UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC

ELIS SOUZA DOS SANTOS

“ HOJE A CRIA NÃO VEIO! ”: MÃES ADOLESCENTES NEGRAS E PROJETOS DE VIDA NO CONTEXTO ESCOLAR

SALVADOR
2018

ELIS SOUZA DOS SANTOS

“ HOJE A CRIA NÃO VEIO! ”: MÃES ADOLESCENTES NEGRAS E PROJETOS DE VIDA NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre sob orientação da Professora Dra. Lívia Alessandra Fialho da Costa.

SALVADOR
2018

TERMO DE APROVAÇÃO

"HOJE A CRIA NÃO VEIO!": MÃES ADOLESCENTES NEGRAS E PROJETOS DE VIDA NO CONTEXTO ESCOLAR

ELIS SOUZA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 28 de setembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

Profa. Dra. Acácia Batista Dias
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

Profa. Dra. Ana Claudia Lemos Pacheco
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

À minha família.

A todos os espaços educativos em que pude ter o privilégio de ser formada, em especial: À Pastoral da Juventude, ao NENNUEFS; à Rede Estadual de Mulheres Negras.

E a todas as jovens negras mães e não mães que (re)existem todos os dias nos quatro cantos do Brasil.

AGRADECIMENTOS

"No meio do caminho tinha uma pedra",
Mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira à derradeira
de quem banha a vida toda
no unguento da coragem
e da luta cotidiana
faz do sumo beberragem
topa a pedra pesadelo
é ali que faz parada
para o salto e não o recuo
não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio.
E se cai, nunca se perdem
os seus sonhos esparramados
adubam a vida, multiplicam
são motivos de viagem.
– Conceição Evaristo, no livro "Poemas da recordação e outros movimentos". Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

A escrita desta dissertação e toda a trajetória do mestrado, desde a seleção, foi constituída de grandes conquistas e alegrias, mas também de muitos desafios, angústias e inquietações. Enfim, foram muitas "pedras no caminho", como Conceição Evaristo nomeia. Só foi possível transformá-las em "salto e não em recuo", e ultrapassá-las, graças às companhias atentas e quase que onipresentes nessa trajetória.

Agradeço primeiramente a Deus pai/mãe e a todas as energias que tornaram possível concretizar esta pesquisa e concluir este texto, iluminando o meu caminho, me dando saúde e forças para seguir sempre em frente.

Quero agradecer também a toda a minha família. Desde os meus mais velhos, meu avô Clóvis (in memorian), minha avó Ninha (in memorian), meu avô Tiago (in memorian) que, apesar de não estarem mais neste plano, são parte inerente do que sou hoje. A minha avó Fia pela inspiração e motivação aos estudos. A minha mãe Mirá e ao meu pai Rai, por serem o porto seguro em todas as dimensões da minha vida e me ensinarem sempre a ter coragem e ousadia para encarar todos os desafios, aprendendo com os erros.

Às minhas irmãs, Helena e Lívia, e ao meu irmão Samuel, por serem meu “chão” e estarem presentes em todo caminho, desde a seleção de mestrado, com carinho, atenção e cuidado. Por serem ouvido e colo frente às angústias inevitáveis deste caminho.

As minhas lindas sobrinhas Laura e Ester, que me inspiraram muito neste texto, alimentando a esperança e as perspectivas de que o mundo pode/deve ser melhor.

Às primigas Lale, Lucas, Ló, Vick e Ilone por serem um aconchego fraterno e solidário, e por terem me apoiado das mais diversas formas nesta pesquisa. Em especial à Amana, pelas partilhas sempre motivadoras e a Ceca pela companhia e pelo cuidado no 408.

Aos tios e tias Regi, Fontes, Naná, Gal, Nide, Dete, Milton, Ailton, Nilton, Elane pela acolhida e apoio sempre dispensados. Em especial à Tia Rita pelo acompanhamento desde o processo de seleção, pela escuta atenta, solidária e carinhosa em todas as etapas de pesquisa. Não tenho palavras para agradecer a este apoio que foi tão fundamental para que esta dissertação hoje tenha sido findada.

Agradeço à Lívia Fialho, orientadora deste trabalho, por contribuir para que este sonho se tornasse possível e concreto. Cada troca, sugestão e conversa sobre a pesquisa foram momentos de grande aprendizado profissional e acadêmico. Agradeço imensamente pela confiança, apoio, solidariedade e trocas fecundas, regadas sempre a muito café, e diálogos enriquecedores.

Agradeço também a Tiago Azeviche e toda a sua família pela acolhida, carinho e cuidado durante todo o caminho de pesquisa.

Agradeço à Ácacia Dias e Ana Cláudia Pacheco por terem me dado o privilégio de tê-las em minha banca. Ter a presença dessas mulheres, que admiro tanto como pesquisadoras e militantes, foi fundamental nesse caminho. Agradeço a atenção cuidadosa, a parceria, as palavras de apoio e todas as sugestões e propostas desde a banca de qualificação.

Às negras empoderadas (meu quilombo): Karine, Urania, Railma, Diane, Elane e Marianna que foram parceiras em tantos momentos solitários de escrita. Agradeço a todas as rodas de conversas formativas e inspiradoras para esta escrita e todo carinho, abraço e cuidado que foram parte crucial para a construção desse texto.

Aos amigos e amigas que conquistei através da Pastoral da Juventude e que são parte fundamental da minha história, da minha identidade e que inspiram e orientam tudo que faço desde a adolescência: Hildete, Felipe, Maicelma, Tarcio e Neide, grandes presentes que a PJ me deu.

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia pela acolhida e por todo cuidado e assistência enquanto estudante desta instituição. Aos/Às professores/as e funcionários/as do

Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, em especial aos da linha 1 que são parte fundamental deste caminho de pesquisa. Às amizades e irmandades construídas na turma do mestrado 2016.1, a Alexandra e Nailton grandes irmãos que esta turma me presenteou, agradeço a parceria e todos os abraços e mesas de desabafo e apoio, para além da UNEB.

Às companheiras e companheiros, colegas e amigos/as da Escola Municipal Governador Roberto Santos em especial à equipe gestora, Jaqueline e as vices Lurdinha, Jil e Patrícia, que foram tão acolhedoras à pesquisa e compreensivas com o meu itinerário de professora pesquisadora, sem nenhum tipo de licença para conseguir trilhar esse caminho, trabalhando e estudando simultaneamente.

À Conceição, Bia e Jane, funcionárias da escola, o meu agradecimento especial por tornarem as noites de pesquisa mais leves, gostosas e inesquecíveis. Foram momentos muito especiais e marcantes.

Agradeço às amigas pesquisadoras e companheiras de trabalho, Kátia e Fabiana, pela escuta atenciosa e carinhosa de tantos desabafos e pelo apoio, zelo, atenção e carinho sempre.

À amiga que a Robertinho me deu: Patrícia Moura por ser esta pessoa de luz e alegria que apoiou cada passo da pesquisa de campo e ajudou a torná-la possível.

Agradeço as minhas grandes amigas Priscila e Jane por serem companheiras dessa estrada da educação em meio a tantos desafios, por serem grandes parceiras de vida e de luta na Pedagogia.

Agradeço imensamente a todos os espaços formativos que pude ter acesso em minha trajetória e que tiveram papel fundamental no meu modo de estar e ler o mundo: A Pastoral da Juventude, o NENNUEFS, o Coletivo de Mulheres em Feira de Santana, a Rede de Mulheres Negras.

Por fim, agradeço a todas as adolescentes negras, mães e não-mães que participaram voluntariamente dessa pesquisa, sem vocês nenhuma linha deste texto faria sentido. As trocas, diálogos e aprendizados do campo deixaram marcas inesquecíveis que vão muito além do que foi possível escrever nesta dissertação.

Muitas vezes o trabalho intelectual leva ao confronto com duras realidades. Pode nos lembrar que a dominação e a opressão continuam a moldar as vidas de todos, sobretudo das pessoas negras e mestiças. Esse trabalho não apenas nos arrasta mais para perto do sofrimento como nos faz sofrer. Andar em meio a este sofrimento para trabalhar com ideias que possam servir de catalisador para a transformação de nossa consciência e nossas vidas e de outras é um processo prazeroso. Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.
(Bell Hooks – Intelectuais Negra)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado analisa o lugar da escola na (res)significação dos projetos de vida de adolescentes negras estudantes que são mães. O contexto da pesquisa é a Escola Municipal Governador Roberto Santos, localizada no bairro do Cabula, no município de Salvador-Bahia e parte de uma metodologia de base qualitativa e se fundamenta na etnografia escolar; os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram entrevistas com dois grupos de adolescentes: as mães e as não-mães, com idades entre 13 e 18, negras estudantes da escola Municipal Governador Roberto Santos e a observação participante do espaço escolar. A análise dos dados está fundamentada na abordagem Interseccional, articulando, portanto, os conceitos de gênero, raça, classe e geração para estabelecer reflexões e categorias sobre o tema. As discussões geradas pela pesquisa demonstram que os temas em torno da maternidade adolescente apresentam um campo complexo, dinâmico e extremamente heterogêneo. Além disso, instiga análises sobre o lugar das mulheres mães em contextos institucionais, como a escola e a necessidade de políticas de permanência para esse grupo. O olhar das adolescentes não-mães sobre o tema evidencia muitas semelhanças com as adolescentes mães principalmente nas trajetórias de vida e nas relações familiares e afetivas, entretanto descrevem a maternidade como "atraso" nas perspectivas profissionais e pessoais na vida das mulheres. No que se refere aos Projetos de vida foi possível categorizar três perspectivas de análise: 1 – Quando a maternidade adolescente é o Projeto de Vida, 2- Quando a maternidade na adolescência altera o Projeto de vida e 3- Quando a maternidade é motivadora do Projeto de Vida. Por fim, este trabalho apresenta a necessidade de maior investigação acerca da relação maternidade, trajetórias de escolarização e Projeto de vida, considerando os elementos de raça, gênero, classe e geração e propõe reflexões em torno de possíveis políticas de acesso e permanência de adolescentes mães na escola.

Palavras chave: Maternidade adolescente. Interseccionalidade. Contexto escolar. Projeto de vida. Juventude Negra.

ABSTRACT

This dissertation intends to analyze the place of the school in the (res) signification of the life projects of black adolescents who are mothers. The context of this research is the Municipal School Governador Roberto Santos located in the district of Cabula, in the municipality of Salvador-Bahia. The choice for this theme starts from the need to investigate in greater depth the situation of adolescent mothers in school, regarding the trajectory of schooling and its possible impacts on the Life Project. The methodology that guides this research is based on qualitative and based on school ethnography, the instruments used for data collection were interviews with two groups of adolescents: mothers and non-mothers, aged between 13 and 18, black and class and participant observation of school space. Data analysis used the Intersectional perspective as an approach to articulate the categories gender, race, class and generation to establish reflections on the theme. The discussions generated by the research show that the themes surrounding adolescent motherhood present a complex, dynamic and extremely heterogeneous field. In addition, it instigates analyzes on the place of women mothers in institutional contexts, such as the school and the need for policies of permanence for this group. The view of non-mothers adolescents on the subject evidences many similarities with adolescent mothers mainly in the life trajectories and in the affective and familiar relations, nevertheless they describe the maternity as "delay" in the professional and personal perspectives in the life of the women. With regard to Life Projects, it was possible to categorize three perspectives of analysis: 1 - When the adolescent motherhood is the Life Project, 2- When the motherhood in adolescence changes the Life Project and 3- When the motherhood is motivating the Project of Life. Finally, this work presents the need for more research on the relationship between motherhood, schooling trajectories and life project, considering the elements of race, gender, class and generation and proposes reflections about possible access and stay policies of adolescent mothers in the school.

Keywords: Adolescent motherhood. Intersectionality. School. Life project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da comunidade Timbalada, Salvador/Ba.....37
Figura 2 - Lagoa da Pedreira na comunidade Timbalada.....38
Figura 3 - Entrada da Escola Municipal Governador Roberto Santos.....40
Figura 4 - Parede externa pintada pelos alunos em um projeto de artes desenvolvido pela escola.....41

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Escola Municipal Governador Roberto Santos (2005-2015).....42
Quadro 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do município de Salvador – Bahia (2005–2015).....42
Quadro 3 - Número de adolescentes que engravidaram na Escola Municipal Governador Roberto Santos (2015 a 2017).....44
Quadro 4 - Síntese das trajetórias biográficas das adolescentes mães.....50
Quadro 5 - Síntese das trajetórias biográficas das adolescentes não – mães.....52
Quadro 6 - Estatísticas Mundiais do nascimento de crianças com mães (15 a 19 anos).....55
Quadro 7 - Taxa de Fecundidade Adolescente nos Países do Cone Sul.....56
Quadro 8 - Dados referentes a maternidade adolescente nos Indicadores Sociais do IBGE 2015.....57-58
Quadro 9 - Dados sociais sobre a família de origem das adolescentes mães.....101-102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BC - Batalhão Caçadores

BF – Bolsa Família

CEB´S – Comunidades Eclesiais de Base

CONJUVE –Conselho Nacional de Juventude

DNA - Ácido Desoxirribonucléico

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMGRS – Escola Municipal Governador Roberto Santos

FIEMA - Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes

GA – Gravidez na Adolescência

IDEB – índice do Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil

LGBTTI – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e Intersexuais

MA – Maternidade na Adolescência

MCP- Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MNU – Movimento Negro Unificado

MS – Ministério da Saúde

NENNUEFS – Núcleo de Estudantes Negras e Negros da Universidade Estadual de Feira de Santana.

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PV – Projeto de Vida

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

PPGEDUC - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

PSE – Programa Saúde na Escola

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNFPA - Fundo das Nações Unidas para Atividades

SUMÁRIO

PERCURSOS INTRODUTÓRIOS..... 16

SEÇÃO 1: DA CONCEPÇÃO À MATERNIDADE: A GESTAÇÃO DE UM CAMINHO DE PESQUISA..... 27

1.1 A interseccionalidade como abordagem..... 28

1.2 Considerações sobre o contexto Salvador/ Cabula..... 32
1.2.1 O bairro do Cabula..... 33

1.2.1.1 A comunidade Timbalada..... 36
1.2.2 Sobre o campo: a Escola Municipal Governador Roberto Santos..... 39
1.2.2.1 Sobre os sujeitos da pesquisa..... 44
1.2.2.2 As adolescentes mães: as interlocutoras desta pesquisa..... 47
1.2.2.3 As adolescentes não mães..... 51

SEÇÃO 2: GRAVIDEZ E MATERNIDADE NA ADOLESCÊNCIA NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL..... 53
2.1 A maternidade adolescente nas estatísticas: uma breve análise dos dados quantitativos..... 56
2.2 Adolescência X Adolescências: experiências e trajetórias..... 60
2.3 Corpo e Direitos Reprodutivos: a iniciação e experiência sexual das adolescentes. 70
2.3.1 O "virar-moça"; a menarca como um dos símbolos marcadores da iniciação sexual..... 72
2.3.2 Marido, namorado, ficante e *crush:* códigos sociais e geracionais da vida afetiva e sexual..... 74
2.3.3 A Primeira vez e a Contracepção..... 78
2.3.4 A "Amiga Experiente": relatos juvenis de socialização e educação sexual a partir da Maternidade..... 81

SEÇÃO 3: SIGNIFICADOS DA MATERNIDADE ADOLESCENTE: ENTRE DESEJOS, CONFLITOS E INCERTEZAS..... 83
3.1 Olhares sobre o aborto..... 90
3.2 A maternidade desejada..... 93
3.3 A maternidade aceita..... 95
3.4 O Lugar da Paternidade Adolescente..... 96

SEÇÃO 4: FAMÍLIA E GERAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS CICLOS, PERMANÊNCIAS E RUPTURAS..... 99
4.1 Sobre a família de origem das adolescentes..... 101
4.1.1 Relação com a Mãe: perspectivas na vida de mulheres negras das classes populares..... 104
4.1.2 Relação com o Pai: narrativas de violências..... 108

SEÇÃO 5: "OS/AS FILHOS/AS DA EJA": REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DE MÃES ADOLESCENTES NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR..... 111

5.1 As desigualdades no direito ao acesso e permanência na educação escolar..... 115

5.2 Tópicos da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre a '(re)colonização e a resistência'..... 118

5.2.1 A Educação de Jovens e Adultos em Salvador..... 121
5.3 Maternidade adolescente e trajetórias escolares..... 123
5.3.1 Sobre estar grávida na escola..... 125
5.3.2 Olhares sobre a maternidade na escola..... 128
5.3.2.1 Sobre ser mãe na escola..... 129

SEÇÃO 6: PROJETO DE VIDA, MATERNIDADE ADOLESCENTE E ESCOLA: DESAFIOS E POSSÍVEIS INTERSECÇÕES..... 131
6.1 Juventudes e projetos de vida..... 133
6.2 Projeto de vida e autonomia financeira: o papel dos Programas Bolsa família e Primeiros Passos..... 134
6.3 A maternidade como "atraso" do projeto de vida: o olhar das não mães..... 137
6.4 Uma categorização das perspectivas de projeto de vida a partir do evento da maternidade no contexto escolar..... 138
6.4.1 Quando a maternidade adolescente é o Projeto de vida..... 141
6.4.2 Quando a maternidade na adolescência altera o Projeto de vida..... 142
6.4.3 Quando a maternidade é motivadora do Projeto de vida..... 143

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 144

REFERÊNCIAS..... 149

PERCURSOS INTRODUTÓRIOS

Enquanto a inquisição
interroga
a minha existência
e nega o negrume
do meu corpo-letra
na semântica
da minha escrita,
prossigo.

(Da Inquisição – Conceição Evaristo)

A escritora Conceição Evaristo, que dedicou grande parte dos seus escritos ao universo da condição da mulher negra no Brasil, tendo, inclusive, a maternidade como um dos eixos temáticos marcadores das suas poesias e contos, define um lugar próprio na forma em que escreve. A partir da sua identidade, ela transcende o significado do verbo *escrever* ao fundir o mesmo com a experiência da vivência, (re)nomeando o ato da escrita, como "escrevivência". Assim, segundo ela: "A nossa "escrevivência" conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva." (EVARISTO, 2005, p.15)

A *escrevivência* expressa e representa o quanto das trajetórias e experiências vividas cotidianamente estão presentes nas palavras que registramos nos textos, artigos e dissertações. Ou seja, o texto escrito é imbuído de símbolos, sentidos e representações calcados a partir dos significados dos caminhos percorridos.

A partir de uma outra perspectiva complementar a esta ideia, uma expressão muito utilizada por Paulo Freire em seus escritos, que fundamenta grande parte da sua concepção de educação, é: "A leitura de mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 11). As experiências, diálogos e interações construídas na relação com o mundo social e dinâmico se tornam referência, inspiram e instrumentalizam, e assim passam a mediar o modo que escrevemos, lemos, atuamos e nos relacionamos em sociedade.

Nesta introdução, portanto, quero reafirmar que esta dissertação é, antes de tudo, uma *escrevivência*, principalmente por ter sido formulada e gestada a partir da minha experiência profissional e pessoal enquanto educadora de uma escola pública. Este texto é fruto da concepção inicial que todo escrito carrega em si um significado fundamentalmente político e se relaciona com percursos biográficos individuais e coletivos que se interseccionam.

As escolhas teóricas e metodológicas, eleitas e registradas para descrever e analisar o tema proposto, estão fundamentadas na perspectiva de que o caminho que foi percorrido se distancia da grande quimera da neutralidade científica e está pautado a partir da compreensão de que: “Como atividade humana, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LUDKE & ANDRÉ, 2015, p.3).

Nesse sentido, considero importante pontuar brevemente o percurso traçado até a formulação do objeto pesquisado. As reflexões elaboradas neste trabalho em torno do tema “ *Mães adolescentes negras e os projetos de vida no contexto escolar*” foram sendo constituídas a partir de vivências comunitárias e coletivas que impregnaram de significado este trabalho. Durante a minha trajetória enquanto estudante de pedagogia e, posteriormente, como profissional, a relação “juventudes negras / escola” sempre esteve presente entre as minhas inquietações e pesquisas, tanto nas escolhas enquanto bolsista de projetos de extensão universitária, como nas monografias e artigos apresentados em congressos e eventos acadêmicos (SOUZA, 2016). Tendo em vista que a população negra teve acesso tardio aos espaços escolares (GOMES, 2010), pesquisas em torno das experiências escolares e/ou educativas de jovens negros/as se torna bastante emblemática e instigante.

Outro elemento anterior que contribuiu para a formulação desta pesquisa foi a atuação profissional no Centro de Referência da Mulher Maria Quitéria em Feira de Santana – Bahia. Esse espaço, que tinha por objetivo acompanhar mulheres em situação de violência, proporcionou minha convivência e trabalho de orientação de muitas mulheres jovens que engravidaram durante a adolescência, e que também sofriam diversas violências dos companheiros. A maioria destas jovens era negra e tinha abandonado os estudos. Elas ocupavam subempregos ou não trabalhavam, e diante dessa situação de vulnerabilidade social, a dependência emocional e econômica dos parceiros agressores era potencializada. O Centro construía estratégias para reinserção dessas mulheres na escola, buscando promover (re) significados para seus projetos de vida após as violências sofridas. Uma das funções profissionais que eu desempenhava era a mediação dessa inserção escolar.

Além dessas experiências anteriores, que, de algum modo, me conduziram a observar com mais atenção e sensibilidade as adolescentes negras, é importante destacar que esse tema nasce também da experiência de militância na Pastoral da Juventude, no Núcleo de Estudantes Negras e Negros da Universidade Estadual de Feira de Santana - NENNUEFS e na Rede de Mulheres Negras do estado da Bahia. A participação nesses espaços políticos, ao longo da minha vida, educou o meu “olhar” para o “fazer” e “estar” no mundo. Como ressalta Freire

(1992): “[...] a conscientização é que prepara os homens/ e mulheres, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos a sua humanização” (FREIRE, 1982, p. 134), e assim percebo que, enquanto educadora, militante e pesquisadora, tenho, de algum modo, a responsabilidade de denunciar as injustiças e contribuir para a construção de propostas que possam promover possíveis mudanças na sociedade, e de modo especial no espaço escolar, meu lócus profissional e de pesquisa.

Como educadora da Rede Pública Municipal de Educação de Salvador - Bahia, ao longo desses anos de experiência no bairro do Cabula, que é também o contexto em que nasce essa pesquisa, pude presenciar e me envolver com muitos dilemas experimentados pelos educandos/as, crianças e adolescentes negros/as das comunidades atendidas pela escola. Conflitos subjetivos e objetivos, relacionados a várias questões como: identidade, família, relações afetivas e sexuais, racismo, discriminação, violência, entre outras.

As partilhas de vida destas crianças e jovens são constantes, inevitáveis e fazem parte da dinâmica cotidiana da escola. Antes, durante e após as aulas, elas ocorrem de forma espontânea, como um desabafo, podendo ser consideradas como tentativas de subversão “do silenciamento” presente na escola, também denominada como “moral racional das instituições escolares” (LOURO, 2014, p.151) que, a partir de uma lógica homogeneizadora, ocidental e colonial de construção do conhecimento, tenta excluir dos corpos presentes neste espaço qualquer tipo de discurso ou expressão que não seja considerada “racional”, assim tentam ocultar qualquer demonstração que revele elementos da subjetividade dos sujeitos ali presentes.

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

A falta de diálogo na escola sobre sexualidade e direitos reprodutivos impacta em várias dimensões da vida das crianças e adolescentes, que estão para além do que os poderes públicos moralmente temem ao direcionar ações pontuais e fragmentadas em torno da prevenção da gravidez e de Infecções Sexualmente Transmissíveis e o uso de métodos contraceptivos. A naturalização da falta de abordagem destes temas na escola, limita o direito a informações

importantes numa perspectiva curricular holística, como também interfere na estrutura, nas relações sociais, culturais e afetivas dentro e fora da escola, bem como no acesso e permanência na mesma.

Nas salas de aula, tive contato com um número de alunas adolescentes que engravidaram no período letivo, algumas retornavam à escola após alguns meses da maternidade; outras, assim que descobriam a notícia da gravidez, abandonavam os estudos e não retornavam durante um longo tempo. Essa descontinuidade na trajetória escolar dessas alunas, sempre me chamou a atenção.

A frase que dá título a esta dissertação foi pronunciada por uma das mães adolescentes, dentro de uma das salas de aula observadas durante a pesquisa. Depois de algumas semanas consecutivas de pesquisa acompanhando a dinâmica delas na sala, observando que, na maioria das vezes, estavam acompanhadas pelos filhos; em um dos dias, assim que eu abro a porta, para prosseguir com mais um dia de observação, quando entro, durante a aula, ela olha para mim, ansiosa, interrompe o professor e, em um tom de desabafo, expressando alívio, em certa medida, faz questão de afirmar bem alto: *" Hoje a cria não veio!".*

Essa frase é muito representativa e desnaturaliza a presença da criança, filho da mãe estudante, na sala de aula. Um evento que parecia comum e natural, estar na sala acompanhada da criança, evidencia uma estratégia de resistência para a permanência no espaço escolar. Além disso, explicita questões sociais importantes para as reflexões em torno do público estudantil e suas respectivas relações com as políticas educacionais, bem como com o currículo, metodologia, didática e outros elementos da dinâmica e organização da escola.

Segundo a pesquisa intitulada: *"Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?"* desenvolvida em 2015 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Organização dos Estados Ibero Americanos (OEI) e a Faculdade Latino-Americana de Ciências (Flacso), ao perguntar a jovens mulheres de 15 a 29 anos que abandonaram a escola, qual teria sido a razão de terem interrompido os estudos, apontaram a gravidez como principal motivo 38% delas.

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

Apesar dos dados evidenciarem a necessidade em aprofundar e refletir sobre o tema, tendo em vista que os dados apontam para um número significativo de jovens que se tornam mães na adolescência, ainda assim este é um assunto socialmente abordado como privado, íntimo e de respostas individuais da jovem que engravida e se torna mãe. Ainda prevalece o olhar moralista e condenatório em relação à juventude, em não serem reconhecidas como "sujeito de direitos" (NOVAES, 2012), o que também indica os limites dos direitos reprodutivos vigentes, principalmente no que se refere ao campo geracional.

Como ressalta Heilborn (2006), a maternidade adolescente deve ser analisada enquanto "fenômeno social", já que, coletivamente, explicita elementos históricos, sociais e culturais que são interseccionados principalmente por elementos de geração, classe, raça e gênero, mas não só por esses. Neste sentido, a escola é um contexto potencial para a tessitura de reflexões em torno da relação maternidade adolescente e projeto de vida. Ser mãe adolescente estudante tem implicações bastante peculiares que serão apresentadas (em parte) nesta pesquisa.

Na Tese intitulada "*Gravidez na adolescência e escolaridade: um estudo em três capitais brasileiras: São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador*", defendida em 2008, a autora Maria Almeida, a partir de entrevistas com jovens homens e mulheres entre 18 e 24 anos, descreve a relação complexa de causalidade entre maternidade e evasão escolar. Segundo ela, ainda é um elemento que necessita ser melhor analisado tendo em vista que, em alguns contextos, a depender das variáveis (classe, gênero, raça, geração) a evasão pode ser anterior ao evento da gravidez.

Além de apresentar outras questões a serem consideradas: segundo a pesquisa, 40% dos/as jovens abandonaram a escola após a ocorrência da gravidez, enquanto que 20,6% já tinham evadido antes, ainda é importante registrar que 84% das adolescentes que abortaram (intencionalmente) continuaram estudando, demonstrando outros elementos para analisar a complexidade do tema. Esta pesquisa aponta análises referentes à gravidez na adolescência e sua relação com os percursos escolares, mas também gera reflexões em torno dos direitos reprodutivos, incluindo a prática do aborto e as implicações nessas trajetórias que também precisam ser consideradas e pesquisadas.

A autora, entretanto, considera inegável a influência da maternidade adolescente na instabilidade das trajetórias escolares. Bem como, a predominância quantitativa do evento da gravidez/ maternidade em adolescentes com um nível mais baixo de escolaridade. Destacando uma diferença nítida 64% das jovens que têm um filho possuem ensino fundamental incompleto, enquanto que apenas 4,9% delas estão no ensino superior.

Ao considerar neste contexto os elementos relacionados à classe e gênero, Hoffman (1998) afirma que a maternidade adolescente seria um dos principais fatores que contribuem para a perpetuação dos “ciclos de pobreza” para as mulheres. Ao engravidar, voluntária ou involuntariamente, e ao se tornarem mães, muitas dessas adolescentes acabam abandonando a escola, e passam a ocupar, de forma mais imediata, subempregos para garantir o sustento familiar, o que acaba subtraindo as perspectivas e possibilidades de acessarem profissões que exigem um maior nível de escolaridade, e, por consequência, garante melhores salários, além de, a partir deste contexto de vulnerabilidade, serem excluídas de espaços de poder e decisão.

As expectativas desiguais projetadas nos gêneros (homem e mulher) incidem diretamente no exercício da parentalidade adolescente (Heilborn, 2006), determinando e naturalizando funções e comportamentos para a mãe e para o pai. Esta construção educativa sexista, segundo Louro (2014), impõe à mulher-mãe a responsabilidade, praticamente “exclusiva” do cuidado e compromisso com o/a filho/a. Assim, a partir dos moldes desenhados por estes perfis de gênero, geralmente, quem sofre os maiores impactos na organização da vida cotidiana, bem como nas perspectivas de projeção de futuro, são as mulheres. Aos homens-pais cabe, na maioria das vezes, no limite, corroborando com a expectativa atribuída ao gênero masculino do homem –provedor, a responsabilidade financeira, que também, em alguns contextos, não é assumida.

Entretanto, vale destacar que estudos, como o de Cabral (2002), também sinalizam elementos peculiares da relação educação e projeto de vida na dinâmica de pais adolescentes. Os jovens de classes populares, em sua maioria negra, que assumem a paternidade, também motivados pela perspectiva embutida no gênero, que enquanto homens, precisam ser “os provedores” da família, geralmente evadem da escola, antes das meninas e adentram ao mercado de trabalho formal e informal.

De acordo com Dandorian (2002), numa perspectiva sociológica sobre a relação entre a maternidade e os projetos de vida de adolescentes de classes populares, entre 15 e 19 anos, em sua maioria negras, essas jovens teriam perspectivas mais imediatas, e poucas referências para uma projeção de futuro a longo prazo, também por falta de referências de gênero que estabelecessem outros paradigmas. Nesse sentido, muitas das adolescentes pesquisadas por ela, apresentavam como projeto de vida imediato o desejo de engravidar e realizar atividades domésticas. Esse projeto teria mais peso do que a continuidade da escolarização para o ingresso no ensino superior, por exemplo.

Algumas jovens grávidas desejam continuar sendo estudantes, mas, na maioria das vezes, não conseguem, e acabam abandonando a escola, por falta de diversos aparatos sociais

e de uma estrutura que assegurem sua permanência. Portanto, é necessário compreender o acolhimento delas no ambiente escolar, por parte de todos/as os profissionais da educação, e, dessa forma, observar qual a percepção das jovens sobre as mudanças e/ou permanências que ocorrerão em suas vidas.

É fundamental pautar a gravidez na adolescência também como uma questão relevante para a pesquisa em educação, e para a reflexão em torno do lugar e significados da escola na vida das jovens, em seus sonhos e expectativas, e, de modo especial, em seus respectivos projetos de vida.

A escola e as políticas públicas governamentais devem contribuir para que essas jovens compreendam que ser mãe na adolescência não significa interromper a vida escolar, ou que por isso cabe a elas apenas ocupar profissionalmente "determinados espaços", ou ainda, que não existe possibilidade de articular a maternidade com outros projetos, inclusive o de continuar os estudos. Esta pesquisa pretende, portanto, refletir sobre o papel da escola buscando compreender se de fato ela é instrumento também de contribuição para (res)significação dos sonhos dessas jovens e da importância das suas respectivas contribuições na sociedade para além da maternidade ou articulada com ela.

Em uma conjuntura governamental em que os estudos de gênero e sexualidade são reduzidos a concepções que limitam e se baseiam em elementos moralistas como a "*ideologia de gênero*", e além disso, se fundamenta em uma "*escola sem partido*" alterando e propondo currículos e planos de educação superficiais e pautados em uma lógica que torna evidente a falta de laicidade do estado, é importante ressaltar, que esta pesquisa também se justifica pela necessidade fundamental de abordar temáticas relacionadas ao gênero, raça e à sexualidade na educação, principalmente na discussão das políticas educacionais voltadas para o acesso e permanência de sujeitos que historicamente foram excluídos/as e marginalizados/as neste contexto.

Além disso, a maioria das pesquisas relacionadas à Educação Sexual trata apenas da prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e prevenção da gravidez, mas pouco se aprofunda sobre a experiência das estudantes que engravidam no processo de escolarização e os impactos desse fenômeno em suas vidas.

Vale ressaltar que a questão de gênero atrelado à raça e classe, trazem contornos específicos a este fenômeno social. Esta pesquisa se direciona a jovens adolescentes negras e mães, estudantes, ou que abandonaram a escola pública. Parte, portanto, de uma análise *interseccional* (CRENSHAW, 2010) dessa experiência, em que elementos de raça, gênero, classe e geração serão analisados. Esta abordagem tem peculiaridades que devem ser melhor

descritas posteriormente. Mas, é fundamental situar o lugar epistemológico ao estabelecer comparações, por exemplo, na abordagem deste mesmo tema em outros contextos, como: com a classe média, em escolas privadas, e/ou com adolescentes não-negras.

A "Interseccionalidade" foi formulada por um grupo de pesquisadoras feministas negras norte-americanas, segundo Pacheco & Nogueira (2016) " é um conceito e uma abordagem metodológica que possibilitam aos sujeitos cognoscentes analisarem as várias realidades existentes entre os grupos sociais historicamente excluídos." (p.90). Um dos principais objetivos dessa abordagem é construir outras narrativas sobre as relações de gênero, e romper com a ideia universal e única de mulher construída pelo movimento feminista europeu, a interseccionalidade é fruto do Feminismo Negro Americano, mas no Brasil também sofre impactos e formulações específicas.

Este trabalho também pretende considerar a importância do ambiente escolar, de forma especial a escola pública, no tocante ao conceito de "Projeto de vida" como um elemento central para o debate em torno da função e objetivo desse espaço educativo.

A abordagem desse conceito traz uma perspectiva mais ampla do que a "inserção ao mercado de trabalho". A referência ao **projeto de vida** das adolescentes negras e pobres aprofunda e transcende os significados da escola na vida delas em todas as dimensões, inclusive no que se refere aos direitos reprodutivos, e na desconstrução de imposições relacionadas ao gênero, como, por exemplo, a reflexão: sobre ser, não ser, ou quando ser mãe. O estudo dos processos de negociação e construção das possibilidades da maternidade na trajetória escolar torna-se instigante, vez que ele se amplia para uma percepção não apenas dos sujeitos, mas também do contexto mais amplo em que estes estão inseridos.

As particularidades de gênero, traços da família, raça e geração são variáveis a serem consideradas no traçado de um projeto. Velho (2003, p. 101) define projeto como: "[...] a conduta organizada para atingir finalidades específicas". No processo de construção de um projeto, o sujeito se utiliza tanto da memória ou da organização dos fragmentos da memória, vez que esta é fragmentada e complexa. O traçado, muitas vezes irregular do projeto, é influenciado pelo campo de possibilidades do sujeito, ou seja, pelo conjunto, mais ou menos claro, das possibilidades, alternativas e desempenhos.

Compreendendo a relevância de se pautar a maternidade na adolescência e seus impactos nas respectivas trajetórias escolares, o problema de pesquisa que orientará os percursos teóricos e metodológicos será: *Qual o lugar do contexto escolar na ressignificação dos projetos de vida de mães adolescentes negras?*

Assim, este trabalho tem por objetivo geral: **compreender o lugar da escola na (res)significação dos projetos de vida de adolescentes negras que são mães.** O contexto da pesquisa é a Escola Municipal Governador Roberto Santos, localizado no bairro do Cabula, Salvador-Bahia.

Mesmo sendo uma atitude emblemática atuar como pesquisadora em um espaço em que já trabalho como educadora, esta escolha parte da compreensão sobre as peculiaridades desse tema. Refletir e pesquisar sobre a Maternidade e sua relação com a escola exige muito cuidado, por ser um tema ainda visto como "privado e íntimo". Por isso, considero que a produção e análise dos dados, bem como a relação com as adolescentes que participaram desta pesquisa, se deu de forma mais tranquila e aprofundada, devido ao lugar ocupado enquanto "professora pesquisadora".

A pesquisa foi desenvolvida a partir da orientação dos seguintes objetivos específicos: 1- Identificar as possíveis causas da gravidez na adolescência; 2- Descrever os impactos de ser mãe na adolescência, e de que modo esses se interseccionam com as questões de classe, geração, gênero e raça; 3- Analisar, a partir das adolescentes, se a maternidade altera seus respectivos projetos de vida; 4-Analisar como as adolescentes lidam com o "ser mãe" no contexto escolar, numa perspectiva de projeção do futuro.

A proposta de pautar o projeto de vida de adolescentes negras na escola tem por objetivo analisar as especificidades e contornos que compõem essa construção, identificando elementos que impactam na alteração, motivação ou abandono de sonhos e perspectivas de futuro neste contexto.

A metodologia eleita para orientar este caminho de pesquisa é de base qualitativa e etnográfica, e utilizou como principais instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e observação participante de dois grupos de adolescentes mães e não-mães, com idades entre 12 e 18 anos, negras e de classes populares.

A decisão de incluir também na pesquisa as adolescentes não-mães, parte da perspectiva de identificar com maior profundidade os elementos que constituem, interferem e impactam a maternidade no contexto e trajetória escolar, bem como nos Projetos de vida de adolescentes negras da mesma idade e geração e com o mesmo perfil racial e sócio-econômico, identificando semelhanças e divergências, sobre o tema, nos dois grupos.

Embora esta pesquisa não seja pautada em uma metodologia de estudo comparativo, e não seja esta a intenção, o objetivo de situar e apresentar as perspectivas desses dois grupos é compreender melhor a vivência da maternidade no contexto escolar, para além das adolescentes

que vivem esta experiência analisando também como outras adolescentes, que convivem com esta realidade, avaliam esta realidade vivenciada por seus pares.

A construção do caminho de pesquisa quase nunca é completamente inédita. Qualquer tema investigado tem uma trajetória histórica de pesquisadores/as que se debruçaram sobre o assunto, e que, de algum modo, contribuíram, direta ou indiretamente para a construção de uma direção, ou várias direções, olhares e reflexões em torno dele. Como ressalta Freire (1987), para elaborar os passos de uma pesquisa, precisamos aprender e desenvolver a partir da memória daqueles/as que nos antecederam nesta caminhada.

As temáticas "gravidez na adolescência" e "maternidade adolescente", a partir das publicações de artigos, dissertações, teses e livros ainda são pesquisados de forma majoritária pela área de saúde. É importante destacar que existe um número elevado de artigos publicados em revistas específicas de Enfermagem, uma área predominantemente feminina, que conta com mais mulheres do que em outras áreas de saúde. Isso também levanta a hipótese de que o interesse pela pesquisa tenha também uma influência de gênero. Apesar de muitas dessas pesquisas considerarem elementos relacionados à maternidade e sexualidade, a partir da perspectiva apenas biológica. O campo da saúde coletiva, se configura enquanto um fragmento desta área que tenta subverter essa lógica e, articulado com as ciências sociais, desenvolve pesquisas que trazem para o centro da reflexão as questões políticas, históricas, subjetivas e não apenas biológicas do fenômeno da maternidade adolescente.

Este trabalho se fundamenta também na Pesquisa GRAVAD, uma das maiores pesquisas brasileiras sobre reprodução e trajetórias sociais de jovens, que deu origem a muitos artigos, livros, teses e dissertações que serão citadas ao longo deste texto. Esse material foi desenvolvido por um grupo de pesquisadoras, principalmente do campo da saúde coletiva, entre os anos 2000 e 2003, sendo um estudo quantitativo e qualitativo multicêntrico realizado em três capitais brasileiras: Porto Alegre, Salvador e Rio de Janeiro, a partir de entrevistas estruturadas com 1.500 jovens por cidade, entre 18 e 24 anos. Segundo Heilborn (2006), a pesquisa GRAVAD teve o objetivo de compreender o fenômeno da gravidez de modo a "desconstruir" e evidenciar fatores sociais e históricos da emergência da maternidade adolescente enquanto problema social.

Existe uma necessidade em construir outras narrativas e perspectivas sobre o fenômeno da maternidade adolescente. Principalmente no que diz respeito a sua relação no campo da Educação. Essa pesquisa assume também o desafiador exercício de estipular possíveis articulações estabelecendo novos olhares e/ou (res)significando reflexões sobre o tema. Nesse

sentido, esta dissertação está dividida em cinco seções distribuídas a partir de temáticas relacionadas aos objetivos e à análise dos dados.

Na primeira seção, serão abordados os elementos concernentes aos percursos metodológicos traçados, as concepções teóricas e metodológicas que orientam essa pesquisa, os contextos que constituem o "chão" do objeto de pesquisa, sendo o município de Salvador, de modo mais particular, o bairro do Cabula e a Escola Municipal Governador Roberto Santos. Neste capítulo ainda, são apresentadas as participantes da pesquisa sendo: as adolescentes mães e as adolescentes não mães.

Na segunda seção, apresento alguns conceitos e concepções acerca da maternidade e adolescência, descrevendo e analisando nos tópicos, como os elementos relacionados à iniciação sexual e direitos reprodutivos estão articulados à concepção da sexualidade enquanto construção social, sendo aprendida nos diversos espaços educativos: família, escola, entre outros.

Na terceira seção, apresento os significados da maternidade adolescente para as jovens, descrevo a complexidade do tema a partir da experiência e do olhar dos sujeitos da pesquisa.

Na quarta seção, reflito sobre a relação entre geração, família e maternidade adolescente, discutindo, a partir destas categorias, os dados produzidos e os impactos desta relação nos projetos de vida das adolescentes mães.

Na quinta seção, serão apresentadas as peculiaridades da experiência de "ser mãe" na escola, a partir das descrições de elementos observados durante a pesquisa nesse contexto, analisando os impactos na vida dessas jovens estudantes, bem como na política e organização da estrutura escolar.

Na sexta, e última seção, serão abordados conceitos e concepções sobre Projeto de vida que fundamentam esta pesquisa apresentando as principais categorias construídas na articulação do campo com a bibliografia específica. Sendo estas: 1 – Quando a maternidade adolescente é o Projeto de Vida, 2- Quando a maternidade na adolescência altera o Projeto de vida e 3- Quando a maternidade é motivadora do Projeto de Vida.

Enfim, essa pesquisa não pretende trazer respostas fechadas e encerradas sobre a temática que se apresenta de forma tão diversa e complexa. Mas, esse trabalho tem como perspectiva provocar e problematizar os olhares sobre o tema, principalmente no campo educacional, através do princípio metodológico da escuta das adolescentes negras e mães que, em uma sociedade ainda constituída com bases capitalistas, racistas e machistas, desconsidera e invisibiliza estas vozes, importantes e necessárias para pensar uma educação brasileira mais democrática, emancipadora e universal.

SEÇÃO 1: DA CONCEPÇÃO A MATERNIDADE: A GESTAÇÃO DE UM CAMINHO DE PESQUISA

Eu-mulher em rios vermelhos
inauguro a vida.
Em baixa voz
violento os tímpanos do mundo.
Antevejo.
Antecipo.
Antes-vivo
Antes – agora – o que há de vir.
Eu fêmea-matriz.
Eu força-motriz.
Eu-mulher
abrigo da semente
moto-contínuo
do mundo.

(Eu- mulher – Conceição Evaristo)

O caminho que nasce da concepção para a formação de um ser até se configurar a maternidade é um percurso que envolve muitos desafios, (re)significações e (des)construções, como pontua Conceição Evaristo ter essa capacidade biológica-social (feminina) de criar/gerar é "*inaugurar a vida e violentar os tímpanos do mundo*". A partir dessa perspectiva, de pensar o conhecimento e a pesquisa como potenciais criativos que partem da experiência vivida e de certo modo maternal, de gestação e criação, neste capítulo apresento as orientações teóricas, epistemológicas e as estratégias que utilizei para gestar/gerar essa pesquisa.

A concepção que fundamenta este trabalho tenta se aproximar de uma construção teórico - metodológica mais coerente com a experiência concreta dos sujeitos envolvidos nela. Assim, a partir da imersão no campo, cada passo dado foi avaliado e assim (re) significado. Esta perspectiva metodológica de pesquisa dinâmica e em constante movimento, provocou também, no meio do caminho, a substituição de abordagens e alteração dos dispositivos de produção com frequência.

A partir destes elementos, acima reafirmados, esta pesquisa será orientada pela abordagem qualitativa, por esta permitir: " incorporar a questão dos significados inerentes à ação humana e dar ênfase aos relatos dos sujeitos, viabilizando deste modo uma maior aproximação tanto dos contextos de vida como das trajetórias. " (MINAYO 1994, p.28)

No livro *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* os autores Menga Ludke e Marli E.D.A. André (2015) constroem uma síntese das principais características das pesquisas qualitativas, baseados em Bogdan e Biklen (1982) que merecem destaque, principalmente ao

estabelecermos um comparativo com outras abordagens, sendo estas: 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos, 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, 4- O "significado" que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, 5- A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Dentro dessa perspectiva que considera e enfatiza *o significado, a dinâmica e o processo* dos sujeitos envolvidos, esta pesquisa está fundamentada também na abordagem *etnográfica educacional*, a partir do *estudo de caso* de uma escola da rede municipal da cidade de Salvador/Ba.

Segundo André (2009) a pesquisa etnográfica sofre algumas adaptações no contexto escolar tendo em vista que na maioria das vezes é desenvolvida por educadores/as que possuem uma dinâmica peculiar no contexto escolar, e neste sentido, afasta-se em alguma medida do seu sentido original tradicional utilizada por antropólogos/as e sociólogos/as.

Para André & Ludke (2015), as pesquisas etnográficas precisam de um tempo mais extenso do que outras metodologias por exigir um maior aprofundamento, assim se faz necessário: " uma longa e intensa imersão na realidade para entender as regras, os costumes e convenções que governam a vida do grupo estudado" (ANDRÉ; LUDKE, 2015, p.16). É importante destacar que as pesquisas etnográficas clássicas demandam um maior tempo de contato com o campo para um verdadeiro "mergulho" no fenômeno pesquisado, por ser uma metodologia que se fundamenta no aprofundamento e descrição extremamente detalhista e cuidadosa do objeto. Por conta do tempo limitado do mestrado e da organização do espaço e tempo escolar, esses elementos tiveram algumas limitações, assim este estudo se configura como um "ensaio etnográfico", que teve início em *outubro de 2016* e foi concluída em *dezembro de 2017*, totalizando aproximadamente um ano de duração.

Ainda é importante considerar neste caminho metodológico, as peculiaridades do objeto a ser pesquisado Como ressalta Gatt (2008, p.4) "contexto movente, particularidades e genericidades se interseccionam e se compõem, gerando um conhecimento dinâmico, rompendo então, com a ideia da unicidade positivada, ou da homogeneidade que oculta o real." Nesse sentido, para enfatizar as especificidades da experiência vivida pelas adolescentes mães e não-mães, esta pesquisa também utilizará como aporte teórico *abordagem Interseccional* para a produção e análise dos dados.

1.1 A interseccionalidade como abordagem

No texto intitulado *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero* cuja a tradução compôs uma das edições da revista Estudos Feministas, no Brasil, datada em 2002, a autora Kimberlé Crenshaw analisa as ações políticas que são articuladas em torno dos "Direitos Humanos" e que acabam homogeneizando e universalizando grupos sociais que são discriminados e/ou invizibilizados. Nestes discursos e ações, a partir das suas especificidades, principalmente no que se refere as relações de classe, raça e gênero, as demandas das mulheres negras geralmente não são consideradas como pautas políticas que merecem destaque e prioridade, neste sentido, o documento pretende: "entender como as experiências únicas de mulheres, étnica e racialmente identificadas, são por vezes marginalizadas nos discursos sobre direitos humanos." (CRENSHAW, 2002, p.174).

Assim, neste contexto, a abordagem interseccional foi utilizada inicialmente pela advogada feminista negra Kimberlé Crenshaw para solucionar contradições jurídicas que afetavam de forma discriminatória mulheres negras. Um dos casos que a teriam motivado a defesa desta abordagem refere-se a uma ação de um grupo de mulheres negras contra a *DeGraffenreid* vs General Motors por discriminação por raça e sexo, entretanto:

> A corte julgadora, na ocasião, rejeitou os pleitos ao identificar que a companhia havia contratado, antes de 1964, pessoas negras e pessoas do sexo feminino, embora as contratações fossem de mulheres brancas e de negros homens. Tal fato levou Crenshaw a apresentar a noção de interseccionalidade para evidenciar o apagamento da mulher negra ao se considerar que as discriminações de raça e gênero operam de forma mutualmente excludentes. (ARCOVERDE, 2016, p 25).

Na tentativa pedagógica de explicar esse conceito, Crenshaw (2002) estabelece as ruas de uma cidade como uma forma ilustrativa de apresentar a interseccionalidade. Considerando que existem diversas "ruas" que compõe a sociedade: *a rua do patriarcado, a rua do racismo, a rua do capitalismo*, entre outras ruas instituídas como estruturas de opressão social. Assim, existem pessoas que se encontram na intersecção dessas ruas se uma delas se ferisse neste cruzamento, para que a ambulância atendesse de forma satisfatória precisaria entender o lugar em que as ruas se encontram.

Neste texto a autora desenvolve a argumentação a partir dos conceitos de "*superinclusão"* e *"subinclusão*" para expor as lacunas e contradições legitimadas na forma generalista que os "Direitos humanos" abordam o tema, e assim Crenshaw ressalta a

importância da abordagem interseccional para o desenvolvimento de políticas mais coerentes, consistentes e efetivas com determinados grupos sociais.

Segundo Crenshaw (2002), a maioria das políticas corre o risco da "superinclusão" de grupos historicamente discriminados, para exemplificar este conceito, ela descreve as ações desenvolvidas pelos governos para o fenômeno social do "Tráfico de mulheres nos Estados Unidos", segundo a autora, no país foram realizadas campanhas e ações políticas que demonstravam avaliar esta questão a partir de um viés de gênero, analisando –o como uma situação geral que atinge todas as mulheres, entretanto, os dados apontavam que as maiores vítimas deste tipo de tráfico são mulheres pobres, negras e latinas, ou seja, as ações são formuladas como se fosse apenas uma questão de gênero, os elementos raciais e de classe são ocultados e invizibilizados nesta perspectiva.

Já o conceito de "subinclusão" para a autora, seria os discursos e ações políticas que não incluem uma situação de discriminação e/ou violência vivida por um determinado grupo, por esse grupo não estar dentro de um padrão de referência definido socialmente. Nesse sentido ela exemplifica este conceito com as ações mundiais de esterilização em massa de mulheres negras. A autora pontua que principalmente nos anos de 1950, nos Estados Unidos milhares de mulheres negras e latinas foram esterilizadas sem o conhecimento e, portanto, sem o consentimento, este episódio não foi avaliado, nem incluído dentro de um conjunto de ilegalidade por ferir os direitos humanos, como também não se transformou em uma grande pauta das mulheres feministas em geral, porque foi protagonizado por mulheres negras e pobres que não se "encaixariam" em nenhum dos perfis construídos limitados (apenas gênero, apenas classe, apenas raça).

Em síntese, "nas abordagens subinclusivas da discriminação, a ***diferença torna invisível*** um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens superinclusivas, a própria ***diferença é invisível."*** (Crenshaw 2002, p. 176). A interseccionalidade seria, portanto, uma tentativa de articular de forma mais concreta, real e descritiva a situação de discriminação, invisibilidade e violência que alguns grupos sociais historicamente estão mais vulneráveis.

Segundo Crenshaw (2002), o racismo, o sexismo, o capitalismo, entre outros elementos que geram desigualdades na sociedade, são considerados "sistemas ou eixos de subordinação". Muitos/as autores/as já tentaram abordar o cruzamento destes sistemas a partir de várias perspectivas: Saffioti (2004) utilizava o conceito de "nó" para explicar a união das contradições do patriarcado, racismo e capitalismo, Castro (1992) considerou a "alquimia das categorias sociais" para explicar a relação entre gênero, classe, raça e geração, Carneiro (2004) utiliza o termo "subalternização do gênero segundo a raça" para aprofundar as reflexões em torno das

mulheres negras brasileiras e Gonzalez (1983) defendia um feminismo afrolatinoamericano, para a superação das violências pós coloniais (articulando raça, gênero, classe e território), assim seria necessário pensar estratégias a partir das mulheres negras e indígenas latinas.

A abordagem interseccional propõe articular os sistemas de opressão sem hierarquias ou sobreposições, mas destacando as peculiaridades da experiência de cada sujeito a partir do lugar social que ocupa, assim:

> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (Crenshaw, 2002, p. 35)

Em outras palavras Werneck (2005) também pontua: "a interseccionalidade resulta num conjunto indivisível de perversidades e violação de direitos, fruto da interatividade entre eles."(p.17). A partir do entendimento de que a adolescência é experimentada e vivenciada a partir de lugares sociais diversos e complexos, esta pesquisa se propõe a investigar o processo da maternidade adolescente a partir de uma perspectiva interseccional, considerando os eixos de subordinação a serem analisados: geração, classe, gênero e raça.

A interseccionalidade não é apenas um conceito, ele transcende esse formato e se caracteriza como uma abordagem, uma forma de olhar e analisar a realidade, inclusive para encontrar possíveis estratégias de transformação dessa realidade. Baseia-se na associação de "sistemas de opressão" articulados, e contribui para o aprofundamento da compreensão do conceito de identidade, bem como, ultrapassa uma perspectiva reducionista da reflexão em torno do gênero, da classe ou da raça de forma isolada, e fragmentada, pois, fortalece uma visão mais holística e descritiva da sociedade, pautada nos sujeitos, na complexidade da experiência cotidiana vivida pelas pessoas.

A pesquisa estará voltada para analisar a experiência da maternidade de adolescentes que também vivenciam cotidianamente as diversas identidades, enquanto: mulheres, negras, de classe social popular, estudantes de uma escola pública e moradoras de uma comunidade periférica do bairro do Cabula, em Salvador/Ba. É importante considerar a diversidade na análise de fenômenos sociais como a gravidez e maternidade adolescente, como ressalta a autora: "A homogeneização da "adolescente grávida", em um país de grande heterogeneidade racial, social e regional, traduz-se em um discurso moral e regulador" (AQUINO, 2003, p.378).

Cabe ressaltar, entretanto, que a interseccionalidade não tem o objetivo de construir "*hierarquias de opressão*", ressaltar que uma jovem mãe por ser negra é "mais oprimida" do que uma jovem mãe branca, mas compreende que a opressão se dará de forma diferente para cada uma, por conta dos lugares sociais que ocupam e vivenciam a experiência da maternidade. Inclusive isso se torna evidente no número de adolescentes negras mães que é mais do que o dobro de adolescentes brancas por exemplo (IBGE 2015).

Neste sentido, este conceito pretende ampliar os elementos de análise dos sujeitos. Desta forma, possibilita aprofundar as especificidades de cada fenômeno social, compreendendo a sua dinâmica e complexidade, sem sobrepor exclusões ou desigualdades, mas compreendendo que existem peculiaridades nas trajetórias históricas e culturais de cada sujeito. Nesse sentido, é importante situar, por exemplo, que a estrutura social sexista, presente na sociedade, impactará de forma diferente nos diversos sujeitos sociais, como ressalta Bairros:

> A experiência da opressão sexista é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos. Assim, uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca de mesma classe social, mas ela experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista (BAIRROS, 1995,p.4).

Por isso, compreender que a vida cotidiana nos diversos espaços públicos e privados ocorrem de forma específica para cada adolescente, se faz necessário aprofundar o lugar que estas adolescentes falam, vivenciam e vêem o mundo, para não cometer possíveis generalizações que atendam a lógica homogeneizadora e que naturaliza processos de opressão, como ressalta (CRENSHAW, 2002), negar ou invizibilizar a diversidade existente entre as mulheres é defender uma visão essencialista da "identidade feminina".

Nesse sentido, o olhar interseccional sobre a maternidade adolescente possibilita articular as diversas vulnerabilidades que uma jovem negra mãe enfrenta ao viver esta experiência no contexto desigual brasileiro em que está inserida. É olhando para esta problemática no contexto de uma cidade do nordeste brasileiro, Salvador, que me debruço sobre a experiência de jovens negras que, entre desafios, projetos e fracassos escolares, constroem suas histórias de maternidade.

1.2 Considerações sobre o contexto Salvador/ Cabula

A pesquisa foi desenvolvida no município de Salvador, a primeira cidade e capital do Brasil. Desde o período colonial exerceu um papel político importante, segundo Katia Mattoso historiadora que dedicou grande parte dos seus escritos e pesquisas a Salvador e a Bahia, a cidade seria um dos grandes postos comerciais de Portugal, devido ao seu enorme porto, se tornou também um dos grandes pólos de Mercado de negros/as escravizados/as do Brasil, sendo considerada "o pulmão por onde respirava a colônia" (MATTOSO, 1986, p.111).

As heranças coloniais e o papel político e comercial de Salvador no tráfico dos/as escravizados/as africanos/as, interferiram nas marcas culturais e sociais que desenharam a Salvador atual, principalmente no que se refere as contradições e desigualdades raciais e de gênero presentes na organização da cidade.

A denominação "Roma Negra" (PACHECO 2008) para se referir a Salvador é bastante utilizada por diversos/as autores/as, poetas/poetizas e compositores/as. A origem dessa expressão se deu a partir de Mãe Aninha, sacerdotisa da comunidade-terreiro Ilê Axé Opô Afonjá (que está localizado no bairro do Cabula), segundo a autora Narcimária Luz (2002):

> Essa expressão Roma Negra, metaforicamente procura caracterizar de um lado, a Bahia como uma polis que confere existência transatlântica a África negra; e de outro, se constitui num marco fundamental de referência à compreensão da arkhé que funda, estrutura, revitaliza, atualiza e expande a energia mítico-sagrada da comunalidade africanobrasileira. (LUZ, 2002, p. 5)

Segundo o (IBGE 2015) Salvador é a capital mais negra do Brasil 82%, entretanto esses números não são traduzidos em acesso aos direitos básicos a esta população na cidade. Considerando a relação raça/classe a população negra ganha 36,3% menos do que brancos em Salvador. A presença dos/as negros/as é maior entre os/as desempregados/as (85,2%) do que na população em geral.

Esta desigualdade é refletida de variadas formas, que historicamente foram construídas desde o período colonial, e continuaram se perpetuando com o avanço da modernidade, as mudanças geográficas e políticas sempre tenderam para atender de forma diferenciada determinados grupos, para a garantia de privilégios e poder para alguns, e pobreza, exclusão e miséria para outros. Como ressalta Hall (2003, p.30) "A via para a nossa modernidade está marcada pela conquista expropriante, pelo genocídio, escravidão, sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial."

A organização geográfica em Salvador evidencia muitas das desigualdades existentes na cidade. As diferenças sociais, raciais e de gênero presentes em alguns bairros quando

comparados a outros explicitam as diversas “cidades” que fazem parte da grande Salvador, nesta pesquisa o bairro do Cabula será brevemente descrito de modo a contribuir para a análise dos contextos e dos perfis sócio históricos em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

1.2.1 O bairro do Cabula

A vida em sociedade, parte de uma perspectiva coletiva, sempre está associada a um, ou vários lugares em que referenciamos nossas memórias e subjetividades identitárias. Seja nas famigeradas ações institucionais que precisamos realizar cotidianamente, em que são exigidos os “comprovantes de endereço”, seja na experiência diária de convivência e organização em um lugar.

A escola foco desta pesquisa, está localizada no bairro do Cabula. Assim, o bairro é um contexto a ser considerado, por ser o lugar (lócus) o espaço comunitário de vivência das adolescentes que participam deste estudo.

A partir, dessa lógica o bairro não é visto nesta pesquisa como algo pontual, sem grande significado, mas é considerado como um espaço de relação, de trocas e aprendizagens entre as pessoas que nele habitam:

> Entender o bairro como “lugar” implica em vê-lo como um sistema de relações singular, já que o lugar é mais que a soma de objetos ou uma localização e exprime a experiência e o envolvimento com o mundo; o lugar é sempre identitário, relacional e histórico ele é existência. (SERPA, 2007, p.11).

Como ressalta o autor, o bairro é histórico e a relação com este lugar interfere nas trajetórias individuais e coletivas de cada pessoa que vive nele. O bairro Cabula, além de fazer parte do contexto em que esta pesquisa se insere é o lugar que moro e atuo como educadora há 6 anos na Rede municipal de Salvador.

A palavra **Cabula** é originária do idioma bantu, falado na parte centro –sul do continente africano, região que na organização territorial e política atual, se encontram aproximadamente entre os países: Angola, Congo, Zaire e Moçambique. Segundo Fernandes (2003), o termo significa culto, secreto, escondido, mistério e estaria relacionado a um toque de percussão religioso, denominada *kabula*, “o termo Cabula vem do quincongo Kabula, que além de ser verbo, é nome próprio, personativo feminino e também o nome de um ritmo religioso muito tocado, cantado e dançado.” (FERNANDES 2003, p.124).

Este bairro levou esse nome por ter sido uma região composta predominantemente por quilombos. O termo *quilombo* também tem origem na língua bantu e significa *ocupação*. No

Brasil colonial, os quilombos foram grandes organizações políticas, espaços estratégicos de luta para a manutenção da identidade negra. “ Trata-se do Quilombo (Kilombo), que representou na história do nosso povo um marco na sua capacidade de resistência e organização.” (NASCIMENTO, 1985, p. 41).

A ancestralidade quilombola demarca em várias dimensões a constituição deste espaço. Na perspectiva racial, segundo o IBGE (2015) a população do Cabula é composta em sua grande maioria por pessoas negras, contabilizando 73,39% (somando pretos/as e pardos/as), sendo 20,18% de pretos/as e 53,11% de pardos/as, e 24,62% de brancos.

A identidade afro-brasileira também está presente no número significativo de terreiros no bairro. Segundo o Mapeamento dos terreiros de Salvador desenvolvido Secretaria Municipal de Reparação e da Habitação, em parceria com o Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, são registrados 10 terreiros no Cabula. Alguns destes, são referências em vários aspectos no município de Salvador como o Ilê Axé Opô Afonjá, no bairro do São Gonçalo; o terreiro Casa de Lua Cheia, na Avenida Silveira Martins, entre outros.

Segundo (Novaes 2008) as periferias são geralmente classificadas como violentas, os/as jovens e moradores destes espaços acabam sofrendo a “discriminação por endereço” “A resposta a pergunta: onde você mora? Pode ser decisiva na trajetória de vida de um/a jovem” (NOVAES, 2008, p.1-2)

Além disso, muitas comunidades que constituem o bairro do Cabula, cotidianamente sofrem intervenções policiais violentas que segundo a política de segurança pública instituída a partir do argumento de “guerra as drogas”, assassinam diariamente jovens negros moradores de periferias. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Flauzina (2006) em sua dissertação de mestrado intitulada “Corpo negro caído no chão: o sistema penal brasileiro e o projeto genocida do estado brasileiro” a autora apresenta vários elementos que confirmam o quanto o estado brasileiro historicamente construiu ações políticas institucionalizadas de extermínio da população negra, principalmente no que se refere a configuração do sistema penal. “O sistema penal brasileiro têm servido como instrumentos estratégicos de materialização de uma política genocida no Brasil, ancorada em grande medida nas intervenções policiais.” (FLAUZINA, 2006, p 116).

Segundo o Atlas da violência, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública a cada 100 assassinatos de jovens entre 15 e 25 anos 71 são negros. E de acordo com o Mapa da Violência 2016 – produzido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) - com foco na questão da

violência por armas de fogo e suas variáveis a cada 23 minutos no Brasil um jovem negro é assassinado.

> A configuração da espacialidade urbana que lançou a população negra para as periferias de todo o país dá uma boa dimensão da precariedade e dos instrumentos de aniquilação física e simbólica que diuturnamente trabalham para extinguir o contingente negro brasileiro. (FLAUZINA, 2006, p.101)

No mês de fevereiro do ano de 2015 o bairro do Cabula foi muito evidenciado nas principais mídias em Salvador e no estado, pela violenta "Chacina do Cabula" em que policiais militares assassinaram 12 jovens negros moradores do bairro. Os diversos Movimentos Negros do município e do estado denunciaram essa ação genocida responsabilizando o estado e os policiais envolvidos pelo homicídio dos jovens. Apesar do Ministério Público ter denunciado o ocorrido como "execução sumária" o processo judicial continua com poucas perspectivas de que os policiais serão penalizados pelos crimes. "Como tudo no Brasil, também a vitimização letal se distribui de forma desigual, são sobretudo jovens pobres e negros, do sexo masculino entre 15 e 24 anos" (SOARES, 2004, p.130)

Diante das características do bairro do Cabula é importante ressaltar que todos os espaços públicos, de modo especial as escolas localizadas neste contexto são imbuídas de todos os elementos que foram trazidos e, portanto, é também fruto da organização política, histórica e cultural presentes neste espaço.

No que se refere a organização das escolas públicas no bairro, e de dados relacionados a esta pesquisa, após o contato com uma das coordenadoras pedagógicas da Gerência Regional do Cabula - GRE Cabula (órgão responsável pela organização administrativa e pedagógica das escolas desse território, que é composta atualmente por 50 Unidades Escolares), foi possível ter informações quanto ao número de adolescentes mães estudantes do Cabula.

Segundo a coordenação esses dados não são registrados formalmente em nenhum instrumento oficial da Secretaria, de acordo com as coordenadoras pedagógicas que realizam visitas periódicas nas escolas do bairro, a Escola Municipal Governador Roberto Santos – EMGRS (lócus da pesquisa) é uma das escolas municipais da região que apresenta o maior número de mães adolescentes.

1.2.1.1 A comunidade "Timbalada"

Segundo Fernandes (2003), o Cabula começa a ter um crescimento habitacional maior a partir dos anos 70, a partir dos investimentos dos poderes públicos nas grandes avenidas como

Av. Paralela, Av. Edgard Santos e a Rua Silveira Martins. O bairro passa a contar com diversos serviços públicos e privados: Universidades, supermercados, bancos e etc.

Com essa expansão habitacional, o bairro que era caracterizado pelo grande número de árvores, com destaque para o grande número de mangueiras e laranjeiras, passa a ser ocupado por grandes empreendimentos imobiliários. A partir dessa "demarcação" das grandes construtoras em parceria com a prefeitura e o estado, a população negra passa a ocupar lugares mais periféricos do bairro e geograficamente segregados, com pouco acesso aos serviços públicos como saneamento básico, coleta de lixo entre outros, como ocorre também em outros bairros de Salvador. Como ressalta o autor: "As políticas de distribuição e retenção de terras sempre favoreceram as populações eurodescendentes, excluindo as populações afrodescendentes do acesso a terra." (FERNANDES, 2011, p. 230).

Dentro desse contexto de segregação da população negra no bairro que nasce a comunidade "Timbalada", denominada assim por seus/suas moradores/as, embora os registros oficiais da escritura na prefeitura a identifique como Rua Amazonas de baixo. Segundo as pesquisas desenvolvidas pelos/as alunos/as e moradores/as desta região, este nome surgiu a partir da fundação dessa comunidade, que se originou de uma grande ocupação territorial. Um dos fundadores (primeiros moradores da comunidade) confeccionava instrumentos musicais de percussão e seu filho chegou a fazer parte da banda timbalada como percussionista, assim, ele mesmo denominou a comunidade como Timbalada e as gerações posteriores mantiveram esse legado da nomenclatura do lugar.

A partir dos relatos dos/as moradores/as a localização geográfica da comunidade Timbalada fica situada aproximadamente: abaixo da Rua Silveira Martins, onde também se localiza a UNEB, e a direita, o Colégio Estadual Governador Roberto Santos, à esquerda, fica a Lagoa da Pedreira (também denominada Lagoa do Paraíso) e abaixo está o 19º Batalhão de Caçadores (BC). Não existem dados oficiais sobre a delimitação deste espaço, inclusive é recorrente a troca de endereços das correspondências.

A imagem abaixo apresenta, a delimitação aproximada da comunidade da Timbalada dentro do Cabula. Esse registro foi feito pelo geógrafo Inaiá Pereira (morador do bairro e também faz parte do grupo de pesquisas em Geotecnologias da Universidade do Estado da Bahia - GEOTEC-UNEB).

Figura 1 - Título da Imagem: Localização da comunidade da Timbalada. Salvador – BA.

Fonte: Google Earth/ Organizado por Inaiá Pereira

A comunidade da Timbalada, além de ser o local em que as adolescentes mães e não-mães moram, é um dos poucos espaços que elas podem conhecem e convivem cotidianamente, principalmente no que se refere a socialização e tempos livres. As adolescentes mães e não mães que contribuíram com esta pesquisa, quando perguntadas nas entrevistas sobre o que gostam de fazer que consideram lazer, citam atividades desenvolvidas no bairro e na comunidade.

A Lagoa da Pedreira situada na Timbalada, apesar de também ser um lugar perigoso em que já ocorreram muitos acidentes de afogamento, e contar com pouco investimento da prefeitura para a limpeza, é o lugar mais comentado e frequentado pelas adolescentes como espaço de lazer e socialização, principalmente no que se refere a encontros com amigos/as, paqueras e namoro. Abaixo segue uma foto da Lagoa da Pedreira:

Figura 2 - Lagoa da Pedreira na Timbalada

Fonte: Correio da Bahia (https://www.correio24horas.com.br)

A partir dos contextos territoriais que foram descritos brevemente é possível identificar elementos que, de algum modo, impactam na organização e dinâmica da Escola Municipal Roberto Santos, principalmente por esta estar bastante próxima da comunidade citada.

1.2.2 Sobre a Escola Municipal Governador Roberto Santos

A Escola Municipal Governador Roberto Santos está localizada na Avenida Silveira Martins, no bairro do Cabula, em Salvador – Bahia. O terreno em que foi construída reúne um conjunto de escolas do município e do estado composta por 4 unidades. Nesse sentido, é ofertada para as comunidades próximas deste lugar, acesso a educação escolar da creche até o ensino médio, em escolas diferentes, mas todas localizadas no mesmo espaço. A escola foi fundada em 13 de fevereiro de 1979, de acordo com a publicação no Diário Oficial da Bahia (13/02/1979). Sendo municipalizada em 27/01/2012.

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

Como já foi citado na introdução, a escola em que foi desenvolvida este estudo é também o local em que sou educadora, ou seja, é meu ambiente de trabalho, as aulas e as atividades pedagógicas que desenvolvia na escola ocorreriam de forma concomitante com a pesquisa. Inicialmente achei que seria muito difícil, tanto para mim, quanto para as pessoas da escola, "separar" e diferenciar os papéis sociais de "professora" e "pesquisadora" para o desenvolvimento da pesquisa. Mas, após o contato com o campo de forma mais direta para a pesquisa, vi que era impossível desmembrar essas identidades naquele espaço e acabei assumindo o desafio de ser uma "professora pesquisadora" da escola.

Essa postura me possibilitou enxergar a escola a partir de outro ponto de vista. Mas, vale ressaltar, que mesmo com a tentativa de retirar "as lentes" de professora e colocar "os óculos" de pesquisadora, é praticamente impossível consolidar essa substituição de forma tão concreta e absoluta, ou de forma neutra e imparcial, como supõe uma perspectiva tradicional e conservadora de pesquisa.

Como ressalta Velho (2009), "O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido". (p.124). Descobrir uma "outra" escola neste caminho

foi uma oportunidade de pesquisa única, que trouxe impactos importantes para a minha visão enquanto profissional da educação. Como educadora pesquisadora, pude acessar caminhos importantes neste trabalho, aprofundar narrativas e histórias de vida que sempre estiveram, de algum modo, próximas de mim, mas que nunca tive possibilidade de destrinchar, registrar e aprofundar como professora.

Como pesquisadora, com um contato "familiar" com o campo, tive possibilidade de ter uma relação de maior abertura e acolhida por parte das colaboradoras da pesquisa, fui recebida com menos desconfiança e poucos entraves por de alguma forma a maioria já ter me visto nos corredores/as da escola, ou já terem sido educandas de classes em que eu fui educadora.

A "Robertinho", como popularmente é conhecida, atende duas modalidades de ensino, Fundamental, séries iniciais e finais, e Educação de Jovens e adultos. O ensino fundamental tem turmas do 1º ano até o 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos também atende EJA 1 e EJA 2. Totalizando 42 turmas em toda a escola. O espaço conta com muitas mangueiras antigas, que remetem a história agrícola do Cabula, além disso conta com um amplo espaço verde, é comum a presença de pássaros e insetos no cotidiano das atividades escolares.

A entrada da escola foi pintada este ano por um grupo de alunos/as e professores/as articulados/as pela professora de artes Iaçanã Simões, o tema, as cores e as palavras escolhidas para identificar a fachada foram elaborados coletivamente por esse grupo. Segue abaixo uma imagem da entrada da escola:

Figura 3 - Entrada da escola

Fonte: Arquivo da autora

A estrutura física é organizada por três pavilhões. Essa estrutura de "pavilhão", é muito semelhante ao formato de presídios. Muitas escolas construídas na década de 70 e início de 80

possuem esse formato, que reforça uma dinâmica mais hierárquica, compartimentada e fechada do espaço escolar, com pouca possibilidade de circulação fora da sala de aula.

Por ser um prédio antigo, o espaço físico já passou por três reformas após a municipalização, mas estas mudanças não foram suficientes para melhorar de forma mais efetiva a estrutura da escola. As reformas gastaram um valor significativo de verba pública, mas não foram realizadas de forma satisfatória para resolver os problemas hidráulicos, elétricos entre outros elementos que precisam de uma atenção maior na escola. A Roberto Santos já sofreu incêndio e a falta de água é recorrente por conta destas dificuldades estruturais. O que prejudicou e prejudica muito os/as estudantes que já chegaram a ficar meses sem aula devido a estas questões.

Atualmente estão matriculados neste espaço 848 alunos nos três turnos matutino, vespertino e noturno. No turno da manhã funcionam as turmas de Fundamental 1 e 2, no turno da tarde só Fundamental 1 e no turno da noite a Educação de Jovens e Adultos. Assim ela é considerada de Grande Porte Especial porque atende aos três turnos e conta com mais de 500 alunos/as.

Por estar localizada de forma central no bairro do Cabula, a escola atende a um número significativo de comunidades próximas ao espaço. Sendo estas: Timbalada, Baixa do ovo, Irmã Dulce, Engomadeira, Doron entre outras.

No que se refere ao pertencimento religioso dos alunos apesar de contar com um número significativo de terreiros, a maioria dos alunos são cristãos de Igrejas Protestantes.

Por estar muito próxima geograficamente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e da Faculdade Baiana, esta localização também favorece em alguns aspectos. A escola recebe cotidianamente muitos projetos de intervenção universitária. Principalmente no campo da saúde, educação e tecnologia.

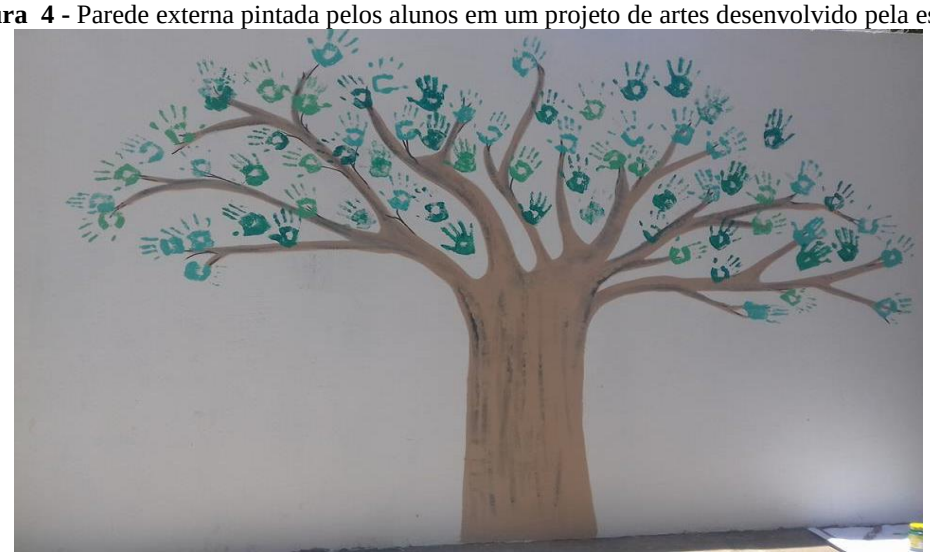
Como a escola foi municipalizada em 2012, a maior parte da equipe docente que foi trabalhar na mesma foi do último concurso público municipal realizado em 2010. O que faz do grupo, composto por maioria de jovens, tanto na idade, quanto em tempo de serviço na Rede Municipal. Esta característica impacta no cotidiano da escola e na relação com a comunidade, bem como nos projetos organizados no decorrer do ano letivo.

São 42 educadores/as que constituem a equipe docente da escola, em sua grande maioria mulheres negras. Além disso, a escola conta com uma grande parte de professores que possuem mestrado na área de educação, como também especialistas.

A escola conta com profissionais de educação física e artes, e são desenvolvidos muitos projetos nessas áreas, os/as estudantes participam destas atividades, merece destaque

o Projeto de pintura da área externa da escola, que foi realizada com os alunos do 1º ao 5º ano da escola com a Professora de artes.

Figura 4 - Parede externa pintada pelos alunos em um projeto de artes desenvolvido pela escola



Fonte: Arquivo da autora.

No que se refere ao pedagógico da escola, a mesma possui duas coordenadoras pedagógicas. Os instrumentos pedagógicos mais utilizados pelos professores são os livros didáticos, que também não chegam em quantidade suficiente para todos/as os/as alunos/as.

A escola recebeu a primeira verba Municipal e Federal, depois de municipalizada, em 2015. Neste sentido, não contou durante muito tempo com recursos para aquisição de instrumentos didáticos para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem.

A Prefeitura Municipal desenvolve poucos espaços de Formação de Professores. Geralmente voltados para preparação para avaliações externas, como por exemplo, a Prova Brasil, que serve como pontuação para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O IDEB é o que orienta as políticas educacionais tanto federais quanto municipais, é calculado de dois em dois anos em todas as escolas brasileiras.

Segue na tabela abaixo as notas da escola e do município de Salvador no IDEB:

Quadro 1 - IDEB da Escola Municipal Governador Roberto Santos 2005 - 2015

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Escola Municipal Governador Roberto Santos						
ANOS	2005	2007	2009	2011	2013	2015
IDEB (5º ano)	2,0	2,2	2,7	3,8	3.3	3,8
IDEB (9º ano)	___	2,5	2,5	2,7	3,6	3,6

Fonte: Site do Ministério de educação, acessado em julho 2017.

Quadro 2 - IDEB do município de Salvador 2005 - 2015

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do município de Salvador						
ANOS	2005	2007	2009	2011	2013	2015
IDEB (5º ano)	2,8	3,5	3,6	4,0	4,0	4,7
IDEB (9º ano)	___	2,7	2,7	2,7	2,9	3,1

Fonte: Site do Ministério de educação, acessado em julho 2017.

A escola conta com um número grande de distorção idade-série (que também interfere no cálculo do IDEB), ou seja, muitos/as alunos/as que estão com a idade avançada para a série que cursam. A Rede municipal conta com um sistema aprovação automática no Fundamental 1, ou seja, o aluno não é reprovado no 1º ao 2º ano escolar, nem no 4º ano. Mesmo quando não atinge as habilidades e competências necessárias para aquela série. Podendo ser conservado a partir das avaliações realizadas pela escola, apenas no 3º ano e no 5º ano.

O índice de evasão também é bastante alto na escola, por motivos diversos, inclusive maternidade adolescente, principalmente no Fundamental 2 e na Educação de jovens e adultos no noturno. Estes elementos também contribuem para o cálculo do IDEB.

A relação com as famílias que são atendidas pela escola é complexa e enfrenta grandes desafios, tendo em vista que são muitas comunidades com identidades bem diferentes, inclusive comunidades que conflitam entre si. Neste sentido, mesmo com algumas atividades que favorecem essa integração e articulação, como o dia da família, feira cultural entre outros, a maioria das famílias ainda são distantes da escola e não se sentem construtoras da mesma.

Esse contexto escolar interfere diretamente nos sujeitos da pesquisa e consequentemente na organização da metodologia e análise de dados utilizada. Assim, é fundamental para a compreensão do texto e percepção do campo e suas peculiaridades, o entendimento desse contexto e dos sujeitos que participarão deste trabalho.

1.2.2.1 Sobre os sujeitos da pesquisa

Partindo da perspectiva de que a construção do objeto é processual, essa pesquisa foi se desenhando e se adaptando ao campo. Ela começou no ano de 2016, de forma exploratória, e durou aproximadamente um ano. Inicialmente a pesquisa pretendia investigar o projeto de vida de adolescentes grávidas, entretanto, o contato mais direto com o campo e com o cotidiano das

adolescentes na escola foi desenhando outros contornos e direcionamentos para a pesquisa. Segundo André & Ludke (2015) nas pesquisas etnográficas educacionais o problema é redescoberto no campo, neste sentido a partir do contato aprofundado com o fenômeno pude adotar uma postura mais flexível com o problema investigado, bem como com os instrumentos utilizados para a produção de dados.

Foi realizado inicialmente um mapeamento das adolescentes grávidas na escola, no ano de 2016 eram 5, em conversas informais com elas, foi possível identificar que seria extremamente complexo pesquisar as adolescentes grávidas neste contexto tendo em vista os estigmas e as especificidades sociais, familiares e morais que estas adolescentes estão submetidas, sendo algumas dessas questões: 1- A infrequência na escola, 2- A evasão e até mesmo mudança de escola por parte da família, muitas vezes até como "punição" pela gravidez gerada. 3- As mudanças, os conflitos e tensões, tanto físicos quanto psicológicos do período gestacional que acaba deixando as adolescentes mais vulneráveis.

Assim, a partir de um olhar e um aprofundamento maior no campo, foi feita a alteração dos sujeitos da pesquisa para adolescentes mães, desta forma a categoria maternidade foi substituída pela gravidez. Principalmente ao considerar o Projeto de vida destas jovens, pesquisar a experiência da maternidade possibilita diálogos e acompanhamentos mais sistematizados deste período.

Após essa mudança no percurso, foram mapeadas as adolescentes mães que estudaram na escola nos últimos 3 anos (2014, 1015 e 2016), entretanto, não existia nenhum instrumento de registro das adolescentes que engravidam na escola, todos os informes relativos a gravidez e maternidade são concebidos pela escola como algo "pessoal", "individual", portanto faltas e até futuras evasões não tem nenhum tipo de "justificativa institucional" e identificação do motivo específico. Como também dificulta qualquer tipo de monitoramento do perfil social da escola neste aspecto, tendo em vista que se torna mais difícil mediar esta questão (até em aspectos preventivos), sem ter ao certo um registro efetivo do número de adolescentes que engravidam na escola.

Com a ajuda da gestão, coordenação pedagógicas e professores da escola foi feito um mapeamento a partir das memórias e lembranças dos/as profissionais na escola, seguindo o critério apenas da idade da gravidez (entre 10 e 18 anos incompletos) entretanto, mesmo sem a definição inicial do critério raça/cor, todas eram negras. Assim, foram pontuados pela equipe:

Quadro 3 - Número de adolescentes que engravidaram na Escola Municipal Governador Roberto Santos (2015 a 2017)

	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017	TOTAL
Números de adolescentes grávidas.	4 Adolescentes	8 Adolescentes	5 Adolescentes	17 adolescentes

Fonte: Arquivo da autora fornecido pela escola durante a pesquisa de campo

A partir da categoria maternidade privilegiou –se, como critério, as adolescentes mães de 2015 e 2016 tendo em vista o tempo da pesquisa e o período que se tornaram mães. Das doze adolescentes mães (2015 a 2016) apenas três permaneciam estudando na escola, as outras oito estavam sem estudar ou mudaram de escola e/ou município. Assim, foram acessadas as três adolescentes estudantes.

Tendo em vista que seria importante também entender as peculiaridades, e ter dados referentes as adolescentes mães que não estudam, busquei as adolescentes mães que haviam deixado a escola, apesar das dificuldades nesta busca, em contato com colegas das turmas que elas já estudaram, consegui ter contato com duas adolescentes que também se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Totalizando cinco adolescentes.

O elemento raça/cor, que também é uma categoria considerada nesse trabalho, ao estabelecer o tema a ser pesquisado (antes da construção do projeto de pesquisa) já era um dado evidenciado pelo campo, na escola todas as adolescentes que tinham engravidado até a presente data eram negras. Foi uma constatação do campo que antecedeu a pesquisa. Entretanto, vale ressaltar que considerar essa evidência do campo como relevante e também categoria analisada nesta pesquisa, parte da compreensão de que se faz necessário compreender o lugar das adolescentes negras no que se refere a maternidade, tendo em vista que segundo as estatísticas elas ocupam sempre um maior número quando comparadas a adolescentes brancas, por exemplo.

Posteriormente, a partir de todo processo de mapeamento, as cinco adolescentes que contribuem com esta pesquisa, continham nos dados referentes a matrícula, no espaço em que consta a opção raça/cor a autodeclaração como negras, além disso, todas também se identificaram como negras durante as conversas informais anteriores a pesquisa, como também durante o processo das mesmas nas entrevistas.

Foram realizadas entrevistas exploratórias com o intuito de compreender melhor o fenômeno da maternidade adolescente e construir um roteiro de observação e de entrevistas posterior.

Nestas entrevistas, ficou explícito que a maternidade adolescente e os projetos de vida na escola não poderiam ser investigados apenas a partir das adolescentes que são mães, mas o contexto escolar é repleto de interações e relações que incidem diretamente na construção desses sujeitos. Assim, para responder os objetivos propostos pela pesquisa também foram incluídas: as adolescentes não mães e as profissionais da educação.

Como principais instrumentos de produção dos dados foram utilizados a Observação participante e entrevistas semiestruturadas. A análise dos documentos e registros da escola referentes as adolescentes mães também colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa.

O acompanhamento mais sistemático com registros no diário de campo iniciou em 2016, entretanto, a observação participante contínua das adolescentes mães no contexto escolar (chegada, sala de aula, corredores, pátio da escola, secretaria da escola e etc...), durou aproximadamente 80 dias, nos meses finais do ano de 2017 (outubro, novembro e dezembro).

Todas as entrevistas foram realizadas na escola, na sala da coordenação, que foi solicitada a gestora anteriormente. No total foram entrevistadas 12 pessoas (mães, não- mães e profissionais da educação). As entrevistas duraram em média 50 minutos.

Nos tópicos seguintes serão apresentadas, de forma breve, algumas marcas das trajetórias biográficas das adolescentes com destaque para a vida escolar, o contexto da gravidez, a relação com o pai da criança e dados da família. O objetivo da apresentação destes curtos textos biográficos das adolescentes pesquisadas é permitir um olhar sobre a maternidade adolescente, considerando, inclusive a complexidade e as peculiaridades deste fenômeno.

No intuito de guardar a identidade das participantes, optamos por utilizar nomes fictícios. Assim, serão utilizados nomes de mulheres jovens militantes da Rede de Mulheres Negras da Bahia, para identificar cada adolescente sujeito desta pesquisa, e para identificar as profissionais da educação serão utilizados os nomes de três lideranças negras da Bahia.

Após a transcrição das entrevistas coletadas e a exaustiva leitura e (re)leitura dos dados e do Diário de campo, foi construída uma breve descrição sobre cada adolescente, na tentativa de contextualizar de forma mais detalhada a complexidade e a condição da experiência da maternidade para cada uma. Segue abaixo alguns resultados do Diário de campo e das entrevistas.

1.2.2.2 As adolescentes mães: as interlocutoras desta pesquisa

Karine (14 anos)

Estudou na Escola Governador Roberto Santos desde os 7 anos de idade, quando cursou o primeiro ano do ensino fundamental. Segundo os seus professores e coordenação da escola: demonstrava ser muito fechada, calada e introspectiva, algumas vezes demonstrou indisciplina e atitudes violentas com alguns colegas, além disso, tem uma trajetória escolar marcada por muitas conservações (repetição da série), ainda não está alfabetizada e deixou a escola durante a gravidez, enquanto cursava uma turma especial (para alunos/as com distorção idade-série) do 3º ano do ensino fundamental.

Ela morava com a mãe, um irmão mais novo e seu filho. Ela tinha dois irmãos, o mais velho foi assassinado pela polícia um mês antes da realização da primeira entrevista. A casa de Karine só possui um cômodo e um banheiro, neste cômodo todos/as dormem em um colchão de casal. Ela foi morar com a mãe nesta casa após a separação dos pais, que aconteceu após seu pai tentar estuprá-la duas vezes. O pai de Karine também violentou a sua mãe de várias formas, inclusive fisicamente. Assim, após estes episódios de violência e a separação, Karine não possui mais nenhum contato com o pai.

A adolescente engravidou com 12, e hoje possui 14 anos, atualmente está solteira e sem namorado, a gravidez foi fruto de uma relação de namoro com um homem de 30 anos de idade, que só registrou a criança após teste de paternidade. E só contribuía mensalmente apenas com duas caixas de leite. A gravidez de Karine, segundo ela, foi desejada, apesar de não ter sido planejada. Após cinco meses de gravidez Karine deixou a escola e ainda não retornou. A única fonte de renda da família dela é o bolsa família do filho, que hoje possui 9 meses de idade. Mas, infelizmente há alguns meses o bolsa família dela foi bloqueado por ela não estar mais estudando essa situação agravou a dificuldade financeira enfrentada por sua família.

Após o filho ter completado um ano de idade, Karine procurou a família do pai da criança para conseguir apoio financeiro para cria-lo. Diante dos constantes conflitos a partir de uma negociação amigável, ela e a mãe decidiram deixar a guarda da criança com o pai e com a mãe do pai da criança.

Urania (15 anos)

Entrou grávida aos 13 anos na Escola Municipal Governador Roberto Santos no meio do ano de 2015, cursando o 4º ano do ensino fundamental. Segundo os professores e coordenação da escola: demonstrou ser uma aluna responsável e dedicada, realizava as

atividades na sala e extra-classe, tinha uma interação harmoniosa com os/as colegas em sala, mas era uma aluna que apresentava muitas faltas, apesar de serem sempre justificadas por conta das visitas periódicas ao médico devido a gravidez e posteriormente ao nascimento do filho.

Urania morou a vida toda com a avó (apenas ela e a avó), e, segundo ela, teve uma educação muito fechada, sem contatos com outras crianças, embora sempre tivesse contato com o pai e a mãe. Atualmente é casada e mora em uma casa alugada com o seu filho de um ano e três meses e seu companheiro, que a conheceu grávida, e que assumiu a paternidade da criança. Urania hoje tem 15 anos, e engravidou com 13 anos, segundo ela, a gravidez só aconteceu por falta de informação sobre o uso de métodos contraceptivos, o pai do seu filho tinha 30 anos e a gravidez não foi desejada, inclusive ela cogitou o aborto. O pai da criança não registrou e desapareceu do bairro em que ela morava, segundo ela por envolvimento com o tráfico de drogas, e permanece distante até hoje.

Atualmente, Urania está grávida pela segunda vez. E precisou mudar de turno de estudo na escola, está cursando a Ensino Fundamental 1, no período noturno, porque não tem com quem deixar a criança e por estar sendo mais difícil acompanhar as aulas estando grávida. Ela continuou na escola durante e depois da primeira gravidez e permanece como estudante nesta segunda gravidez. Acabou repetindo a série no ano passado, segundo ela, por conta da dificuldade em conciliar as aulas com as demandas da maternidade. Em relação a renda, o seu companheiro trabalha de carteira assinada e ganha um salário mínimo que sustenta a casa. Urania também é beneficiária do Programa Bolsa família e Primeiros Passos, que segundo ela, garantem as necessidades mais urgentes do filho.

Elane (18 anos)

Estuda na Escola Governador Roberto Santos desde os 10 anos de idade, entrou no terceiro ano do ensino fundamental. Segundo os professores e a coordenação da escola, era uma aluna muito dispersa, que apresentava dificuldade em se concentrar nas aulas.

Elane mora com a mãe, com dois irmãos e com o seu filho, sua infância foi marcada pelas cenas de violência que presenciou do pai com a mãe. Embora hoje os pais estejam separados, ela ainda mantém contato com o pai, que mora em outra cidade, mas contribui financeiramente com alguns pequenos gastos da casa. A mãe de Elane está desempregada, mas trabalha como diarista uma vez na semana, Elane trabalha como manicure e pedicure alguns dias da semana também. Atualmente relata que a única renda fixa e certa é o dinheiro do Bolsa Família, do seu filho e dos seus irmãos.

Atualmente Elane tem 17 anos e não está estudando, deixou a escola quando completou 5 meses de gestação aos 14 anos, cursava o 6º ano na época. No ano passado retornou a escola no noturno, mas não conseguiu concluir o ano letivo, no ano seguinte tentou novamente, mas não encontrou vaga na escola para a sua série no noturno. Ela tem deseja retornar os estudos principalmente por estar buscando um emprego de carteira assinada.

A gravidez de Elane foi desejada, fruto de um namoro com um adolescente de 16 anos, segundo ela os dois planejaram ter o filho, mas assim que ela ficou grávida o pai da criança disse que não era o pai e só assumiu e registrou o filho após comprovação da paternidade através do teste de DNA, sendo o motivo do término do namoro. Hoje o pai da criança compartilha a guarda com ela e contribui financeiramente também com o sustento do filho.

Mariana (18 anos)

Ela estuda na escola desde o terceiro ano do ensino fundamental, em que tinha aproximadamente 10 anos de idade e estudava no matutino. Após a maternidade continuou estudando. Segundo os/as professores/as sempre foi uma ótima aluna, sempre teve facilidade em aprender os conteúdos e participa ativamente das aulas, inclusive orientando colegas que apresentam dificuldade.

Atualmente a adolescente precisou mudar o turno de estudo para o noturno, por não ter apoio para o cuidado com o filho durante a manhã e à tarde. Ela cursa os anos finais do ensino fundamental 2 e na terceira unidade letiva já estava aprovada para o ensino médio, sua mãe e o seu companheiro revezam no cuidado da criança a noite para que ela possa estudar.

Mariana mora com o filho e o companheiro de 22 anos (que também é pai do seu filho) há dois anos, a casa é alugada. A renda que mantém a casa é do companheiro que trabalha de carteira assinada como técnico eletrônico e já concluiu o ensino técnico e atualmente estuda para ingressar no curso de Engenharia elétrica na Universidade. Mariana vende roupas íntimas para garantir uma renda a mais para a casa, e também é beneficiária do programa Bolsa Família e do Programa Primeiros Passos.

Mariana engravidou aos 15 anos em uma relação sexual desprotegida com o atual companheiro que na época era o seu namorado há alguns meses. Segundo ela, algumas semanas após ter se sentido mal com o uso contínuo de pílulas anticoncepcionais, procurou um posto de saúde para trocar a medicação e foi agredida verbalmente por algumas funcionárias do setor que a indicaram ir ao hospital já que ela poderia estar grávida e lá não cuidariam deste caso. Ela voltou para a casa e decidiu não usar mais as pílulas já que a faziam se sentir mal, assim

utilizaria apenas camisinha, alguns meses depois após o atraso da menstruação fez o teste e descobriu que estava grávida. Segundo ela, a gravidez não foi desejada, mas foi assumida por ela e seu respectivo companheiro.

Diane (18 anos)

Ela estuda na escola desde os 12 anos em que cursava o terceiro ano do ensino fundamental, no turno vespertino. Segundo os/as professores/as sempre foi uma aluna dispersa que tinha muita dificuldade em continuar concentrada e atenta ás aulas, entretanto sempre exerceu papel de liderança na sala, conseguia facilmente organizar a turma e desenvolver trabalhos pedagógicos em grupo.

Atualmente a adolescente estuda no noturno nas séries finais do ensino fundamental dois, porque não tinha apoio para o cuidado do filho durante o dia, no período da noite sua mãe fica com a criança para que ela possa estudar. Ela é colega de sala da adolescente citada anteriormente, Mariana.

Diane atualmente mora com a mãe, o filho e dois irmãos na casa da mãe, alugada. A renda que sustenta a casa é do trabalho da mãe como empregada doméstica. Os irmãos de Diane ainda são pequenos e apenas estudam.

Diane engravidou aos 15 anos de idade do companheiro de 25 anos que na época morava junto com ela em outra casa, mas tinha envolvimento com o tráfico de drogas. Segundo ela, a gravidez não foi desejada, mas foi aceita. Após um ano e meio de relação violenta, inclusive com tentativa de homicídio, por parte do pai do seu filho, Diane decide retornar para a casa da sua mãe, onde vive até hoje.

O pai da criança, após a separação, não teve mais nenhum contato com a criança e não contribui financeiramente com nada. Diane é beneficiária do Programa Bolsa Família e do Programa Primeiros Passos.

Segue abaixo a síntese de algumas informações importantes das trajetórias biográficas das adolescentes e alguns marcos sociais a partir das idades.

Quadro 4 - Síntese das trajetórias biográficas das adolescentes mães

NOME	IDADE ATUAL (2017)	IDADE QUE MENSTRUOU	IDADE DA PRIMEIRA VEZ	IDADE QUE ENGRAVIDOU	IDADE ATUAL DO FILHO (2017)	FREQUENTA A ESCOLA ATUALMENTE (2017)	ANO DE ESCOLARIZAÇÃO ATUAL (2017)
KARINE	14 anos	12 anos	12 anos	12 anos	2 anos	NÃO	Parou no 3º ano do Ensino Fundamental
URANIA	15 anos	12 anos	12 anos	12 anos	3 anos	SIM	EJA/ Fund. 1
ELANE	18 anos	11 anos	13 anos	14 anos	3 anos	NÃO	Parou no 6º ano do Ensino Fundamental.
MARIANA	18 anos	11 anos	13 anos	15 anos	2 anos	SIM	EJA/ Fund. 2
DIANE	18 anos	10 anos	13 anos	15 anos	2 anos	SIM	EJA/ Fund. 2

Fonte: Arquivo da autora com dados coletados na pesquisa de campo.

1.2.2.3 As adolescentes não-mães

Participaram da pesquisa quatro adolescentes não- mães, o critério escolhido foi serem colegas de sala das adolescentes mães que participaram da pesquisa, todas as adolescentes não mães também se auto declararam negras, e por uma certa "coincidência" (não prevista pela pesquisa) as quatro tem irmãs que engravidaram na adolescência.

As adolescentes não –mães foram definidas por serem colegas das adolescentes mães que participam da pesquisa. Sendo estas: Railma (13 anos) Fabiana (12 anos) Lorena (17 anos) e Érika (17 anos).

Railma (13 anos)

Ela estuda na escola desde os sete anos de idade, atualmente está no sexto ano do ensino fundamental 2 foi colega de sala de Urania (antes dela mudar de turno). É considerada pelos professores como uma aluna responsável e comprometida com os estudos. Ela mora com a mãe, dois irmãos menores e uma irmã mais velha que engravidou aos 14 anos e mora na casa também com a filha e o companheiro em uma casa alugada. Ela deseja ser mãe, mas após conseguir se formar na Universidade no curso de Medicina e ter sua casa própria.

Fabiana (12 anos)

Ela estuda na escola desde os seis anos de idade, em que cursava o primeiro ano do ensino fundamental. Hoje está no sexto ano no matutino. É considerada pelos professores como

uma aluna dedicada e que tem facilidade em acompanhar as aulas e participar das atividades propostas. Ela mora com a mãe e dois irmãos, seu pai foi assassinado no ano passado. Sua irmã que foi mãe na adolescência mora em outra casa com o companheiro, ela e a mãe mantém pouco contato com ela tendo em vista que, segundo ela, o marido afastou ela da família. Ela não deseja ser mãe, e considera que um filho pode atrapalhar muito a vida de uma mulher, pretende fazer o curso de Direito na Universidade.

Lorena (17 anos)

Ela estuda na escola desde os doze anos de idade, em que cursava o quarto ano no turno matutino. Hoje está no noturno nas séries finais do ensino fundamental 2, segundo ela precisou estudar a noite para ajudar a mãe nas atividades domésticas e também por estar "atrasada" na escola por já ter sido conservada em algumas séries. Atualmente mora com a mãe o pai e três irmãos, a sua irmã que engravidou na adolescência mora em outra casa com o companheiro e ela ainda tem contato e conversa com a irmã sobre dúvidas referentes ao seu corpo e a sexualidade. Ela deseja casar e ter filhos, mas após ter um emprego digno de carteira assinada.

Érika (17 anos)

Ela estuda na escola desde o ano passado, e já ingressou no noturno cursando as séries finais do ensino fundamental 2, segundo ela começou a estudar no noturno desde os 15 anos por precisar trabalhar para contribuir com as demandas financeiras da casa. Atualmente mora com a mãe e três irmãos e sua irmã que engravidou na adolescência que tem dois filhos/as e teve o companheiro assassinado em uma operação policial. Ela deseja ser mãe, mas após ter um emprego melhor que lhe dê condições de ter uma casa própria.

Segue abaixo um quadro síntese com algumas informações importantes das adolescentes não –mães.

Quadro 5 - Síntese das trajetórias biográficas das adolescentes não –mães

NOME	IDADE ATUAL (2017)	IDADE QUE MENSTRUOU	IDADE DA PRIMEIRA VEZ	ANO DE ESCOLARIZAÇÃO ATUAL (2017)
RAILMA	13 anos	12 anos	Ainda não aconteceu	6º ano do ensino Fundamental 2
FABIANA	15 anos	12 anos	Ainda não aconteceu	6º ano do ensino Fundamental 2
LORENA	17 anos	11 anos	14 anos	EJA/ Fund. 2
ÉRIKA	17 anos	11 anos	15 anos	EJA/ Fund. 2

Fonte: Arquivo da autora com dados coletados durante a pesquisa de campo

SEÇÃO 2: GRAVIDEZ E MATERNIDADE NA ADOLESCÊNCIA NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.
A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.

(A noite não adormece nos olhos das mulheres – Conceição Evaristo)

A gravidez e a maternidade, não necessariamente são eventos que possuem uma relação de causa e efeito. Em outras palavras, nem toda gravidez, gera por consequência uma relação de maternidade, tendo em vista a ocorrência dos abortos espontâneos e provocados, por exemplo. Além disso, ser mãe não se reduz ao evento "pós gestação", tem um significado cultural que vai para além da gravidez. Assim, torna-las a mesma coisa ou considera-las enquanto fenômenos estritamente biológicos, como sintetiza (HEILBORN, 2006) é um grande "deslizamento semântico" (p.240). Os dois eventos são construções sociais fortemente marcados por elementos interseccionais, em que se estabelecem, normas, padrões e expectativas de comportamento.

Apesar de serem popularmente conhecidas e discutidas, a gravidez e a maternidade na adolescência apresentam variadas concepções em torno do que representam. Geralmente são atribuídos valores negativos sobre os eventos, e as jovens mães são vistas como irresponsáveis e fadadas ao fracasso escolar e profissional : "Os qualificativos 'precoce' e 'indesejada' sempre acompanham a caracterização dos fenômenos frequentemente retratados como um desvio ou transtorno para a vida do/a jovem" (CABRAL 2009, p.146) essa perspectiva, pontuada pela autora, reduz o evento, ignora a complexidade do mesmo, por não considerar outros elementos que o compõe além de reforçar a ideia da gravidez como um "problema" na vida da adolescente e do futuro filho. Entretanto, algumas autoras Heilborn (2016), Cabral (2006) e Pantoja (2009) provocam reflexões que ampliam o olhar sobre este evento e sobre a garantia do direito da livre e segura escolha reprodutiva, considerando a necessidade básica de acesso a uma educação

sexual consistente, em paralelo a defesa de um conjunto de estruturas públicas e institucionais que possam garantir uma gravidez, quando desejada, saudável, e uma maternidade segura a qualquer mulher independente da idade.

O olhar punitivo e moralista sobre a gravidez na adolescência foi sendo fortalecido por argumentos de diversos setores. Os discursos médicos pautados em elementos superficiais estritamente biológicos e generalizantes elaboraram a visão da gravidez adolescente como um problema de saúde pública, por oferecer riscos a jovem, inclusive de mortalidade materna por conta da "pouca idade", entretanto, pesquisas biomédicas (Stern e Garcia, 1999) apontam que o risco se deve a questões sociais e de formação técnica médica, não estando relacionados diretamente com a idade da mulher.

Um outro elemento que interfere na construção desse "problema social" é que "uma gravidez ou experiência de parentalidade na juventude seria considerado um elemento perturbador do desenvolvimento ideal dessa etapa da vida." (Heilborn 2006, p.30). Entretanto, restam algumas inquietações, será que a maternidade seria o principal problema social na vida de jovens negras e pobres? Ser mãe na adolescência, significa socialmente o "rompimento" ou uma "alteração" do projeto de vida, que certamente seria totalmente diferente se não tivesse ocorrido a gravidez?

Na contemporaneidade, este tema se torna ainda mais heterogêneo, complexo e contraditório (FONTOURA; PINHEIRO, 2008) a depender dos contextos e trajetórias adolescentes, pode representar "atraso" ou evasão na escola, ou pode ser símbolo de motivação e algo mais concreto em uma *vida de incertezas*, pode se dar no âmbito de uma relação estável ou não, e até ser fruto de violência; pode gerar distintos arranjos familiares; pode alterar o percurso escolar e profissional ou apenas reforçar os lugares sociais existentes. Os impactos e elementos que permeiam o cotidiano e o projeto de vida das adolescentes que engravidam e se tornam mães, apresentam peculiaridades e diferenças a partir do lugar e das condições em que estas vivem esta etapa da vida.

A temática da gravidez e maternidade na adolescência é também um debate sobre a sexualidade juvenil e as relações de gênero, classe e raça o tratamento e o lugar que esse debate tem na sociedade, na família e na escola. Nesse sentido, essa seção irá problematizar e aprofundar o tema, sem necessariamente encontrar verdades e/ou respostas fechadas para um fenômeno que se apresenta de forma tão diversa e complexa.

2.1 A maternidade adolescente nas estatísticas: uma breve análise dos dados quantitativos

Os dados quantitativos que serão apresentados neste tópico buscam situar a maternidade na adolescência de acordo com os índices estatísticos. Eles contribuem para uma visão objetiva e concreta acerca desse fenômeno social, como também apontam para a complexidade que o tema sugere. É importante ressaltar que os números apresentados neste tópico representam quantitativamente o fenômeno da maternidade adolescente e contribuem para justificar a necessidade de aprofundamento e imersão qualitativa no tema tendo em vista a amplitude e complexidade do fenômeno.

Considerando como ponto de partida um olhar internacional da gravidez na adolescência, segundo o relatório "Situação da População Mundial 2013", elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA), todos os dias, nos países em desenvolvimento, 20 mil meninas com menos de 18 anos engravidam, destas, 200 morrem devido a complicações de gravidez ou parto. A gravidez na adolescência é também uma questão de saúde pública mundial. As meninas que engravidam antes dos 15 anos aumentam em cinco vezes o risco de morrer por causas relacionadas a própria gravidez, ao parto e ao pós-parto do que mulheres na faixa dos 20 anos.

Para apresentar estes dados de forma mais concreta e sintética, o Relatório do Cone Sul (2016), organizado pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), apresenta informações estatísticas mundiais, elencadas por continente, referentes ao número de crianças que nascem de mães adolescentes, como também a porcentagem de adolescentes que possuem união estável.

Quadro 6 - Estatísticas Mundiais do nascimento de crianças com mães (15 -19 anos)

	% de nascimento de crianças com mães (15 – 19 anos)	%Adolescentes com união estável
MUNDO	10,9	12,8
ÁFRICA	14,9	19,9
ÁSIA	8.6	11,8
EUROPA	5,5	5,0
AMÉRICA LATINA E CARIBE	17,6	14,8
AMÉRICA DO NORTE	9,4	5,2

Fonte: Relatório do Cone Sul (2016)

Estes dados além de apresentar a maternidade na adolescência como um fenômeno mundial atual, também explicitam desigualdades relevantes entre os continentes, tendo em vista que a África e a América Latina e o Caribe possuem os maiores índices de maternidade adolescente, como também o maior número de adolescentes com união estável. Estes elementos provocam reflexões comparativas de diferenciação em torno da trajetória histórica e cultural

destes continentes. O que remete a hipóteses sobre os maiores números de gravidez na adolescência estarem, de algum modo, relacionadas ao processo de colonização e desenvolvimento econômico e social sofridos pelos mesmos.

Numa tentativa de aproximação do contexto brasileiro, a próxima tabela, também retirada do Relatório do Cone Sul (2016), registra a *taxa de fecundidade* dos países do Cone Sul, de 1980 até 2010, de adolescentes de 12 a 18 anos. Vale ressaltar, que a taxa de fecundidade é calculada a partir do número médio de filhos nascidos vivos, por mulheres no seu período reprodutivo em determinado espaço geográfico.

Quadro 7 - Taxa de Fecundidade Adolescente nos Países do Cone Sul

TAXA DE FECUNDIDADE ADOLESCENTE NOS PAÍSES DO CONE SUL						
	1980 -1985	1985-1990	1990-1995	1995-2000	2000-2005	2005-2010
ARGENTINA	74,2	73,4	73,2	60,7	60,7	56,9
BRASIL	75,0	80,4	83,8	86,0	86,0	75,6
CHILE	64,3	64,0	68,1	61,6	61,6	58,5
PARAGUAY	98,3	91,6	92,4	82,3	82,3	72,3
URUGUAY	62,6	66,4	70,5	63,5	63,5	61,1

Fonte: Relatório do Cone Sul (2016)

Este gráfico apresenta dados relevantes para o entendimento do fenômeno da gravidez na adolescência nos países do Cone Sul. O Brasil é o segundo país com maiores taxas de fecundidade, perdendo apenas para o Paraguai.

Também pode-se afirmar a taxa de fecundidade no Brasil apresenta nos anos de 2005 a 2010 é praticamente a mesma taxa de fecundidade dos anos 80 a 85, mesmo tendo uma baixa quando comparados aos anos 95 a 2005, ainda é um número consideravelmente alto, que exige políticas específicas para a efetiva diminuição.

Além disso, é importante destacar o contexto histórico e cultural do país, ao apresentar um aumento da taxa a partir de 1985 e um declínio a partir de 2005, podem ser levantadas muitas hipóteses. É importante considerar que, o final dos anos 80, período de redemocratização do país, abre um contexto de mudanças e reflexões menos conservadoras e tradicionais referentes a juventude, gênero e iniciação sexual. Já a partir de 2003 as políticas relacionadas a saúde reprodutiva dos/as adolescentes, ganham corpo e investimento público, muitas campanhas preventivas nas escolas e nos postos de saúde, essas ações podem ter contribuído para a diminuição da taxa.

Segundo o Pnad (2013) mostrou que o Brasil tinha 5,2 milhões de meninas de 15 a 17 anos. Dessas, 414.105 tinham pelo menos um filho. Neste grupo, apenas 104.731 estudam. As outras

309.374 estão fora da escola. Um pequeno grupo só trabalha (52.062). A maioria dessas jovens (257.312 adolescentes) não estudam nem trabalham. Em 2012, as garotas nessa situação representavam 58,7% do total. Em 2013, elas passaram a representar 59,1% de todas as pessoas de 15 a 17 anos fora da escola e do mercado de trabalho.

De acordo com o Ministério da Saúde, a gravidez precoce caiu 26% nos últimos 13 anos. Em 2000, foram 750.537 bebês nascidos vivos por partos de adolescentes de 10 a 19 anos. Nesse mesmo ano, o Brasil estava em 54º lugar no ranking mundial com índice de fecundidade em meninas entre 15 e 19. Com a ajuda de políticas de prevenção, em 2013, foram 555.159 bebês. Mesmo com uma diminuição significativa no número dos nascidos, proporcionalmente, o país piorou em relação a outras nações.

O índice de gravidez na adolescência diminuiu ao longo dos anos no Brasil e, em contradição, subiu 14 posições, em 20 anos, na lista de 213 países com fecundidade precoce. Hoje, o país está na 49º colocação: são 70 a cada mil meninas entre 15 e 19 anos que deram à luz em 2013, de acordo com a última pesquisa do Banco Mundial.

De forma mais direcionada ao contexto brasileiro A Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da População brasileira (2015):

Quadro 8 - Dados referentes a maternidade adolescente nos indicadores sociais do IBGE 2015

Proporção das mulheres de 15 a 19 anos de idade, por indicação de presença de filho nascido vivo, segundo as características selecionadas - Brasil – 2014			
Características Selecionadas	**Proporção das mulheres de 15 a 19 anos de idade (%)**		
	TOTAL	**Presença de filho nascido vivo**	
		Nenhum filho	**Um filho ou mais**
Grandes Regiões	**100**	**100**	**100**
NORTE	9,4	8,9	13,5
NORDESTE	30,7	30,1	35,8
SUDESTE	39,6	40,4	33,8
SUL	13,3	13,8	9,4
CENTRO OESTE	6,9	6,9	7,5
Grupos de idade	**100**	**100**	**100**
15 a 17 anos	60,0	63,2	34,1
18 e 19 anos	40.0	36,8	65,9
Cor ou raça	**99,3**	**99,3**	**98,7**
Branca	41,5	43,0	29,7
Preta ou Parda	57,7	56,3	69,0
Condição na unidade Domiciliar			
Pessoa de Referência	2,6	1,6	10,5
Cônjuge	7,9	4,6	34,2
Filho	73,9	78,5	37,1
Outro parente ou agregado	15,4	15,0	17,9
Nível de instrução mais elevado alcançado (3)			
Até fundamental incompleto ou equivalente	22,4	20,1	40,8
Fundamental completo ou equivalente até médio incompleto ou equivalente	52,9	54,0	44,5
Médio completo ou equivalente ou nível mais elevado	24,4	25,6	14,2
Afazeres domésticos na semana de referência			
Proporção que cuidava de afazeres domésticos	81,8	80,5	92,5
Número médio de horas que dedicava normalmente por semana aos afazeres domésticos	16,8	15,3	27,1
Tipo de atividade na semana de referência			
Só estuda	54,2	59,0	15,1
Estuda e trabalha	13,6	14,7	5,0
Só trabalha	12,5	11,6	20,2
Não estuda e não trabalha	19,7	14,7	59,7
Proporção que não estuda, não trabalha e não procurava emprego	15,0	10,6	50,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014.

De acordo com os dados apresentados neste quadro, fica explicito as diversas diferenças das condições sociais entre as jovens adolescentes de 15 a 19 anos que possuem filhos neste período, e aquelas que não possuem nenhum filho. Vale destacar que os dados não apontam as adolescentes grávidas, mas apresenta as adolescentes que já são mães (ao considerar um filho ou até mais de um) o que deve alterar de forma considerável a análise dos mesmos. Apresentarei abaixo alguns aspectos sobre os dados quantitativos apresentados.

Considerando o contexto regional. As regiões nordeste e sudeste apresentam o maior número de adolescentes de 15 a 19 anos, entretanto observa-se algo relevante nessa comparação, no Nordeste o número de adolescentes que possuem um filho ou mais supera o número de adolescentes que não possuem, enquanto que no sudeste acontece o contrário. Esse dado relacionado a superação do número de adolescentes com filhos, das sem filhos, acontece também na região norte e centro oeste. Nesse sentido, é importante ressaltar que a gravidez na adolescência é um fenômeno nacional, mas apresenta maior incidência no Norte, Nordeste e Centro oeste do país.

No Brasil, existem mais adolescentes de 15 a 17 anos do que de 18 a 19 anos. Em relação a gravidez nestas idades, os dados apresentam que a diferença das adolescentes que possuem um filho ou mais com 18 a 19 anos das que não possuem nenhum filho é maior do que entre as mais novas.

É importante considerar ainda que 34,1% das adolescentes brasileiras de 15 a 17 anos, e 65,9 % das adolescentes de 18 e 19 anos possuem um filho ou mais. Esse é um dado considerável nesse estudo. A maioria da população adolescente feminina do país é negra (unindo pardas e pretas, como consta no IBGE), representando 57, 7% das meninas de 15 a 19 anos.

Além disso, o número de adolescentes negras que possuem um filho ou mais é 69,0% enquanto que as adolescentes brancas 29, 0% que possuem um filho ou mais. Ou seja, o número de adolescentes negras que possuem um filho é mais que o dobro de adolescentes brancas. Esses dados refletem a necessidade de aprofundar e compreender porque esse fenômeno é mais comum nas adolescentes negras, e como as políticas públicas podem estar focando de forma mais objetiva nestes grupos.

Segundo os dados, apenas 14% das adolescentes mães concluíram o ensino médio. Esse dado é alarmante para considerar o acesso e permanência das adolescentes na escola.

Quase metade das adolescentes mães de 15 a 19 anos (44%) possuem apenas o fundamental completo, e quase o mesmo número (40%) possui fundamental incompleto. Estes dados explicitam a necessidade de pensar políticas educacionais capazes de contemplar as demandas necessárias para que as mães adolescentes possam permaneçam na escola.

Na Bahia, segundo a Secretaria de Saúde da Bahia (SESAB, 2012), somente no estado, 40.350 adolescentes com idades entre 10 e 19 anos tiveram o primeiro filho em 2012. Os dados se referem apenas a crianças que nasceram vivas.

Na Bahia, o percentual de adolescentes grávidas reduziu de 46.611, em 2011, para 40.350, em 2012. A média de incidência na Bahia de mães com faixa etária entre 10 e 19 anos (com filhos nascidos vivos) é de 21,37%, ficando acima da média nacional, que é de 19,31%. Um outro problema é que, embora os resultados sejam positivos em boa parte dos municípios baianos, em outros a situação ainda é bastante preocupante.

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

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

2.2 Adolescência X Adolescências: entre conceitos, experiências e trajetórias.

O exercício de definir fenômenos sociais é sempre uma tarefa complexa, audaciosa e arriscada, em que assume-se, desde já, um ponto de vista, sem neutralidade, mas com possíveis limitações. Assim, ao tentar definir a Adolescência, vale ressaltar que essa proposta pretende ser mais uma abertura de possibilidades e provocações a respeito da temática do que um conceito fechado e muito bem elaborado sobre.

De acordo com Ariés (1978); César (1998) o termo “adolescente” nasce entre o final do século XIX e início do século XX com o intuito de definir de forma mais objetiva as etapas da vida, separando a infância, juventude e a vida adulta. Neste sentido, a adolescência faria parte da juventude, considerada fase de transição e preparação para se tornar um adulto.

Do ponto de vista do senso comum costuma-se atribuir geralmente aos adolescentes sinônimos preconceituosos e pejorativos como “Aborrecentes”, além disso, estes/as são vistos/as sempre como “Complicados/as” para a relação social, “baderneiros”, irresponsáveis, inconsequentes, em que o único objetivo da vida é a busca por relações sexuais, como impulsos quase que naturais. Segundo Frota (2007) a adolescência, comparada à infância, que geralmente é vista como “a melhor fase da vida” é considerada a “a pior fase da vida” para a maioria das

pessoas. Esta visão saudosista da infância, como um momento de alegria, muitas brincadeiras e poucas preocupações, fica muito clara nas falas de Mariana:

> O que ficou mais marcante é que é um tempo que não volta mais, era muito divertido, era muito legal, todo mundo junto brincando, não tinha preocupação, não tinha o que fazer no outro dia, só tinha a preocupação da escola mesmo, todos os dias. Não tinha preocupação em comprar roupa, em comprar alimento. Não tinha preocupação nenhuma. (Mariana, mãe - 18 anos).

É também na adolescência, que ocorre a "puberdade", processo de grandes mudanças no corpo, tanto do ponto de vista fisiológico quanto no campo subjetivo, estético e cultural nos pensamentos, emoções e atitudes. Como ressalta Nilma Lino Gomes: "O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico" (GOMES,2002,p.41). A menstruação e o desenvolvimento dos seios para as meninas, para os meninos as alterações musculares e na voz, o crescimento dos pelos, entre outros, são mudanças visíveis que também passam a atribuir significados sociais. O desejo de encaixar-se em um determinado "padrão" fenotípico idealizado e geralmente pautado em estigmas de gênero, raça e classe social é um elemento importante ao considerar essa fase.

A entrada na adolescência para muitas meninas negras também representa a inserção nos "rituais de alisamento" (Gomes 2002). A Menarca representa uma etapa de iniciação do corpo para receber a química capilar mais agressiva. O ideal de beleza instituído no padrão "branco" é imposto socialmente e incide de forma violenta nos anseios, expectativas e corpos das jovens negras. Desde a infância é um elemento comum da vivencia de adolescentes negras os apelidos atribuídos ao seus corpos e cabelos, segundo Gomes (2002) estes apelidos se constituem como uma das primeiras experiências racistas públicas e contribuem para a rejeição do corpo.

Das adolescentes entrevistadas todas as que são mães possuem o cabelo alisado quimicamente, entretanto, entre as jovens não-mães, todas mantêm o cabelo crespo natural. Essa atitude com os cabelos, não é apenas uma decisão estética e individual e autônoma, ela reflete também elementos sobre a forma de lidar com o próprio corpo. Como ressalta Hooks:

> Dentro do patriarcado capitalista – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos –, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com freqüência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa auto-estima. (Hooks 2005, p. 8).

Além disso, os efeitos da puberdade, com as mudanças no corpo, que geralmente aparecem de forma bastante impactante na transição da infância para esta fase, causam interpretações muitas vezes moralistas e superficiais sobre os comportamentos das adolescentes. Existe uma ideia que todos/as seriam conduzidos/as naturalmente por hormônios "em ebulição" e, portanto, os/as adolescentes só pensariam em sexo de forma estritamente "animalizada" e "irracional". Partindo desse pressuposto, nenhuma abordagem educativa teria muita influência, já que o "biológico e natural" falaria mais alto e exerceria mais poder sobre esses corpos. Essa visão desconsidera a sexualidade enquanto *aprendizado sócio-cultural* e *construção histórica.*

Assim, cabe algumas perguntas na tentativa de problematizar essa visão "popular" e "biologizante" da adolescência, que de certa forma tentam "homogeneizar" e naturalizar preconceitos e estigmas dessa etapa da vida: Será que todos/as vivem a adolescência da mesma forma? Será que não existem diferenças, por exemplo, entre ser adolescente negro, indígena, mulher, homossexual, intersexo? E aqueles/as que nesta fase precisam trabalhar e até sustentar suas respectivas famílias tem possibilidade de ser "baderneiros" e "inconsequentes"? Não é possível, associar a condição adolescente a responsabilidade e compromisso? Nessa perspectiva, não existiriam adolescentes criativos formuladores de ações sociais e educativas, militantes em partidos e/ou Movimentos Sociais diversos, por exemplo?

Na perspectiva da legislação brasileira o termo adolescente apresenta uma variedade de olhares e perspectivas ao longo da história nas leis. O primeiro código de menores, de 1927, que tentou "definir" essa fase, construiu a nomenclatura "menor" para ser atribuída as pessoas com menos de 18 anos. Esse código segundo Donzelot (1986) partia de uma concepção negativa e punitiva para as crianças e adolescentes pobres e negras, reforçavam a ideia de "delinquência juvenil" e estes seriam considerados "menos humanos", o texto naturalizava a pobreza, e tirava do Estado o papel de garantir os direitos básicos a esta parcela da população (FROTA, 2007).

Em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, fruto das enérgicas e fervorosas lutas dos diversos Movimentos Sociais na década de 80. O ECA abole o termo "menor" da lei e constrói a definição de "criança e adolescente" para o Estado brasileiro, isso não é só uma simples mudança da nomenclatura, mas representa uma transformação da concepção social destes sujeitos. Essa mudança gerou uma grande transformação, embora ainda apresente contradições, na visão da sociedade e do estado, pois nesta perspectiva do ECA, a criança e o/a adolescente são "Sujeitos de direito", ou seja, com essa compreensão o estado muda (ou deveria mudar) as ações exclusivamente punitivas e coercitivas para a ampliação e fortalecimento dos direitos deste grupo.

Considerando ainda o ponto de vista legal, no Brasil, a definição de adolescência ainda deixa em aberto algumas lacunas referentes as diferenças ou relações entre ser adolescente e ser jovem. No Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), "adolescentes" seriam as pessoas de 12 a 18 anos (incompletos) de idade, para o Estatuto da juventude (BRASIL, 2013) considera-se "jovem" as pessoas de 15 a 29 anos.

Mesmo assim, no Brasil existem concepções diferentes em relação a esta definição, mesmo se tratando da perspectiva do Governo a este público. Por exemplo, o Ministério da Saúde, adota concepção cronológica da Organização Mundial de Saúde – OMS, diferente da definição do ECA e do Estatuto da Juventude, para a definição do público –alvo das ações, programas e políticas públicas para adolescentes e jovens. A OMS delimita adolescência de 10 a 19 anos, e juventude de 10 a 24 anos.

O Estatuto da Juventude, também em alguns artigos, pontua as especificidades dos/as adolescentes no acesso a alguns direitos, principalmente no que se refere a questões trabalhistas. Um exemplo importante é a Seção III Sobre o direito a profissionalização, que ressalta:

> O direito à profissionalização e à proteção no trabalho dos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos de idade será regido pelo disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e em leis específicas, não se aplicando o previsto nesta Seção." (BRASIL, 2013, p. 27).

Nesse sentido, os/as adolescentes, com idades de 15 e 18 anos, também são considerados jovens, no que se refere a legislação brasileira. Embora fique explicito no texto, que essa parcela da juventude, tomando como referência a idade, possui demandas próprias devido a sua faixa etária. Ou seja, estabelecer uma delimitação da adolescência e juventude de forma precisa e fixa é uma tarefa complexa, e que envolve uma série de elementos para serem considerados, até mesmo quando o único critério abordado é a idade cronológica.

É importante afirmar que esta pesquisa, estabelece como sujeitos mães adolescentes e adolescentes não –mães de 12 a 18 anos. Assim, justifica-se contextualizar a condição destas jovens, considerando os limites das definições desse lugar social em que se encontram, e ao mesmo tempo perceber que estas, serão consideradas "jovens adolescentes".

Seguindo a perspectiva cronológica e política das definições de juventude e adolescência no Brasil. O termo *adolescente* é anterior ao conceito de *juventude*. Apesar das diferenças, os conceitos se complementam e corroboram para a tentativa de uma definição mais concreta e descritiva da condição juvenil. Entretanto, vale ressaltar que no campo das políticas públicas e demandas das juventudes brasileiras os/as adolescentes precisam estar inseridos/as dentro das suas especificidades, até porque partindo novamente das idades por exemplo,

adolescentes de 12 a 14 anos, apresentam diferenças nas experiências sociais ,e portanto, pautas distintas de adolescentes de 15 a 18 anos.

Partindo do ponto de vista do Estado, que se fundamenta principalmente da definição de adolescente orientado pela idade, é importante perceber também o risco de tal definição, e nessa tentativa de tentar abarcar as peculiaridades presentes nas idades,acabar excluindo mais, do que ampliando as possibilidades dessa população acessar os serviços públicos e terem os seus direitos garantidos, como ressalta Leon (2005):

> Os sistemas de idade nas sociedades urbanas servem para legitimar um acesso desigual aos recursos, às tarefas produtivas, ao matrimônio e aos cargos políticos, isto implica a *"legitimização da hierarquização social das idades",* na qual cada etapa do desenvolvimento infanto/adolescente/juvenil corresponde a certas categorias de trânsito que muitas vezes os inibe de conflitos abertos, assegurando o controle dos menores a pautas sociais estabelecidas. (LEON, 2005, p.16).

Por isso, embora a idade seja um elemento importante a ser pensado, não pode se transformar em um critério de "controle", ou numa "camisa de força" para as demandas políticas. É necessário considerar, ao tentar definir a adolescência, elementos que transcendam a idade cronológica, considerem outras perspectivas na concepção do que o que é ser adolescente, o significado da vivência e experiência da condição adolescente.

Assim Novaes (2008) "Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida jovem com idades iguais, vivem juventudes desiguais." (p.105) Ressalta ainda, que alguns jovens tem o "tempo de juventude" alargado ou reduzido a depender das condições sociais em que estão inseridos, nesse sentido considerar apenas a demarcação da idade, é inconsistente e limitada para a definição deste grupo. Para as adolescentes mães, por exemplo a visão da cobrança por responsabilidade "a mais" na maternidade está para além da idade: "*E depois que você tem filho, você tem uma responsabilidade a mais, e quando, quando você é adolescente você já tem uma responsabilidade a mais, e quando você tem filho a sua responsabilidade dobra". (Mariana - mãe, 18 anos).*

A adolescência deve ser pensada numa perspectiva histórica e contextualizada, em que considere os diversos elementos que a configuram e as variadas formas possíveis e existentes de vivenciar essa fase da vida. "A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempo específicos" (FROTA, 2007, p.105).

É importante observar os diversos olhares sobre a adolescência, reconhecendo seus limites, até porque a experiência da adolescência também perpassa por esses estigmas, seja de

modo a reproduzi-los, ou até na tentativa de fuga dos mesmos, a identidade adolescente também é alimentada por esses elementos. “É fundamental levar em consideração que não existe uma adolescência, mas sim adolescências, em função do político, do social, do momento e do contexto em que está inserido o adolescente.” (PANTOJA, 2003, p.337). Se faz necessário compreender também a diversidade adolescente, considerar o contexto em que são vivenciadas “adolescências” e os elementos geracionais que permeiam essa experiência.

Um importante elemento geracional para pensar essa diversidade na vivência da condição e situação adolescente é o lugar que as redes sociais ocupam na vida dos/os adolescentes contemporâneos/as. Como sinaliza Regina Novaes “Houve uma ampliação das agências socializadoras da juventude que extrapolam o âmbito da família e da escola, implicam o aumento do espaço de influência dos meios de comunicação e internet.” (NOVAES, 2008, p.119). Talvez, a partir da simples pergunta “o que é ser adolescente? ” Ou “Como foi a sua adolescência? ” Direcionada as mães das adolescentes entrevistadas, muito provavelmente as respostas não teriam elementos relacionados ao uso da internet e das redes sociais, inclusive como definições identitárias. Este elemento se destaca na percepção do que representa chegar a adolescência para uma das adolescentes não-mãe:

> Achei que eu era adolescente quando as meninas me chamavam para brincar e eu não tinha mais vontade. A gente vai crescendo, e não tendo mais cabeça para brincar, a gente vai usando mais as redes sociais, a internet pra paquerar (risos) e também pra falar com as amigas. E vai deixando a brincadeira de lado. (Fabiana,não-mãe 15 anos).

Assim, Abramo (2005) irá definir que existem fundamentos importantes para a compreensão do fenômeno adolescente/ juvenil, principalmente no que diz respeito às variadas formas de vivenciar esta etapa da vida. Segundo ela é importante considerar a distinção entre “condição juvenil” e “situação juvenil”. Portanto, “condição juvenil” seriam os processos que são comuns à juventude, o recorte etário de 15 a 29 anos, que serve de base para as políticas públicas de juventude, e elementos de geração do tempo espaço que se vive, enquanto que a “situação juvenil” é constituída pelas formas de viver essa “condição juvenil”, ou seja os diversos fatores sociais, culturais, raciais, de gênero, de localidade, fatores que combinados com a condição juvenil, constituem a forma com que estes/as jovens significarão a sua maneira de viver a juventude. Neste sentido Gomes e Dayrell (2005, p.3) complementam:

> Podemos dizer que cada sociedade e cada grupo social lida e representa de maneira diversa esse momento. Essa diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, nas regiões geográficas, dentre outros. É muito diferente, por exemplo, a noção do que é o jovem,

> de como vivencia esta fase e de como é tratado em famílias de classe média ou de camadas populares, em um grande centro urbano ou no meio rural.

As bases que demarcam as diferentes formas de viver a adolescência e juventude, estão presentes nas entrevistas das adolescentes mães e não-mães nesta pesquisa. Entretanto, apesar de existir essa diferença, e de todas se auto declararem negras, muitas adolescentes acreditam ainda na visão de homogeneidade da vivencia adolescente. Assim, das nove adolescentes entrevistadas, sendo cinco mães e quatro não mães, quando perguntadas se existia diferença na forma de viver essa etapa, apenas uma afirmou que sim, e relatou um episódio da sua vida que essas diferenças se evidenciaram. Considerou o que representava para ela ser uma adolescente negra e as diferenças em relação a outras experiências, trazendo em sua fala, inclusive, uma demarcação interseccional de gênero, raça e classe bastante nítidas:

> Com certeza existe diferença, em tudo. Quando você é negra, os outros escondem a bolsa, é horrível. As vezes você tá no ponto as pessoas olham pra você pega a bolsa e guardam. Fica falando da sua roupa, ficam julgando a pessoa, eu gosto de usar minhas roupas curtas, e só vou mudar quando eu quiser. Eu trabalhava na casa de uma moça e ganhava R$ 300,00 reais, tinha mês que eu ganhava e tinha mês que eu não ganhava nada. A filha dela me tratava muito mal. Ela ficava falando: - Você é preta, eu não gosto de você! Minha vó não gosta de preto e eu também não gosto. Uma criança de 6 anos. Eu ia todo dia trabalhar com a minha bolsinha achando que receberia meu dinheiro, era um mês sim e um mês não. Mas, eu precisava, voltava pra casa chorando, e minha mãe sempre dizia- ô filha, vai melhorar. (Diane, mãe 18 anos).

O trecho acima revela a necessidade e a importância da perspectiva interseccional para a análise e compreensão de fenômenos sociais, inclusive para uma maior compreensão da categoria adolescência. A fala de Diane revela que em seu contexto juvenil, ela é afetada por uma sobreposição de opressões (racismo, sexismo e capitalismo) que fazem com que ela compreenda que a sua experiência enquanto adolescente negra, mãe e de classe popular, seja diferente de outras adolescentes da mesma idade, por exemplo. Nesse sentido, o conceito de "experiência" (Bairros,1995, p.459) contribui para a compreensão e análise desse lugar de fala.

Cabe ressaltar ainda sobre a posição das outras adolescentes que apesar de se auto declararem negras, nas entrevistas acabaram reproduzindo a frase "somos todos/as iguais" no que se refere a vivencia adolescente. Sobre isso a autora Marilane Costa (2006) sinaliza "Os/as jovens negros/as se reconhecem como negros/as, mas têm dificuldade de assumir que já foram discriminados/as" (p.203). Assim, é importante ressaltar que essa construção de uma suposta igualdade entre negros e brancos, parte da ideia de que existiria uma democracia racial no

Brasil, entretanto, este pensamento se constitui como um verdadeiro mito, para maquiar e o racismo:

> O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. (GOMES 2000, p. 57).

Entretanto, somado a estes elementos, não se pode perder de vista que, falar das formas de viver a juventude é compreender também os fatores ideológicos, presentes nas variadas formas de conceber a juventude, que muitas vezes partem de uma visão "adultocrática" (CASTRO, 2004, p.203). Esta visão acaba moldando a juventude a partir de modelos socialmente construídos, que violentamente, ferem a autonomia juvenil, negando a sua condição de sujeitos de direitos, corroborando para a falta da garantia das condições básicas e dignas de vida, tais como: educação de qualidade, moradia, emprego e saúde.

As adolescentes mães e não mães entrevistadas possuem trajetórias biográficas e perfis diferentes, apesar de se aproximarem em alguns aspectos. As cinco mães destacam a gravidez como um importante fator de "rompimento" com a infância, e ainda demonstram elementos de transição para a adolescência. Já para as não-mães um dos elementos que mais aparece nas falas e estabelecem essa mudança da infância para a adolescência é o "desejo de namorar".

Para Karine, que engravidou aos 12 anos, a transição da infância para a adolescência demonstra ser ainda mais complexa, tendo em vista que a mesma engravidou três meses depois de ter menstruado, a sua forma de enxergar a gravidez ganha contornos bem específicos, a infância da brincadeira e da liberdade na rua, a partir da gravidez, é substituída pela responsabilidade e cuidado com o filho que, para ela, se configura como uma perda significativa.

> Quando eu me lembrei que não era mais criança foi quando eu estava grávida. Aí eu pensei: não sou mais criança, já sou uma mãe de família. Sim, eu me achava criança. Só ficava brincando com esses meninos. Aí, depois que eu estava grávida foi que eu descobri que não era mais criança. Só mudei no meu corpo, o meu jeito de ser continua o mesmo. De quando eu era criança pra agora, que eu não posso mais brincar com os meninos, quando eu estava grávida nas tabocas eu comecei a brincar, mas agora parei. (Karine, mãe 14 anos).

A amamentação para Karine também representa um cerceamento da sua antiga liberdade como criança. Ela afirma que não amamentou o filho por ser uma atividade que demanda dedicação, consequentemente, ausência de tempo para as brincadeiras livres na rua. Percebe-se então, que instalou-se um conflito entre a adolescente e as cobranças sociais e

“responsabilidades” da maternidade, sendo solucionado com a escolha pelo brincar, correspondendo a sua subjetividade emocional de criança.

> Não (gesto com a cabeça). Eu não quis dar mama pra ele, porque quando eu queria ir na rua ele queria mamar. Aí eu ficava presa, se eu fosse ali num instante, mainha gritava: -O menino ta com fome, eu tinha que ir correndo, aí eu disse, olha não vai dar certo não. Aí parei de dar mama. (Karine mãe, 14 anos).

Para Elane, a gravidez também interrompe um cotidiano de brincadeiras e liberdade na rua, considerado um comportamento da infância, inclusive a mesma relata que descobriu a gravidez brincando, assim também para Urania a gravidez representou, de certa forma, limitação de hábitos e costumes antes vividos na infância, uma mudança , principalmente o sair de casa, passear:

> Antes de ficar grávida eu fazia tudo de criança, gostava muito de brincar na rua, quando eu descobri que estava grávida já tinha 4 meses, eu estava brincando de 7 pedrinhas, aí quando eu fui correr, aí eu caí e bati a minha barriga aí comecei a sentir dor, depois fui pra UPA, fiz o Beta e vi que eu estava grávida. (Elane, mãe 18 anos).
>
> Você não pode sair mais assim, tem que ficar em casa, tem que cuidar do filho. Um bocado de coisa. Não pode sair, curtir, passear. Sei lá, antes eu era mais solta. Agora tô presa. Tenho que cuidar do meu filho. (Urania, mãe 15 anos).

Para as entrevistadas, a adolescência se confunde com a infância em certa medida e a gravidez dá novos contornos a essa vivencia da adolescência. “ Deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural.” (FROTA, 2007, p.148). Nesse sentido, vale ressaltar que o conceito de adolescência é construído socialmente pela condição daqueles/as que vivenciam e articulam características comuns a esta etapa da vida. Para as adolescentes mães a infância, adolescência e vida adulta se confundem em alguns momentos por conta dos novos códigos e significados que constituem esta experiência. Entretanto existe aí um viés fortemente marcado pela classe social:“ Nas camadas médias, a parentalidade na adolescência não acelera o curso da vida, nem se constitui em rito de passagem à posição social de adulto.” (BRANDÃO, 2006, p. 1428).

Assim, mesmo percebendo uma diferença de como viviam (antes da maternidade) para a atual vivência como mães, todas demonstram elementos de dificuldade dessa condição. É como se a maternidade não permitisse verdadeiramente experimentar a ideia projetada ideal da “juventude adolescente” e antecipasse responsabilidades que caberiam a vida adulta, muito

embora também todas as jovens não se considerem adultas, mas se cobram responsabilidades, autonomia financeira e maturidade por serem mães.

> Ser adolescentes é sair, se divertir, não ter filho cedo. É isso. (Urania mãe, 15 anos).
>
> Ser adolescente é bom. Às vezes é difícil porque eu quero ajudar a minha mãe, mas eu não posso, porque ainda sou de menor. Acho que faz muita diferença, a gente adulta já pode trabalhar, e adolescente ainda não pode trabalhar de qualquer coisa, criança não faz nada. Quando a gente é adolescente a gente engravida, aí não pode mais ficar na rua, como a gente ficava quando era pequena, tem que ter responsabilidade, quando sair tem que levar o menino. (Elane mãe 18 anos).
>
> Eu me considero a metade de cada. Porque assim, eu ainda tenho 18, não sei se adquiri muito, como adulto, porque a pessoa adulta mesmo, é pra lá dos 20 anos, que já tem uma mentalidade mais, e normalmente as meninas da minha idade, estão na adolescência. Mas, eu sou um pouquinho de cada, ao mesmo tempo que eu sou adolescente eu sou um pouco adulta. A responsabilidade é em dobro e sou um pouquinho de cada. (Mariana mãe, 18 anos).

Além desses elementos do que seria a adolescência, as adolescentes não-mães, relacionam a adolescência a menstruação e as primeiras experiências de namoro. Além disso, ainda estabelecem diferenças entre os/as adolescentes a partir da idade, remetendo aos/as mais velhos/as entre 17 e 18 anos, uma "necessidade" maior de namorar. "A adolescência caracteriza-se por diversas transições sendo a passagem á sexualidade com o/a parceiro/a" (HEILBORN, 2006, p.35). As falas abaixo, ilustram essa percepção:

> Quando eu menstruei, eu vi que eu não era mais criança. Eu fui amadurecendo. Aí eu pensei eu tô ficando mocinha, não sou mais criança. Aí todo mundo lá em casa já falava comigo: - Você já é uma mocinha, porque não cresce? Porque age desse jeito, como criança? (Railma, não -mãe 13 anos).
>
> Criança não namora, adolescente namora! Tudo muda, o pensamento muda. A criança, não pensa em namorar. Mas, assim alguns adolescentes de 17 e 18 anos, é diferente porque já pensa mais em outras coisas. (Lorena, não- mãe 15 anos).

Nesse sentido, é importante considerara diversidade de experiências e percepções relacionados a adolescência, identificando o campo de complexidade e peculiaridades que são colocados a partir das trajetórias dessas jovens, bem como o olhar que as mesmas apresentam sobre a experiência que vivem.

Por isso, "é preciso desestigmatizar a gravidez na adolescência e adaptar o discurso e a prática política a uma realidade complexa e mutável em relação à juventude e suas práticas sexuais" (FONTOURA; PINHEIRO 2008). É importante frisar os estigmas que permeiam esses

discursos. A sexualidade ainda é um grande tabu social, e reconhecer os/as adolescentes como sujeitos sexuais ainda é moralmente inaceitável, principalmente para as meninas. Tocar na temática gravidez na adolescência é também provocar o debate em torno das práticas sexuais juvenis e suas várias nuances, inclusive morais.

2.3 Corpo e Direitos Reprodutivos: A iniciação e experiência sexual das adolescentes

Os Direitos Reprodutivos, segundo Ventura (2010), é um conjunto de normas e leis que garantem o exercício individual, livre e responsável, da sexualidade e da reprodução humana. E, por isso, se configura enquanto direito subjetivo de toda pessoa, se constitui como base das decisões relacionadas ao número de filhos que se almeja ter e os intervalos entre nascimentos, ter acesso aos meios necessários para o exercício livre de sua autonomia reprodutiva, sem sofrer discriminação, coerção, violência ou restrição de qualquer natureza.

As abordagens em torno da sexualidade e da Iniciação sexual ainda partem do pressuposto que estas são práticas estritamente biológicas "impulsivas", espontâneas e naturais. "Tal concepção se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, no entanto, a sexualidade envolve rituais, linguagens, representações e símbolos profundamente plurais" (LOURO, 2016, p.11). Nesse sentido, perde-se o sentido da mesma como evento socialmente construído, portanto repleto de estigmas e valores culturais que são aprendidos socialmente, assim:

> A sexualidade é um domínio que exige aprendizagem, entendemos aprendizado como um processo que se dá a partir de formas socialmente disponíveis para tratar a sexualidade (qualidade do debate público, qualidade da informação, natureza do conteúdo da educação sexual das escolas, acesso a serviços adequados, professores e profissionais de saúde sensibilizados e bem preparados para o atendimento as necessidades juvenis). (HEILBORN, 2006, p.408)

Segundo Foucault (1998) a sexualidade é um *"dispositivo histórico"* nesse sentido ele considera uma construção social constituída de regras e códigos específicos: "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, lei, o dito e o não dito são elementos desse dispositivo" (FOULCAULT, 1993, p.244). Nesse sentido, a iniciação sexual é parte desse aprendizado, a experiência desse evento será imbuída de elementos que foram referências do modo de se relacionar.

A perspectiva moral da escola, e da família que pouco abordam, ou vetam temas relacionados a sexualidade, incidem diretamente na educação sexual, assim, a maioria dos/as adolescentes ainda não conhecem o próprio corpo e iniciam a vida sexual com muitas dúvidas

e medos. Além disso, a gravidez na adolescência, geralmente é fruto das primeiras experiências sexuais destas jovens. Vale ressaltar, nesse aspecto, as perspectivas de gênero e sua relação com a sexualidade, e a vivencia sexual, propriamente dita.

As expectativas de gênero, construídas socialmente, esperam dos meninos a iniciativa sexual, a busca por várias experiências com o maior número de mulheres possível, para que sua identidade masculina seja reafirmada. Já para as meninas, mesmo após tantas conquistas associadas a "liberdade sexual", ainda hoje é cobrada a "manutenção" ou retardamento da virgindade, bem como não "ceder" aos desejos sexuais até a construção de uma relação mais estável, inclusive atribui-se esse adiamento da vida sexual também ao "risco de gravidez", já que a expectativa de gênero exige a mulher o "sexo para a reprodução" e para os homens o "sexo para o prazer". Nesse sentido, como reforça Castro (2015) na maioria dos atos sexuais, entre adolescentes heterossexuais, é esperada do homem a iniciativa e da mulher a submissão. Apesar de alguns elementos geracionais contemporâneos apresentarem uma maior iniciativa sexual feminina e a desconstrução de algumas expectativas de gênero neste aspecto.

A falta de espaços educativos que pautem a sexualidade é um elemento comum das adolescentes. Mesmo reconhecendo a escola enquanto instituição importante que deve pautar estas questões, todas as entrevistadas relatam a falta de espaços para dialogar abertamente sobre dúvidas a respeito deste assunto.

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

A visão moralista sobre a adolescente mãe, reduz a temática referente a sexualidade e pune a jovem por ter iniciado a vida sexual de forma "considerada" precoce. A sexualidade talvez se constitua um dos tópicos mais importantes e mais difíceis tanto para o próprio adolescente, particularmente na cultura ocidental, herdeira da tradição judaico cristã e do culto da "culpa" e do "pecado" (ALMEIDA, 2003, p. 125). É necessário aprofundar a reflexão e as análises sobre a gravidez relacionados à busca de identidade, pouca ou nenhuma orientação sexual e as imposições de gênero, como também dificuldades nos diálogos familiares sobre o assunto.

Nos tópicos seguintes, serão apresentadas algumas análises a partir das entrevistas e observações realizadas com as adolescentes mães e não mães, no que se refere aos marcadores da iniciação sexual, elementos relacionados a contracepção e direitos reprodutivos.

2.3.1 O "virar-moça" a menarca como um dos símbolos marcadores da iniciação sexual

A Menstruação é um evento marcante na trajetória sexual e identitária da maioria das mulheres. Este fenômeno também tem demarcações históricas, culturais e sociais. E além de mudanças concretas no sistema sexual e reprodutivo, impacta nas formas de interação social e nas subjetividades das adolescentes, pois também engloba expectativas comportamentais de gênero. Espera-se que após a menstruação a adolescente tenha certas "atitudes" e "cuidados" na forma de se relacionar com o corpo e com a sexualidade.

A Menarca ou o "Virar moça" (como popularmente é chamada), para as adolescentes, é um marco também no diálogo com a família sobre sexo e cuidado com o corpo. Geralmente as mães numa atitude preventiva, mas também imbuída de elementos morais de gênero, escolhem este momento para alertar sobre a responsabilidade sobre o corpo. "A comunicação verbal entre mãe e filha em torno da menarca é uma oportunidade de transmissão de normas, valores e conhecimentos sobre comportamentos preventivos" (AQUINO, 2003, p.382). A menarca representa um símbolo da iniciação sexual para as meninas, entretanto, é vista como um "risco perigoso", nesse sentido, os diálogos preventivos por parte da família, demarcam também um lugar de culpa e punição para a prática sexual feminina, esta já deve "temer" desde já a ameaça de uma possível gravidez.

Segundo Vieira (2006), no Brasil, a menarca tem sido um fenômeno cada vez mais precoce, que também se relaciona com um número maior de gravidez de adolescentes mais novas, devido a fatores biológicos, sociais e culturais. Estudos revelam que a média de idades no Brasil, está em torno de 12 a 13 anos, antigamente nos anos 80, esse evento geralmente acontecia a partir dos 14 anos. Fatores relacionados a alimentação com maiores doses de hormônio e a hipersexualização da infância, são hipóteses que tentam justificar esses dados. Duas das adolescentes entrevistadas tiveram a primeira menstruação aos 12 anos e uma aos 11 anos de idade.

Todas as adolescentes entrevistadas mães e não mães tiveram respostas muito parecidas ao relatarem as suas respectivas experiências de Menarca. Elas ressaltaram sempre o quanto ficaram assustadas, tendo em vista a falta ou pouca informação sobre o significado da mesma.

Isso evidencia as lacunas na formação da escola e dos Serviços de Saúde, no processo de Educação Sexual das/os adolescentes:

> Quando minha menstruação chegou eu achei que eu estava perdendo sangue. Eu achei que eu estava com alguma coisa porque eu não sabia o que era ainda. Eu estava dentro de casa sozinha, ela (a mãe) estava trabalhando, aí quando eu vi, senti uma dor forte na barriga, aí quando fui no banheiro, tomei banho, vesti a roupa. Aí quando eu saí e que eu voltei eu estava toda melada de sangue, aí tomei um susto! Aí contei pra minha mãe, me explicou que era menstruação, que tinha virado moça. Minha mãe conversava comigo, quando eu fiquei menstruada, minha mãe dizia que eu estava moça, que eu podia engravidar, que não era pra eu ficar com qualquer pessoa, que era pra usar camisinha. (Elane mãe,).
>
> Eu me senti assustada. Só estava eu e minha irmã em casa, aí eu estava arrumando a casa, e não vi nada, aí minha irmã viu uma mancha vermelha em meu short e falou: Você já uma mocinha, você menstruou pela primeira vez. (Railma não mãe, 13 anos).
>
> A minha foi bem assustadora! Nossa! Eu estava dentro de casa, aí fui no banheiro e pensei que tinha me cortado, aí fiquei procurando, procurando, onde era. Aí falei com minha mãe, ela disse: - Você ficou mocinha! Aí eu comecei a sentir muita dor, muita cólica. (Fabiana, não mãe 15 anos).

A explicação das mães e avó sobre a Menarca, segundo as adolescentes (mães e não-mães) foi o primeiro, e em alguns contextos o único, momento que falaram de alguma forma sobre sexo e contracepção, a maioria delas relata que nunca tinham recebido nenhum tipo de orientação anterior ao evento em outros espaços como Postos de Saúde e escola. Como ressalta*: "*A maneira como os jovens recebem suas primeiras informações sobre reprodução e contracepção permite situá-los em diferentes perfis de socialização para a sexualidade, expressando, além disso, o peso das instituições nesse processo. (AQUINO, 2003, p.383).

A Menarca também representa um símbolo identitário, muito relacionado ao gênero, através dela se acessa assuntos e campos pertencentes a um novo "status feminino", o "Virar moça" é também um marcador da transição da infância, é um dos elementos que contribuem socialmente para a construção do "Se tornar Mulher", *"Sei lá, me senti estranha, o corpo estranho (risos), me senti diferente, sei lá, mais mulher, sei lá." (Urania - mãe). A* identidade feminina é fortemente associada a expectativa da maternidade, e a Menarca é um elemento biológico concreto e social dessa possibilidade. Como as adolescentes afirmam: "*Minha mãe me levou no posto, depois que eu fiquei menstruada, quando ela foi no ginecologista dela, aí ele conversou comigo, disse que eu já era moça e era pra começar a ir mais no posto." (Elane- mãe).*

Enfim, as adolescentes entrevistadas demonstraram que a Menarca, além do elemento biológico, exerce um papel importante na construção da sexualidade e das informações sobre reprodução e contracepção, inclusive um elemento que merece destaque é o papel da mãe ou avó na orientação sexual neste evento: "A mãe para as adolescentes, são as fontes principais de

informação sobre a sexualidade durante a menarca" (Helborn 2006, p.158). Esses elementos reforçam a necessidade das Instituições públicas pautarem de forma mais sistemática e significativa estes assuntos.

2.3.2 Marido, namorado, ficante *e crush*: códigos sociais e geracionais afetivos da vida sexual adolescente.

Um dos marcos sociais da adolescência é o início das relações afetivas e sexuais com parceiros/as, o desejo e a curiosidade da atração ganham destaque e assumem lugares importantes na experiência adolescente, que vão além da simples socialização, são os primeiros passos do processo de construção da autonomia afetiva e auto-conhecimento do corpo e das próprias sensações. "A experiência de construir um vínculo afetivo-sexual, diferente do vínculo de amizade, constitui potencialmente uma forte via de individualização juvenil" (Brandão 2006, p.85). Nesse sentido as jovens mães e não mães apresentam ideias próximas sobre essas primeiras descobertas sexuais, a atração:

> Os adolescentes, as vezes querem ir mais adiante, a curiosidade fala mais alto. Alguém posta alguma ousadia, quando se é adolescente se tem mais vontade de abrir e ficar olhando. (Fabiana, não-mãe, 12 anos).
>
> Com 12 anos, que você já começa a andar com as meninas, algumas mais velhas e aí você vai começando a olhar para os meninos, aí eles olham também. (Elane mãe, 15anos).

Na dinâmica cotidiana são elaborados variados termos e expressões que tentam definir o papel social ocupado pelo/a parceiro/a que se relaciona. Assim, os/as adolescentes "atribuem regras de comportamento e um status" (HEILBORN e BOZON, 2006 p.165) aos pares que interagem afetiva e sexualmente. Nesse sentido, o/a *cruch*, o/a ficante, o/a namorado/a e o marido/ e a esposa se diferenciam não só nas denominações, mas se constituem como uma espécie de "categorização" das relações, determinando o formato e as expectativas almejadas no contato, e no nível de profundidade do vínculo estabelecido. "*É bom que o namoro é uma preparação para o casamento, uma experiência para tudo o namoro, as vezes a pessoa diz que está ficando e tal". (Mariana mãe, 18 anos)*

Das cinco adolescentes entrevistadas, apenas duas estão em uma união estável e vivem com os seus respectivos parceiros, além disso, apenas uma das adolescentes é casada com o pai do filho, que também foi o seu único parceiro sexual:

> Hoje eu tenho 5 anos com ele, a gente namorou 3 anos e a gente tem 2 anos morando junto, a gente já conheceu um pouco do outro, a gente começou quando eu tinha 13 anos, **a gente conviveu para ver se iria dar certo**. Aconteceu que engravidou, mas assim, tem muitos pais que impedem, e as pessoas acabam fugindo, ou acabam fazendo um casamento escondido, e acaba entrando em relacionamentos assim que o marido bate na esposa, que as vezes não é com o bater, mas é com palavras, com gestos, as vezes no meio da rua fazendo ignorância. A sociedade quando vê, comenta: - Olha como trata? Olha com quem casou? É bom namorar para a pessoa conhecer, com o tempo você vai conhecendo aos pouquinhos. (Mariana, mãe – 18 anos).

O discurso de Mariana evidencia a relação de namoro como uma espécie de preparação para o casamento, inclusive na identificação e prevenção de violências físicas e psicológicas, além disso evidencia que ainda é um tabu para a família a "permissão" para a prática do namoro, muito embora na maioria das vezes elas subvertam essa exigência familiar e namorem "escondido" que segundo ela podem representar um risco para adentrar em uma relação abusiva e violenta.

Os relatos das adolescentes entrevistadas sobre as relações sexuais afetivas superam em parte a ideia de gênero estabelecida com o mito "romântico", elas falam sobre as vivencias afetivas de forma tranquila, sem constrangimentos e muito mais numa perspectiva de experimentação sexual do que na consolidação de relações estáveis e duradouras como a visão tradicional doa necessidade do casamento. A construção moral do casamento como uma relação eterna e constituída apenas por um ideal de "amor romântico" não aparece em nenhuma das entrevistas, a maioria evidencia a busca por relações de companheirismo e deixam muito explícito que quando isso não ocorre a solução é se distanciar e encerrar esse tipo de relação.

Nesse sentido, os vínculos afetivos e sexuais também são desenvolvidos a partir de códigos geracionais, e mudanças conjunturais na sociedade, a ideia de uma afetividade e sexualidade universal e estática não dialoga com as evidências encontradas nos dados desta pesquisa. Entretanto: "Reconhecer mudanças no modo de abordar a sexualidade que caracteriza a sociedade ocidental contemporânea não implica endossar a ideia de uma total transformação nos padrões de comportamento" (HEILBORN E CABRAL, 2006, p.361). Para as não-mães a adolescência seria um momento de experimentar, enquanto que caberia a vida adulta uma responsabilidade e um compromisso mais sério e estável nos relacionamentos: "*Adulto tem que ter responsabilidade. Muda muito, sabe que tem que procurar trabalho para se sustentar. Perde tudo que tinha brincadeira, namoro, e tem que casar e ir trabalhar." (Lorena, não-mãe 17 anos).*

As não mães relatam de forma mais tranquila a intenção de se relacionarem com mais liberdade sem cobranças e compromissos de namoro mais estáveis, denominam as pessoas com

quem se relacionam como “ficantes” que segundo a definição delas seria uma preparação para o namoro, mas livre de cobranças e exclusividade monogâmica, e os/as “crushes” que seriam pessoas que elas se sentiriam atraídas e que podem vir a se tornar um/a ficante ou namorado/a. Os elementos para definir esses “lugares” afetivos são marcados por projeções de gênero, para elas os meninos que se colocam como “mulherengos” não são boas escolhas para uma relação mais estável de namoro tendo em vista possíveis traições, sendo mais “seguro” relações mais instáveis. “A diferenciação entre os gêneros também se faz presente no modo pelo qual meninos e meninas encaram as distinções e as preferências entre namorar e ficar” (ALMEIDA, 2006, p.142).

As não mães também demonstram uma maior abertura para experiências homoafetivas, inclusive desconstruindo um olhar fixo sobre a orientação sexual. “As relações são formas públicas discursivas cuja eficácia se baseia na experiência corporificada, sem que isso implique em qualquer substrato biológico universal” (ALMEIDA, 2006, p.145) ”*Eu me identifico como bi, porque eu não gosto só de homem nem só de mulher, você sente atração pelos dois e isso nem sempre é gostar.”(Fabiana, não-mãe, 15 anos) e “Eu me vejo hetero, uma vez beijei uma menina, mas não senti nada.” (Erika, não-mãe, 17 anos).*

As adolescentes mães demonstram um desejo maior por relações estáveis de namoro e possíveis uniões, não cabendo mais para elas, apesar de jovens e ainda adolescentes “ficar”. O medo da solidão e de adentrar em relações de violência são mais presentes nos discursos, tendo em vista que a maioria das adolescentes mães entrevistadas já sofreram violências dos respectivos companheiros e pais dos filhos. A reflexão em torno da maternidade atrelada a um ideal de família nuclear (pai, mãe e filho/a) ocupa as subjetividades destas jovens, e fica evidente em alguns relatos.

Entretanto, elas demonstram não criar expectativas de ilusão frente aos relacionamentos, quando se sentem violentadas e de algum modo aquela relação não garante o ideal projetado, elas rompem com mais facilidade do que suas mães, por exemplo, como muitas delas relatam. Elementos de gênero, raça e classe contribuem de forma significativa para a definição dos lugares sociais e afetivos dos/as parceiros:

> As experiências afetivas das mulheres negras de Salvador não podem ser (des)corporificadas, para utilizar um vocabulário “cientificamente correto”, de um contexto específico, no qual as relações de dominação, leiam-se entre negros e brancos, homens e mulheres formaram a base de sua constituição. Foi sobre os corpos negros de homens e, especialmente, das mulheres que, no processo de escravidão e pós-abolição, ergueram-se grandes empreendimentos da máquina colonizadora. (PACHECO, 2015, p. 10).

Essas relações também são permeadas por violências, que segundo Hooks (2010) tem origem, além dos elementos sexistas, no processo de escravização, e seria um "legado" das relações truculentas da colonização a violência entre homens e mulheres negras: "Seguindo o mesmo modelo hierárquico, criaram espaços domésticos onde conflitos de poder levavam os homens a espancarem as mulheres para provar seu controle e dominação." (HOOKS, 2010, p.5). Assim, Diane (18 anos) relata a relação com o pai do seu filho, em que morou junto aos 15 anos, mas atualmente encontra-se solteira:

> Ah! Eu acho bom, você não ficar sozinha. Ter uma pessoa.Mas, também quando é uma pessoa boa, eu já peguei cada um horrível, mas eu procuro agora ver as pessoas direitinhas pra eu não me arrepender. Porque meu ex marido vendeu minha casa. Foi lá me matar duas vezes, eu ouvia coisas, vá saia de dentro de casa, e um negócio me cutucava vá saia, e eu saía, quando eu saia, acontecia, ele ia lá quebrava as minhas coisas, aí não teve jeito, eu saí da casa, a minha mãe falava: Você vai preferir o que? Seu filho, ou o que? Porque eu já estava grávida. Mas, como a casa foi ele que construiu, ele achou que tinha o direito de vender, e ele era também traficante, hoje em dia eu não aconselho ninguém a pegar traficante, nem eu pego mais em minha vida, porque eu não sabia que ele era. Mas depois que você começa a gostar, aí...a não vou terminar, por causa de sentimento, mas depois a gente se atrapalha. Então a gente tem que ver com quem a gente vai se relacionar, pra gente não se arrepender...(Diane mãe, 18 anos).

As relações afetivas e sexuais são construções sociais marcadas por elementos culturais, o modo que são conduzidas denotam também subjetividades presentes nas relações familiares e nas referências de relação que são apresentadas. A distinção das jovens mães e das jovens não mães nas expectativas de relacionamento apresentam variáveis importantes para a reflexão em torno da visão moral da mãe, "mãe de família" em que se é cobrado socialmente a necessidade de um companheiro para a constituição familiar.

2.3.3 A Primeira vez e a Contracepção

Apesar dos avanços sobre o tema, a iniciação sexual ainda é vista como algo natural e estritamente biológico. A ideia da relação sexual direcionada apenas para fins reprodutivos e desassociada do prazer e da dimensão afetiva e sexual humana ainda é um tabu a ser superado, nos diversos espaços educativos sociais, mas principalmente na escola e na família. A falta de diálogo aberto a respeito das relações sexuais, acaba perpetuando os mitos e as atitudes espontâneas dos/as adolescentes e jovens, que na maioria das vezes iniciam a vida sexual, sem nenhum tipo de preparação ou planejamento, principalmente no que se refere a contracepção, como ressalta as autoras: " O sexo se inscreve entre aquelas atividades que podem ser praticadas sem que se pense nelas e que, em função disso, não carecem de nenhuma programação" (HEILBORN e BOZON, 2006, p.199).

Os códigos e elementos que configuram a iniciação sexual passam por mudanças geracionais, fazendo com que comportamentos que há alguns anos atrás eram considerados "inapropriados", passem a fazer parte do cotidiano e da construção afetiva e sexual das mulheres e dos homens. Além disso, as idades da primeira relação sexual vivida pelas adolescentes, geralmente perpassam por questão de classe também:

> As mulheres [jovens] das classes menos favorecidas são as que se iniciam sexualmente mais cedo, utilizam menos frequentemente proteção na primeira relação sexual, entram em união com menor idade e apresentam maiores percentuais de gravidez antes dos 20 anos. (HEILBORN ET AL, 2006, p. 407).

Nesse sentido, as adolescentes entrevistadas mães e não-mães relatam as primeiras experiências sexuais de forma muito natural e espontânea. A ideia da "primeira vez" planejada, repleta de sentimentos e expectativas, cautelosa e necessariamente associada a uma união estável, com um parceiro, não parece fazer parte do repertório das narrativas da maioria destas jovens em torno da experiência.

> Eu tinha 13 anos de idade. Foi assim, a gente estava na lagoa tomando banho eu e ele, aí ele falou: a gente rola ou não rola? Aí eu falei que não rolava (risos), aí a gente brincando conversando, né?Aí ele falou, vai lá em casa mais tarde que a gente vai sair! Aí eu fui pra casa tomei banho, aí fui na casa dele, e ele estava sozinho, aí a gente ficou namorando, aí acabou acontecendo. Não pensava que iria ser ali, a gente não usou nada. Na hora eu fiquei nervosa, aí ele falava calma, calma que é assim mesmo. Daqui a pouco chega. Mas, é assim uma experiência que cada um tem de um jeito, de uma maneira, na hora não precisa ficar nervosa, agoniada, vai doer, mas aí na hora é tudo tranquilo, depois que passa, fica tudo bem, eu gostei. (Mariana, mãe 18 anos).

Na pesquisa GRAVAD realizada em 2003, nas entrevistas quando perguntavam as meninas qual a maior motivação para a primeira vez, mais de 70% sinalizaram "o amor" pelo companheiro, que geralmente eram namorados. Entretanto, nas entrevistas realizadas a palavra amor não aparece em nenhum dos relatos, a principal motivação é "curiosidade".

Além disso, a visão da primeira vez geralmente vivenciada com um namorado e/ou futuro marido que também é um dado da pesquisa GRAVAD: "Enquanto que a primeira relação significa, no caso masculino a aquisição de um atributo viril impacientemente esperado, para as mulheres, ela significa uma das primeiras etapas da passagem á conjugalidade." (HEILBORN, 2003, p.189). Nessa pesquisa se apresenta de outra forma a maioria das jovens iniciou a vida sexual com uma relação instável "um ficante", apenas duas foram com os respectivos namorados que se tornaram pais dos filhos.

No que se refere a prática da masturbação, ainda é vista como uma experiência distante para o processo de iniciação sexual feminino, todas as adolescentes demonstraram

constrangimento ao falar sobre o assunto. Apenas uma das adolescentes não mães relatou já ter experimentado, embora não tenha gostado da experiência: "*Já tentei, mas eu não gosto, eu odeio. Porque eu não sinto nada mesmo. Se for fazer, que seja um homem."(Lorena, não-mãe – 17 anos) e "Não. Ah! Não gosto, não." (Elane, mãe -18 anos).* Esse olhar sobre a masturbação revela o quanto a sexualidade das mulheres ainda é vista como um tabu, apesar dos avanços no que se refere a liberdade sexual, o olhar e conhecimento sobre o próprio corpo ainda representam limites a serem superados.

As idades das adolescentes entrevistadas referentes a primeira vez, indicam que a maioria das mães perdeu a virgindade entre 12 e 13 anos e as não mães perderam entre 14 e 15 anos, segundo Helborn (2006) a idade da primeira relação sexual tem influência dos elementos de classe e escolaridade, observa-se que jovens de classe média, e com um maior nível de escolaridade iniciam a prática sexual mais tardiamente entre 16 a 18 anos.

Os relatos sobre a primeira vez demonstram perspectivas diferenciadas, tanto para a própria adolescente como pela forma de intervenção da família, entretanto, é comum entre as adolescentes "os medos" construídos em torno da relação sexual, o medo relacionado a mãe e as pessoas perceberem que elas já tiveram a primeira relação sexual, e já são sexualmente ativas, e o medo do ato sexual em si. Alguns relatos demonstram inclusive violências nesse controle da virgindade e ao mesmo tempo uma visão punitiva e de repressão sobre a iniciação sexual.

> Não, nem lembro se eu usei camisinha mesmo. Mas, tinha medo de minha mãe saber, pq minha mãe olhava minha vagina, aí quando ela parou de olhar, eu dei. Ela olhava, ela falava: - Vc tá muito assanhadinha! Aí mandava eu abrir as pernas e olhava, pra ver se eu já tinha transado. Aí quando ela parou de olhar, eu me entreguei. Foi normal. Mas, ela olhava e dizia que sabia, quando eu tinha 13 e 14 anos, ela olhava, eu falava: - Oxente, mainha, mas achava normal, porque eu fico nua na frente dela. (Lorena, não- mãe – 17 anos)

A falta de contracepção é muito comum na primeira vez, como na maioria das vezes, não é planejado acaba ocorrendo a relação sexual desprotegida. Além disso, segundo Heilborn e Bozon (2006) elementos de gênero perpassam sobre a ideia de contracepção, é atribuída a mulher a responsabilidade e as estratégias de prevenção da gravidez, embora pareça contraditório, já que as mulheres que demonstram conhecer os métodos contraceptivos ou explicitam estar bem informadas em relação ao sexo, são vistas com preconceito ou necessariamente são julgadas como experientes sexualmente e "não-virgens".

Muitos mitos também são reproduzidos em torno da primeira vez e geram confusões e dúvidas nos adolescentes. Mitos como: "na primeira vez não engravida" ou "a primeira vez não pode usar camisinha", são difundidos entre os/as jovens e influenciam também no uso dos

métodos contraceptivos. A escola deveria atuar de forma mais direta na desconstrução destes e outros mitos, como também deveria ser uma referência para jovens sobre explicações referentes as relações sexuais e métodos contraceptivos, entretanto a maioria dos/as adolescentes geralmente recorrem a amigos/as ou a mãe para terem informações relacionadas a prática sexual, que embora sejam espaços importantes de socialização e diálogo, nem sempre apresentam informações eficazes na prevenção da gravidez e doenças sexualmente transmissíveis.

> Dessa vez não, porque me disseram que a primeira vez com camisinha é ruim. Amigas me falaram, mas também foi porque foi uma coisa que não foi combinada, acabou acontecendo. Mas, aí depois da primeira, nós usamos camisinha sempre" (Erika, não-mãe 17 anos).

A iniciação sexual na maioria das vezes é marcada por muitas dúvidas, medos e incertezas e, a falta de espaços para dialogar sobre essa experiência, acaba dificultando ainda mais esse evento da vida das adolescentes. Entretanto, as conversas e trocas com as mães, as vezes, podem representar um cuidado maior com a contracepção. O relato de Elane evidencia, isso:

> Na primeira vez eu tinha 12 anos, eu fiquei com medo, porque depois eu achei que eu estava grávida e minha mãe falava que se eu tivesse relações eu podia engravidar, aí eu ficava com um medo de estar grávida. Aí depois eu contei pra ela que eu tinha perdido minha virgindade, aí ela perguntou se eu tinha usado preservativo aí eu falei que tinha usado, aí ela me levou no médico, aí o médico passou remédio pra eu ficar usando. (Elane, mãe -18 anos).

Além disso, é importante ressaltar que a maioria~~s~~ dos programas de prevenção da gravidez na adolescência e de infecções sexualmente transmissíveis geralmente focam na distribuição de preservativos e incentivos ao uso. Entretanto, pesquisas apontam que esse tipo de ação é insuficiente para que adolescentes e jovens estabeleçam uma cultura autônoma de cuidado com o corpo:

> Complexidade da proposta de uma política de prevenção à gravidez na adolescência, tendo em vista que ela não pode estar apenas ancorada na transmissão de informações relativas à contracepção e proteção às DSTs/AIDS. Ela deve incorporar a lógica que orienta a experimentação sexual com o parceiro como via principal para a construção gradativa da autonomia pessoal, mesmo em contextos de dependência parental. (BRANDÃO, 2006, p.1429)

Apesar da vida contemporânea apresentar maiores espaços de informação como (televisão, internet, aplicativos, entre outros) muitas adolescentes ainda não acessam essas informações devido ao grande tabu social e cultural em torno da sexualidade. Em relação às

mães entrevistadas, a maioria afirmou conhecer os métodos contraceptivos antes da gravidez. Apenas Urania relata que não tinha conhecimento sobre os métodos e engravidou em uma das primeiras relações sexuais aos 12 anos: *"Não, não sabia de nada, nada. Já tinha ouvido falar de camisinha, mas não sabia como era, e como usar." (Urania, mãe 15 anos).*

> O panorama da contracepção na adolescência deixa clara a necessidade não só de ampliar o acesso a serviços especializados, como também a importância de contextualizar no processo educativo, o conhecimento referente à sexualidade, destacando-se a promoção da saúde e a inclusão da família e da comunidade. (VIEIRA, 2006, p. 138)

As entrevistadas Elane e Karine que demonstraram desejar a gravidez reforçam esse desejo ao relatarem que apesar de conhecerem os métodos contraceptivos, optaram por não usá-los: "*Sempre usei camisinha. Só com o pai do meu filho que eu não usei." (Elane mãe – 18 anos). "Saber, eu sabia, mas eu não me preveni. Eu não quis me prevenir." (Karine mãe – 14 anos)*

Entretanto, também foi relatado nas entrevistas que após a gravidez, o cuidado com a contracepção se intensificou, neste sentido atualmente todas afirmam estar utilizando métodos contraceptivos, e frequentam, de forma mais contínua, os postos de saúde. "*Hoje eu tomo injeção. Minha mãe me levou no posto pra tomar." (Karine mãe 14 anos). "Hoje sim, já vi na escola e vou no posto. Eu tomava injeção agora eu parei. Tô usando só camisinha. Achei que eu estava engordando muito. "(Urania mãe -15 anos).*

As adolescentes não-mães, que são virgens atribuem como motivo do adiamento a iniciação sexual, a prioridade nos estudos, relatam as expectativas e orientações das suas famílias sobre isso. Como ressaltam as autoras: "Esse efeito da trajetória escolar ascendente sobre a sexualidade das mulheres pode ser interpretado em termos de atitudes e projetos pessoais levando-se em conta escolhas e prioridades." (BOZON e HEILBORN, 2006, p.170).

Fica explícita nas entrevistas, a necessidade de intensificar e aprofundar as ações das instituições no que se refere às reflexões em torno da sexualidade, transcendendo a superficialidade da lógica da prevenção pautada apenas no uso dos métodos contraceptivos.

2.3.4 A "Amiga Experiente": Relatos juvenis de socialização e educação sexual não-escolar a partir da Maternidade.

A experiência da gravidez na vida das adolescentes demarca algumas mudanças significativas na vida destas jovens. Um elemento importante que merece destaque são as novas formas de pertencimento a grupos de amizade e socialização que elas participam.

Nas entrevistas as três relatam que antes da gravidez, eram mais fechadas e tímidas, andavam com poucos/as amigos/as. Entretanto, destacam que a maternidade ampliou o círculo de amigos, inclusive na escola, além de demonstrar uma certa "popularidade" nos espaços que antes eram de certa forma mais "invisibilizadas" .

Além de aumentar a quantidade de amigos/as, segundo elas, a gravidez também mudou a forma que os/as outros/as adolescentes as enxergam e também interfere no modo que se relacionam com elas. Os temas das conversas mudaram em alguns aspectos, é como se elas fossem "amigas mais experientes" em alguns assuntos, por isso muitas jovens se aproximam para fazer perguntas sobre sexo, mudanças no corpo após a gravidez, relacionamentos, entre outros.

Nas entrevistas as adolescentes não-mães relatam que procuram muitas vezes adolescentes da comunidade que já são mães para esclarecer sobre possíveis dúvidas em relação a sexo. Fabiana (não-mãe 12 anos) cita inclusive uma das jovens mães entrevistadas Mariana (mãe, 18 anos) e relata que se sente mais segura do que com a família para partilhar inquietações sobre o tema:

> Ela já tem experiência, ela é mais velha, e já tem filho, mora com o namorado, eu confio mais nela do que em minhas irmãs e minha mãe .Eu não converso com ninguém assim da minha idade e do mesmo jeito, porque não passaram por nada e não vão saber explicar direito. (Fabiana, não-mãe 12 anos).

É interessante perceber que essa rede de adolescentes que se constrói a partir da vivencia da maternidade em torno da "amiga experiente" é extremamente educativo, e talvez acesse canais de diálogo que a escola não consegue atingir, como também pode reproduzir estigmas e mitos por não ter informações mais sistematizadas sobre os assuntos. Enfim, resta o questionamento: Como a escola pode possibilitar a participação pedagógica da adolescente mãe na sala de aula, como um instrumento de diálogo sobre essa temática com os/as outros/as adolescentes?

A linguagem, a participação em grupos e a troca de experiências são símbolos importantes que demarcam a condição juvenil. A escola pode potencializar estes elementos e dialogar com eles para uma perspectiva educacional mais efetiva e concreta na vida dos/as adolescentes.

SEÇÃO 3: SIGNIFICADOS DA MATERNIDADE ADOLESCENTE: ENTRE DESEJOS, CONFLITOS E INCERTEZAS

Vou e volto por entre as contas de meu rosário,
que são pedras marcando-me o corpo caminho.
E neste andar de contas-pedras,
o meu rosário se transmuta em tinta,
me guia o dedo,
me insinua a poesia.
E depois de macerar conta por conto do meu rosário,
me acho aqui eu mesma
e descubro que ainda me chamo Maria.

(Meu Rosário – Conceição Evaristo)

Nesta poesia Conceição Evaristo faz referência a forma que a imagem da "Maria", ícone da construção do arquétipo feminino e maternal do catolicismo, continua presente na construção identitária das mulheres, apesar da diversidade existente entre estas. Neste universo "pedagógico" imposto de construção da identidade feminina a maternidade geralmente ocupa um ideário social quase que de complemento do que representa ser mulher. Ou seja, é praticamente uma máxima imposta de modo universal "Ser mulher, é ser mãe".

Segundo Louro (2014) a educação ocidental, ainda é fortemente marcada pelas referências e símbolos católicos construídos e imbuídos de estereótipos e estigmas de gênero referentes ao corpo feminino. Apesar dos muitos avanços conquistados pelos movimentos de mulheres e movimentos feministas, a representação da "Maria" como referência do ser mulher, ainda hoje, mesmo que de forma inconsciente, é alimentada a partir de elementos objetivos e subjetivos nas expectativas de comportamento cotidianamente nos espaços educativos escolares e não- escolares.

Apesar que na própria igreja católica contar com documentos e textos publicados de teólogas feministas e grupos que aprofundam a contextualização bíblica apresentarem uma visão da "Maria" mais humana e com elementos históricos, culturais e políticos da época com menos estigmas morais. A visão hegemônica cotidianamente reforçada e atribuída de forma extensiva as mulheres, é a da Maria: mãe, passiva, obediente, renunciadora da própria vida e assexuada. Estes elementos permeiam o imaginários das mulheres e dos homens nos mais diversos espaços em que ocupam, independente da religião.

A expressão "*maternidade compulsória*" é muito utilizada por alguns movimentos de mulheres e movimentos feministas para conceituar essa exigência e obrigatoriedade em ser mãe, que é imposta socialmente a grande parte das mulheres. A educação das meninas em

muitos espaços é norteada por esse ideal, de tal forma, que a maioria cresce acreditando que a mulher só pode ser feliz, realizada e plena se for mãe. Este termo também contribui para a reflexão em torno da maternidade e a sua imposição a organização da vida das mulheres em torno dela. “Ainda perpassa uma crença de que a mulher só se realiza quando aceita o seu destino fisiológico e abriga em seu ventre a vida de outro ser.” (BEAUVOIR, 2009).

Segundo Bairros (1995), entretanto, as percepções feministas que pressupõem a “*maternidade*” como elemento central da identidade feminina e a “*sexualidade*” das mulheres apenas enquanto objeto utilitário dos homens, desconsideram as contradições das relações de gênero, reduzem a perspectiva do homem como poderoso e da mulher como submissa, essas demarcações são tidas como ideias universais de todas as mulheres sem distinção. Embora, para as mulheres negras existam peculiaridades históricas que demarcam outros paradigmas de construção identitária.

Ao analisar as representações da maternidade, como também referências do debate de gênero, é importante considerar as relações de gênero como construções culturais e relacionais. A autora africana Oyèrónké Oyěwùmí, no artigo intitulado: *Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas,* apresenta como as expectativas de gênero em algumas regiões da África diferem da ideia de gênero formulada na Europa. Principalmente no que se refere a maternidade, segundo ela a maternidade e o “ser mulher” na visão europeia está diretamente associada a ideia de família nuclear e fortemente relacionada ao homem:

> Mães são, antes de tudo, esposas. Esta é a única explicação para a popularidade do seguinte paradoxo: **mãe solteira**. A partir de uma perspectiva africana e como uma questão de fato, mães por definição não podem ser solteiras. Na maioria das culturas, a maternidade é definida como uma relação de descendência, não como uma relação sexual com um homem. Dentro da literatura feminista europeia, a maternidade, que em muitas outras sociedades constitui a identidade dominante das mulheres, está subsumida a ser esposa. Porque mulher é um sinônimo de esposa. (OYĚWÙMÍ, 2004, p. 5).

Para as mulheres negras, principalmente as brasileiras, considerando os elementos históricos construídos desde o período colonial, as referências associadas a maternidade ganham contornos específicos. A figura da “Mãe Preta” promovida por Freyre (1933), é um exemplo, ao atribuir a figura das mulheres negras escravizadas enquanto “apaziguadoras das tensões raciais” por estabelecerem relações de cuidado com as crianças brancas, o autor reproduz um estereótipo das mulheres negras como submissas e até mesmo coniventes com o processo de escravização.

Fazendo um contraponto a esta visão, Gonzalez (1984) (re)significa os estigmas reproduzidos na imagem da “mãe preta”, para ela essas mulheres negras, a partir deste lugar doméstico branco construíram muitas estratégias de resistência e subversão a cultura escravocrata, já que elas eram responsáveis, em certa medida, mesmo que de maneira forçada e imposta, pelo cuidado e educação das crianças brancas e reconstruíam, a partir de suas práticas influenciadas pela herança africana, principalmente no campo da linguagem, desconstruindo por exemplo o português “de Portugal” e preservando símbolos e expressões da identidade negra constituindo, e dando origem ao “pretoguês”, como ela conceitua.

Além disso, Gonzalez (1984) aponta que a visão maternal da “mãe preta” parte de uma visão racista e de objetificação das mulheres negras já que se referia aos cuidados com os/as brancos/as, tendo em vista que no período da escravidão as mulheres negras não podiam exercer de fato a maternidade livremente, já que aquelas que eram mães (fora da tutela dos senhores) eram punidas, como também, na maioria das vezes, eram violentamente separadas dos/as seus/suas filhos/as.

Sobre as representações estigmatizadas da mulher negra que perduram do período colonial até hoje na figura da “Mãe preta” e da “mulata” Collins (2000) pontua que a objetificação dos corpos das mulheres negras contribuiu para o processo de escravização e para a formulação do racismo.

No que se refere a maternidade de adolescentes negras, cabe, portanto, uma breve retrospectiva histórica sobre essa temática, e as mudanças sociais e políticas que a transformaram em um grande “problema social” na contemporaneidade. Como ressalta Kudlowiez e Kafrouni (2014), até a década de 40, era algo socialmente aceito e natural que adolescentes casassem e engravidassem até os 15 anos de idade, inclusive aquelas que não seguiam este padrão cultural, e passavam dos 18 anos sem casar, eram julgadas moralmente, já que neste período histórico a visão e expectativa de gênero sobre as mulheres exigia de forma mais incisiva as mesmas a necessidade do casamento, a obrigação da maternidade e o cuidado doméstico.

Entretanto, com o processo de industrialização iniciado nos anos 30, e intensificado nos anos 50, as perspectivas profissionais foram se ampliando, e a sociedade foi sendo orientada em direção a busca cada vez mais intensa pela profissionalização e inserção no mercado de trabalho moderno. Por isso, as mulheres que conseguiam inserção profissional e por consequência, conquistavam uma certa independência financeira, passavam a ser vistas de forma diferente pela sociedade da época.

Os Movimentos de mulheres e os Movimentos feministas nesse período fortaleciam a sua identidade, bem como as pautas em torno da busca por igualdade dos direitos sociais. Os direitos reprodutivos merecem destaque nesse contexto, principalmente por ter sido uma das primeiras demandas das mulheres, a reinvindicação pela "maternidade voluntaria" (Davis 2016) foi considerada uma das maiores pautas feministas após o sufrágio feminino, neste debate consideravam elementos relacionados aos direitos de recusa da prática sexual aos respectivos maridos bem como uma campanha extensiva pelo acesso ao uso de anticoncepcionais. As mulheres pleiteavam ter autonomia, a partir do acesso maior aos espaços institucionais escolares, bem como ao mercado de trabalho em cargos mais elevados.

Mas, quem eram as mulheres que lideravam estes movimentos? Segundo (Davis 2016) os elementos de classe e raça operavam diretamente na construção dessas pautas, assim o controle de natalidade defendido por muitas feministas brancas de classe média nos Estados Unidos, que lutavam pela escolha individual pela maternidade, métodos contraceptivos e aborto legal e seguro, eram vistos como estratégias de emancipação e liberdade para as mulheres, o direito de ultrapassar os espações domésticos e ter acesso ao ensino superior e uma carreira profissional que ultrapassassem os sub-empregos.

Entretanto, embora fossem pautas significativas para a autonomia feminina, não dialogavam com as necessidades prioritárias e demandas das mulheres da classe trabalhadora negra, que enfrentavam cotidianamente o racismo nos mais diversos espaços, precisavam lutar pela sobrevivência, pelas necessidades básicas, contra o genocídio da população negra, e além de tudo isso eram submetidas ao "dever" moral de restringir a quantidade de filhos/as. "O potencial progressista do controle de natalidade continua sendo indiscutível. Mas, na verdade, o histórico desse movimento deixa muito a desejar no âmbito da contestação ao racismo e da exploração de classe" (DAVIS, 2016, p.205).

A perspectiva de estar incluída na vida pública de um outro modo, a partir do acesso maior e mais regular a escola e a ocupação de empregos com salários melhores, eram consideradas pela maioria da população negra como metas inalcançáveis, principalmente para as mulheres negras, a maternidade se apresentava como uma estratégia de resistência e sobrevivência negra perante a truculência do racismo. Estes elementos explicitam, que não são apenas os elementos relacionados ao gênero que determinam o acesso aos direitos das mulheres, inclusive no que tange aos direitos reprodutivos, raça e classe também tem um papel fundamental.

Assim, segundo Davis (2016) o que era considerado um direito e privilégio para as feministas brancas, era uma "obrigação" imposta para as mulheres negras e pobres. Com esse

argumento campanhas de suposto “controle de natalidade” acabaram esterilizando violentamente muitas mulheres negras no mundo inteiro. O argumento do controle da natalidade, servia também como justificativa para uma prática genocida.

Aqui no Brasil o Nordeste, região em que a maioria da população é negra, foi uma das regiões mais atingidas por essa política defendida pelo argumento que a quantidade de filhos era o elemento principal gerador da pobreza e da desigualdade social. Assim: “A fecundidade foi reduzida no Brasil a um custo altíssimo pago pelas mulheres pobres a quem foi vendido um sonho impossível de se realizar sem que se altere a cruel concentração de renda no pais” (Roland 1995, p. 506).

O número de mulheres que se tornavam mães na adolescência, na década de 80, quando passou a ser considerada um “problema social”, bem como a quantidade de filhos não aumentou comparada a outras décadas, muito pelo contrário, esse número decresceu, com o avanço dos métodos contraceptivos e a esterilização em massa, entretanto os paradigmas sociais em relação ao gênero e sexualidade, sofreram impactos das pautas feministas, negras e das mudanças advindas da modernidade.

O casamento instituído como elemento obrigatório para as mulheres, foi sendo ressignificado, mesmo que de forma insipiente, entretanto a visão moralista sobre os corpos femininos permaneceu. Muitas jovens engravidavam e se tornavam mães sem necessariamente estarem casadas, isso se tornou uma grande “polêmica” cultural, uma conduta considerada inaceitável socialmente para as mulheres. Entretanto, vale destacar, que considerando o contexto do casamento institucional, mulheres negras estiveram distantes historicamente:

> A mulher negra e mestiça estariam fora do “mercado afetivo” e naturalizada no “mercado do sexo”, da erotização, do trabalho doméstico, feminilizado e “escravizado”; em contraposição, as mulheres brancas seriam, pertencentes “à cultura do afetivo”, do casamento, da união estável. (PACHECO, 2016, p.13).

Um dos legados culturais racistas da colonização, atribuiu a comunidade negra um olhar hipersexualizado, neste sentido os corpos negros são vistos como objetos sexuais, como ressalta Hooks (1995) “*só corpo, sem mente”*. Nesse sentido, a maternidade para as mulheres negras representa sentidos diferentes.

Questões relativas ao gênero, e as expectativas instituídas socialmente do que é ser homem e do que ser mulher constrói também, uma outra perspectiva sobre esse tema, a imposição cultural da necessidade feminina em ser mãe interfere na construção das identidades juvenis. “A novidade da gravidez na adolescência, dá-se em parte por essa “ilegitimidade”, que não é a única faceta da questão, mas contribui para transformá-la em um problema social”

(HEILBORN 2006, p.30). O “tornar-se mulher” acaba passando também pelo desejo ideal da maternidade, portanto, na adolescência uma das fases consideradas mais importante para a construção enquanto sujeitos, essa cobrança social passa a ser uma das principais projeções das jovens.

Nesse sentido, as adolescentes negras que participaram dessa pesquisa são fruto dos vários elementos apresentados que constituem os significados sociais da maternidade adolescente negra. Além disso, o contexto escolar é também um espaço que reflete e reproduz muitos elementos referentes a projeção de “padrões” da maternidade. Assim, a escola assume um papel importante na trajetória dessas adolescentes que se tornam mães, como também daquelas que não são mães.

3.1 Olhares sobre o aborto

O aborto é uma questão de saúde pública, por ser uma das principais causas de morte de mulheres no país. Mas, por ser uma prática considerada ilegal, ainda é um tema polêmico para o Estado Brasileiro por conta das diversas opiniões da sociedade a respeito, principalmente das igrejas e de governantes conservadores e fundamentalistas. A legalização e descriminalização do aborto ainda parecem ser demandas inalcançáveis para as mulheres.

Apesar da criminalização do aborto na legislação brasileira, as pesquisas apontam que muitas mulheres abortam no Brasil, na maioria das vezes de forma insegura e sem nenhum tipo de acompanhamento médico. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a cada dois dias, uma mulher morre no país, vítima de aborto clandestino, mais de 1 milhão de mulheres no país se submetem a abortos clandestinos anualmente.

A maioria das mulheres abortam de forma clandestina, em clínicas ou com uso de medicamentos ou chás abortivos, também acontecem de forma extremamente invasiva ao corpo da mulher, a partir da inserção de objetos perfuro cortantes na vagina até atingir o útero. As variadas formas de aborto por vias extremamente inseguras para a vida das mulheres, demonstra a necessidade do Estado e da sociedade civil em aprofundar a análise desses dados.

A criminalização do aborto articulado a pressão social e moral de gênero matam mulheres cotidianamente. O aborto, a depender da forma que é conduzido, pode gerar danos e lesões físicas e psicológicas graves para as mulheres. Vale ressaltar, que a maioria das mulheres que morrem no país, vítimas dessa prática são negras, pobres e com baixa escolaridade.

Os movimentos feministas historicamente defenderam/defendem a pauta da legalização do aborto no Brasil como elemento fundamental para a garantia da liberdade e autonomia da

mulher, e como uma das prerrogativas para a equidade entre os gêneros. Segundo alguns movimentos, a decisão das mulheres sobre questões relativas ao seu próprio corpo, é também forma de defender os Direitos Sexuais e Reprodutivos das mulheres.

Entretanto, como a sexualidade feminina é historicamente cerceada e "controlada" pela sociedade e pelo Estado, pouco se aprofunda sobre o aborto e os elementos que cercam tal prática, principalmente na adolescência, o que potencializa ainda mais os riscos de danos e até mortes de jovens, como ressalta a autora:

> A ausência de debates sobre a especificidade da interrupção da gravidez favorece uma visão reducionista sobre o significado desse evento no início da trajetória reprodutiva, na medida em que não é levado em conta o fato de que a decisão sobre a continuidade de uma gravidez abriga, ainda que de forma não revelada, a eventual possibilidade dos ônus e riscos da opção pelo aborto. (PERES, 2006, p.1413).

Em relação ao aborto, as entrevistadas demonstraram ter sido um elemento considerado diante da gravidez, apesar das escolhas e decisões a este respeito serem diferentes para cada uma por conta, principalmente, do contexto familiar.

> *Cheguei a tomar uns chás, que minha mãe me deu, pra vê se descia, mas não desceu. Aí eu decidi ter. (Karine mãe, 14 anos).*

> *Eu fiquei desesperada, queria tirar. Eu ia fazer, minha tia já fez, essa minha tia que fez, conversou comigo, falou como era, aí eu desisti. Minha mãe, também queria que eu fizesse, aí minha mãe depois desistiu. Minha tia conversou comigo, porque eu tinha decidido que iria tirar, aí minha tia me falou: - eu já fiz e me arrependi. Aí eu peguei e desisti. (Urania mãe, 15 anos).*

> *Ele (o pai da criança) queria que eu tirasse, pró. Mas aí minha mãe disse que não. E eu também não queria tirar. (Elane mãe, 18 anos).*

> *Quando tinha um mês minha mãe queria que eu tirasse, aí eu falei não vou tirar não. Ela falava dá pra tirar! Aí eu falava que não queria tirar não. Aí ela falava, vcs são malucos, vcs dois são jovens. Aí eu falei, aconteceu, a responsabilidade é nossa, independente da idade, a gente pode ter 40 anos a gente tem que assumir a nossa responsabilidade. (Mariana, mãe, 18 anos).*

É importante observar que nos três casos a decisão pela realização ou não do aborto está relacionado a família, de algum modo. Embora, cada uma tenha chegado a esta escolha de forma diferente. Karine foi orientada pela mãe para a ingestão do chá, já Urania pensa na possibilidade do aborto, mas desiste por conta da falta de espaços que garantam um aborto seguro, e é orientada pela tia a tomar tal decisão. Elane relata que o pai da criança sugeriu, mas com o apoio da mãe ela escolheu não realizar o aborto. E Mariana, apesar da proposta da mãe, decide assumir a maternidade com o apoio do companheiro.

É importante ressaltar que algumas pesquisas apontam que a prática do aborto no Brasil é interpelada por questões de classe e raça. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de aborto provocado das mulheres negras é de 3,5%, o dobro do percentual entre as brancas (1,7%).

De acordo com Davis (2016) a pauta sobre a legalização do aborto, apresentou controvérsias no contexto dos Estados Unidos entre movimentos de mulheres negras e brancas. As mulheres negras geralmente apresentavam justificativas para não dá continuidade a gestação relacionadas as condições miseráveis e de vulnerabilidade que viviam, as motivações da prática do aborto não estavam atreladas a visão da maternidade como algo negativo ou como empecilho para alcançar perspectivas de trabalho melhores. Assim, elas eram a favor do direito ao aborto, o que não significava que fossem defensoras do aborto.

A prática do aborto como resistência e autonomia sobre o corpo das mulheres negras tem origem no período colonial, era muito comum as mulheres escravizadas abortarem "Muitas escravas se recusavam a trazer crianças a um mundo de trabalho forçado interminável, em que correntes, açoites e o abuso sexual de mulheres eram as condições da vida cotidiana" (DAVIS, 2016, p.207).

Fazendo uma comparação, segundo Peres (2006) as adolescentes brancas de classe média realizam o aborto em clínicas clandestinas, mas, seguras com estrutura e profissionais capacitados, que pode chegar em média a 5.000,00 reais. Enquanto que a maioria das adolescentes negras nas periferias praticam o aborto em condições extremamente arriscadas, e, muitas vezes, escolhem também não realizar pelo medo das sequelas e da falta de segurança, como ressaltou Urania na entrevista.

Nesse sentido, é importante frisar a necessidade de aprofundar os debates em torno do aborto para a reflexão sobre os direitos reprodutivos das adolescentes, principalmente daquelas que estão mais vulneráveis, as negras e pobres: "adolescentes em condição de vulnerabilidade social são obrigadas a se confrontar com os riscos físicos e o constrangimento moral do aborto clandestino e inseguro." (PERES, 2006, p. 1.418).

Pautar os Direitos reprodutivos no Brasil de forma sistemática é aprofundar as reflexões essencialmente em torno das desigualdades de gênero, compreendendo o quanto as políticas públicas também interferem na perpetuação das assimetrias entre os gêneros, nas desigualdades entre homens e mulheres. "Num contexto como o do Brasil no qual o aborto é ilegal onde permanece insuficiente o acesso à contracepção e aos serviços de saúde." (PERES, 2006, p.1417). A criminalização do aborto é uma tradução da falta de laicidade do estado, ainda

marcado fortemente por influência cristã em suas leis e políticas, como também demonstra um controle autoritário e perverso da sexualidade feminina e sobre a sua possibilidade de escolher.

No que se refere a gravidez na adolescência, a perspectiva de acesso a um aborto seguro, garantido pelo Estado nos hospitais públicos, poderia contribuir efetivamente para a ampliação dos Direitos Sexuais e reprodutivos das mulheres jovens. Além de possibilitar para elas ter mais autonomia, liberdade reprodutiva e direção do próprio corpo.

3.2 A maternidade desejada

A compreensão da maternidade na adolescência de forma desejada e até minimamente planejada inicialmente despertou em mim, como educadora e pesquisadora uma visão moralista, para mim, era muito difícil compreender que adolescentes de 12 anos desejassem ter filhos nessa idade, entretanto a partir das entrevistas e da observação dessas adolescentes percebi que são questões bastante complexas que fundamentam esse desejo.

Um dos elementos mais fortes que permeiam esse desejo, principalmente se tratando de adolescentes negras e pobres, é a falta de outras referências que apresentem possibilidades e perspectivas de vida diferentes das que são observadas na comunidade, para essas adolescentes que desejaram a maternidade nesse período, ter um filho não representa para elas um “impedimento” de acessar espaços almejados, na verdade ser mãe é o principal projeto, já que outros são geralmente mais difíceis, e por conta disso, nem são alvo de cobiça, pois são vistos quase que impossíveis de serem alcançados.

Entretanto, ainda assim o significado da maternidade adolescente para os sujeitos que estão inseridos nessa vivência, é contraditório. Das entrevistadas, Karine, Diane e Elane relataram que tiveram o “desejo de engravidar”, e de certa forma, apesar de conhecerem os métodos contraceptivos escolheram não usá-los para de fato engravidarem. Entretanto, em outros momentos da entrevista relatam a dificuldade de serem mães adolescentes, embora este desejo seja latente, os relatos se contradizem em alguns momentos em relação aos desafios de ser mãe jovem.

De acordo com as entrevistas, Karine, que engravidou aos 12 anos, expressa o quanto esse lugar da maternidade na adolescência ainda é ambíguo para ela, apesar de ter revelado o “desejo” de engravidar, expressa que “Ser mãe” é também ter “condições” de criar, inclusive no final do ano de 2017, Karine entregou a guarda da criança para a avó paterna, segundo ela, por não ter condições financeiras de cuidar da criança:

> *Quero dizer assim, na hora eu não pensei e também eu não quis (usar o método contraceptivo). O meu sonho era ter um filho, mas não menino. Eu queria uma menina, e o sonho do pai dele também era esse, ter um filho. É um pouco difícil, mas dá pra levar, porque na verdade, não sou tão mãe assim. Porque mãe, mãe é a que cria, e quem cria meu filho pra mim, é ela (a avó materna da criança). Eu não trabalho, não tenho minha própria casa. Mãe é ter uma casa, é ter um trabalho, para ajudar o seu filho se precisar de alguma coisa, acho que mãe é isso. (Karine mãe – 15 anos).*

> *Eu via as mulheres lá na rua com aquele barrigão, eu achava tão bonito. E eu ficava pensado, eu quero isso também, também quero isso pra mim. Quando eu soube. Eu fiquei feliz, não vou mentir, eu tô grávida? Ai que massa! Ai meu Deus! Eu fiquei feliz, eu não fiquei assustada, nem fiquei com aquele negócio porque eu era nova, assim, eu fiquei feliz. Eu vou ter um filho? Fiquei preocupada com o que minha mãe iria dizer, que as vezes a sociedade critica muito as pessoas, mas o pacote de leite ninguém vai te dar, vc que vai ter que se virar pra comprar, e eu não me importava com o que os outros iriam falar. (Elane mãe -18 anos).*

> *Para mim eu já me acostumei, pra mim é ótimo, porque eu queria muito meu filho, ele foi desejado. Eu pensei que eu não poderia ter filho, achei que fosse uma mulher seca. Porque, eu vivi com um homem quando era mais nova e não consegui engravidar. Então para mim não foi ruim, Porque minha mãe olha mesmo, aí tá dando pra estudar. (Diane, mãe, 18 anos).*

Os olhares de Karine, Elane e Diane sobre o significado da maternidade provoca uma reflexão em torno do "desejo" de engravidar nesta idade. Revelam também as questões sociais aí envolvidas, em especial as questões de classe, gênero e de geração, os critérios para a "criação" de um filho estão atrelados à autonomia financeira e construções de uma vida adulta. Vale ressaltar, que essa "vontade" de construir a maternidade de forma precoce é socialmente construída nas comunidades populares, como ressalta a autora:

> Em geral, nos segmentos populares, a gravidez promove mudanças no estatuto social dos jovens pais. Eles passam a ocupar outras posições sociais decorrentes da parentalidade e da mudança do estatuto conjugal, o que lhes atribui maior prestígio e reconhecimento social nas suas comunidades. (AQUINO, 2003, p.388).

É importante situar também o papel da escola nestas representações sociais do "Ser mãe" e de outras representações e atitudes relativas a sexualidade e gênero. As pesquisas apontam que as mulheres que possuem maior nível de escolaridade, possuem menos filhos ou não possuem filhos. "A escolaridade é elemento que produz impacto no comportamento feminino sexual e reprodutivo" (HEILBORN ET AL, 2006, p. 407).

As representações e expectativas sociais em relação a maternidade são imbuídas de estigmas e subjetivações de gênero. O olhar interseccional sobre essa construção é fundamental

para compreender melhor a maternidade adolescente e formular estratégias de atenção e apoio a estas jovens.

Devido a vários elementos sociais, políticos e culturais a maioria das adolescentes negras, pobres e moradoras das periferias brasileiras, geralmente, não conseguem construir sua respectiva trajetória escolar e profissional de modo a estar, ainda jovem, inserida no mercado de trabalho de modo a garantir uma independência financeira suficiente para uma vida mais confortável. E, portanto, também acabam encontrando na gravidez uma perspectiva de autonomia. Como ressalta Kudlowiez e Kafrouni (2014) a Gravidez na adolescência nesse contexto é concebida por elas, mesmo que de forma inconsciente, como solução para organizar as suas vidas, tanto prática quanto afetiva, além de lhes proporcionar proteção social e familiar.

3.3 A maternidade aceita

Para Urania e Mariana a maternidade não foi algo desejado, mas foi aceito e enfrentado apesar das dificuldades e desafios. As duas relatam o contexto em que aconteceu a gravidez apresentando a falta de planejamento e até mesmo considerando um evento "não desejado". No caso de Mariana, a situação envolve elementos importantes, principalmente por tornar explícito problemas no sistema de saúde:

> Minha gravidez foi assim, eu tomava pílula, só que a pílula estava me deixando com febre, vomitando, aí eu fui até na UPA, aí ela (profissional de saúde) ficava falando. Ah é gravidez! Aí eu falei, moça eu não tô grávida aí ela não me atendeu. Aí fomos para casa, aí ele (namorado) falou, é bom tomar de parar esse remédio. Aí eu fui no posto no outro dia, aí o posto estava em greve, aí ele falou: vamos em um particular. Só que aí ele ficou desempregado. Eu parei de tomar o remédio aí um mês depois fiz o teste e estava grávida. Mas, não queria, não foi planejado. (Mariana mãe 18 anos).

Já no caso de Urania, além da mesma não conhecer os métodos contraceptivos, envolve questões de violência, aos 13 anos ela se relacionou com um homem (pai do seu filho) de 30 anos, essa relação, segundo o código penal, é considerada crime. A relação de pessoas maiores de 18 anos, com crianças e adolescentes até os 14 anos de idade, é considerado ilegal, com pena de 1 a 3 anos. Além disso a mesma pontua de forma muito explícita o desejo de abortar, entretanto a carência de um aborto seguro, faz com que ela recue. Provavelmente se o aborto fosse legalizado no Brasil, evitaria a ocorrência de uma gravidez indesejada aos 13 anos de idade, de uma adolescente vítima de violência.

> Eu estava namorando com o pai do meu filho, só que era escondido, ninguém sabia. Aí minha prima pegou e viu nós dois juntos. Aí entregou para minha mãe. Aí minha mãe se retou, falou um monte de coisas. Foi atrás dele. Aí depois a minha menstruação não estava mais vindo. Aí ela pegou e desconfiou, aí marcou o exame, aí no dia que eu fui fazer o exame, aí eu estava no banheiro, aí eu falei – Ai meu Deus! Aí minha mãe me levou, aí fez o exame e deu positivo. Eu fiquei desesperada, não queria. Eu queria tirar. Minha tia conversou comigo, porque eu tinha decidido que iria tirar, aí minha tia me falou: - Eu já fiz e me arrependi, porque quase morri. Aí com medo, eu peguei e desisti. (Urania mãe 15 anos).

A garantia dos direitos reprodutivos para as mulheres perpassa pela complexidade de todos os elementos que constituem os contextos sociais em que estas estão inseridos. Por isso, compreender a heterogeneidade presente no fenômeno da maternidade adolescente considerando que a mesma pode ser desejada ou não, faz parte da dinâmica e percepção da reprodução como escolha livre e autônoma, dessa forma, a partir dessa lógica, pautar a legalização do aborto é fundamental.

3.4 O lugar da Paternidade adolescente

A paternidade adolescente geralmente é pouco abordada nas pesquisas referentes a gravidez na adolescência. Geralmente as pesquisas priorizam ou focam apenas as mulheres nessa temática, e mesmo assim ainda numa perspectiva muito relacionada a saúde. Como ressalta a autora:

> No Brasil, uma parte dos estudos sobre maternidade na adolescência define como objeto de investigação a população de jovens grávidas que freqüenta serviços de saúde, sendo em menor número os estudos populacionais e aqueles que incorporam a perspectiva masculina e as circunstâncias familiares em que o fenômeno está inserido. (DIAS, 2006, p.1.448).

Além disso, é importante ressaltar que as imposições sobre os gêneros considerando a parentalidade adolescente, é muito diferente para homens e mulheres jovens. Segundo Dias (2006) a existência de um/a filho/a nessa etapa determinada da vida, expressa desdobramentos demarcados por relações de gênero, bem específicos para o pai e para a mãe adolescente.

Segundo Cabral (2002) a paternidade adolescente em classes populares pode se dar de variadas formas, sendo categorizadas pela autora em cinco: 1- com coabitação e formação de casal, 2- reversão de coabitação, mantendo vínculo com a parceira e com a criança, 3- vínculo com a parceira e com a criança, sem coabitação, 4- vínculo somente com a criança, sem coabitação e 5- Nenhum tipo de vínculo, ou seja, não reconhecimento da paternidade.

Em relação ao pai dos filhos, quatro das cinco adolescentes mães entrevistadas enfrentaram a mesma situação, quando comunicaram aos mesmos sobre a existência da gravidez. Inicialmente todos negaram a paternidade do filho:

> Disse que não era dele, e não iria assumir, e não assumiu. (Urania mãe 15 anos).
>
> Porque quando eu disse para o pai do meu filho que eu estava grávida dele, ele disse que o filho não era dele. Aí dessa parte eu não gostei. Por isso que eu terminei com ele. (Karine mãe, 14 anos).
>
> Ele disse que o filho não era dele, depois que ele achou que era dele, pediu para tirar. Mas aí quando nasceu ele fez o exame de DNA pra ter certeza que era dele, aí eu terminei com ele. (Elane mãe 18 anos).

É importante ressaltar que Elane e Karine tiveram que fazer o exame de DNA para comprovar juridicamente a paternidade dos filhos. Mesmo assim, após a comprovação, o pai do filho de Karine assume o cuidado com o filho de forma muito pontual, praticamente não convive com as crianças e pouco contribuem financeiramente.

No caso de Urania e Diane, os pais das crianças não tem nenhum contato com os filhos, tendo em vista que após o episódio da gravidez eles não se encontraram por conta do contexto social os dois eram traficantes, como elas relatam: *"Não assumiu até hoje, na verdade ele sumiu mesmo, disseram que ele aprontou alguma coisa, porque ele sumiu, foi para o interior." (Urania).* No caso de Diane, ainda eles chegaram a morar juntos, entretanto ela sofria violência do mesmo e decidiu fugir da relação e atualmente também o pai do seu filho não tem nenhum contato com ele:

> Teve um dia, que ele deu um murro no meu estômago que eu caí, ele teve que colocar muito ventilador para eu voltar em mim. E aí eu corria do meu namorado traficante, ele dizia que eu não iria largar ele, me batia, me deixava presa, eu não sei como eu saí de um negócio desse. Eu abri a porta, eu consegui abrir a porta, que ele não trancava, só trancava o portão. Aí eu consegui pular o portão, aí lascou a minha saia, mas como era cedo, eu consegui sair. Ele me massacrava, e eu também, ele dizia que quando morresse eu iria morrer junto com ele. (Diane mãe 18 anos).

Fazendo um contraponto, no contexto de Mariana que mora junto com o pai do filho que é também seu marido, ele assumiu a paternidade e demonstra ser um companheiro para ela inclusive para que a mesma frequente a escola, muitas vezes ele fica em casa com o filho a noite para que ela vá para a escola estudar.

Um outro contraponto é o caso de Elane, após alguns meses separados, retomaram o relacionamento, e hoje os dois vivem juntos na casa da mãe dele, ele tem 19 anos e ainda continua na escola no 9º ano, transferiu a matrícula para estudar com Elane, e atualmente os

dois estão estudando juntos, segundo ela que ficou três anos fora da escola, esse retorno este ano se deve também ao apoio dele para que ela desse continuidade aos estudos.

Enfim, é importante avaliar a complexidade da maternidade adolescente também considerando as relações de gênero imbricadas na paternidade adolescente, compreendendo inclusive a grande quantidade de famílias monoparentais femininas.

Seção 4: Família e Geração: Reflexões sobre os ciclos, permanências e rupturas

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

*(*Vozes-mulheres*, Conceição Evaristo)*

Os Movimentos feministas e os movimentos negros historicamente pautaram como reinvindicação a necessidade de problematizar as experiências consideradas "privadas" como de interesse público e social, defendendo a frase popular "o pessoal é político". Nesse sentido: "A ideia de que problemas de mulher são meramente pessoais foi descartada quando o movimento feminista propôs-se a agir no sentido de estabelecer soluções comuns." (BAIRROS, 1995, p.460). Elementos e conceitos relacionados a família, historicamente foram naturalizados como esfera privada e íntima.

Nesse sentido, pensar a família a partir de uma perspectiva interseccional, é desconstruir a ideia da família e das relações domésticas como esferas não -públicas, é compreender que o conceito de família não é universal, e antes de tudo se caracteriza enquanto grupo social marcado fundamentalmente pela diversidade e possibilidades culturais e sociais construídos a partir de elementos históricos e políticos. Principalmente ao considerar o contexto brasileiro as famílias são também consequência de uma sociedade "colonial e escravocrata, e depois, numa sociedade capitalista periférica que se conservou extremamente desigual e com pouca generalização dos direitos da cidadania igualitária." (GOMES E GEBARA, 2011, p.127)

Assim a concepção de família, nesta pesquisa, transcende a perspectiva biológica ou nuclear comumente estabelecida como padrão universal, e assume um caráter mais amplo e plural : "A família como grupo social contempla a discussão de redes e relações sociais que se

estabelecem, pautadas em práticas de solidariedade, reciprocidade, interajudas. ” (Dias 2005, p.18). As famílias para as adolescentes da pesquisa são interpeladas por elementos de classe, raça, gênero e geração, que definem este grupo como uma rede de apoio.

Nesse contexto a família representa mais do que um grupo de referência, ou um apoio pontual, mas representam praticamente uma “co-parentalidade” dos filhos que nascem nesse contexto: “Para os grupos populares o conceito de família está ancorada nas atividades domésticas do dia-a-dia e nas redes de ajuda mútua.” (FONSECA 2005, p.51). Assim, para Mariana, família representa união e apesar de viver com o companheiro e o filho em uma casa separada da mãe e dos irmãos, considera a sua família de forma mais abrangente:

> *Para mim família é meu marido, meu filho, eu, minha mãe, a família é todo mundo junto, uma união só, tem aquelas brigas, que se não tiver não é família, que fala, mas depois tá todo mundo se abraçando de novo. Família para mim é isso, é união. (Mariana, mãe 18 anos).*

A família ocupa um imaginário social muito romantizado, em que os entes da família geralmente serão ligados por vínculos de amor, respeito e solidariedade, independente do formato dessas famílias, entretanto essa expectativa nem sempre é concreta na realidade das famílias, tendo em vista por exemplo o número expressivo de violências que podem correr no interior de alguns grupos familiares.

Segundo o mapa da violência contra a mulher explicita essa contradição, a maioria das mulheres que são vítimas de violência, até mesmo quando ainda são crianças e adolescentes, sofrem de homens próximos, geralmente membros da família (avô, pai, padrasto, tio, namorado, marido...entre outros).

Como ressalta Dias (2005) a família é um grupo social que apresenta contradições e limites, inclusive nos diálogos e negociações geracionais, por isso: “é necessário relativizar tal perspectiva a fim de evitar a construção de uma visão romântica e puramente harmoniosa destas relações, demonstrando-a como um espaço mais democrático e isento de conflitos, sobretudo de geração.” (DIAS, 2005, p.23). Assim, Karine apresenta o seu olhar relação com a sua família: *“Nossa relação não é muito boa, não. A gente briga muito, brigo muito com meu irmão também dentro de casa, é uma agonia dentro de casa principalmente de manhã. (Karine, mãe 12 anos).*

Para as adolescentes mães existe um conflito latente, a chegada de um filho, na teoria deveria representar, numa perspectiva moral, a organização de uma outra família. Essa é uma expectativa das adolescentes, entretanto algumas vezes não é o que ocorre: *“Para esses jovens, a família se constitui a partir da reunião do casal e do filho gerado. Quando essa configuração*

não se estabelece, o filho é agregado a família do pai ou da mãe, adquirindo o estatuto de novo membro" (Dias e Peixoto, 2006, p.126). Nesse sentido, a configuração familiar mais comum é a adolescente criar a criança com o apoio da sua mãe, ou ainda quando ocorre a união dos pares (pai e mãe) adolescentes após a parentalidade, geralmente também residem em uma das casas das famílias de origem.

Em relação a essa pesquisa apenas duas adolescentes mães residem com seus companheiros em uma casa separada da dos pais (Mariana e Elane) sendo que apenas Mariana mora com o pai do filho. Outras duas moram com as mães (Karine e Diane) e Urania mora na casa da sogra com o companheiro (pai do filho).

No que se refere a relação com a família após o evento da maternidade, a maioria das adolescentes relatam que a chegada do recém-nascido aproximou mais a família, fortaleceu os vínculos, principalmente entre os irmãos.

> Melhorou, melhorou, a gente era mais distante, meus irmãos se aproximaram mais, quando eu tive bebê u fiquei internada ela foi me visitar, minha irmã quando engravidou também ficou mais próxima da gente. Fez mais juntar do que separar. (Mariana, mãe 18 anos).

Além disso, apesar de inicialmente algumas mães reagirem com tristeza ao anúncio da gravidez, com a maternidade elas acabam se adaptando, inclusive desenvolvendo laços como avós, como se fossem "segundas mães".

> Eu tenho que levar ele (filho) para ver minha mãe quase todo dia, pró. Se não ela me mata, diz que eu estou querendo afastar ele dela, e o pior é que ele também fica doente quando fica muito tempo sem ver ela, tem febre e tudo. Nas férias eu passei uma semana na ilha ela ligava todo dia para saber dele, chorava e tudo. (Elane, mãe, 18 anos).

As famílias além de representarem um apoio fundamental para adolescentes mães, também percebe-las enquanto primeiras referências para estas jovens. Nesse sentido o próximo tópico irá apresentar o perfil social das famílias de origem destas adolescentes.

4.1. Sobre a família de origem das adolescentes

As famílias de origem das adolescentes que contribuem com essa pesquisa (mães e não-mães) são famílias negras e pobres, nesse sentido é importante demarcar o significado de pobreza compreendendo a mesma, como: "situações de carência em que os indivíduos não

conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico.” (BAIRROS, 2000, p.124).

A articulação raça e classe são elementos importantes para a compreensão em torno da constituição das famílias negras, principalmente quando comparadas ao modelo hegemônico nuclear, as famílias negras descendem do “legado” violento da escravização, assim: “as relações homem-mulher no interior da comunidade escrava não podiam corresponder aos padrões de família da ideologia dominante” (DAVIS, 2016, p.25). Nesse sentido as famílias negras e pobres possuem especificidades em sua composição que estão relacionados diretamente a este contexto.

Considerando a maternidade adolescente em contextos diferentes, como em famílias de classe média por exemplo, a relação da família de origem é de apoio para que os projetos de vida das jovens possam ter continuidade sem grandes alterações: há um compromisso fundamental entre pais e filhos no sentido da manutenção do projeto de individualização juvenil, tal qual ele vinha sendo delineado antes da gravidez. (BRANDÃO, 2006, p. 1428). Já para as famílias pobres a luta pela sobrevivência é o principal projeto, a garantia da alimentação e da estrutura básica para garantir a vida a criança recém – nascida é o foco da nova organização familiar. “as famílias negras pobres, que vivem em condições de grande precariedade econômica, só conseguem sobreviver porque criam extensas redes de ajuda mútua.” (Fonseca P. 52)

De acordo com os dados apresentados no quadro abaixo, produzido a partir das entrevistas das jovens, as famílias de origem das adolescentes são compostas em grande maioria apenas pela mãe. Das cinco adolescentes mães, duas (Mariana e Diane) o pai faleceu, duas (Urania e Karine) não convivem com o pai por conta da separação da mãe nos dois casos por motivos de violência e traição, quando ainda eram crianças, mas possuem uma relação próxima dos pais e uma (Karine) rompeu com o pai após ter sofrido violência sexual do mesmo.

Nesse sentido, as referências paternas são relacionadas a contextos de violência e de pouca convivência, nesse sentido reflete-se os marcadores de gênero em relação a masculinidade que interferem no modo em que os homens, principalmente os homens negros, que possuem “masculinidade subalterna” como ressalta Hooks (2000) já que não alcançam o poder masculino branco por conta do racismo, acabam descarregando de forma violenta nas relações com mulheres negras.

Quadro 9 - Dados sociais de escolarização e trabalho da família de origem das adolescentes.

NOME DA ADOLESCENTE	TRABALHO DO PAI DA ADOLESCENTE	ESCOLARIZAÇÃO DO PAI DA ADOLESCENTE	TRABALHO DA MÃE DA ADOLESCENTE	ESCOLARIZAÇÃO DA MÃE DA ADOLESCENTE	A MÃE ENGRAVIDOU NA ADOLESCÊNCIA
Karine (mãe)	Pedreiro	Estudou até o 2º ano do Ensino Fundamental.	Diarista	Estuda na escola. EJA/Fund 1.	Sim, aos 16 anos.
Urania (mãe)	Pedreiro	Estudou até o 3º ano do Ensino Fundamental.	Dona de casa	Estudou até o 5º ano do ensino fundamental.	Sim, aos 15 anos.
Elane (mãe)	Pedreiro	Estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental.	Dona de casa	Estudou até o 3º Ano do ensino Fundamental.	Sim, aos 17 anos.
Mariana (mãe)	Vendedor Ambulante (falecido)	Estudou até o 3º ano do Ensino Fundamental.	Empregada Doméstica	Estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental.	Sim, aos 16 anos.
Diane (mãe)	Pedreiro (falecido)	Estudou até o 5º ano do ensino Fundamental.	Empregada Doméstica	Estudou até o 8º ano do Ensino Fundamental	Sim, com 16 anos.
Railma (não-mãe)	Mecânico	Concluiu o Ensino Médio	Dona de casa	Estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental	Não, aos 24 anos
Fabiana (não-mãe)	Vendedor Ambulante (falecido)	Estudou até o 6º ano do ensino Fundamental	Diarista	Estuda na escola. EJA/Fund 1	Não, aos 20 anos
Lorena (não-mãe)	Trabalhador rural	Estudou até o 3º ano do ensino Fundamental	Cuidadora de idosos	Concluiu o ensino médio	Sim, aos 16 anos
Erika (não-mãe)	Padeiro	Estudou até o 3º ano do ensino Fundamental	Cozinheira	Concluiu o ensino médio	Sim, aos 17 anos

Fonte: Arquivo da autora com dados coletados na pesquisa de campo

Um outro dado relevante é a escolarização. Nenhum dos pais e mães das adolescentes chegaram a concluir o ensino fundamental, as mães em média apresentam mais anos de escolarização quando comparada aos pais. “Os negros ingressam mais tardiamente na escola têm os maiores índices de evasão e repetência e atingem o nível universitário em proporções muito inferiores às do grupo branco” (LIMA, 1995, 489).

Sobre os empregos ainda prevalecem subempregos relacionados ao trabalho braçal, tanto para os pais a maioria em obras quanto para as mães a maioria em trabalhos domésticos (remunerados ou não), a herança escravista que lucrava com a força de trabalho dos negros escravizados permanece ainda hoje em outros moldes. Apesar dos avanços as mulheres negras em sua maioria ainda ocupam trabalhos domésticos remunerados, embora a sua renda quando comparada a de empregadas brancas é menor.

> Dada a significativa representação da população negra nos patamares inferiores da sociedade as mulheres desse grupo de cor compõem uma parcela significativa da força de trabalho feminina empregada nos serviços mais desqualificados principalmente o serviço doméstico. (LIMA,1995, p. 492)

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) o Brasil tem sete milhões de empregadas, sendo a maioria mulheres, negras e de baixa escolaridade. Mas, segundo o IPEA,

há cada vez menos jovens no emprego doméstico: em 1995, 51,5% das mulheres com até 29 anos buscavam trabalhos nesta área; em 2015, esta proporção era de 16%, uma queda de 35,5 pontos porcentuais. O que evidencia que apesar de algumas permanências cíclicas na perspectiva de classe entre as gerações de mulheres, as políticas sociais e leis vigentes nos últimos anos tem representado pequenos avanços na organização e perspectiva trabalhista de mulheres negras.

Segundo (Davis 2016) o trabalho doméstico além de estar diretamente ligado ao histórico escravocrata, a sua desvalorização e inferiorização perante outros trabalhos se deve também ao acirramento capitalista, segundo ela o capitalismo construiu hierarquias na divisão sexual do trabalho, que antigamente não representava desigualdade, mas distribuição de tarefas para a manutenção da sobrevivência.

Apenas em junho de 2015, é que foi sancionada a lei que garante direitos específicos as demandas das trabalhadoras domésticas, após muitos anos de organizações sindicais de empregadas domésticas composta em sua grande maioria por mulheres negras, é que no mandato da Presidenta Dilma foi aprovada a lei popularmente conhecida como "Pec das domésticas". Tendo impactos não só nas condições de trabalho, mas também salariais. Com esta lei as empregadas domésticas puderam ter direitos que outras categorias trabalhistas já tinham no Brasil desde 1988, no texto da lei define:

> Ao empregado doméstico, assim considerado aquele que presta serviços de forma contínua, subordinada, onerosa e pessoal e de finalidade não lucrativa à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas, por mais de 2 (dois) dias por semana. (Brasil 2015).

Nesse sentido o trabalho doméstico precisa ser valorizado enquanto atividade fundamental para a sobrevivência humana, e não deve representar apenas uma demanda feminista pela divisão da sobrecarga doméstica, mas compreendida como um trabalho que deveria inclusive ser financiado pelo estado, como direito básico.

4.1.1 Relação com a mãe: aproximações e rompimentos

Durante as entrevistas com as adolescentes mães e não-mães, era perceptível as reações diferentes ao falar sobre a mãe e sobre o pai. Dessa forma, "o comportamento familiar reafirma o domínio feminino no tocante as funções de atenção e cuidado com os membros da família, seguindo a norma social ainda predominante." (Dias e Peixoto 2006, p.139). Principalmente nas perguntas referentes a família, os primeiros nomes citados, e as vezes os únicos

considerados, eram os das mães e a respectiva relação de apoio e cuidado que elas dedicam a família. O vínculo afetivo, o sorriso e a alegria no momento dos relatos explicitavam na maioria das entrevistadas o significado de companheirismo que a maioria tem com a mãe.

> A minha mãe é tudo. Não consigo arranjar um marido e esquecer minha mãe. Tô com um namoradinho, e ele quer morar junto, mas não quero deixar a minha mãe. As vezes quando ela precisa de alguma coisa eu me viro pra dar, e é assim, uma ajudando a outra. Eu não consigo imaginar minha vida sem ela. (Diane, mãe 18 anos).

A maioria das mães das adolescentes não possuem companheiro, das nove apenas uma convive com o pai da filha e das outras oito apenas três contam com um companheiro atual, padrasto das adolescentes entrevistadas. Neste sentido, a maioria das famílias é monoparental feminina, chefiada por mulheres. Algumas pesquisas apontam que essa é uma característica comum na cidade de Salvador:

> As poucas pesquisas contemporâneas que há sobre organização familiar na Bahia têm apontado para a predominância deste modelo matricentrado entre a população negra-mestiça em Salvador, sobretudo sem a presença masculina. (PACHECO, 2008, p.72).

As famílias negras monoparentais femininas, segundo Davis (2016) foram constituídas desde o período da escravização, as mulheres negras tinham muitas funções como escravas, inclusive em alguns aspectos eram mais valiosas do que os homens por poderem engravidar de novos escravos, entretanto, os senhores não mantinham as famílias nucleares negras porque poderiam construir mais facilmente projetos de fuga, nesse sentido era muito comum, separar os homens (pais) das mulheres (mães) e vender os filhos: “A mulher escrava era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa.” (DAVIS, 2016, p.17). As funções desempenhadas pelas mulheres escravizadas eram como mercadorias, e estavam atreladas a conveniência do lucro e segurança dos senhores brancos.

Além disso, em relação a vida doméstica, uma cobrança social para as mulheres que geralmente assumem duplas e triplas jornadas de trabalho, foi uma expectativa difundida no século XIX, construía um ideal de mulher mãe, protetora, parceira e dona de casa, amáveis com os seus respectivos maridos, essas características quando comparadas as mulheres negras representavam verdadeiras anomalias. (Davis 2016). “As mulheres negras, sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas” (Davis 2016, p.17).

As adolescentes entrevistadas ressaltam que a organização e educação familiar foram sempre pautadas a partir de grupos de mulheres sendo estas, mães, tias e avós, e até mesmo vizinhas, tendo em vista a saída da mãe para o trabalho: “Os jovens que convivem em família monoparental chefiada por mulher têm como sinônimo de configuração doméstica a mãe “na rua” para garantir a sobrevivência do grupo.” (FONSECA).

As mães negras e pobres adolescentes em várias gerações, historicamente, geralmente abandonam a escola, por ser praticamente inconciliável com as triplas jornadas de trabalho, assim, acabam adentrando o Mundo do Trabalho com uma escolarização baixa, ocupando subempregos, a falta de creches e de uma política de assistência social efetiva, o machismo e a falta de um companheiro para partilhar os cuidados financeiros e educacionais dos filhos e da casa e outros serviços sociais acabam sobrecarregando essa jovem com jornadas exaustivas fora e dentro de casa. Assim, esta realidade vai se tornando cíclica nas famílias de classes populares nas periferias. Como ressalta Castro (2015) “Gênero, classe e raça ainda se combinam para o desenho de diversidades e desigualdades sociais no viver as relações sexuais, reprodutivas e afetivas.” (p.131).

Vale ressaltar, no entanto, que a pobreza e o ciclo geracional de vulnerabilidades sofridas pela maioria das mulheres negras no país não deve ser relacionado a sua maternidade, e ao número de filhos que elas gestam, a que se considerar que este ciclo é alimentado pela falta de políticas sociais de diminuição das desigualdades sociais, da falta de programas de distribuição de renda, de acesso e permanência na escola, bem como a garantia de direitos básicos como moradia e saúde. Se existe um ciclo de pobreza que faz com que mulheres pobres e negras não alcancem melhores empregos bem como espaços de poder isso se deve a falta de políticas afirmativas e inclusivas dessa população que historicamente foi tratada com desumanidade, transformada em mercadoria, embora tenham sido construtores do país.

A maioria das entrevistadas relataram que suas respectivas mães também engravidaram delas e dos irmãos na adolescência. E na maioria dos casos também abandonaram a escola. Entretanto, com a ampliação das políticas sociais dos últimos 10 anos no Brasil (aumento da quantidade de creches, criação do Bolsa Família, ampliação da Educação de Jovens e Adultos) permitem uma experiência da maternidade dessas jovens diferente (em alguma medida) da maternidade das suas mães.

Apesar da permanência da gravidez adolescente nas gerações familiares das mulheres negras e pobres, existem também rupturas e avanços nas perspectivas das jovens, quando comparadas as trajetórias das mães. Por exemplo, a mãe de Urania estudou até o 5º ano do ensino fundamental, e teve ela com 15 anos, hoje como ela relata: “*Ela (a mãe) não faz nada. É*

só dona de casa, e não estuda." (Urania mãe , 15 anos). Assim nota-se que a trajetória de Urania demonstra ser diferente da mãe que precisou deixar a escola, ela continua estudando e tem como perspectiva ser enfermeira. *"Não, sempre estudei, nunca deixei. Eu queria parar, né? Mas, minha mãe falou que eu não iria parar, que eu iria continuar estudando." (Urania mãe, 15 anos).*

Já Karine, ressalta na entrevista que a sua condição não sofre muita alteração com a gravidez, quando perguntada o que muda em sua vida, ela avalia que estar ou não grávida não se traduz em uma diferença significativa nos seus projetos e perspectivas, bem como na sua condição atual. "*Porque eu não acho. É a mesma coisa de estar grávida, ou não estar grávida. Ter um filho ou não ter um filho é a mesma coisa." (Karine mãe, 14 anos).*

a importância da escola na trajetória dessas mulheres para ampliar as possibilidades e perspectivas de projeção do futuro e de ocupar outros espaços de trabalho. "Ressalta-se, a importância da escola para as jovens, considerando o acirramento das vivencias de desigualdade social e de gênero quanto menor o grau de instrução das mulheres." (MENEZES, 2012, p. 144). Por isso a necessidade real de potencializar o trabalho em Rede das políticas sociais: saúde, educação e assistência social, para a garantia dos direitos básicos da população, em especial das jovens mães.

> É primordial o apoio de todos/todas para que jovens mães e/ou grávidas continuem seus estudos (caso seja esse seu desejo), pois o abandono e fracasso escolar limitam, sobremaneira, as possibilidades de construção de independência financeira das jovens, principalmente de camadas populares onde a rede de apoio já se encontra fragilizada em termos econômicos. (MENEZES, 2012, p. 144).

Para as adolescentes mães a mãe, como em alguns relatos a sogra, é também responsável por dividir as tarefas de cuidado com a criança. " Com o nascimento do neto, as relações mãe-filha se afinam e se inserem em uma perspectiva ampliada da relação entre mulheres." (Dias e Peixoto 2006, p.137). A maioria só consegue continuar na escola por conta deste apoio, que também demarcam um lugar de gênero, pois o que fica bastante demarcado nessa pesquisa é que as mulheres são quem geralmente garantem o sustento afetivo e efetivo das adolescentes bem como dos seus filhos, quando estes existem.

4.1.2 Relação com o pai: Narrativas de ausência e violência

As narrativas das adolescentes em relação aos pais demonstram geralmente um desconforto, lembranças negativas e depoimentos de violências enfrentadas. Essa demarcação tão distinta entre pais e mães na vivência familiar destas adolescentes demarcam a necessidade de pautar as relações de gênero nos mais diversos espaços educativos, compreendendo a

importância de construir outras possibilidades e perspectivas para a identidade masculina, bem como para as relações sociais entre homens e mulheres.

As adolescentes entrevistadas, com exceção de Urania, quando perguntadas sobre seus pais narram contextos de violência sofridos pelas suas mães, e que de algum modo também interferiram nas suas respectivas trajetórias de vida, demonstram não querer aprofundar muito sobre o assunto. Nas perguntas sobre o pai as respostas eram as mais breves e objetivas possível: "*Minha mãe se separou dele, também porque ele batia muito nela, aí ela se separou dele." (Karine mãe, 14 anos).* As memórias sobre o pai fundem em episódios de violência: *"Só lembro mais quando minha mãe apanhava de meu pai, e quando meu pai batia em minha mãe. Ele batia muito em minha mãe." (Elane mãe 18 anos).*

Além de relatar essas violências cometidas com as mães, Karine relata uma tentativa de estupro do seu pai, para com ela, quando ela tinha 11 anos, embora tenha entendido como uma violência, o pai nunca foi denunciado, mas ela, a mãe (que também sofria violência do mesmo) e os irmãos foram para outra casa:

> Porque teve uma vez que ele...assim, minha mãe saiu estava lá embaixo, ele mandou eu deitar na cama e mandou eu abrir as pernas, eu fui e não gostei, aí ele pegou e abriu minhas pernas para olhar. Depois ele tirou a roupa e deitou em cima de mim. Eu fui e gritei para minha mãe que ele queria me agarrar dentro de casa. Por isso eu não gosto dele. (Karine mãe 14 anos).

Esse relato da violência sexual sofrida por Karine não se configura como algo isolado, dialoga com os dados nacionais. O Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) analisou os registros referentes a violência sexual e concluiu que 89% das vítimas são meninas e em geral têm baixa escolaridade. Do total, 70% são crianças e adolescentes. Estes relatos evidenciam um contexto das diversas violências sofridas por estas adolescentes, e a necessidade de aprofundar essas questões para compreensão do contexto da maternidade e as referências de gênero que estão imbricadas

A violência doméstica contra a mulher, só foi definida juridicamente com tipificações e medidas específicas a partir da Lei Maria da Penha, sancionada em 2006, ou seja ainda é uma lei muito recente. Como fica explícito no art. 5 da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006): "Para os efeitos dessa Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada em gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial".

Segundo os dados apresentados no Mapa de Violência contra a Mulher (2014), uma, em cada três mulheres sofreram algum tipo de violência no último ano. Só de agressões físicas, o número é alarmante: 503 mulheres brasileiras são vítimas a cada hora. Em relação a taxa de assassinatos de mulheres negras, os dados apontam que aumentou 54% em dez anos, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. Vale destacar, que no mesmo período o número de homicídios de mulheres brancas tenha diminuído 9,8%, caindo de 1.747, em 2003, para 1.576, em 2013.

O Mapa também apresentou que, entre as mulheres que sofreram violência, 52% se calaram. Apenas 11% procuraram uma delegacia da mulher e 13% preferiram o auxílio da família. Nesse sentido, esses dados dialogam com o contexto das famílias das adolescentes entrevistadas, em que nenhuma das situações de violência enfrentadas foram denunciadas.

Esses dados revelam o quanto a violência é um elemento cotidiano na vida da maioria das mulheres brasileiras. Além disso, apesar dos avanços significativos da Lei Maria da Penha, ainda se faz necessário ampliar os instrumentos de denúncia e enfrentamento á violência doméstica no país.

Além das memórias de violência, nos relatos também ficam evidentes as ausências dos homens, e não só dos pais, mas as adolescentes mães e não-mães apresentam poucas referências masculinas, quase não são citados ao relatar os episódios de suas vidas, principalmente da gestação até a maternidade.

> Depois que meu pai morreu separou as famílias, eram 10 irmãos, mas aí minha mãe veio para cá e os meus irmãos continuam lá. Meu pai foi assassinado quando eu tinha 12 anos, ele era brincalhão. Alguns dizem que ele tinha envolvimento com o tráfico, mas eu não sei. (Mariana, mãe 18 anos).

Um outro elemento a ser considerado é que das nove adolescentes três tiveram os pais assassinados durante a infância e adolescência, geralmente dentre os motivos existe a hipótese do “envolvimento” com o tráfico de drogas. Essas mortes além de representarem as lacunas a partir da falta da presença dos pais na vida dessas jovens também demonstram que homens negros são assassinados cotidianamente nas periferias das cidades, e esses dados também refletem elementos relativos a masculinidade atrelado ao racismo e a desigualdade social:

> A morte do meu pai, eu tinha 10 anos, mataram meu pai, com um tiro, no coração. Um homem que estava forçando meu irmão a vender droga, aí meu irmão não queria aí ele deu um monte de bolo na mão do meu irmão. Aí meu reclamou com ele, aí criou um richa, aí na covardia ele matou meu pai. (Diane, mãe 18 anos).

> Meu pai foi assassinado o ano retrasado, mataram ele lá na rua, até hoje não sabemos quem foi, minha mãe não gota de falar muito sobre isso, eu era muito apegada a meu pai. (Fabiana não-mãe 12 anos).

Estes marcadores dos lugares sociais ocupados pela família, representam uma divisão dos papéis muito definidos, entretanto, considerar apenas os elementos de gênero para a análise destes elementos é insuficiente, tendo em vista que essa diferença dos tratamentos de homens pais e mulheres mães na organização familiar das comunidades negras e pobres abarcam outros elementos.

SEÇÃO 5: “OS/AS FILHOS/AS DA EJA”: O COTIDIANO DE MÃES ADOLESCENTES NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.

(A noite não adormece nos olhos das mulheres- Conceição Evaristo)

Inicialmente essa pesquisa não tinha como objetivo observar o contexto escolar noturno, a educação de jovens e adultos, visto que, desde a construção do projeto inicial (2016), as adolescentes grávidas mapeadas estudavam no diurno, portanto não fazia sentido incluir a EJA no campo. Entretanto, a partir do acompanhamento da trajetória escolar das adolescentes, foi observado no decorrer da pesquisa que alguns meses após o parto, elas passaram a estudar no noturno, com exceção daquelas que durante o início da pesquisa já se encontravam fora da escola. Após as entrevistas realizadas em (2017) as duas adolescentes voltaram a estudar no ano seguinte (2018).

Este fenômeno de transferência do turno diurno para o noturno, segundo a gestão da escola, é muito comum e recorrente, principalmente a partir da maternidade. Contudo, não existe nenhum instrumento institucional que registre internamente na escola, nem na rede municipal, para monitoramento dos motivos destas transferências e futuras avaliações do perfil dos/as alunos/as da EJA, no que se refere aos traços de gênero e raça aí embutidos.

Atualmente, segundo a legislação nacional e municipal da educação, só é permitido estudar a noite na EJA adolescentes a partir dos 15 anos. Mas, apesar desses impedimentos legais, segundo a gestora é comum ocorrerem as solicitações de transferência de adolescentes de 12 e 13 anos que procuraram a escola, acompanhadas da família, para estudarem a noite por conta das dificuldades em permanecerem no ensino regular no diurno após a maternidade.

A frase “Os/as filhos/as da EJA” que intitula este capítulo foi pronunciada pela gestora, em um dos primeiros dias observados na escola. Ela se referia a duas adolescentes mães (que participam dessa pesquisa) que estavam passando nos corredores em direção as salas de aula,

acompanhadas dos seus respectivos filhos. Essa foi uma cena muito presente durante os dias de observação.

A observação da escola no noturno me apresentou outra dinâmica. A história e os elementos culturais que constituem a Educação de Jovens e Adultos, demarca um rompimento com as práticas escolares tradicionais mais presentes no diurno. Apesar das modalidades de ensino coabitarem a mesma estrutura física, a dinâmica geral, as interações entre os professores e os alunos, os alunos e entre os/as próprios alunos, são elementos que merecem destaque. A escola a noite é visivelmente mais "livre" das amarras e padrões institucionais marcantes no ensino fundamental tradicional no diurno.

A EJA é muito mais do que uma modalidade escolar, reflete uma experiência comunitária mais viva. Assim, Silva (2010) destaca "[o] cuidado em torno de práticas de ensino e aprendizado que são desenvolvidas na EJA não se encerra simplesmente no processo de escolarização" (SILVA, 2010, p.63). É como se no noturno as experiências do cotidiano dos/as jovens, adultos e idosos fossem indissociáveis da prática pedagógica, não apenas como elemento curricular, mas como constituinte da organização escolar na EJA.

Todas as noites, como trabalhava nesta mesma escola durante o dia, aguardava na secretaria o início das aulas no noturno. Lá, costumeiramente tinha o "café da noite", muitos/as professore/as que trabalham 60h (uma jornada de trabalho comum para muitos professores da rede), não tinham tempo de irem para casa, tomam café na secretaria. Este elemento merece destaque porque no diurno a secretaria é um espaço quase que exclusivo dos funcionários, os professores não entram, mas a noite se transforma num espaço de encontro, de conversa, mais aberto e acolhedor.

O café, nunca é "apenas café". Muitas vezes foi nele que escutei partilhas sobre o tema da pesquisa. No café percebia como esse tema inquieta principalmente as mulheres, a carência de espaços institucionais que pautem e criem estratégias de superação das dificuldades sociais enfrentadas por elas a partir da maternidade, sempre conjecturando o tema como um "problema individual". Todos os dias alguém sempre tinha uma história para contar sobre si ou sobre uma outra mulher, uma vizinha, uma sobrinha, ou até a própria filha que engravidou na adolescência.

Além disso, também no café começaram a surgir partilhas sobre a experiência de ser mãe e os desafios de conciliar a maternidade com o trabalho, as dificuldades de negociação com os parceiros e os problemas enfrentados para acompanhar a educação dos/as filhos/as trabalhando 60h diariamente. Como ressalta Aquino (2009) "[a] entrada das mulheres no mercado de trabalho, necessariamente não as tem desobrigado do cuidado da casa e dos filhos, uma vez que se mantém a tradicional divisão sexual do trabalho doméstico" (AQUINO, 2009,

p.64). O ritual do café cotidiano que antecedia as aulas do noturno, geralmente apresentava as contradições da romantização da maternidade tão difundida socialmente, e revelava os desafios enfrentados pelas mulheres que vivem essa experiência, implicando, muitas vezes, em representativas renúncias pessoais, profissionais e /ou acadêmicas.

O café era sempre pautado por algum tema, e minha presença ali causava certa estranheza, mesmo já sendo conhecida como professora do diurno. Com frequência lançavam perguntas referentes à pesquisa, os rumos que estava tomando, o que eu estava achando e me davam dicas e orientações de como eu deveria agir na noite, ressaltando sempre a diferença entre o diurno e o noturno.

As coordenadoras e gestoras perguntavam sobre a pesquisa e sempre forneciam alguma informação nova, importante para compor o acervo dos dados coletados. Como o mapeamento desta pesquisa foi referente aos dados de 2016, gerou um estímulo para a gestão iniciar um processo de registro das alunas que engravidavam na escola. Assim, contribuiu e muito para a ampliação dos meus dados referentes à gravidez, já que não somente a gestão, e as alunas, me passava o quantitativo das alunas gestantes naquele período.

Esse tema, num universo de maioria feminina que é a escola municipal, ganhou uma repercussão maior do que a prevista durante as minhas observações. Pude desempenhar o papel da "ouvinte" em alguns momentos, escutei as várias experiências de maternidade e as respectivas relações com os projetos de vida. As profissionais da educação que atuam na escola (gestoras, coordenadoras, funcionárias e professoras) se sentiam a vontade pra sempre fazer comentários, como, por exemplo: "Esse tema é tão importante!"; "nossa! Você tá pesquisando isso?"; "pra mim a maternidade já representou tantas mudanças... Imagine para essas meninas?".

A observação mais intensa ocorreu em duas salas de aula em que as adolescentes mães e não mães, participantes da pesquisa, estudavam. No primeiro dia de observação, quando me apresentei e expliquei sobre a pesquisa fui recebida de várias formas. Em uma das salas acharam que eu era uma fiscal da secretaria municipal de educação e que estava ali para fechar as turmas da EJA, um olhar bastante pertinente e sintomático tendo em vista que o município tem adotado diversas ações enturmação nas escolas que oferecem essa modalidade de ensino. Já na outra sala fui muito bem acolhida e já no primeiro contato me apelidaram de "Pró linda". E nas semanas seguintes, graças ao apoio dos/as professores, fui bem recepcionada. Os alunos/as já se acostumaram, até então, com a minha presença naquele espaço.

Ser chamada de "Pró linda!" parece algo superficial, ou sem muita importância para a pesquisa, mas naquele contexto significava algo maior do que apenas um elogio estético.

Segundo Gomes (2004) as professoras negras exercem um papel pedagógico fundamental para o enfrentamento ao racismo na escolar, pois a simples presença de um corpo negro feminino em um espaço como referência de saber e conhecimento transforma o corpo, culturalmente instituído como subserviente, em protagonista e empoderado. Somado a isso, geralmente utilizo em meus cabelos turbantes, após algumas semanas de observação, muitas das alunas da turma começaram a levar para a sala de aula lenços e tecidos de forma espontânea para que eu fizesse e ensinasse a fazê-lo em seus cabelos. Para mim uma rica demonstração à importância pedagógica da **representatividade**.

Durante os meses de observação mais contínua pude me deparar e refletir sobre alguns elementos que cotidianamente são naturalizados pela escola. A presença das mães adolescentes e negras naquele espaço incomoda, não é um desconforto individualizado e personificado nos profissionais que atuam no espaço, mas é como se aquela estrutura não fosse organizada para ser ocupada por aqueles corpos. É uma demanda anulada socialmente, é considerado natural e uma questão individual das mulheres enfrentar dificuldades em realizar atividades escolares, profissionais e acadêmicas sendo mães. Ou seja, ao ser mãe, as mulheres necessariamente terão que construir estratégias (na maioria das vezes individuais) para ter a efetiva garantia do direito ao acesso e a permanência na escola.

O acesso das mulheres negras aos espaços formais de educação foi mais tardio quando comparado aos homens e as mulheres brancas. Além disso, o estado brasileiro historicamente contribuiu a partir de leis, programas e ações governamentais para que as desigualdades raciais se perpetuassem, principalmente através de políticas educacionais tidas como “universais” e para “todos/as”. Entretanto, como ressalta Arroyo (2011), esses “todos” nunca saíram do abstrato para ser definido a partir de sujeitos de direitos concretos.

Apesar dos avanços significativos no campo do acesso e permanência da juventude negra na escola, em especial as jovens, essa inclusão efetiva não se dará apenas pela oferta da possibilidade da matrícula nas turmas. Garantir o direito a educação de jovens e adultos, e de modo específico de mães adolescentes negras, pressupõe ações para além da universalização. Depende de um aprofundamento das dificuldades visíveis e naturalizadas das suas trajetórias de vida que influenciam diretamente em seus respectivos percursos escolares.

Nesta seção serão apresentados os elementos que compõem a trajetória das adolescentes mães na escola, os desafios e as conquistas de resistirem cotidianamente às estratégias sistemáticas e históricas dos governos que, a partir de ações e políticas, dificultam o acesso e a permanência das mulheres negras a uma trajetória escolar de qualidade.

5.1 As desigualdades no direito ao acesso e permanência na educação escolar

A garantia do direito a uma educação de qualidade para todos/as é uma luta histórica dos mais diversos movimentos sociais que, organizados, pressionaram os governos para que o acesso e a permanência na escola fossem assegurados. Segundo Silva (2010), no primeiro senso demográfico realizado no Brasil em 1872, foi registrado um índice de analfabetismo de 80,2% entre os homens e 88,5% entre as mulheres, em sua maioria negros/as.

Na Constituição de 1988 este direito passa a ser respaldado por lei, com o objetivo de que cada brasileiro/a, independente do sexo, orientação sexual, identidade, gênero, raça, cor, credo religioso, idade, classe social e localização geográfica possa exercer livre, sem nenhum tipo de discriminação e/ou exclusão a sua cidadania e participação na instituição escolar (BRASIL, 1988).

A realidade escolar brasileira, no entanto, ainda apresenta grandes desafios para que todos/as possam se sentir acolhidos/as e respeitados/as, em suas identidades e demandas, como também motivados a enfrentar os respectivos percalços vivenciados nos processos de escolarização.

A escola ainda é constituída por heranças culturais do século XIX e, neste sentido, ao mesmo tempo em que avança com as lutas e demandas sociais na universalização e inclusão da diversidade, também reproduz valores e concepções que acabam contribuindo para a exclusão e as desigualdades sociais no ambiente escolar. Ao considerar o processo histórico do Brasil, a inserção, participação e permanência na escola, continua sendo extremamente desigual, principalmente quando tomamos por referência alguns grupos da população como: negros, indígenas e mulheres.

No que se refere a entrada das mulheres na escola, é perceptível que estas só acessaram os espaços escolares muito depois dos homens e, mesmo assim, é importante considerar a questão de raça e classe nesse processo. “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos e pobres, brancos e negros e meninos e meninas” (LOURO, 2014, p.61).

Uma das “justificativas” sociais (sexistas) mais comuns para explicar uma educação exclusiva para homens e a ausência das mulheres na escola, seria a necessidade de “manutenção” do papel natural feminino. Neste contexto, o casamento e a maternidade seriam, portanto, o único projeto de vida viável para as mulheres. Casar e ter filhos seria uma forma de cumprir “devidamente” a função feminina. Assim, como ressalta Silva (2004), o ambiente privado e doméstico do lar deveria ser o único espaço que as mulheres deveriam ocupar.

Outro argumento construído culturalmente que potencializa as desigualdades dos gêneros, e se relaciona a este, seria o de não ser necessário, para a vida cotidiana das mulheres, ter contato com outros conhecimentos que transcendessem a maternidade e as atividades domésticas, visto que "conhecimentos científicos e sistematizados" não seriam relevantes para uma vida constituída exclusivamente para o exercício da maternidade e organização doméstica.

Considerando ainda contextos diferenciados no acesso e permanência na escola, é importante destacar que dentro do grupo feminino, as mulheres negras ainda contam com algumas especificidades. O processo de escravização de algumas comunidades africanas transformou homens e mulheres negras em "mercadorias", "objetos", corpos explorados em várias dimensões tanto no trabalho mecânico e braçal, quanto por meio das violências sexuais. Mesmo após a abolição, este imaginário cultural permanece e fundamenta práticas que determinam a organização da estrutura social brasileira, pautada em bases desiguais e racistas, como destacam Candau (2003) e González (1982).

Neste sentido, ao discutirmos o acesso das mulheres à educação institucionalizada escolar, existem diferenças nessas trajetórias. As primeiras escolas e espaços formativos para as mulheres, se voltavam para mulheres de classe média e brancas. Ou seja, as mulheres negras ainda tiveram impedimentos históricos, culturais, políticos e sociais diferentes para acessarem a escola formal.

Historicamente a população negra no Brasil, foi privada de participar dos espaços formais de ensino, chegando até mesmo a existir leis, que referendavam essa prática racista:

> **Decreto de número 1.331 de 17 de fevereiro de 1854**; estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução de adultos negros dependia da disponibilidade de professores
> **Decreto de número 7.031 – A, de 6 de setembro de 1878**; estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. (SOUSA, 2007, p.36)

Essa exclusão racial explícita na legislação brasileira está refletida hoje negativamente nos indicadores sociais, onde a população negra ainda é a que tem menos acesso a alfabetização e a uma escolarização contínua (IBGE, 2015). A Educação de Jovens e Adultos, a EJA nasceu dessa "apartheid" escolar velado e naturalizado no Brasil, mesmo que ressignificado em um espaço de formação política cidadã a partir dos movimentos negros e das teorias e ações de Paulo Freire.

Segundo Freire (2001), a inclusão e a luta por direitos também perpassavam pelo acesso a educação institucional, mas não se limitava apenas a ele, havendo "[...] espaços institucionais

e extras institucionais a serem ocupados, para que os direitos possam começar a ser conquistados e não doados [...]" (FREIRE, 2001, p. 98-99).

A relação da população negra com a Educação Institucional foi sempre de muita luta pela garantia de pertença a esta estrutura que sempre lhe foi negada, e que por sua vez esteve atrelada ao status social e ao poder. Neste sentido, para o Movimento Negro, a luta pelo acesso a escolarização da população negra sempre foi uma prioridade. A "[...] educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária" (CAVALLEIRO, 2006, p.16).

Segundo Gonçalves e Silva (2000), se tratando da educação dos/as negros/as, "[todas] as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos/as negros/as no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia" (GONÇALVES E SILVA, 2000, p.76). E essa denúncia, através do Movimento Negro organizado, conseguiu grandes avanços no que se refere à escolarização dos/as negros/as, como também na construção de espaços educativos populares em que esta maioria da população se constituía enquanto centralidade no currículo.

Um avanço do sistema educacional escolar brasileiro, no que se refere a contemplar a população negra neste contexto, foi a aprovação da Lei 10.639/2003 [1], que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro – Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica, e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". No que se refere a esta conquista do Movimento Negro, Cavalleiro (2006) afirma:

> A sanção da Lei número 10.639/2003 e da Resolução CNE / CP1 / 2004 é um passo inicial rumo á reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. (CAVALLEIRO 2006, p.19)

Apesar da exclusão histórica de determinados grupos sociais do espaço escolar, a luta pela universalização e democratização destes espaços institucionais também sempre existiu. Muitos movimentos populares se organizaram ao longo da história em torno da pauta da educação, pois a consideravam, e até hoje consideram, um instrumento estratégico importante para a construção de efetivas mudanças e transformações sociais.

---

1 Esta lei atualmente sofreu alteração. A Lei 11.645/08 incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Ter acesso a escola não representa apenas ter contato com conhecimentos científicos mais amplos e sistematizados, mas, é também, a possibilidade de desenvolver autonomia, de ampliar os projetos e perspectivas de vida e futuro, de olhar de outro lugar para o mundo do trabalho, além de representar também um instrumento importante para a participação mais concreta nos espaços de poder e decisão na sociedade.

Segundo os indicadores sociais do IBGE (2015) no sistema educacional. o ensino superior brasileiro é composto majoritariamente por mulheres brancas, seguidas dos homens brancos e, só depois, pelas mulheres negras e por último os homens negros. Esse avanço feminino na escolarização, no entanto, ainda não foi suficiente para reverter o hiato de gênero no mercado de trabalho, no acesso à renda e à propriedade, na representação parlamentar etc.

Neste contexto, a luta pela superação das desigualdades de classe, gênero e raça, sempre permearam as pautas em torno das políticas educacionais. A escola pública foi uma conquista popular que se constituiu ao longo da história como um espaço ambíguo de contradições: de exclusão e inclusão, de expulsão e acolhida; de isolamento e de participação; de autoritarismo e liberdade; de submissão e de empoderamento. Essas contradições históricas na escola chamam a atenção para o aprofundamento de determinadas peculiaridades, que emergem desse contexto e que contribuem para a reflexão em torno do seu papel social.

5.2 Tópicos da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre a (re)colonização e a resistência

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por contradições, grandes embates políticos, lutas e enfrentamentos pedagógicos tanto ao considerarmos o campo institucional das ações e políticas governamentais, como também nas organizações e movimentos populares da sociedade civil em torno da educação.

A EJA foi constituída a partir desses dois lugares sociais: os governos e os movimentos populares. Assim, ela deve ser compreendida “como processos, políticas e práticas educacionais voltados para a juventude e para a vida adulta, realizados dentro e fora da escola” (GOMES, 2005, p.87). A trajetória da EJA como ela é hoje, situada no contexto escolar pesquisado, coincide com as disputas de concepções políticas presentes na história do Brasil e no modo que a educação pensada para a maioria da população nativa negra e pobre. Assim, serão pontuados alguns marcos históricos da EJA, embora o objetivo não seja aprofundá-la, tendo em vista que o tema possui uma vasta bibliografia. Autores como Carli e Haddad (2004) e Di Pierro (2000) são alguns exemplos dessas produções.

Os/as adultos/as negros/as e pobres continuaram sem acesso à educação escolar, durante muitos anos após a colonização. Mesmo com a inauguração do regime republicano em 1891, que deveria garantir "em tese" os direitos básicos a maioria da população brasileira, potencializou ainda mais as desigualdades, favorecendo os privilégios das grandes oligarquias e, em paralelo, privando cada vez mais os direitos da maioria da população. Até a década de 30, as "[...] necessidades econômicas e sociais do país satisfaziam-se mediante uma educação voltada para as elites, as classes populares encontravam-se excluídas da educação." (CARLI, 2004, p.50). Não existia nenhuma lei e/ou política governamental que garantisse de fato a população o direito ao acesso as instituições escolares, nessa época.

Entretanto, fazendo um contraponto as ações governamentais, é na década de 30, que nasceu sob outras bases, outro campo de lutas da educação popular, ligado à questão racial. A Frente Negra Brasileira, segundo Gonçalves (2000), foi a experiência mais completa de educação negra desse período. A Frente Negra Brasileira (FNB), foi um Movimento Negro marcante, que trazia as questões relacionadas a discriminação do/a negro/a, principalmente dentro do novo cenário de industrialização desse período, em que a população negra passa a se definir num contexto urbano, no trabalho industrial, de forma inferiorizada e excludente, principalmente no que se refere ao acesso à escola e a moradia.

Um pouco antes dos anos 60, também eclodem os resultados concretos na organização negra, fruto dos Congressos Nacionais do Negro Brasileiro, promovidos pelo Teatro Experimental Negro, conhecido como TEN, (movimento que nasce em 1944 e ganha mais força nos anos 50 e 60), que aliava a cultura negra à educação em ações educativas populares não escolares. O TEN teve papel importante na luta para a inclusão da população negra no espaço escolar, bem como na valorização da cultura negra pautada na ancestralidade africana e afro-brasileira.

Nesse sentido, na década de 60 a luta do Movimento Negro, no tocante à Educação à cultura, é a inclusão dos/as negros/as na escola e a valorização da cultura negra, enquanto elemento de identidade que deve ser priorizado na luta de combate ao racismo. Segundo Nascimento (1978), "o TEN constrói um caminho que motiva a continuidade na luta nos anos 60, através do combate ao racismo por meio dos instrumentos educativos e culturais, redefinindo assim a verdadeira imagem histórica do negro" (NASCIMENTO, 1978, p.187).

A década de 60 foi fortemente marcada por grandes movimentos e mobilizações em torno da Educação de adultos, as ideias de Paulo Freire ganham respaldo nacional, principalmente no que se refere à necessidade da alfabetização para todos/as. "Os movimentos surgem da organização da sociedade civil visando alterar o quadro sócio econômico e político,

por isso a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade" (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.46). Dentre os movimentos destacam-se o CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba, o MCP – Movimento de Cultura Popular, organizado pela União Nacional dos Estudantes e um dos maiores grupos o MEB - Movimento de Educação de Base organizado pela Igreja Católica através das Comunidades Eclesiais de Base – CEB´s.

A partir do golpe militar em 1964, um momento de tensão e repressão política imposta violentamente no país, rompe-se muitos dos avanços educacionais desenvolvidos até então. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), "a ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares". A educação é um dos principais instrumentos de cerceamento e autoritarismo, sendo a principal estratégia educacional para com a EJA é o MOBRAL, um método mecânico e tecnicista que visa alfabetizar em massa. Entretanto, os movimentos populares também construíam outras estratégias de alfabetização.

Em 1978, nasce o Movimento Negro Unificado (MNU) trazendo um debate avançando e organizado em relação ao debate racial no Brasil, desnaturalizando e problematizando a situação desigual dos/as negros no país. Segundo Gonçalves e Silva (2000) o surgimento do MNU no final dos anos 70, estimulou a criação de muitas organizações negras, além de significar um grande avanço no campo da educação estimulando pesquisas acadêmicas em relação à exclusão histórica e presente dos/as negros/as. O avanço também na retórica antirracista contribuiu para um amadurecimento sistemático das bandeiras de luta do MNU. No campo da Educação popular negra, os espaços de formação política, pautado a partir de um projeto de sociedade sem racismo, ajudou a formular políticas e espaços não-escolares de educação em muitos estados brasileiros.

Na década de 80 os Movimentos Sociais entram neste cenário com mais força, propondo para os espaços escolares pedagogias mais participativas e críticas e currículos mais amplos, contextualizados e pautados no cotidiano. Sintetiza Paludo: "[o] conflito básico desse momento do processo histórico é caracterizado como sendo de crise civilizatória, é o de exclusão e recolonização x resistência" (PALUDO, 2005, p.123).

No campo institucional a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos como "um direito e não como compensação" (Silva 2014, p.54) só se inicia a partir da década de 80. A partir da constituição de 1988 inicia-se um processo de redemocratização no país que contribuiu para o fortalecimento das leis e ações políticas em relação a EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 – já define a EJA como uma modalidade da Educação Básica. A partir da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no governo Lula, instituído através da Lei de nº 11.494, de 20 de junho de 2007, a EJA foi reconhecida legalmente como modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2007). Antes, porém, não se tinha investimento, consequentemente, pouco se fez para elevar a qualidade e o funcionamento da modalidade.

Entretanto, ainda existem desigualdades bastante marcantes no trato governamental a esta modalidade. Um exemplo da desigualdade na Educação Básica, do segmento EJA comparado ao ensino fundamental por exemplo, é o valor que deve ser gasto com os/as alunos da EJA. Segundo dados do Ministério de Educação em 2016, o valor atribuído de R$ 1,0, por aluno, para o Ensino Fundamental Regular Séries Iniciais ou Finais; e R$ 0,70 por aluno atribuído à EJA, o menor valor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica.

As políticas referentes a EJA ao longo da história bem como no contexto contemporâneo, demonstram a forma com que a população pobre, negra, jovens e adultos em sua grande maioria foram vistos e tratados pelos governos brasileiros. No tópico seguinte serão apresentados alguns elementos peculiares da organização da EJA em Salvador, contexto dessa pesquisa.

5.2.1 A Educação de Jovens e Adultos Municipal em Salvador

Segundo Pereira (2017), a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, a partir da implantação do FUNDEB em 2007, inicia um processo de melhor atender aos alunos e alunas da EJA, com a implantação da modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos. O amparo legal foi a Resolução nº 011 de 21 de dezembro de 2007, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre a estrutura curricular, a organização pedagógica, em ciclos de aprendizagem, semestral.

Em 2013 a estrutura da EJA no município foi constituída da seguinte forma, este formato não sofreu mudanças até o corrente ano:

> **EJA I – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos –** é constituída de Tempo de Aprendizagem I (TAP I); Tempo de Aprendizagem II (TAP II); e Tempo de Aprendizagem III (TAP III), com duração total de 2.400 horas, em três anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

> **EJA II – 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos –** é constituída de Tempo de Aprendizagem IV (TAP IV) e Tempo de Aprendizagem V (TAP V), com duração total de 2.000 horas, em dois anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

Os tempos de aprendizagem (TAP) articulam duas séries de modo a 'acelerar' o tempo pedagógico que, no diurno, corresponderia ao dobro de conteúdos bem como a um tempo maior para diálogo e troca de saberes.

Além da EJA correspondente ao ensino fundamental ofertada nas escolas municipais, o município também *Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – Salvador, Cidade das Letras*, mas não tem vínculo com o sistema pedagógico da SMED, vez que ele atende ao Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, por meio do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA). Segundo Pereira (2017) os professores são pessoas ligadas a entidades da sociedade civil organizada, organizações governamentais e não governamentais, universidades, instituições religiosas e o Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes (FIEMA).

Segundo os dados da secretaria municipal de educação em 2017, são 169 escolas municipais que oferecem a modalidade EJA em Salvador e contam com 19.500 matriculados (a partir de 15 anos). Os perfis dos/as alunos do EJA são jovens, adultos e idosos, em sua grande maioria, trabalhadores/as negros/as.

Considerando o contexto histórico em que a educação de jovens e adultos era ocupada por adultos e idosos em sua grande maioria, que geralmente tinham como principal objetivo a alfabetização, atualmente esse cenário tem mudado, em Salvador como em outros municípios tem ocorrido a "adolescentização da EJA" ou seja, um número cada vez maior de adolescentes tem ocupado as salas de aula do noturno.

Algumas pesquisas que buscam compreender este fenômeno Andrade (2004) e Silva (2007) apontam que essa presença marcante da juventude na EJA representa as lacunas na estrutura, organização, avaliação e currículo da educação básica regular que não constrói mecanismos para permanência da juventude neste espaço. Além disso, pontuam a necessidade de incluir estes jovens na escola, seja qual for a modalidade e o turno, pois o principal objetivo deve ser a garantia do direito a educação "Valorizar o retorno dos jovens pobres a escolaridade é fundamental para torna-los visíveis"(ANDRADE, 2004, p.51).

A gestão municipal da educação também tem implantado uma política de "Enturmação" que consiste em unir turmas na escola com a justificativa de contenção de gastos. Entretanto essa política tem prejudicado os/as alunos/as principalmente as do EJA tendo em vista que

muitas escolas estão fechando no noturno e as séries que são ofertadas são aquelas com maior demanda e nem sempre contemplam os anseios da comunidade.

5.3 Maternidade adolescente e trajetórias escolares

Apesar dos muitos avanços nas políticas de acesso e permanência, principalmente no que se refere as políticas relacionadas a EJA, ainda são muitos os desafios para alcançar, de fato, a universalização e democratização deste espaço. Mais do que isso, pensar a escola de forma integrada a outras políticas públicas sociais que contribuam para a permanência dos/as alunos/as, principalmente os/as negros/as e pobres, ainda representa um grande obstáculo a ser superado.

No que se refere às trajetórias escolares de mulheres negras e pobres, de forma específica, em sua grande maioria, apresentam grandes dificuldades em dá continuidade a escolarização, questões relacionadas às desigualdades de gênero, articuladas a elementos de classe e raça. Essa evasão da escola repercute diretamente nas suas perspectivas, projeções e ocupações profissionais. A falta de um registro oficial que quantifique e apresente a justificativa dessa evasão nas escolas, é um dos elementos que dificulta a institucionalização do fenômeno, perde –se de vista o carácter social e político o que impede o fortalecimento e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para este grupo.

Um dos elementos que interfere significativamente na formulação de ações governamentais relacionadas a escolarização das mulheres negras é o racismo institucional, ainda muito presente na concepção do estado brasileiro, principalmente na gestão das políticas básicas e estruturais como saúde e educação. Neste sentido, Jurema Werneck (2016) apresenta o conceito de Racismo Institucional a partir do entendimento de que este molda as estruturas sociais, contribuindo para a desigualdade racial entre negros e brancos. Sendo assim,

> O racismo institucional (RI), que possivelmente é a dimensão mais negligenciada do racismo, desloca-se da dimensão individual e instaura a dimensão estrutural, correspondendo a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais. (WERNECK, 2016, p.541).

Considerando o viés da interseccionalidade, é importante considerar a "[...] situação das mulheres negras, com sua dupla invisibilidade, deve ser também revelada." (AQUINO, 2009, p.68). Dentro do contexto escolar, segundo os dados do IBGE (2015), ser mulher, negra, de classe popular, e adolescente mãe, é praticamente estar condicionada a viver uma trajetória

escolar marcada por interrupções e desafios, ou até mesmo, a sentença social de que abandonará a escola antes de concluir o Ensino Fundamental.

A construção social em torno da maternidade faz com que mulheres que são mães precisem geralmente lidar diariamente com elementos de renúncia em suas vidas escolares, acadêmicas e profissionais. A falta de políticas que pautem e garanta a inclusão das mulheres que são mães causam prejuízos não somente a estas, mas a todas. A sociedade perde a perspectiva feminina, o lugar de fala das mulheres, as suas potencialidades acadêmicas, fortalecendo espaços de construção de conhecimento e de poder exclusivamente masculinos, contribuindo para o que Aquino (2011) nomeia de "conhecimento androcêntrico" (AQUINO, 2011. p.58).

No contexto escolar as adolescentes que engravidam, apesar de serem acolhidas pela comunidade escolar, vivem uma experiência de "não lugar" institucional, por não ter nenhum tipo de política que registre e acompanhe essa situação na escola. As adolescentes acabam dependendo da "sensibilidade" dos/as gestores escolares para continuarem na escola após o parto e não terem prejuízos na avaliação final, como a conservação de mais um ano letivo, por exemplo.

Uma conquista para as mulheres em qualquer modalidade educacional que ainda é pouco conhecida e divulgada na educação básica, é que no ano 1975, mesmo ano que a Organização das Nações Unidas (ONU) oficializou o dia 8 de março como o dia Internacional da Mulher, no dia 17 de abril, do mesmo ano, o governo brasileiro, no mandato do presidente Ernesto Geisel, ainda durante a Ditadura Militar, instituiu a primeira lei (6.202/75) que assegurava as estudantes grávidas o direito a permanecer na escola e ser acompanhada e avaliada a partir de atividades domiciliares no período final da gestação e após o parto:

> Art. 1º A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei número 1.044, 21 de outubro de 1969.
> Parágrafo único. O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da escola.
> Art. 2º Em casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto.
> Parágrafo único. Em qualquer caso, é assegurado às estudantes em estado de gravidez o direito à prestação dos exames finais. (BRASIL 1975, p.4).

Essa é uma lei que está em vigor desde 1975, entretanto, é um direito desconhecido por muitos profissionais da educação, não só da rede básica, mas também do ensino superior. É muito comum ouvir relatos de mulheres que engravidaram, enfrentaram uma gravidez de risco e/ou no pós-parto, acabaram sendo reprovadas nos respectivos espaços educativos em que

estavam matriculadas. Além disso, os/as professores/as que propõem e "aceitam" a avaliação a partir de atividades domiciliares são vistos como professores/as sensíveis e bondosos/as, e se perde de vista a ideia do direito, se tornando um "favor" individual do/a profissional.

Assim como o direito a licença maternidade no campo profissional ainda é polêmica, e uma lei relativamente nova, que ainda sofre muitos entraves no campo prático. Muitas empresas e espaços formais de trabalho criam estratégias para empregar menos mulheres, mesmo sendo ilegal, ou até justificar as desigualdades salariais internas entre homens e mulheres exercendo a mesma função, sob a justificativa da licença maternidade como um "privilégio feminino" e não como direito.

Das cinco adolescentes entrevistadas, apenas Mariana gozou da licença de estudos após o parto, inclusive em seu relato ela destaca que os professores a apoiaram neste período e também comparavam o seu desempenho com o de outras colegas não-mães:

> Só fiquei fora da escola no período de 4 meses da licença. Quando eu tive ele foi em junho, aí eu já estava quase passada nas duas primeiras unidades, aí voltei na quarta unidade aí não fiz tantas atividades em casa. Deu tudo certo e eu passei de ano. Os professores até elogiaram: "você grávida, passou direto, tem outros alunos que não tem nenhuma preocupação e passaram de ano". (Mariana, mãe, 18 anos).

As outras quatro mães foram reprovadas no ano em que tiveram seus respectivos filhos. Destas, duas abandonaram a escola com alguns meses de gravidez, e relataram desconhecer o direito de permanecerem estudando após o parto. Esses relatos demonstram os desafios em implementar no cotidiano das instituições leis já existentes devido o desconhecimento e a falta de divulgação governamental, que também são elementos que fortalecem o racismo e o sexismo institucional.

5.3.1 Sobre estar grávida na escola

A escola pública é um espaço extremamente complexo e dinâmico, ao mesmo tempo em que reproduz opressões sociais e precisa responder a imposições institucionais dos governos em meio as contradições, também se configura enquanto espaço coletivo, afetivo, de socialização, acolhida e cuidado. "Escolas e academias, em suas práticas, experimentam continuidades e descontinuidades, realizam deslocamentos e, eventualmente rupturas" (LOURO, 2014, p.124). Muito embora a escola reforce preconceitos e estigmas, em certa medida, as lutas por igualdade de gênero, racial, social, LGBTTI, entre outros, também invadem os muros da escola influenciam e ressignificam algumas práticas e comportamentos.

Nesse sentido, as adolescentes que engravidaram durante a trajetória escolar, relatam experiências positivas da escola, em alguns momentos, até consideram a escola mais acolhedora

do que a própria comunidade do bairro. Apesar de duas das entrevistadas terem deixado a escola, os motivos para tal abandono não foi a "exclusão" ou discriminação da comunidade escolar. Os motivos estão mais relacionados à falta de uma estrutura que garantisse o bem-estar delas e dos filhos, condições financeiras, de segurança e cuidado para os recém-nascidos, como creches e outras políticas.

Assim, Karine e Urania relatam a experiência de gravidez na escola de modo muito natural, o olhar cultural moralista e punitivo da gestação na adolescência a partir dos relatos delas parecem estar mais associados aos adultos. Os/as colegas jovens e adolescentes demonstram cuidado, atenção e curiosidade diante do evento da gravidez:

> Na escola gente que nem falava comigo, começou a falar, eu era vista. O povo me perguntava, como era ter um filho na barriga, aí eu dizia, o menino mexe, fica pra lá e pra cá balançando dentro da barriga. De vez em quando sente dor lá embaixo, eu falava. Aqui na rua, não, o povo nem queria falar comigo quando eu estava grávida. Que eu era nova demais pra estar grávida. (Karine, mãe, 14 anos).

> Meus colegas continuaram andando comigo, colocavam apelido nele (no bebê), chamavam de sobrinho (risos). Só os outros que eu não tinha amizade assim, que ficavam comentando. O cuidado, muita gente cuidava de mim na escola, separava merenda, puxava cadeira. (Urania, mãe, 18 anos).

Para Pantoja (2003), o cuidado e a acolhida na escola, principalmente numa instituição pública, está relacionada também as expectativas de gênero constitutivas da construção da maternidade neste contexto, "trocar experiências com colegas e ser admirada, compõe os aspectos que marcam o cotidiano dessas meninas na escola, indicativos do valor social que o evento assume nesse universo" (PANTOJA, 2003, p.342). Mariana inclusive ressalta que este cuidado dos colegas permanece inclusive após a gravidez:

> Os colegas ficavam doidos, ansiosos para que nascesse, pra ver a cara. Quando nasceu minha casa encheu de colegas da escola. Até hoje quando eu trago ele aqui para escola todo mundo quer ver, cuidar. (Mariana, mãe, 18 anos).

É importante destacar também a gravidez na escola como um elemento de ressignificação identitária, a possibilidade de estar no espaço a partir de outro lugar social o de "grávida", e o de "mãe", pode representar outros sentidos e construir novos símbolos e representações, como ressalta Karine:

> Foi bom na escola quando eu estava grávida. As pessoas me tratavam bem na escola. Quando eu estava grávida era melhor, quando eu não estava grávida era o pior da vida. Porque eu acho que era pior, acho que não me tratavam bem na escola. Quando eu engravidei fiquei muito sozinha ninguém aqui da rua queria andar comigo, ninguém queria falar comigo, me tratavam diferente. Só na rua, na escola não, na escola o povo me ajudava, me perguntava como era ter um filho na barriga. (Karine mãe, 14 anos).

As entrevistas ampliam o olhar sobre a gravidez na escola, a relação com o racismo e o sexismo vivenciados de modo interseccional neste espaço. Vale destacar, como a gravidez pode possibilitar destaque a um corpo negro, através do relato, evidencia que não era "visto" na escola. Nesse sentido, a gravidez representa para ela um "atenuante" momentâneo nas exclusões cotidianas do ambiente escolar, da invisibilidade naturalizada para a visibilidade, o status social muda de "mais uma aluna" para uma jovem mãe, que apesar de socialmente sofrer discriminações por ser negra e pobre, passa a ocupar espaços diferenciados de outras jovens da mesma idade e do mesmo grupo social e racial.

Apesar das políticas educacionais e sociais "afastarem" essas adolescentes deste lugar, a comunidade escolar em sua dinâmica e contradição, acolhe de algum modo e contribui para outro sentido a esta condição de grávida adolescente. Entretanto, vale destacar que nos relatos também o olhar da comunidade destoa da escola, uma hipótese para explicar essa diferença de tratamento das adolescentes é a visão dos adultos e mais velhos/as, sobre as jovens, o que demonstra diferenças geracionais entre os/as pares na escola e as famílias na comunidade.

Outro elemento a ser considerado no contexto escolar é a falta de adaptação da estrutura física para gestantes. As dificuldades fisiológicas de continuar estudando em espaços inadequados para as mulheres grávidas também tem implicações na permanência destas jovens. Para acessar a maioria das salas de aula é necessário enfrentar vários lances de escada, além disso, o mobiliário das turmas de EJA é o mesmo utilizado pelas crianças no diurno. Ou seja, são cadeiras e mesas pequenas, que com o aumento do peso e da barriga na gravidez ficam ainda mais desconfortáveis. Além disso, a ventilação das salas é precária, conta com alguns ventiladores que nem sempre estão funcionando. Segundo os relatos das jovens mães, alguns aspectos fisiológicos da gestação impactaram também na forma que participavam das aulas:

> Assim, dificulta um pouco mais, pq as vezes a barriga pesa e vc vir para escola naquela dificuldade, mas sempre tinha um professor que falava. Descansa um pouquinho, como eu falei aqui os professores sempre foram compreensivos quando alguém tá grávida, ou quando tem algum problema. Não vi dificuldade nenhuma, não. (Mariana, mãe, 18 anos)

> Eu parei quando engravidei, me dava um sono, eu não sabia que estava grávida, aí depois, fiquei sabendo que eu estava grávida, eu estava vindo para o colégio, mas não estava dando resultado, não conseguia me concentrar. Estudei de dia até quando deu. (Diane, mãe, 18 anos)

As adolescentes não-mães quando perguntadas sobre a opinião em torno da experiência da gravidez na escola, de forma geral, comentaram, a partir da convivência com as colegas, que

deveria ser desconfortável estar na escola grávida. Relataram situações de solidariedade e apoio a elas neste período.

5.3.2 Olhares sobre a maternidade na escola

As adolescentes mães que participam desta pesquisa durante os dias de aula levam os/as seus/as filhos/as para escola. Segundo uma das gestoras da escola logo que a EJA foi implantada na rede municipal era proibida a entrada de crianças na escola a noite. Porém, a partir do estabelecimento dessa regra, muitas escolas sofreram altos índices de evasão, o que levou a gestão municipal repensar a normativa. Cabe ressaltar, atualmente não é proibido nas redes municipais à entrada de crianças filhas e filhos de estudantes da escola.

As instituições públicas e privadas foram construídas e desenvolvidas por homens, para serem ocupadas por homens – a mulher nestes espaços está sempre na ruptura, na subversão. As mulheres precisam sempre se "adequar" a estrutura para serem aceitas, quase como uma "licença" para estar em um lugar que deveria ser ocupado como direito.

Nesse sentido foi muito comum observar a presença de crianças e adolescentes na EJA filhas e filhos das alunas. Em conversas informais com algumas mães adultas pergunto por que elas levam os/as filhos/as para a escola. Dentre os principais motivos estão: não deixá-los sozinhos em casa (no caso dos/as adolescentes), por conta da segurança; outras relatam que os pais estão em casa enquanto elas estão na escola, mas não querem ficar com eles a noite em casa porque querem descansar; e a maioria, entre outras coisas, relata que não tem com quem deixar. Um elemento importante, os homens estudantes não levam os filhos para a escola.

A presença das crianças nas salas é naturalizada. Tiveram dias em que observei que a classe estava ocupada por oito crianças, embora pareça confuso entender como é possível essa quantidade de crianças em uma sala, e, ao mesmo tempo, neste contexto acontecer aulas que desenvolvam aprendizagens significativas com concentração. Era uma inquietação cotidiana, e que para a minha experiência prática e visão de educadora da rede básica regular no diurno, era uma tarefa praticamente impossível.

Entretanto, os/as estudantes das salas tinham estratégias próprias para lidar com a presença das crianças, os/as colegas ajudavam, revezavam o cuidado, a levada ao banheiro, a mamadeira, a água. Como também alguns professores pensavam atividades pedagógicas para as crianças. Por mais contraditório e complexo que pareça, oito crianças em uma sala de adultos o ambiente, em tese, parece harmonioso, os colegas se solidarizam, fazem dobraduras, carregam no colo, alternam entre si as tarefas e acompanhamento destas crianças. Os professores, em sua

grande maioria, interagem, propõem atividades “papel, lápis de cor”. Enfim, as pessoas da sala acabam construindo com disposição e sensibilidade um lugar acolhedor para as crianças.

Por fim, no final a aula acontecia, as crianças na sala representam avanço e subversão de um espaço que propõe uma educação formal calcada em um modelo racional. Romper com isso gera reflexão. Não atrapalham como imaginamos. É uma dinâmica comunitária de cuidado interfere, mas não impede a aula.

Entretanto, vale ressaltar que o espaço não foi pensado para crianças e de algum modo, apesar das estratégias de solidariedade e de cuidado, gera um prejuízo na dinâmica escolar daqueles/as que estão ali. É o espaço possível, mas não é o ideal para elas, no que se refere a estrutura física e pedagógica. Neste sentido, é importante considerar políticas e ações que visem atender a estas demandas na escola, na tentativa de contribuir para um espaço mais inclusivo para crianças e mães no noturno, como salas de apoio e/ou creches noturnas, por exemplo.

5.3.2.1 Sobre ser mãe na escola

A maternidade, segundo as adolescentes mães e não mães, interfere no cotidiano destas jovens na escola diretamente, entretanto, as opiniões relacionadas a estes impactos são diferentes. O/a filho/a pode representar motivação ou atraso nas perspectivas e projetos referentes a escola. Para Diane, por exemplo, a maternidade representa uma mudança na sua forma de olhar e de estar no espaço escolar, passando a ser um espaço que pode permitir no futuro ter uma entrada mais qualificada no mercado de trabalho:

> Mudou, porque agora eu tenho um objetivo, que é meu filho, eu quero dar o melhor para ele, eu já quis desistir várias vezes, você acha que eu queria está aqui hj? Não queria, mas eu tô vindo pelo meu filho. Para eu tentar ainda arranjar um emprego. (Diane, mãe, 18 anos).

Entretanto, apesar de representar motivação para continuidade da trajetória escolar, Mariana destaca as dificuldades enfrentadas para permanecer na escola, inclusive a necessidade de organização financeira para almejar o ingresso no curso superior.

> Não. Assim, tem mais dificuldade. Assim, antigamente eu não tinha que pagar ninguém para tomar conta dele. Antes eu era sozinha, hj eu já tenho que pensar em coisas para ele. Mas, por exemplo, eu quero fazer faculdade a tarde, um exemplo. Se for de manhã ele vai estar na escola. (Mariana, mãe, 18 anos).

Os relatos e a observação do cotidiano destas mães estudantes demonstram como os direitos reprodutivos são negligenciados institucionalmente. A mulher ainda hoje, apesar dos avanços é culpabilizada pelas dificuldades em associar a maternidade as demandas escolares e

profissionais, como ressalta Aquino (2009), é fundamental: “a supressão de mecanismos que constranjam as mulheres com base na função reprodutiva devem ser prioridades para assegurar os direitos reprodutivos” (AQUINO, 2009, p.68).

SEÇÃO 6: PROJETO DE VIDA, MATERNIDADE ADOLESCENTE E ESCOLA: DESAFIOS E POSSÍVEIS INTERSECÇÕES

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

(Vozes Mulheres – Conceição Evaristo)

Esta seção reúne os principais resultados encontrados na pesquisa. Nela serão apresentadas as categorias formuladas na articulação do campo com a bibliografia específica, a partir do tema maternidade adolescente e Projeto de vida no contexto escolar. Inicialmente, entretanto, serão abordados alguns elementos para uma melhor compreensão do significado do conceito de Projeto de vida embutidos neste texto, bem como elementos de classe, raça, gênero e geração que também interferem nessa construção.

Embora a palavra projeto esteja associada no senso comum a algo técnico, lógico, linear e estritamente racional, segundo Machado (2006) a condição humana em si é um constante movimento relacionado a ideia de projeto, em praticamente todas as ações do modo de ser humano estão associadas a algum tipo de projeto objetivo ou subjetivo. “Em sentido humano a própria vida pode ser identificada como um contínuo pretender ser.” (MACHADO, 2006, p.1). Assim, o ato de projetar faz parte da vida humana.

Entretanto, é importante ressaltar que essa construção não é tão natural e espontânea, “[o] projeto vai além de uma simples reprodução do futuro ele é o futuro a fazer, uma ideia a transformar em ato” (MACHADO, 2006, p.2). E para que isso aconteça é necessária à construção de sonhos, expectativas, idealizações. Em consonância com Machado (2006), a vida é um grande jogo que para aprendermos a jogar é necessário um *estoque de ilusões.*

Assim, ao considerar esse campo de possibilidades o conceito de projeto de vida que fundamenta esse capítulo está relacionado à ação de: “escolher um, entre os futuros possíveis,

transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substancia em objetivos passiveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida" (LEÃO, DAYRELL E REIS, 2011, p. 1071).

Pensar a vida, no futuro, transcende a ideia de pensar apenas no espaço de trabalho que se pretende ocupar. O ato de projetar é, antes de tudo, uma reflexão interna sobre "a vida que se almeja viver" considerando neste cenário elementos afetivos, reprodutivos, valores, concepções políticas, entre outros. Entretanto, essa construção não se dá de forma espontânea e imediata. "São construídos a partir dos estereótipos, discursos e histórias de vida, compartilhados pelas pessoas desde sua infância, dentro de seus respectivos grupos sociais." (KUDLOWIEZ, 2014, p.228). O projeto de vida é formulado a partir de ideias e experiências prévias, estímulos e referências culturais dos contextos vivenciados.

Segundo Velho (2003) o conceito de projeto de vida está relacionado a memória, biografia e o **campo de possiblidades** dos sujeitos que são os elementos concretos do contexto em que se vive. " Campos de possibilidades são resultado de complexos processos de negociação e construção que se desenvolvem com e constituem toda a vida social, inextricavelmente vinculados aos códigos culturais e aos processos históricos" (Velho, 2003, p. 28). Assim, elementos de classe, raça, gênero e geração, entre outros, poderão ressignificar estes projetos.

O autor considera também o **Potencial de metamorfose** que é a perspectiva de transformação inerente a qualquer Projeto de vida. Ou seja, as referências coletivas e o contexto social não são determinantes no Projeto de vida, ele poderá sofrer alterações e adaptações a partir também da experiência individual e identitária dos sujeitos.

Assim, o projeto de vida é "dinâmico e permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando com isso repercussões nas suas identidades" (VELHO, 2003, p. 104). Por isso, também é importante considerar que cada sujeito constrói o seu projeto individualmente, a partir de referências coletivas, mas não é possível projetar pelo outro/a. Como também não existem estratégias de controle dessa formulação, as referências e os contextos contribuem, mas não são determinantes.

Um dos elementos mais pontuados pelas adolescentes entrevistadas como parte do projeto de vida é a necessidade de autonomia financeira. Entretanto, considerando os elementos de classe, gênero e raça, os dados apontam que as mulheres negras, apesar dos avanços com as ações afirmativas nas cotas nas Universidades, políticas de transferência de renda e de moradia, ainda são a base da pirâmide social, as que mais enfrentam contextos de pobreza e extrema pobreza no Brasil.

6.1 Juventudes e projetos de vida

A adolescência e juventude, como pontuamos em seções anteriores nesta dissertação, são etapas do desenvolvimento humano permeada por grandes mudanças físicas e sociais, com variados elementos que permeiam a condição juvenil e os seus desafios e perspectivas. E, em meio a essa experiência "de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se defronta com perguntas como: "Quem sou eu?", "Para onde vou?", "Qual rumo devo dar a minha vida?". (LEÃO, DAYRELL E REIS, 2011, p. 1068). Essas perguntas fazem parte do cotidiano juvenil e estão diretamente relacionadas ao Projeto de vida. Como ressalta Mariana:

> Assim, acho que todo mundo pensa no futuro, mesmo antes de ter filho eu já pensava. A gente pensa, ah eu quero isso, mesmo que as vezes no futuro mude, mas todo mundo já pensa o que quer. (Mariana, mãe, 18 anos).

Apesar de serem reflexões e pensamentos inerentes da condição juvenil, é importante ressaltar que os elementos de raça, classe, gênero e geração, são indissociáveis da perspectiva projetada. "A indagação sobre quando, como e porque um jovem começa ou termina de estudar expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira, gênero e raça são outros dois recortes que interferem no problema." (NOVAES, 2006, p.106). É a partir desses lugares sociais e das referências construídas objetivamente e subjetivamente, ou seja, do campo de possibilidades, que estes/as jovens vão moldando projeções e desejos para a sua vida se referindo mais diretamente aos impactos das desigualdades sociais sobre o viés de classe em que muitos jovens estão submetidos:

> Os jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais. Para a grande maioria desses jovens, a transição aparece como um labirinto, obrigando-os a uma busca constante de articular os princípios de realidade (que posso fazer?), do dever (que devo fazer?) e do querer (o que quero fazer?), colocando-os diante de encruzilhadas onde jogam a vida e o futuro. (DAYRELL, 2007, p.1112).

Essas encruzilhadas da vida e do futuro, citadas por Dayrell (2007), tem sido uma pauta contemporânea das pesquisas e reflexões em torno da juventude brasileira. Tem crescido assustadoramente o número de jovens que não estudam e não trabalham, popularmente apelidados de jovens "nem-nem". Esse apelido popular, entretanto, demonstra um olhar pejorativo sobre esses sujeitos, culpabilizando os/as jovens relacionados a uma questão complexa e que envolve elementos históricos e sociais.

Segundo o IBGE (2015), 20% de jovens entre 14 e 29 anos não trabalham e não estudam. O percentual de homens que não estudavam nem trabalhavam cresceu de 11,1%, em 2005, para 15,4% em 2015. Mesmo assim, a proporção de mulheres nessa condição ainda é muito superior (29,8%). De

acordo com o IBGE, os cuidados com a casa e filhos acabam sendo uma barreira para a permanência na escola e a entrada de muitas mulheres no mercado de trabalho. Entre os jovens homens, 47,4% realizam trabalhos domésticos, entre as mulheres, esse número é de 91,6%.

Partindo da perspectiva interseccional para aprofundar a análise, ao cruzar os dados referentes a gênero, classe, raça e geração nos indicadores sociais do IBGE (2015) associados aos/as jovens que não trabalham e não estudam, é desenhado um perfil muito explícito a maioria dos jovens nessa condição são pobres, mulheres, negras e mães com baixa escolaridade.

Este diferencial tão acentuado entre homens e mulheres demonstra a necessidade de pautar a maternidade como um fator central para entender os determinantes do status de "nem-nem" entre as mulheres, inclusive ao pensar políticas públicas. "Para as mulheres, estado conjugal e maternidade são fatores que parecem associados à condição de não trabalhar e não estudar" (CAMARANO; KANSO, 2012, p.5). Essa desigualdade de gênero presente na vivencia juvenil impacta diretamente no status das mulheres e dos homens cotidianamente nos diversos espaços ocupados.

Assim, ao discutir o projeto de vida é importante não perder de vista as dimensões individuais e subjetivas dos sujeitos, mas, perceber que grande parte do que é sonhado e desejado parte do campo de possibilidades que estes jovens estão inseridos, "por não oferecer igualdade de condições e oportunidades e por não proporcionar a todos o mesmo ponto de partida" (ALVES; DAYRELL, 2011, p.380). Entretanto, espaços coletivos, movimentos sociais, políticas públicas podem provocar mudanças e rupturas neste campo e proporcionar uma maior igualdade nas oportunidades de projeção.

6.2 Projeto de vida e autonomia financeira

A busca por autonomia financeira é uma das grandes perspectivas da juventude, o projeto de vida está na maioria das vezes também relacionado com esse ideal. Elementos de classe interferem diretamente neste aspecto. As adolescentes de classes populares apesar de começarem a trabalhar mais cedo do que adolescentes de classe média, inclusive privilegiando o trabalho em detrimento aos estudos, não ganham o suficiente para conquistar a autonomia, ou geralmente não conseguem encontrar um trabalho remunerado, atuando na maioria das vezes em atividades domésticas.

Numa perspectiva de gênero, os homens são mais cobrados socialmente a serem provedores e, portanto, para eles essa seja talvez a principal preocupação na organização do projeto de vida. Entretanto, com os avanços políticos, as mulheres têm alcançado espaços

importantes de autonomia financeira e econômica. A maioria dos programas nacionais como o bolsa família, por exemplo, privilegiam as mulheres no recebimento do benefício.

O desejo da autonomia financeira e da casa própria (inclusive não associada ao casamento) é um ponto de unidade entre as adolescentes da pesquisa. Isso reflete as expectativas de gênero também ressignificadas neste contexto.

Os programas Bolsa Família e Primeiros Passos são citados por todas as jovens mães como um instrumento importante de autonomia financeira, embora sejam valores relativamente pequenos para as demandas e necessidades estruturais das adolescentes e dos/as seus/suas respectivos/as filhos/as. Representam um avanço importante e até mesmo grande mudança na trajetória escolar e nos projetos de vida dessas jovens quando comparadas com a geração de suas mães, por exemplo.

O Programa Bolsa Família, implementado no Brasil desde 2003, tem por objetivo transferir renda para famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza, que possuem como renda mensal de R$85,00 a R$170,00 reais. A contrapartida exigida pelo programa para os/as seus/suas beneficiários/as é que mantenha a frequência escolar das crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos e façam o acompanhamento devido da saúde de gestantes. Segundo os documentos oficiais do Programa, a proposta do mesmo é romper com o "ciclo de pobreza geracional" a curto e longo prazo.

A situação de pobreza e extrema pobreza é uma realidade de muitos/as alunos/as da Escola Municipal Governador Roberto Santos. A falta de acesso a uma moradia e alimentação adequada interfere diretamente em toda forma de participar da escola, bem como em várias dimensões da dinâmica de vida desses meninos e meninas.

> É muito bom, porque tem muita gente que não consegue trabalho, e com esse dinheiro pode comprar algumas coisas, coisas para as crianças. Normalmente eu como comida pra ele com esse dinheiro, merenda. Tipo agora Natal e Ano Novo, eu completo o dinheiro e compro roupas pra ele. Coisas que beneficiam ele. (Mariana, mãe, 18 anos).

Nas entrevistas, as adolescentes relataram que são beneficiárias do programa e, além disso, expuseram a importância que o Bolsa Família tem para a manutenção e subsistência das suas respectivas vidas e das famílias. Inclusive, para a família de Karine, é a única fonte de renda que garante a alimentação (ainda que precária).

> Tem o bolsa família, que eu uso só para o meu filho mesmo. E meu marido, ele trabalha em um lava-jato, com carteira assinada, aí ganha direitinho. (Urania, mãe, 15 anos)

> Não, o leite que o pai dá só dura uma semana, aí a gente só recebe o bolsa família dia 24, daqui até lá o menino fica sem leite, toma chá.(Karine, mãe, 14 anos).

> A gente só tem o Bolsa Família, porque minha mãe tá desempregada, meu pai trabalha mas não ajuda em nada. (Elane, mãe, 18 anos).

Além disso, é importante ressaltar a pouca participação, ou quase nenhuma, dos pais das crianças e dos pais delas no sustento financeiro, educacional e afetivo. O ciclo de pobreza também é contínuo, de forma específica para muitas mulheres pobres, também por conta de uma perspectiva de gênero. Como os homens não se sentem na obrigação de assumir a paternidade em todos os aspectos, as mulheres ficam sobrecarregadas com a responsabilidade quase que exclusiva dos filhos, da casa, e das demandas da própria vida tanto subjetivamente na organização e planejamento dos cuidados e atividades, como também nas demandas financeiras.

Um outro programa bastante citado pelas adolescentes é o Primeiros Passos, uma *ação* municipal e formulado no primeiro mandato do atual prefeito de salvador ACM Neto. Ele está articulado ao bolsa família local e se baseia no *pagamento de R$ 50,00 reais para as responsáveis pelas crianças* de até 5 anos de idade que estão fora das creches. Entretanto, possui alguns critérios: as adolescentes só podem ter acesso ao benefício a partir dos 16 anos de idade; as crianças que fizerem 6 anos entre 1º de janeiro e 31 de março do ano do pagamento do benefício não são contempladas. Existe um limite de três crianças por família, podendo ultrapassar este limite somente no caso de gêmeos.

> Geralmente você pode dar entrada desde grávida. Mas, como eu tinha 15 anos, só podia dar entrada com 16. Aí quando eu fiz 16 dei entrada e em janeiro fui contemplada. E os Primeiros Passos tem uma ligação com o Bolsa Família, é a mesma senha. A criança pode receber até os 5 anos, mas quando entra na creche perde. (Elane, mãe, 18 anos)

Apesar de ser uma renda importante e vista como necessária pelas adolescentes, a proposta desse programa municipal demonstra a concepção da gestão pública em relação às políticas para as mulheres e para a juventude. Como cinquenta reais substitui o direito de acessar de ter acesso a creche? O que esse valor de fato garante? Tendo em vista que é previsto nas creches municipais cinco refeições diárias, além de atividades pedagógicas importantes para o desenvolvimento.

É importante ressaltar que o Programa Bolsa Família foi formulado a partir de um sistema que propõem uma articulação intersetorial das políticas de saúde, educação e desenvolvimento social. Entretanto concretamente ele não funciona como foi previsto, poderia garantir uma efetividade de atenção em rede, de modo especial para as mulheres e para a equidade de gênero.

6.3 A maternidade como "atraso" do Projeto de vida: o olhar das não -mães

Para as adolescentes não-mães que participaram da pesquisa a maternidade na adolescência é vista como negativa, além de representar atraso e desconforto em alguns espaços – com exceção de Érika (13 anos), que, apesar de não desejar engravidar na adolescência, diz *'não ter nada contra'.* Por coincidência, todas elas além de serem colegas de sala de adolescentes mães, também são irmãs de jovens que se tornaram mães na adolescência. Nesse sentido, todas elas partilham marcas, inclusive na família em que a maternidade representou mudanças negativas na vida das irmãs e inclusive distanciamentos.

> Eu não quero engravidar tão cedo, na verdade, eu nem quero ter filho, não quero ser mãe, minha irmã perdeu muita coisa. Minha irmã engravidou com 15 anos, ela namorava escondido, minha mãe todo dia diz; - cuidado com namoro, olha a sua irmã. Meu pai na época era vivo e colocou ela para fora de casa, depois disso ela parou de ir lá em casa, o marido dela não vai muito com a nossa cara a gente quase não se fala, hoje ela já tem 3 filhos e só vive dentro de casa, eu não quero isso para mim. (Fabiana, não mãe, 15 anos).

A narrativa de Fabiana demonstra uma relação muito próxima com o *Projeto de recusa*. Esse tipo de projeto se baseia na "lógica da negação veemente de algo que os jovens já conhecem, muitas vezes de experiências bem próximas ou até no seio familiar, as quais abjuram sob qualquer hipótese" (DAYRELL; ALVES 2015, p 384). Ou seja, está associado a percepção do que não se deseja como projeto pessoal por perceber dificuldades, ou situações consideradas ruins em pessoas de referência.

Apesar de apresentarem uma visão negativa sobre a maternidade na adolescência elas demonstram admiração pelas colegas, não só a Érika, como todas as outras. Elas se referem às colegas de sala como *guerreiras* por conciliarem estudo e maternidade.

> Eu não quero ser mãe por agora, acho cedo, mas não tenho nada contra. Mariana mesmo, as vezes me pergunto como ela consegue? Ela é ótima aluna, uma guerreira, fecha quase todas as provas e ainda tem marido e filho para cuidar. (Érika, não mãe, 17 anos).

É importante ressaltar a importância dessa referência positiva sobre as colegas mães, não negativa sobre a maternidade, fortalece a autonomia sobre a construção do projeto de vida, como também ressignifica a ideia moral da maternidade como "problema", como algo individual da adolescente, apresenta uma perspectiva mais ampla de garantia de oportunidades, de compreensão de que ser mãe na adolescência envolve desafios sociais, que não devem ser naturalizados, mas sim precisam ser enfrentados.

6.4 Uma categorização das perspectivas de projeto de vida a partir do evento da maternidade no contexto escolar

No processo de construção do projeto de vida, a escola exerce um papel fundamental, não só para instrumentalizar e subsidiar projetos profissionais futuros, mas principalmente por permitir aos seres humanos a possibilidade de planejar a vida, de construir caminhos e estratégias para projetar a vida em várias dimensões, inclusive no que se refere aos direitos reprodutivos: "[a] escola, que possibilita maiores chances de conseguir traçar estratégias futuras consistentes, de forma crítica, favorecendo, portanto, que ele concretize seus objetivos" (KUDLOWIEZ, 2014, p. 230).

A escola contemporânea ainda traz elementos do século XIX que incidem diretamente na concepção do seu significado, no currículo e na dinâmica. Entretanto, apesar destes elementos arcaicos fazerem parte quase que de forma anacrônica, este espaço também sofre os impactos do tempo presente. O tempo e o espaço são elementos intrínsecos do Projeto de vida:

> A esta ampliação das incertezas em todos os níveis da vida social se soma uma ampliação do sentimento e da ideia do risco. A crise ambiental, o terrorismo internacional, as crises econômicas, o surgimento de novas epidemias globais, as novas formas de desigualdade social, entre outras, são expressões de uma realidade que coloca em xeque as dimensões da segurança, certeza ou controle tão típicas da sociedade moderna. (LEÃO; DAYRELL; REIS 2011, p. 1074).

Para as adolescentes entrevistadas mães e não-mães a escola contribui para a elaboração do Projeto de vida. Contudo, a maioria avalia desafios no espaço que precisam ser superados, reconhecem os limites em especial na estrutura física, na merenda escolar, e na qualidade do ensino:

> Eu acho que precisa melhorar muita coisa, a merenda, mudaria a merenda, a merenda é ruim. A tia fica fazendo o possível e o impossível pra ficar boa. O ensino também, um pouco, não de todos os professores, mas de alguns que não estão nem aí. Mas, a gente sente um pouco de diferença as vezes. Aí, a professora de matemática, que saiu era horrível, mas a de agora é uma maravilha, só não aprende quem é cabeça dura. Eu sou um pouquinho cabeça dura! (Risos) Eu fico triste, mas não vou desistir. (Mariana, mãe, 18 anos)

No que se refere a sexualidade e prevenção da gravidez todas também em consenso reforçam a necessidade em estes temas estarem mais presentes no currículo e na dinâmica da escola.

> Um bocado de coisa que ensina, conversa, ajuda, fala. Não namorar cedo, se namorar, se prevenir. (Elane mãe 15 anos)

> Que ajude as meninas a não quererem filho tão cedo. Tão cedo. Nenhuma procure ter filho, porque filho é dor de cabeça". (Karine mãe 15 anos)

Em relação a perspectiva de projeto, a maioria percebe os professores como principais referências de provocação para pensar no futuro e planejar estrategicamente a vida.

> Sim, vários professores começam a perguntar o que a gente quer fazer em nosso futuro, agora mesmo perguntam onde a gente vai fazer o ensino médio. Pra mim, isso já é um incentivo, né? Perguntando o que a gente quer no nosso futuro, no nosso projeto de vida. (Mariana mãe 18 anos).

Assim, a partir dos dados coletados e das observações, foi construída uma tentativa de categorização dos projetos de vida relacionados a maternidade na adolescência.

A autora Alves (2013), em sua tese intitulada, *Ser alguém na vida. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG*, desenvolveu uma proposta de categorização de projetos de vida na juventude, embora sua pesquisa tenha sido em um contexto diferente, defini-los a partir de algumas congruências da condição juvenil, contribuindo para a análise dos dados do contexto desta pesquisa.

Segundo Alves (2013), baseada em sua pesquisa de campo e nos autores Velho (2003), Machado (2000), Dayrell (1999) e Boutnet (2002), descreve quatro possíveis projetos de vida: 1- **Projetos miméticos**: que seria um projeto de imitação, que toma alguém de referência como exemplo de sucesso, entretanto sem muita reflexão, apenas no modismo genérico. 2- **Projetos hipomaníacos**: seriam baseados em um excesso de otimismo, defesa do mérito pessoal, esse tipo de projeção mistura realidade e fantasia, anula subjetivamente o campo de possibilidades reais e concretas de vida. 3- **Projetos estratégicos:** baseiam-se a partir de uma avaliação profunda da realidade, definem os fins e os meios para alcançar os objetivos pautados tanto no sonho, e no desejo, como no campo de possibilidades. 4- **Projetos de recusa:** são mais definidos pela negação do que pela afirmação de algo, são marcados pela recusa das experiências de amigos/as ou familiares de referência, consideradas negativas.

Por fim, a autora também ressalta que existem jovens **fora de projeto,** segundo ela estes jovens estariam impedidos pelo contexto social de pobreza de planejarem, neste sentido estariam condicionados a ter como principal objetivo de vida a sobrevivência imediata.

Com base nessa categorização de Alves (2013) e a partir da observação das entrevistas das adolescentes pesquisadas, nota-se que os Projetos de vida se apresentam de forma bastante diversa a partir da biografia, da família e das referências e relações sociais destas adolescentes.

É importante considerar que apesar das expectativas de gênero que incidem na projeção, por serem mulheres devem desenvolver atividades domésticas, todas as jovens apresentam

negativas ao trabalho doméstico. As mães e as não-mães não desejam trabalhar como empregadas domésticas, o que se configura como um *projeto de recusa*, o que já diferencia das respectivas mães delas, que em sua maioria são trabalhadoras domésticas dentro e fora de casa.

Outro elemento que também está associado ao gênero e raça e que não aparece como um ideal é o casamento. Entre as não-mães apenas uma apresenta como desejo no futuro o casamento e filhos. As outras apresentam cenários diferentes como morar sozinha, trabalhar e ter um namorado que não more na mesma casa. Entre as jovens mães o desejo da casa própria e da autonomia financeira também aparece independente da relação conjugal, inclusive a casa própria é pensada para ser dividida com a mãe, e não com um provável marido. Já as que são casadas deixam evidente nas falas que não concebem a relação como eterna, podendo estar juntos hoje, mas demonstram uma incerteza no futuro.

No que se refere a outros elementos do projeto, a continuidade na escolarização e entrada no nível superior são elementos também considerados por todas elas. Apenas Karine ressalta que não quer fazer um curso superior, mas deseja terminar o ensino médio para conseguir um bom trabalho. As outras jovens mães e não-mães relatam o desejo e o sonho de terem uma graduação, cursos como: Enfermagem, Direito, Contabilidade e Pedagogia são citados pelas jovens. Como relata Mariana:

> Projeto de vida assim, como eu penso meu futuro? Sim, já. Meu projeto de vida é terminar o ensino médio. Antes de terminar fazer logo o enem. Se Deus permitir, passar, fazer uma faculdade. Penso no curso de Direito ou Contabilidade. Se Deus permitir, e dando tudo certo, concluir minha faculdade, exercer minha profissão. (Mariana, mãe, 18 anos).

Nota-se que apesar da maternidade apresentar desafios para a vida cotidiana, principalmente no que se refere à estrutura para permanecer na escola e dar continuidade a escolarização, as mães adolescentes demonstram o desejo de conciliar as perspectivas profissionais com a maternidade. Neste exercício de descrever de forma mais aprofundada o modo que as adolescentes mães relacionam o projeto de vida com a maternidade no contexto escolar, é que foram categorizados a partir dos dados coletados quatro possibilidades, sendo estas: 1- Quando a maternidade na adolescência é parte do Projeto de vida, 2- Quando o Projeto de vida é alterado com a maternidade, 3- Quando a maternidade motiva um Projeto de vida estratégico e maduro, 4- Quando a maternidade é vista como um “atraso” para o projeto de vida: a visão das não-mães.

6.4.1 Quando a maternidade na adolescência é parte do Projeto de vida

Para Karine, que engravidou aos 12 anos, a maternidade foi desejada e esperada. Segundo ela, tinha conhecimento e acesso aos métodos contraceptivos, mas, na oportunidade que surgiu para engravidar, escolheu não usar os métodos, e engravidou. Ao relatar este desejo, a jovem fala com muita admiração ao fato de ser mãe, inclusive demonstra elementos de uma realidade sonhada e até idealizada, mas que não condiz com a sua vida real.

Estes elementos presentes nas narrativas de Karine e nas expressões não ditas, se aproximam do significado do *Projeto hipomaníaco*, descrito por Alves (2013), em que o/a jovem mistura realidade e fantasia ao construir seu projeto, revelam um otimismo excessivo que foge da realidade. Um dos trechos da fala de Karine ressalta alguns desses elementos:

> Eu sonhava ser mãe ter aquela barriga, assim, agora, não queria esperar, eu teria um filho, depois trabalhar, e tudo que meu filho pedia dar ao meu filho, levar ele para escola, e quando ele chegasse e dissesse: - mãe eu quero isso! É isso, eu pensava isso. Qualquer trabalho. Menos cuidar de casa e de criança que eu não tenho paciência. (Karine, mãe, 15 anos)

Este trecho demonstra, "desconhecimento do campo de possibilidades, projeções excessivas no futuro, quase uma fuga da realidade, brincam com tudo que o futuro pode oferecer, já que para estes no futuro tudo é possível" (ALVES, 2013, p.177). Atualmente Karine precisou entregar o filho a avó paterna, por não ter condições financeiras de criá-lo. No início da pesquisa ela estava fora da escola, mas no ano de 2018 ela retornou para para o ensino no noturno.

6.4.2 Quando a maternidade altera o Projeto de Vida

Para Urania a gravidez foi inesperada, ela tinha 12 anos quando engravidou e nem sabia o que era métodos contraceptivos, já tinha ouvido falar em camisinha, mas nunca tinha visto, nem sabia como usar. Para ela, a gravidez representou grandes mudanças em sua vida, sempre ressaltando o impedimento de sair e de estar em festas por conta da criança. Segundo a jovem, ela não praticou o aborto por medo de morrer, ou seja, por ser uma prática insegura.

Em seu relato, ela demonstra algumas pequenas alterações no que almejava para a sua vida, inclusive ser enfermeira:

> Eu pensava em ter minha casa, morar só antes. Eu pensava em ser Enfermeira, antes (da gravidez), mas aí engravidei, ainda penso, né?(risos) Mas, acho que vai ser mais difícil. Hoje penso em trabalhar logo, em qualquer coisa e quero ter minha casa, morar com meu filho, e com o meu marido, se a gente ainda estiver junto. (Urania, mãe)

Trajetórias de jovens mulheres, como Urania, provocam sobre a necessidade da legalização do aborto. Quantos projetos de vida teriam outros desfechos se o aborto fosse

legalizado? Quantas mulheres poderiam ampliar o seu campo de possibilidades para construir seus projetos de vida? São questionamentos que apresentam as várias nuances da relação projeto de vida e maternidade, principalmente no que se refere ao papel das políticas públicas neste contexto.

6.4.3 Quando a maternidade é motivadora para o Projeto de vida

Para Mariana, Elane e Diane, ainda que a gravidez não tenha sido planejada, foi aceita e assumida por elas. Embora tenham engravidado em contextos diferentes as três, e apesar dos desafios que sabiam que enfrentariam para se tornarem mães, todas destacam a maternidade como um elemento importante em suas vidas, de modo a possibilitar ter mais responsabilidade e maturidade na vida, em especial na trajetória escolar e nas possibilidades do projeto de vida. As três pensam em fazer um curso superior, no entanto, compreendem que no seu campo de possibilidades precisarão traçar estratégias para conseguirem cursar:

> Mas, quando você tem um flho, você pensa além, eu tô com um propósito de fazer isso, eu quero fazer minha faculdade, eu vou fazer. Que tem vez que chega no futuro, você faz e tranca, começa e para, e quando você já tem um filho, não. Você tem que ter aquele propósito certo do que você vai fazer. (Diane, mãe, 18 anos).

> Eu queria ser professora, pegava um monte de livro velho e ficava dando aula para os vizinhos quando era pequena. Com a gravidez, não mudou nada, porque ele não me empata em nada, só que tem hora que dá trabalho. Queria estar trabalhando, e com a minha casa só, poder ajudar a minha mãe, eu penso em um monte de coisa para o futuro. Trabalhando como professora. (Elane, mãe, 18 anos).

> Não. Assim, tem mais dificuldade. Assim, antigamente eu não tinha que pagar ninguém para tomar conta dele. Antes eu era sozinha, hoje eu já tenho que pensar em coisas para ele. Mas, por exemplo, eu quero fazer faculdade a tarde, um exemplo. Se for de manhã ele vai estar na escola. (Mariana, mãe, 18 anos)

Segundo Alves (2013) elas teriam a perspectiva de *projeto estratégico*, onde os "[...] projetos elaborados com base nesse modelo apresentam claramente alvo e seta, ou seja, evidenciam conhecimento suficiente do campo de possibilidades de modo a avaliar e definir os fins e os meios possíveis para alcançá-los." (ALVES, 2013, p.179). Nesse sentido, o evento da maternidade acaba sendo visto de forma positiva para as adolescentes.

As categorias organizadas nesta seção demonstram que a relação maternidade adolescente e projeto de vida podem se dá de variadas e heterogêneas formas a depender da rede de apoio familiar e comunitária, da relação com o pai da criança, das referências mais próximas e do contexto em que ocorreu o evento da gravidez.

Estes elementos ressignificam a experiência da maternidade por vezes vista em programas e políticas, como também socialmente, a partir de uma visão apenas negativa e atrasada, amplia o olhar sobre as adolescentes negras, analisando que o problema na verdade não se direciona a experiência da maternidade de forma direta. Todavia, diz muito sobre o racismo e o sexismo institucional e como as mulheres que se tornam mães contam com pouca estrutura e apoio social, e do estado, para ocupar outros espaços para além dos domésticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos olhos do jovem
também o brilho de muitas velhas histórias.
e não há quem ponha
um ponto final no rap
É preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora…

(Do velho ao jovem – Conceição Evaristo)

Esta dissertação buscou compreender o lugar na (res) significação dos projetos de vida de adolescentes negras que são mães, a partir do contexto vivenciado na Escola Municipal Governador Roberto Santos. A partir de uma análise interseccional, a maternidade adolescente foi sendo desvelada em sua complexidade e dinâmica das experiências envolvidas neste espaço. Dentre as várias constatações evidenciadas nesta pesquisa, gostaria de apresentar alguns pontos que demonstram a complexidade do tema e as várias perspectivas que o norteiam.

As escolhas metodológicas e o ambiente pesquisado apresentam contornos específicos que demonstram desafios e perspectivas emblemáticas em relação ao tema maternidade adolescentes. Ter como ponto de partida a "experiência" destas jovens mães na escola e a relação destas com outras jovens da mesma idade que não são mães, possibilitou comparações instigantes para reflexão e análise sobre a forma que esta geração tem vivenciado a condição juvenil principalmente no que se refere a sexualidade.

Privilegiar a vivencia da maternidade em um contexto escolar público, localizado em uma comunidade periférica no bairro no Cabula demonstrou a necessidade de aprofundar as especificidades e distinguir as várias formas de "ser mãe" ao considerar elementos de classe, raça e gênero. Os conflitos, as incertezas e as necessidades ao eleger como foco de análise as adolescentes negras, e considerar como dispositivo e análise metodológica a perspectiva interseccional, trouxe informações relevantes para a perspectiva de políticas educacionais de permanência para estas que são mães.

O adjetivo "indesejada" utilizado frequentemente em discursos, documentos oficiais e até mesmo em pesquisas acadêmicas ao se referir a gravidez na adolescência, a partir do campo foi ressignificado. Não só por revelar que algumas adolescentes "desejam" engravidar, como

também por não ser uma experiência que cause tanto estranhamento em contextos sociais populares. A família e a comunidade, geralmente liderada por mulheres, apresentam posturas contraditórias ao mesmo tempo em que julgam a experiência como “precoce”, naturalizam a experiência no contexto em que vivem e se empenham em cuidar e acolher estas adolescentes. Porém, o discurso moral ainda prevalece nos contextos sociais e incidem diretamente nas políticas educacionais e de saúde, ignorando os elementos de raça, classe, gênero que atravessam esse fenômeno.

Assim, as pautas educacionais se dirigem mais fortemente a “prevenção” com estratégias para “coibir” a gravidez em detrimento a ações que pautem de forma mais aprofundada a educação sexual e reprodutiva. Do ponto de vista curricular, nas temáticas que envolvem a saúde sexual na escola (quando esta é pautada) não são apresentados elementos que pontuem os direitos reprodutivos.

A construção de espaços educativos, para refletir e pensar sobre a maternidade e a paternidade, são praticamente nulos. É como se “naturalmente” estes papéis sociais fossem determinados e internalizados, sendo desnecessário cogitar ações que estimulem para um planejamento e possível inclusão no projeto de vida de forma mais ampla, oferecendo elementos para reflexão e análise, principalmente de gênero, para subsidiar e fundamentar escolhas e decisões sobre as relações afetivas e no lidar com o corpo com mais segurança e autonomia.

Além dos elementos curriculares e pedagógicos, a forma como o contexto escolar trata a maternidade adolescente entram em questão. A falta de instrumentos que registrem o número de estudantes que engravidam e se tornam mães denotam a invisibilidade destas jovens no espaço, bem como a banalização de possíveis evasões por este motivo, e a naturalização de trajetórias escolares instáveis por falta de apoio estrutural.

Para além dos pontos relacionados diretamente ao contexto escolar, um elemento importante, que merece destaque nesta pesquisa, são os aspectos geracionais fortemente demarcados nas narrativas do campo. As adolescentes desta geração apresentam uma outra forma de ver, sentir e estar no mundo social. Evidenciam valores, linguagens e ritos culturais diferentes, em muitos aspectos, de gerações anteriores, principalmente no que se refere as experiências e relações incidentes no corpo, na sexualidade, na relação com os homens, na busca por autonomia e na construção do projeto de vida. Estas distinções geracionais explicitam o papel das políticas sociais dos últimos 10 anos, mudanças e possíveis rupturas, refletindo avanços significativos na vida destas jovens.

Considerando os impactos do Programa Bolsa Família, e as ações afirmativas por meio das cotas raciais e sociais nas Universidades, por exemplo, fica difícil até mensurar os

elementos subjetivos e objetivos que estas ações governamentais incidiram na vida e nos planos das jovens negras na contemporaneidade.

Estas políticas, por meio de ações integradas, apresentam de forma concreta as perspectivas de ocupar espaços antes considerados inalcançáveis para jovens negras de classes populares. Possibilita que esta geração enxergue o nível superior como algo palpável e viável. Todas as adolescentes mães e não-mães apresentam o desejo de concluir o ensino médio e muitas já apontam o curso superior que almejam estudar. Conquista, ainda que recente, considerando os anos de exclusão que as mulheres e a população negra foram privadas de estar.

Ao considerar gerações anteriores, a da mãe delas, por exemplo, mesmo em poucos anos, a diferença é notória. Mulheres negras que foram mães adolescentes no final dos anos 90 e que não contavam com muitas possibilidades e referências para projetar a vida. Na maioria das vezes evadiam da escola, muitas vezes até antes de se tornarem mães e priorizava o trabalho em detrimento a continuidade na escolarização. Muitas delas nem chegavam a concluir as séries iniciais do ensino fundamental.

Estes elementos destoantes instigam para pesquisas posteriores que possam estabelecer análises a partir de comparações geracionais e aprofundar os elementos que impactam nestas mudanças e rupturas culturais, em alguns aspectos, mas que também ainda apresenta permanências, principalmente no que se refere às diversas formas de violências sofridas e as demandas estruturais econômicas. O olhar sobre a maternidade adolescente, e sua diversidade, também pressupõe perceber os elementos que compõem e diferenciam as formulações destas jovens em torno dos projetos de vida.

A partir da categorização dos dados da pesquisa atentamos para três possíveis desenhos e representações da relação projeto de vida e maternidade na adolescência. Sendo estas: *1- Quando a maternidade na adolescência é parte do projeto de vida, 2- Quando a maternidade altera o projeto de vida, 3- Quando a maternidade é motivadora para o projeto de vida.* Foi possível concluir que as adolescentes que contam com uma *rede de apoio* maior (da família de origem, comunidade e parceiro) demonstram não “alterar” o projeto, mas constroem estratégias de potencializar as perspectivas e os sonhos profissionais de forma a conciliar com a maternidade.

Além disso, perceber a maternidade como motivadora ou parte do projeto de vida de uma adolescente desconstrói a ideia moralmente preconcebida de que a maternidade altera o projeto de vida e gera impactos necessariamente negativos na vida destas jovens. As mulheres negras historicamente construíram e protagonizaram redes de apoio e de solidariedade nas comunidades populares e periféricas, como estratégias de resistência e sobrevivência diante de

tantos desafios, principalmente estruturais e políticos. Resistindo heroicamente aos elementos que as impedem de garantir a sua autonomia.

Entretanto, a superação do racismo e do sexismo institucional, que ainda segrega e exclui mulheres negras do acesso e permanência em alguns espaços, perpassa por utilizar esse exemplo empírico das redes de apoio como recurso para a gestão de políticas para as mulheres.

A compreensão da dinâmica da rede, se aproxima da perspectiva *intersetorial* de políticas públicas. Parte da proposição que a gestão das ações governamentais instituídas, devem se dar de forma integrada. Apesar de muitas demandas sociais serem apresentadas de forma setorial, as respostas a estas demandas necessitam de mais de uma ação política, exigindo uma estrutura que se relacione a partir de um conjunto de recursos interdependentes entre os diversos setores, como saúde, educação e desenvolvimento social, por exemplo.

Na tentativa de garantir a permanência de jovens mães na escola e futuramente no ensino superior, embora pareça uma demanda que compete apenas uma ação relacionada ao setor educacional, as respostas dizem respeito a um acompanhamento intersetorial, esta jovem precisa ser acompanhada durante a gestação e no pós-parto; essa criança que nasce precisa de assistência da saúde vacinas e etc.; esta nova família, que se constitui, precisará de uma renda maior para que possam garantir as necessidades estruturais básicas. Enfim, as políticas intersetoriais são fundamentais e se colocam como verdadeiros horizontes para a atenção efetiva às adolescentes mães.

Outro aspecto importante que foi evidenciado nesta pesquisa foi a naturalização das crianças em salas de aula na Educação de Jovens e adultos, “os/as filhos/as da EJA”. Em relação a este dado as políticas educacionais poderiam estar articuladas de forma intersetorial com as políticas de juventude, de mulheres e de promoção da igualdade racial.

Um exemplo concreto, de que é possível tratar a demanda das mães adolescentes na EJA de outra forma com estratégias que tornem a permanência na escola mais possível e confortável, foi as salas de acolhimento formuladas a partir de um dos primeiros programas de juventude no Brasil, o PROJOVEM Urbano.

Este programa foi criado em 2005, no governo Lula, tendo em vista que na época uns números grandes de jovens no Brasil tinham evadido da escola e estavam adentrando o mercado de trabalho. O PROJOVEM tinha por objetivo educar numa perspectiva integral, articulando aprendizagens do ensino fundamental com educação profissional para jovens entre 18 e 29 anos que não concluíam o ensino fundamental, inseri-los/las no mercado de trabalho. O programa era constituído por um curso que tinha a duração de 18 meses, além disso, os/as jovens recebiam uma bolsa mensal de R$100,00.

O Programa possuía um caráter “emergencial”, pois tinha como meta superar os índices de escolaridade da juventude brasileira, de forma específica jovens negros/as de classes populares, atendendo um grupo que tinha necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio. O PROJOVEM também tinha uma proposta educativa “experimental”. Sua proposta curricular era baseada em novos paradigmas de ensino e aprendizagem que tentavam articular o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária, além de também contar com um currículo que pautava questões relacionadas à diversidade da juventude, gênero e raça.

Além das especificidades curriculares, o PROJOVEM acontecia no turno noturno em escolas estaduais que funcionavam como “pólo - núcleo” do programa, e nestes espaços era previsto, como parte integrante da estrutura, uma sala de acolhimento para crianças de 0 a 8 anos, filhos/as dos/as jovens que eram contemplados pelo programa. Poderiam existir até duas salas por pólo, a depender da demanda. Essa sala contava com atividades de cuidado, como também recreativas, e as funcionárias que trabalhavam neste espaço eram jovens que já tinham concluído o ensino médio e/ou estavam cursando nível superior, em sua maioria mulheres.

Infelizmente o PROJOVEM foi reduzindo aos poucos a abrangência e hoje não existe mais. Além de ter sido uma grande perda para os jovens, também representa uma perda para a formulação de política intersetoriais.

A partir da apresentação da estrutura do PROJOVEM cabem algumas provocações: Porque as salas de acolhimento só existiram no PROJOVEM? Qual é o impedimento de existirem salas de acolhimento em escolas regulares, já que o próprio PROJOVEM funcionava em prédios escolares? Já que a maternidade adolescente é uma realidade presente em vários contextos escolares, porque não se tem uma política que assegure o direito ao acesso e a permanência confortável e segura destas jovens no espaço escolar?

Faz-se necessário ressignificar as ações de cuidado e proteção das crianças. O estado precisa se comprometer com os direitos previstos na constituição e nas necessidades básicas que devem ser garantidas a todos e todas. A luta pela igualdade racial e de gênero perpassa por formular políticas e ações governamentais que ressignifiquem elementos culturais e sociais que geram desigualdades. É importante desconstruir a ideia de que o cuidado com as crianças que nascem é exclusivo das mães no âmbito privado, sem nenhum tipo de recurso e estrutura institucional que ofereça apoio a estas mulheres.

Para que de fato exista igualdade nas trajetórias escolares, do ponto de vista do direito ao acesso e permanência. Para que as meninas negras que se tornem mães hoje possam vislumbrar um futuro repleto de possibilidades, e não de barreiras e desafios instituídos por sua

condição de gênero, por seu pertencimento racial e classe social. Para isso são necessárias políticas intersetoriais que priorizem esta inclusão de modo integral.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. IN:ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martani. **Retratos da Juventude Brasileira**: Analise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editoria Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G; SILVA, Lorena B. **Juventude e sexualidade.** Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ABRAMOVAY, Mirian; ANDRADE, Eliane Ribeiro & ESTEVES, Luiz Carlos Gil. (Org.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: UNESCO, 2009.

ALMEIDA, José Miguel Ramos. **Adolescência e maternidade**. 2. ed. São Paulo: Lisboa, 2003.

ALMEIDA, Maria da Conceição C. **Escola e gravidez na adolescência**: um estudo em três capitais brasileiras. Projeto de tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Saúde Coletiva, da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, Estela M.L.; HEILBORN, ML; KNAUTH, D; BOZON, M; ALMEIDA, MC; ARAUJO, J; et al. **Adolescência e reprodução no Brasil**: a heterogeneidade dos perfis sociais. Cad.Saúde Pública, 19 (Sup.2):S377-S388, 2003.

AQUINO, Estela M. L. et al. Gravidez na adolescência: a heterogeneidade revelada. In: HEILBORN, M.L. et. al. **O aprendizado da sexualidade**: um estudo sobre reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro, Garamond (no prelo).

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

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

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

BAIRROS, Luíza. Nossos Feminismos Revisitados. In: RIBEIRO, Matilde (Org.) Dossiê Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.3, n. 2, 1995, p.458-463.

_____. Lembrando Lélia Gonzalez. In J. Werneck, M. Mendonça, & E. C. White (Orgs.), **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe (pp. 42-61). Rio de Janeiro: Criola/Pallas. 2000.

BERQUÓ E; CAVENAGHI, S. **Comportamento sexual da população brasileira sobre a gravidez na adolescência e HIV/ Aids**. Relatório final de pesquisa. Ministério da saúde – SPS – CNDST/Aids, 2005.

BERQUÓ, Elza. **Nupcialidade da população negra no Brasil**. Nepo, Unicamp, n. 11, 1987.

_____. **Esterilização e raça em São Paulo**. Revista Brasileira de Estudos Populacionais, Campinas, v. 11, n. 1, p. 19-26, 1994.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

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

BRASIL Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Saúde Brasil 2009**: uma análise da situação de saúde e da agenda nacional e internacional de prioridades em saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise de Situação de Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. **Estatuto da Juventude**. Brasília: Senado Federal, 2013.

_____. **Marco teórico e referencial**: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamentode Ações Programáticas Estratégicas, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 04 out. 2014.

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

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

CANDAU, Vera Lúcia. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CALDWELL, Kia Lily. **Negras no Brasil**: Mulheres, cidadania e política de identidade. Novo Jersey: Rutgers University Press, 2005. 226 p.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em Movimento**. Estudos Avançados 17 (49) 2003.

_____. Identidade Feminina. In: **Cadernos Geledés**. Nº4, 1993.

_____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA Empreendimentos Sociais; TAKANO Cidadania (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de janeiro; Takano Editora, 2003.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Mirian. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer XVI**, 2015, nº1. Rio de Janeiro.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam e DA SILVA, Lorena Bernadete: **Juventudes e Sexualidade**. UNESCO: Brasília, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas,** vol.10, n.1, p.171-188. 2002.

CORREA, M. Repensando a família patriarcal brasileira. In: CORREA, M. et al. (Org.). **Colcha de retalhos**: estudos sobre a família no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.15-42.

DAADORIAN, D. **A gravidez desejada em adolescentes de classes populares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC – Rio de Janeiro, 1994.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candian1, 1ª edição. São Paulo: Boi tempo, 2016.

DIAS, Acacia Batista. AQUINO, EML. **Maternidade e paternidade na adolescência: algumas constatações em três cidades do Brasil.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 22 (7): 1447-1458, jul., 2006.

DIAS, Acácia Batista. **Parentalidade juvenil e relações familiares em Salvador, Ba**.
Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2005

DOMINGOS, Andreia Couto. **Gravidez na adolescência**: enfrentamento na estratégia de saúde da família. Minas Gerais, 2010.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação brasileira sob regime da economia patriarcal. 1977. 18ª edição, Rio de Janeiro, José Olympio.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). ***Juventude e adolescência no Brasil:*** referências conceituais. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência:** a importância da historicidade para sua construção. ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

FONTOURA, Natália de Oliveira e PINHEIRO, Luana Simões. Perfil das despesas e dos rendimentos das famílias brasileiras sob a perspectiva de gênero. Brasília: IPEA, 2008. In: **www.ipea.gov.br** . Acesso em 04 de abril de 2016.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade,** 14, 50-59. 2015

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e . Movimento Negro e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, set. /out. /dez. 2000, número 15, p. 134 – 158

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos A. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luis Augusto. **ANPOCS**, 1983. (ciências sociais hoje, nº 2).

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2ª edição, Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2008.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela M.L.; BOZON, Michel; KNAUTH, Daniela Riva (org.): **O aprendizado da sexualidade**. Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Ed, Garamond e Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006.

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

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos feministas**. Nº2/95. vol.3. 1995.

_____. A teoria como prática libertadora. In: **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Cap.5, p.83-104.

_____. Alisando o Nosso Cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese dos Indicadores de 2015. Brasília: IBGE; 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/pnad_sintese_2015.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

KUDLOWIEZ, S.; KAFROUNI, R. **Gravidez na adolescência e construção de um projeto de vida.** PSICO, 2014. Abril/jun 45(2), 228-38.

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

_____. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez e REIS, Juliana. Juventude, projetos de vida e ensino médio. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2016. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2004.

MENEZES, J. de A.; COSTA, M. R.; FERREIRA, D. de F. T. **Escola e movimento hip hop**: o campo das possibilidades educativas para a juventude. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.12, n.esp., p.83-106, set. 2012.

MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **"Branca para casar, mulata para f.... e negra para trabalhar"**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, 2008.

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

PERES, S. O.; HEILBORN, M. L. Cogitação e prática do aborto entre jovens em contexto de interdição legal: o avesso da gravidez na adolescência. **Cadernos Saúde Pública**, v. 22, n. 7, p. 1411-1420, 2006.

_____. **Aborto e juventude**: um horizonte de possibilidades diante da gravidez na adolescência. Tese – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SPOSITO , Marilia Pontes. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.** IN: ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martani. Retratos da Juventude Brasileira: Analise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editoria Fundação Perseu Abramo, 2005.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia. In:

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. I, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Maza edições. 2010

SOUZA, Elis dos Santos. **Jovem, negro e rural, estas três coisas!: Um olhar sobre a experiência de educação popular do MOJAC (Movimento de Jovens de Antônio Cardoso)**. Artigo apresentado como comunicação oral no Simpósio Internacional sobre Juventude brasileira JUBRA 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2013. VELHO, G. Observando o familiar. In:

VENTURA, M. Sexualidade e reprodução na adolescência: Uma questão de direitos. In: Rubens C. F. Adorno; Augusta T. de Alvarenga, Maria da Penha C Vasconcelos. (org) **Jovens, Trajetórias, Masculinidades e Direitos.** São Paulo: EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

VENTURA, Mirian. **Direitos Reprodutivos no Brasil**. 3. Ed. Brasília, UNFPA, 2010.

VIEIRA, LM, Saes SO, Dória AAB, Goldberg TBL. Reflexões sobre a anticoncepção na adolescência no Brasil. **Rer. Brasil Saúde Mater Infant**., 2006 jan-mar;6 (1):135-40.

VENTURINI, A. P. C. (2010) **Paternidade adolescente e os projetos de vida na gestação do primeiro filho**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS

WERNECK, Jurema. Mulheres negras brasileiras e os resultados de Durban. In. **Caminhos Convergentes**: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Organizadoras: Marilene de Paula e Rosana Heringer. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

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

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero**: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de:

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8

PACHECO, Ana Claudia Lemos. **Raça, gênero e relações sexual-afetivas na produção bibliográfica das Ciências Sociais brasileiras – Um diálogo com o tema**. Revista: Afro-Ásia. UFBA/Bahia, 2006.

_____. **Branca para Casar, Mulata para F..., Negra para Trabalhar**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia**.** Campinas, SP: 2008. Tese de doutorado (Ciências Sociais)

_____. Raça, gênero e política na trajetória de uma mulher negra chamada Zeferina. ALMEIDA, H. B.; COSTA, R. G.; RAMIREZ, M. C.; SOUZA, E. R. (Orgs.) In: **Gênero em matizes**. Bragança Paulista: EUSF, 2002.

_____. NOGUEIRA, Martha Maria Brito. Mulher negra: interseccionando gênero, raça, classe, cultura e educação. In: **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 89-99, jan./abr. 2016