcionais, a escola, de forma geral, tem cumprido o papel de demonstrar para os alunas os diferentes tipos de métodos, contudo, não tem sido capaz de colaborar na mudança da conduta sexual dos adolescentes, o que pressupõe a presença de outros elementos.

Um aspecto evidenciado na pesquisa foi a forma com que as adolescentes lidavam com os métodos anticoncepcionais por elas escolhidos. Quando o método não se mostrava adequado, a solução encontrada era simplesmente a interrupção de seu uso. Deve-se ressaltar, também, o número expressivo de adolescentes que fizeram o uso incorreto do método (especialmente da pílula), por não compreenderem a forma correta de sua prescrição. Nestes casos, a consequência foi a ocorrência da gravidez.

Esses aspectos poderiam ser também analisados por um outro ângulo, se observarmos o nível de compreensão demonstrados por algumas adolescentes, sobretudo daquelas que permaneceram retidas nas primeiras séries do ensino fundamental. Pelas entrevistas pudemos constatar uma dificuldade explícita na compreensão das questões a elas colocadas. As mesmas adolescentes demonstraram um conhecimento restrito dos métodos anticoncepcionais e, também, a de sua forma de utilização.

As adolescentes, cujo grau de escolaridade estava mais próximo ou adequado para a idade, foram as que demonstraram maior conhecimento dos métodos e da forma de sua utilização, entretanto, apenas 16% do grupo estavam nessa condição.

Dessa forma, poderíamos afirmar que um maior nível de escolaridade assegura um melhor entendimento nas formas de prevenção da gravidez, conseqüentemente, uma maior chance de a vida sexual ser vivenciada com maior prevenção. Evidentemente, a escolarização, por si só, não serviria de *antídoto* para a ocorrência da gravidez, mas, sem dúvida, atuaria como um importante elemento de intervenção na conduta sexual, agregada a outros elementos, como já foi referido.

Poderíamos, ainda, afirmar que, apesar de negar a vontade de engravidar naquele momento, e saber a possibilidade de tal fato acontecer, havia uma *relaxamento proposital* nas formas de prevenção. Isto pode ser explicado pela característica presente na adolescência, de que ao risco, não corresponde, necessariamente, uma conseqüência não-desejada. A aventura – característica da adolescência – faz parte, também, da vivência da sexualidade. Constatamos, assim, a falta total ou parcial de planejamento das atitudes frente à vida sexual. Como mostra Schor, (*op. cit.*), Monroy (*op. cit.*) e Takiuti (*op. cit.*) a preocupação com a utilização de métodos significa admitir que estão tendo vida sexual, o que, na maioria das vezes, contraria a expectativa dos pais que negam a sexualidade da adolescente e esperam que permaneçam virgens.

4 – Aspectos relacionados ao trabalho

Ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA;1990), em seu capítulo V, artigo 60, promulgue ser “*proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz*”, as condições em que vivem adolescentes das classes subalternas no Brasil não asseguram o seu cumprimento. Crianças e adolescentes trabalham para ajudar na renda familiar, situação constatada na presente pesquisa.

Adolescentes grávidas

Das 50 adolescentes grávidas pesquisadas, 14% estavam trabalhando e 60,5% já haviam trabalhado anteriormente⁶⁸, em funções distantes do preconizado pelo ECA. Trabalhavam, em geral, de doméstica, babá ou outro trabalho que não exige qualificação, ou que não contribui para melhorar as perspectivas de um futuro profissional mais promissor. O trabalho, ao contrário, às vezes, contribui para expor a adolescente a situações que violam outros direitos, como a situação em que ela sofre o assédio sexual de membros da família ou da casa na qual trabalha, que culmina em uma gravidez. A experiência da adolescente GDB, de 17 anos, retrata essa realidade. Ela trabalhava de doméstica há nove meses em uma casa de família, na casa da cunhada. Durante a entrevista, evidenciaram-se as circunstâncias em que sua patroa veio a se tornar sua cunhada. O irmão da patroa, de 32 anos, separado, manteve relações sexuais com a adolescente que veio a engravidar. Em nenhum momento demonstrou que o relacionamento se dera sem o seu consentimento; ao contrário, parece ter encontrado, naquela situação, uma forma de se sentir protegida e ter de fato uma família. Ela afirmou desejar a gravidez. Relatou que fora vítima de maus tratos, por parte do padrasto, desde pequena e que a saída de casa para morar no emprego constituiu uma forma de se livrar daquela situação.

Das adolescentes que não estavam trabalhando, 76,7% responderam positivamente que pretendiam trabalhar, algumas, no entanto, ressaltaram que não pretendiam exercer as mesmas atividades que já haviam desempenhado, almejavam trabalhos mais valorizados⁶⁹. O trabalho doméstico era ou fora atividade de 38,5% do **subgrupo não-estudante** e de 29,2% do **subgrupo estudante**. Neste último, a maioria das adolescentes que exercia naquele momento ou que exercera antes atividades diferentes do trabalho doméstico (secretária, balconista, vendedora etc.) estava cursando o ensino médio. Nesse subgrupo (**estudante**) encontra-se, também, um maior percentual de adolescentes que já trabalharam (63,6%) As respostas, muitas vezes, refletiam a condição de subalternidade que o trabalho doméstico assume para elas. As palavras doméstica ou babá, não raras vezes, foram evitadas ou adiadas nas suas falas.

Trabalhei assim ... na casa dos outros. (MSS – 18 anos)

No começo eu trabalhava, eu tinha catorze anos, eu comecei a trabalhar de babá. Aí depois eu comecei a trabalhar na casa de uma tias minha. Depois eu comecei ... depois de doméstica. Depois, agora no final, eu estava trabalhando numa firma com serviços gerais. (DOS – 18 anos)

⁶⁸ Tabela 41, p. 176.

⁶⁹ Tabela 42, p. 176.

Assim ... eu trabalhei de doméstica, já trabalhei de babá e, às vezes, eu vou passar roupa com minha mãe. (BTV – 15 anos)

De doméstica mesmo. (GAS – 16 anos)

Apesar da maioria (92%) considerar importante a mulher trabalhar fora de casa⁷⁰, algumas adolescentes afirmaram que não se dispunham a exercer as mesmas atividades anteriores, como foi acima mencionado. O casamento/união emergiu como uma possibilidade de escapar daquela condição. Dessa forma, quando encontravam no esposo/companheiro um empecilho para que trabalhassem (39,4%)⁷¹, consideravam *natural*, como se aquele impedimento viesse ao encontro do seu desejo de permanecerem em casa, pois trabalhar fora significaria submeter-se às condições humilhantes do trabalho doméstico.

Não é tão importante. A partir que ela casa, tem o marido, a responsabilidade é do marido [de sustentar a casa]. (SCNC – 17 anos)

Pretender trabalhar eu não pretendo não. Meu esposo não quer que eu trabalhe e aí ... prefiro mesmo ficar em casa mesmo ... mas se um dia precisar ... (PMSS – 16 anos)

A maioria (54,5%), contudo, afirmou que o esposo/companheiro ou namorado não se oporiam, caso quisesse trabalhar⁷².

Dentre os motivos apontados pelas adolescentes para justificar a importância do trabalho fora de casa, a independência financeira foi o mais citado, com 58% (Tabela 44). No subgrupo **não-estudante** essa forma de independência aparece com mais frequência. A fala de uma adolescente sintetiza o pensamento da maioria:

Porque a mulher esperar tudo do homem ... não é ... nem todos que estão disposto a dar o que a mulher quer e ela trabalhando por conta própria, ganhando o seu dinheiro todo mês, ela sabe, se der vontade de comprar alguma coisa, ela vai lá comparar, não precisa pedir. Porque geralmente o homem sempre quer saber para que, o que você quer, [e diz] fala que eu vou comprar. (GDB – 17 anos)

Dentre os motivos para o trabalho fora de casa, apareceu também a necessidade de ajudar o esposo, como se o trabalho feminino se significasse apenas *colaboração*, não servisse para compor a renda familiar e ser tão importante quanto o trabalho masculino.

Porque a gente tem que trabalhar para ajudar em casa né, ajudar o esposo, trabalhar também porque só o dele não dá para manter a casa, por mais que seja, só vai ser ele e eu né. Agora tem a neném também ... ela precisa de remédio e de roupa, calçado, e só o dele não vai dar né. (DOS – 18 anos)

⁷⁰ Apenas 4 de todo o grupo manifestaram-se contrárias, pois consideravam mais importante os cuidados com o filho. 3 consideram tão importante quanto trabalhar, o cuidado com o filho.

⁷¹ Tabela 43, p. 176.

⁷² Tabela 43, p. 176.

É [importante trabalhar], para ajudar também em casa. (GAS – 16 anos)

Por outro lado, podemos visualizar, ainda, no **subgrupo estudante**, uma concepção do trabalho feminino como forma de liberdade, de convivência, de dignificar a mulher.

Eu acho importante, hoje em dia tem que ser mais independente, mais que os homens até, porque há tempos que nós somos reprimidas ... e outra, isso dignifica a mulher, trabalhando fora ... [a pessoa] é bem mais respeitada do que a que não [trabalha]. (LFM – 14 anos, estudante)

... a mulher que trabalha fora tem mais ... convivência com o mundo lá fora e a mulher que fica dentro de casa, sei lá (risos), ela fica mais só, para os filhos, para o marido, quase não vive. Isso vai desgastando um pouco o casamento (MCON – 17 anos, estudante)

Porque eu acho que ela tem liberdade, não depende de ninguém. Precisa de alguma coisa, não precisa de tá esperando por ninguém, ela vai ter o dinheiro dela, pode gastar com o que ela quer, sem ter que dar satisfação para ninguém. (JRF – 17 anos, estudante)

Outros motivos foram apontados por algumas adolescentes, para justificar a importância do trabalho fora de casa: ser mais respeitada, não ficar só em casa, ter maiores oportunidades.

A concepção de que uma atividade só é considerada trabalho, quando realizada fora de casa, perpassou a fala de algumas adolescentes. Uma delas, que trabalha como costureira em casa com a sogra, com quem mora, recebe uma porcentagem por seu trabalho e se expressa como se não trabalhasse.

... igual eu estou lá assim, para mim isso aí é triste demais, se eu tivesse pelo menos trabalhando aí eu ia estar mais tranqüila, mas a gente tendo um emprego bom, fixo, você já tá mais aliviada. (GPS – 17 anos)

Esta forma de referir-se ao *não-trabalho*, reflete a pouca valorização atribuída ao trabalho realizado no espaço doméstico, pouco reconhecido e de baixa remuneração.

Adolescentes mães

O trabalho é uma realidade presente também na vida das adolescentes mães. Apenas 10% do grupo nunca havia trabalhado; 70% já haviam trabalhado antes e 20%

estavam trabalhando no momento em que foram entrevistadas⁷³. Das 90% que já haviam trabalhado ou estavam trabalhando, 59,3% exerciam ou já exerceram alguma vez trabalhos domésticos (babá e/ou empregada doméstica). Outras profissões citadas foram: auxiliar de escritório/secretária (14,8%); garçõete; salgadeira; trabalhos em gráfica; e costureira (7,4% cada uma); balconista, cabeleireira e vendedora ambulante (3,7% cada uma)⁷⁴.

Das adolescentes que já haviam trabalhado, 66,7% deixaram o último emprego há mais de um ano⁷⁵. Os motivos apontados foram: 61,9% relacionados à gravidez, maternidade ou casamento⁷⁶ e 95,9% das adolescentes que não trabalhavam afirmaram que gostariam de trabalhar. Dentre essas, 16,7% salientaram que não gostariam de exercer as atividades anteriores (trabalhos domésticos) ou que essa possibilidade poderia ocorrer no futuro, quando os filhos estivessem maiores⁷⁷.

Acerca do trabalho da mulher fora de casa, todo o grupo afirmou considerar importante a mulher trabalhar fora e os principais motivos que justificaram essa opinião foram: proporcionar à mulher maior independência financeira (63,3%); 16,7% o viam essa atividade como uma forma de ajudar o esposo/companheiro nas despesas; e as demais opiniões estiveram sempre relacionadas ao trabalho como possibilidade de suprir necessidades materiais. Apenas três adolescentes referiram-se ao trabalho feminino diferentemente: a mulher ser mais valorizada (2), de sair de casa (1) e de sentir-se capaz (1)^{78 79}.

Nem sempre o desejo de trabalhar fora encontra apoio do companheiro. Um terço do grupo que não trabalha alegou que encontraria resistência do companheiro se quisessem fazê-lo e 45,8%, entretanto, declararam que teriam apoio do companheiro. Uma adolescente declarou que receberia apoio, dependendo do local onde fosse trabalhar (não receberia apoio se fosse de doméstica) e uma revelou que o companheiro preferiria que ela priorizasse o estudo⁸⁰.

Não raras vezes, nos depoimentos, eram citadas as idades com que elas começaram a trabalhar. Tornou-se evidente que estas adolescentes iniciaram suas

⁷³ Tabela 76, p. 189.

⁷⁴ Tabela 77, p. 190.

⁷⁵ Tabela 78, p. 190.

⁷⁶ Tabela 79, p. 190.

⁷⁷ Tabela 80, p. 191.

⁷⁸ Uma adolescente apontou mais de um motivo.

⁷⁹ Tabela 81, p. 191.

⁸⁰ Tabela 82, p. 192.

atividades remuneradas, em geral em casa de família, como doméstica ou como babá, em idades precoces, o que também prejudica sua vida escolar.

“Eu comecei a trabalhar com nove anos. Eu trabalhava, quase não tinha tempo para estudar”. (PAM – 19 anos, 1 filha, vive em união consensual, estudou até a sexta série)

O trabalho na vida das adolescentes

No que se refere ao trabalho, 16,2% de todo o grupo (mães e grávidas) tinha um trabalho remunerado no momento da pesquisa, e 58,8% já o tivera alguma vez (muitas informaram ter iniciado o trabalho fora de casa entre os nove e 12 anos). Ou seja, três quartos de todas as adolescentes pesquisadas já tinham vivido ou estavam vivendo na condição de trabalhadoras remuneradas. As profissões por elas exercidas reflete as possibilidades colocadas para a maioria das adolescentes das classes subalternas: empregadas domésticas, babás, auxiliar de serviços gerais etc. A remuneração recebida servia basicamente a dois objetivos: a obtenção de objetos pessoais e a contribuição no sustento da família. Entretanto, há uma inversão de prioridades se analisarmos separadamente cada grupo. Para as adolescentes que estavam grávidas, a remuneração servia, até então, para colaborar com as despesas de casa, mas prioritariamente para a compra de roupas, calçados etc. para elas próprias. No caso das adolescentes mães, o salário destinava-se a compra de objetos – roupas e calçados – prioritariamente para os filhos, e não para elas próprias, tornando-se nítido o deslocamento das prioridades.

Das adolescentes que não estavam trabalhando remuneradamente (83,8%), 56,7% manifestaram que gostariam de trabalhar, 31,3% tinham dúvidas quanto a trabalhar naquele momento (em especial as grávidas e as mães com filhos bem pequenos). A rejeição aos trabalhos domésticos esteve presente nos dois grupos e 7,5% afirmaram não querer trabalhar, todas do grupo de grávidas.

Se compararmos o desejo das adolescentes de trabalhar (56,7%), com o desejo de estudar (32,2%), percebemos que mais adolescentes estão dispostas a trabalhar do que a voltar aos bancos escolares.

Segundo Madeira (*op. cit.*:19) *“será no mercado de trabalho que o jovem, certamente, vai preferir ficar se as instituições escolares continuarem absolutamente despreparadas para recebê-lo”.* Nesse aspecto, a autora afirma que a escola tem

trabalhado com uma imagem de adolescente ideal, sem levar em conta suas condições concretas de vida.

A necessidade do consumo fortemente imposta ao jovem é um aspecto que não pode ser desprezado. Dauster (1992) e Madeira (*op. cit.*) mostram que, nem sempre a necessidade imposta pela família para que a adolescente trabalhe, constitui-se o principal motivo para que ela venha a desempenhar uma atividade remunerada. A obrigatoriedade do trabalho assume outros significados além da instância econômica, a possibilidade do consumo de bens que atende à uma lógica de mercado dirigido a esse público.

Para Madeira (*op. cit.*), no Brasil, nas últimas duas décadas, o avanço das telecomunicações foi surpreendente, em virtude das enormes transformações sócio-políticas e culturais porque tem passado o país. Os meios de comunicação de massa, sobretudo a TV, exercem uma grande influência sobre a população, principalmente na população jovem, como apelo ao consumismo.

Os altos níveis de consumo de TV no Brasil estão íntima e inversamente relacionados aos níveis de escolaridade dos públicos expostos a esse meio. Nesse sentido, a persistência de baixíssimos níveis educacionais na sociedade brasileira, mesmo entre jovens (um dos mais baixos do mundo), pode ter contribuído decisivamente para a colossal penetração da televisão no país.

Não é surpreendente que, no grupo de grávidas, o tipo de lazer mais apontado fosse assistir a TV (46%), pois o fato de serem jovens e se enquadrarem no grupo com baixa escolaridade as expõe mais fortemente ao consumo.

Nas últimas duas décadas, “*os meios de comunicação de massa, em especial a TV, mostraram-se extremamente sensíveis às novas expectativas políticas e socioculturais que emergiam, com notável força, na sociedade*” (*ibidem*:110) Ou seja, a TV brasileira assimilou valores que colocam em cheque valores arraigados na vida cotidiana, revendo, por exemplo, o modo de definir a relação entre os sexos, o que pode ter influenciado a opinião das adolescentes ao expressarem os motivos pelos quais consideram importante a mulher ter um trabalho remunerado – 60% referiu-se ao fato de ser independente. Outro aspecto em que os meios de comunicação, em especial a TV, pode ter exercido importante influência refere-se à escolha das profissões citadas pelas adolescentes, como já referimos. A escolha de profissões as quais são atribuídos elevado *status* social (Medicina, Direito etc.) reflete a grande absorção de funções atribuídas ao sexo feminino amplamente divulgados nos meios de comunicação.

5 – Aspectos relacionados ao grupo de pares e ao lazer

Adolescentes grávidas

A participação deste grupo de adolescentes em instâncias organizadas, que poderiam proporcionar uma forma de participação social mais efetiva, foi praticamente inexistente, especialmente na ocasião da pesquisa. Apenas uma das cinquenta adolescentes informou estar participando de um grupo de jovens do bairro onde mora⁸¹. Anteriormente à gravidez essa participação se fazia mais presente, especialmente no **subgrupo das adolescentes não-estudantes**.

Com base na concepção de adolescência abordada, entendemos que esta é uma fase em que jovens se reúnem em grupos de pares e que desenvolvem atividades que os unem e que os diferenciam dos adultos. Pode-se perceber nesse grupo que, de fato, a maioria (78%) se relacionava com amigos⁸²; entretanto, após a gravidez houve uma modificação na relação com grupo, sobretudo no **subgrupo não-estudante**⁸³. Nele, 73,1% das adolescentes afirmaram ter um grupo de amigos antes da gravidez e após a ocorrência da gravidez, esse percentual caiu para 38,5%.

As mudanças mais sentidas na relação com os amigos foi o afastamento, deles ou da própria adolescente, por constrangimento ou por se estabelecer uma relação de desconfiança em relação ao grupo. Esse comportamento também foi mais citado pelas adolescentes do **subgrupo não-estudante** (57,7%)⁸⁴. Neste subgrupo, em muitos casos, o afastamento foi fruto do abandono escolar e/ou da mudança de bairro devido ao casamento ou união consensual.

[A relação com os amigos] Não é a mesma, assim para sair, ficou diferente. Que a gente não sai mais junto. Não pode conversar igual era antes. (MSS – 18 anos, união consensual)

Distancia mais pelo fato da gente ter casado, eles tudo tá solteiro, distancia mais. mas tá sendo muito bom, quando elas têm namorado, querem saber de alguma coisa, vem para mim e perguntam. (MAAG – 17 anos, união consensual)

[A relação com os amigos] Mudou, quase não converso mais, é muito difícil. [Motivo] Sei lá, depois que casa a gente fica ... separado. (GAS – 16 anos, união consensual)

⁸¹ Tabela 45, p. 177.

⁸² Tabela 47, p. 178.

⁸³ Tabela 46, p. 178.

⁸⁴ Tabela 49, p. 179.

Afastou, porque eu tinha os amigos da escola e agora depois que eu parei de estudar, não vi mais. (NMS – 17 anos, casada)

No subgrupo **não-estudante** mesmo as adolescentes que permaneceram solteiras também sentiram o afastamento dos amigos, sobretudo daqueles da escola.

[A relação com os amigos] Mudou, quase não conversa mais. (DRM – 16 anos, solteira)

[A relação com os amigos não mudou], são os mesmos. Só de escola que não, porque eu não vejo mais. (SFM – 16 anos, solteira)

No **subgrupo estudante**, 79,2% afirmaram que tinham amigos antes da gravidez e 75%, que permaneceram com as mesmas relações com seus grupos de amigos, mesmo depois da gravidez. O vínculo com a escola parece assegurar a continuidade da relação com o grupo de pares, o que contribui para que a adolescente não se sinta isolada. A mudança mais citada foi também o afastamento. Da mesma forma que no **subgrupo não-estudante**, as mudanças na relação com os amigos estão mais presentes entre as adolescentes casadas ou em união consensual.

Tinha mais amigos que agora. Todo mundo abandona, sei lá, acho que todo mundo só quer ver o pior dos outros. Depois que eu fiquei grávida, ninguém nem deu moral, nem vai me procurar, nem nada. Nem liga, quando eu passo na rua assim, acho que eles até vira o rosto ... (ENG – 15 anos, união consensual)

Mudou, mudou as intimidades muito, com as colegas e com os colegas, fica assim meio diferente. ... só assim por causa que eu sou casada ... (MJSS – 17 anos, casada)

Fiquei toda afastada. Porque era uma coisa, ir para festa e tal. Depois que casou, tá grávida, afastou todo mundo. (SBS – 17 anos, união consensual)

As solteiras demonstraram ter mantido, de forma mais inalterada, a relação de amizade.

Não, tá a mesma coisa. (ABS – 15 anos, solteira)

A relação com os amigos é a mesma. (MCON – 17 anos, solteira)

Amizades que eu tenho são poucas, nenhuma mudou. (FMN – 18 anos, solteira)

Um dos aspectos investigados foram as atividades de lazer vivenciados pelas adolescentes antes e depois da gravidez. Muitas não compreendiam de fato o significado da palavra *lazer*. A questão ficou mais clara quando foi feita referência aos finais de semana, às horas em que não estavam realizando alguma atividade de trabalho. Uma atividade sobressaiu: assistir a programas de TV – 44% das adolescentes afirmaram que suas horas ociosas eram destinadas a este entretenimento; 32% disseram que saem, em geral, para

casa de parentes, de amigos ou para lanchar; 18% citaram o estudo/a leitura como forma de lazer e dois terços dessas estavam no **subgrupo estudante**⁸⁵.

No geral, pode-se perceber que as adolescentes pouco saem de casa depois que engravidam, seja por sentirem-se indispostas ou porque a gravidez tornou-se um impedimento para as atividades antes realizadas, como: dançar, jogar, andar de bicicleta.

Antes eu saía muito, agora eu fico só em casa. Não dá ânimo para sair. (DRM – 16 anos)

Adolescente mães

O lazer das adolescentes mães foi um aspecto explicitamente sacrificado com o advento da gravidez e/ou do casamento/união consensual. A maioria (56,7%) informou que já havia participado de alguma forma de grupo organizado, mas somente 6,7% disseram que o faziam naquele momento⁸⁶. As participações deram-se principalmente em grupos ligados à Igreja Católica. Somente uma adolescente já havia participado de grupo de jovens na comunidade onde morava.

Do total das mães adolescentes, 66,7% constataram mudança na relação com o grupo de amigos após a gravidez/maternidade e/ou união/casamento⁸⁷. Há contudo, uma diferença importante se considerarmos separadamente o **subgrupo estudante** e o **subgrupo não estudante**. Enquanto um terço do primeiro subgrupo considerou que as relações com amigas e amigos não mudou, somente 16,7% do segundo grupo teve a mesma experiência. Do **subgrupo estudante**, 25% acharam que houve afastamento dos amigos e amigas, para o **subgrupo não-estudante**, esse percentual foi de 61,1%. Em 10% do grupo como um todo, houve cerceamento por parte do esposo/companheiro em relação às antigas amizades. Duas adolescentes afirmaram não ter mais liberdade nessas relações e 10% disseram que, mesmo antes de engravidarem ou se casarem, já não tinham amigos e amigas.

As mudanças foram sentidas também no lazer – 86,7% do grupo informaram que, freqüentemente, saíam para festas, clubes, casa de amigos, *shopping* etc. e

⁸⁵ Tabela 50, p. 179.

⁸⁶ Tabela 83, p. 192.

⁸⁷ Tabela 84, p. 193.

participavam de outras atividades que envolviam prática de esportes, brincar na rua e andar de bicicleta; 16,7% tinham muitas restrições dos pais, por isso, raramente saíam de casa⁸⁸.

A maioria ressaltou que grande parte do tempo permanecia em casa depois do casamento/união consensual e da gravidez, sobretudo. O lazer restringia-se em especial a: visitar parentes – 36,7%; sair com o esposo/companheiro e/ou os filhos – 30%; brincar com o filho – 20%⁸⁹.

As atividades diárias da maioria restringiam aos cuidados com os filhos e organização da casa, a ida para a escola (para aquelas que continuaram os estudos) e/ou trabalho, que, em alguns casos são realizados na própria residência (salgadeira, costura de calçados).

O lazer e a relação com grupos de pares – a influência da gravidez

Ainda que o lazer da classe subalterna seja freqüentemente restrito, as adolescentes pesquisadas revelaram que suas atividades de lazer restringiram-se muito depois do casamento/união consensual e, sobretudo, depois da gravidez. Ao serem analisados os grupos de grávidas e mães, percebe-se que, anteriores a esse advento, havia espaço para saídas com o grupo de amigos, festas, clubes etc. Entretanto, para a maioria restaram atividades mais domésticas, como assistir à TV ou visita a casa de parentes com o esposo/companheiro e/ou com os filhos, no caso das mães.

Concluimos, dessa forma, que a gravidez das adolescentes atuou como um fator que, ao interromper a vida escolar, contribuiu para uma resignificação da socialização dessas adolescentes. Na verdade, são processos de exclusão subsequentes que caracterizam os processos de socialização das classes subalternas. Com a nova forma de socialização, a adolescente constrói uma nova identidade, de mãe e esposa. Este fenômeno ocorreu preferencialmente entre aquelas que estavam fora da escola e eram casadas ou unidas consensualmente.

⁸⁸ Tabela 85, p. 193.

⁸⁹ Tabela 86, p. 194.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o estudo da gravidez na adolescência nas classes subalternas e sua relação com a educação, a profissionalização e a socialização foi essencial que compreendêssemos como se caracteriza a adolescência nessas classes sociais. Pudemos, então, entender que, embora as transformações biológicas sejam um fenômeno semelhante para qualquer adolescente, tal afirmativa não é verdadeira para os aspectos psicológicos e, especialmente, os aspectos sociais. As características da adolescência levam-nos a considerar que não há como homogeneizar o processo por que passam os adolescentes, pois ele é marcado pelas condições históricas e materiais de cada classe social. A diferença desses processos autoriza-nos a afirmar que não existe uma adolescência, mas *adolescências*, e elas são marcadas pelas condições sociais nas quais são vivenciadas. Essas condições exercem influência direta em vários aspectos da vida do adolescente, um deles é a educação.

Assim como a adolescência, a educação não é igual para todas as classes sociais. Embora experimentando aumento dos índices de inserção escolar e diminuição dos índices de analfabetismo, percebemos que uma grande parcela da população, especialmente adolescentes das classes subalternas, ainda encontra-se fora dos bancos escolares. Aos que freqüentam a escola é, ainda, destinado um ensino de baixa qualidade. Se persistem em nela se manter, não encontram uma escola que atenda às suas necessidades, e tampouco considere suas condições de vida. Se a adolescente engravida, poucas escolas propõem-se a flexibilizar as normas para que não haja o seu afastamento. Em geral, quando há o apoio, não passam de ações isoladas de um ou outro professor ou da direção. Na verdade, a escola não está preparada para lidar com a adolescência, com suas transformações, inquietações, dúvidas e problemas, dentre eles a gravidez.

Baseamo-nos na concepção gramsciana que enfatiza o caráter contraditório das instituições inseridas no modelo capitalista de produção, acreditamos que a escola, ao não servir apenas aos interesses de uma classe social – a dominante – guarda, em si, elementos que engendram sua própria superação. Por isso, consideramos que não é fora da escola que crianças e adolescentes poderão contribuir para um processo de emancipação da classe social à qual pertencem. Ao contrário, é no interior da escola que poderão iniciar esse processo e promover transformações na estrutura escolar e também na sociedade. Sabemos que outras instâncias organizativas cumpririam também esse papel, contudo, nossa pesquisa demonstrou que as adolescentes nela envolvidas, não apontaram outros locais nos

quais estivessem inseridas (grupos de jovens, grêmios, partidos políticos, sindicatos) que poderiam se constituir em espaços em que pudessem vislumbrar qualquer tipo de emancipação (política, social) na condição de adolescente, de mulher.

Este estudo pôde demonstrar que a gravidez, emergindo em tais condições, constitui mais um elemento alavancador do processo de evasão da adolescentes da instituição escolar. Entretanto, pudemos compreender, também, que a par de acontecer uma gravidez durante a adolescência, ou antes mesmo que ela ocorra, as adolescentes das classes subalternas já tinham seu processo escolar comprometido, com várias repetências, interrupções, evasões. A gravidez, muitas vezes, pareceu uma forma de justificar a saída da escola, já desejada por algumas adolescentes, em virtude da desilusão com escolarização até então ali recebida. Ou seja, o casamento/união e/ou a gravidez emergem como uma justificativa para um processo educacional desestimulante e já comprometido.

Apesar de a maioria absoluta expressar o desejo de seguir carreiras universitárias (Medicina, Enfermagem, Direito etc.), poucas adolescentes afirmaram que a gravidez constituiu obstáculo aos seus projetos profissionais. Este estudo acena que aquele desejo estava aliado à vontade de que condições mais dignas de vida pudessem ser atingidas, o que não demonstra necessariamente um desejo de se realizar profissionalmente. Ao falarem do desejo de trabalhar, a maioria sempre apontava a possibilidade de melhoria nas condições de vida, e poucas vezes, a realização pessoal, ou a própria necessidade de estabelecer contato com o mundo extra-lar. A limitação de sobrevivência imposta às classes subalternas impede que essas adolescentes vislumbrem projetos outros que não o da sobrevivência imediata. Ao não vislumbrarem tais projetos, muitas transformam o casamento/união e/ou a gravidez em seus próprios projetos de vida.

Poucas adolescentes que não estudavam afirmaram com ênfase que gostariam de retomar os estudos, especialmente as mães. Às vezes, as falas assumiam um tom de obrigação, como se ao expressar que não desejavam voltar a escola, estivessem sendo julgadas por não cumprirem algo que a sociedade valoriza e atribui ao adolescente – a escolarização – e que para muitos constitui uma das poucas opções de saírem daquelas condições de vida. Um certo sentimento de culpa pôde ser observado em algumas adolescentes que, explicitamente, declararam que não voltariam a estudar, uma vez que as condições reais – de mãe, dona de casa, com limitações financeiras – não lhes ofereciam possibilidades de retorno à escola.

Concluimos que o fenômeno da gravidez na adolescência não pode ser estudado baseado apenas na impossibilidade da adolescente se prevenir ou no

desconhecimento das formas de como evitar a gravidez. Este estudo demonstrou que a quase totalidade das adolescentes pesquisadas (com exceção de duas) conheciam pelo menos um método anticoncepcional antes da primeira gravidez. Este fato demonstra que a gravidez não pode ser vista simplesmente como uma consequência do desconhecimento de métodos contraceptivos, mas deve ser interpretada inserida em um contexto – adolescente das classes subalternas – que não pode ser desprezado. As características da adolescência evidentemente exercem influência nesse fenômeno: a impossibilidade ainda de analisar as consequências de seus atos, o pensamento mágico de que isso certamente não acontecerá com ela, a irregularidade das relações sexuais, enfim, são fatores que se evidenciaram neste estudo. Contudo, para nós é relevante a compreensão de que a gravidez, assim como a adolescência, a educação, a profissionalização e a socialização, não podem ser analisadas independentemente das condições de classe. Para cada uma delas, esse fenômeno ganha significados diferenciados. Para a classe dominante a gravidez na adolescência pode se constituir em um obstáculo para o cumprimento de projetos profissionais desde cedo formulados. A realização de tais projetos, além de propiciar à adolescente uma posterior independência financeira, poderia lhe conceder o *status de adulta*. A gravidez nas classes subalternas, na maioria das vezes, além de não se constituir em obstáculo para realização de projetos profissionais, poderia indicar à adolescente uma opção para assumir sua identidade adulta, supostamente mais elevada do que simplesmente adolescente, estudante fracassada.

Sendo assim, as condições de vida a que essas adolescentes estão submetidas – sem direito à educação, saúde, habitação, lazer dignos – não lhes oferecem oportunidades de optar quanto a seu futuro, nem no que diz respeito a projetos profissionais (pois a maioria deles não lhes é acessível), tampouco a assuntos referentes à sua própria vida reprodutiva. Ou seja, não podem exercer o direito de ter ou não uma profissão, ou mesmo de ter ou não uma gravidez, pois não contam com condições sócio-econômicas, políticas e culturais que favoreçam a concretização desses projetos.

“Eu queria ser uma médica ou então uma juíza.

Eu pensava que se eu estudasse eu podia ser” .

(ADB, 18 anos, um filho, grávida, não-estudante)

