



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**RAYSSA ARAÚJO CARNAÚBA**

**TRAJETÓRIAS DE ADOLESCENTES NEGRAS E MÃES: POR  
OUTRAS HISTÓRIAS, POR OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

**BRASÍLIA-DF**

**RAYSSA ARAÚJO CARNAÚBA**

**TRAJETÓRIAS DE ADOLESCENTES NEGRAS E MÃES: POR  
OUTRAS HISTÓRIAS, POR OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais

Orientação: Professora Doutora Renísia Cristina Garcia Filice

**BRASÍLIA-DF**

# **TRAJETÓRIAS DE ADOLESCENTES NEGRAS E MÃES: POR OUTRAS HISTÓRIAS, POR OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 05/08/2019

## **Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice  
(Orientadora)  
Faculdade de Educação – FE/UnB

---

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento  
Departamento de Filosofia – FIL /UnB

---

Prof. Dra. Fernanda Natasha Bravo Cruz  
Faculdade de Educação – FE/UnB - PPGEMP

---

Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus  
Universidade Federal do Ceará - UFC

## FICHA CATALOGRÁFICA

CC288t Carnaúba, Rayssa Araújo  
Trajetórias de adolescentes negras e mães: por outras  
Histórias, por outras Políticas Públicas / Rayssa Araújo  
Carnaúba; orientador Renísia Cristina Garcia Filice. --  
Brasília, 2019.  
173 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2019.

1. Gravidez na Adolescência. 2. Evasão Escolar. 3.  
Políticas Públicas. 4. Gênero. 5. Raça. I. Garcia Filice,  
Renísia Cristina, orient. II. Título.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

CARNAÚBA, R. A. (2019) Trajetórias de adolescentes negras e mães: por outras Histórias, por outras Políticas Públicas. Dissertação de Mestrado em Educação, Publicação PPGE-MP.DM – 2019, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 173p.

## CESSÃO DE DIREITOS

AUTORA: Rayssa Araújo Carnaúba.

TITULO: Trajetórias de adolescentes negras e mães: por outras Histórias, por outras Políticas Públicas.

GRAU: Mestra ANO: 2019

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir e divulgar cópias totais e parciais desta dissertação de Mestrado para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte.

---

Rayssa Araújo Carnaúba

QI 01 Bloco S apartamento 305

71020-190 – Guará I – DF - Brasil

*[...] Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes  
Que nem devia tá aqui  
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?  
Alvos passeando por aí  
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência  
É roubar o pouco de bom que vivi  
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes  
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir*

*Tenho sangrado demais (falei)  
Tenho chorado pra cachorro (é o Sol que invade a cela)  
Ano passado eu morri (ei!)  
Mas esse ano eu não morro*

*[...] Aí, maloqueiro, aí, maloqueira  
Levanta essa cabeça  
Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)  
Respira fundo e volta pro ringue (vai)  
Cê vai sair dessa prisão  
Cê vai atrás desse diploma  
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?  
Faz isso por nós  
Faz essa por nós (vai)  
Te vejo no pódio*

*Ano passado eu morri  
Mas esse ano eu não morro*

*Emicida*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, preciso agradecer à minha mãe, Célia, que terminou a escola comigo nos braços e que contou com uma rede de apoio tão sólida, que não posso deixar de recordar aqui. Dentre estas pessoas, minhas tias, Zelma e Zélia, mas especialmente a minha avó, Sueli, uma mulher que, assim como minha mãe, me inspira a ser sempre melhor e mais forte, uma mulher que apoia outras mulheres, que não se abala diante de todas as dificuldades que esta sociedade racista, classista e sexista lhe impôs ao longo da vida.

Ao Matheus, obrigada pelas formatações, pelas dicas acadêmicas, pelas trocas de conhecimento, pelos sonhos realizados, e pela paciência e compreensão em meus momentos de ausência até aqui.

Ao meu pai, Francisco, que acredita em mim e que sempre lutou tanto pela minha Educação.

À Laryssa, obrigada pelo carinho. Vô Silvio, obrigada pelo cuidado sempre.

Agradeço também à minha orientadora, Renísia, por acreditar no tema e ter orientado com sabedoria e generosidade.

Aos amigos de jornada acadêmica, especialmente ao Daniel, agradeço pelas trocas, por ter lido os meus escritos, pelos conselhos e pelas escutas.

À minha rede de amigos, de quem sempre tenho apoio e onde encontro porto seguro.

Ao Chewie e ao Logan, meus companheiros caninos nas madrugadas intermináveis de escrita e estudo, a escrita de uma dissertação é um exercício bastante solitário, mas pôde ser um pouco menos com a companhia silenciosa, porém constante dos dois.

Ao Conselho Tutelar de Cidade Estrutural, que também apoiou e auxiliou a realização desta pesquisa.

Agradeço ao Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, que concedeu recursos por meio do Edital 01/2018 para apresentação de trabalho em Buenos Aires, Argentina, e também à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por ter concedido afastamento remunerado para estudos, por um ano e meio, assim pude dedicar-me exclusivamente ao mestrado.

À família da Casa de Paternidade, que me acolheu, me ensinou, me ofereceu tanto a ponto de mudar a perspectiva deste trabalho, espero que saibam que foram fundamentais para eu ter chegado até aqui e que contam com uma amiga leal em mim.

Mas, principalmente, agradeço e dedico esta dissertação às três adolescentes mães cujas histórias de vida estão narradas nesta dissertação, espero fazer jus ao acolhimento que recebi delas, bem como conseguir transmitir neste trabalho o aprendizado que elas me passaram.

## RESUMO

O presente estudo buscou analisar a trajetória de estudantes negras que se tornaram mães durante sua formação na Educação Básica e a relação entre maternidade e evasão escolar na Cidade Estrutural, Distrito Federal a partir da perspectiva delas. Buscamos identificar e analisar se há transversalidade no acolhimento às jovens, considerando aspectos como raça, gênero e geração, em particular se as políticas educacionais e de saúde no DF contribuem para a redução da evasão escolar das adolescentes negras. Assim, verificar a trajetória de adolescentes mães e a evasão escolar, numa perspectiva interseccional de gênero, raça e geracional foi o objetivo central.

Para o cumprimento deste propósito, utilizamos o que chamamos de metodologia interativa (GARCIA FILICE e CARNAÚBA, 2019), que incorpora diferentes técnicas (análise documental, entrevistas semiestruturadas, entrevistas narrativas), não desmerecemos a contribuição do Materialismo Histórico Dialético, muito menos da literatura decolonial do feminismo negro, e inovamos ao fazermos da História de Vida não como técnica, mas como metodologia, assim como a interseccionalidade, importante ferramenta na análise das falas das demandantes de políticas públicas.

De forma geral, deparamo-nos com a ausência do Estado, de legislação e de política pública que atenda a essas adolescentes mães, revelando-nos um quadro de invisibilidade da gravidez adolescente no âmbito das políticas educacionais e de saúde. Adicionalmente, através das trajetórias das adolescentes, percebemos a falta de acolhimento oferecido a elas pelos sistemas educacional e de saúde, devido ao racismo estrutural e ao sexismo, e concluímos que para que essas demandantes permaneçam à escola é necessário que haja acesso universal e democrático à creche e uma rede de apoio sólida.

**Palavras-chaves:** Gravidez na adolescência, Evasão Escolar, Políticas Públicas, Gênero, Raça, Classe.



## ABSTRACT

The present study aimed to evaluate the trajectory of black students who became mothers during their formation in Basic Education and the relation between motherhood and school dropout in Cidade Estrutural, Distrito Federal from their perspective. We sought to identify and evaluate whether there is a transversality approach in the reception of this young women, considering aspects such as race, gender and generation, particularly if the educational and health policies in Distrito Federal contribute to the reduction of school dropouts of black teenagers. Thus, verifying the trajectory of teenagers who became mothers and school dropout, from a transversal and intersectional perspective of gender, race and generational perspective, was the main objective.

To fulfill this purpose, we applied what we call “interactive methodology” (GARCIA FILICE and CARNAÚBA, 2019), which incorporates different techniques (document analysis, semi-structured interviews, narrative interviews), with contributions from the Historical Dialectical Materialism, the decolonial view from the black feminism, and we innovated by applying the Story of Life not as a technique, but as a methodology, as well as intersectionality, an important tool in the analysis of the speeches of the demanders of public policies.

Generally speaking, we encountered the absence of the State, legislation and public policy aimed at these teenager mothers, revealing a reality of invisibility of teenager motherhood in the context of education and health policies. Additionally, through teenagers' trajectories, we conclude that for these young mothers to remain in school, there is necessary a universal and democratic access to day care and a solid support network.

**Key-words:** Teenage pregnancy, School dropout, Educational policies, Gender, Race, Class.

## LISTA DE SIGLAS

CDC	Centro de Desenvolvimento da Criança
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CT	Conselheira Tutelar
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DF	Distrito Federal
DIU	Dispositivo Intra Uterino
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
GS	Gestor de Saúde
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
HV	Histórias de Vida
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEF	Integrante de Equipe de Família
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
LODF	Lei Orgânica do Distrito Federal
MEC	Ministério da Educação

MNU	Movimento Negro Unificado
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PENSE	Pesquisa Nacional da Saúde Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPM	Programa Nacional de Políticas Para Mulheres
PSE	Programa Saúde na Escola
RA	Região Administrativa
SCIA	Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SP	Supervisora Pedagógica
SPM	Secretaria de Políticas para Mulheres
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília
UNFPA	United Nations Population Fund
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Pré-natais da Equipe de família I.....	24
<b>Quadro 2.</b> Políticas Públicas e Transversalidade.....	83
<b>Quadro 3.</b> Interseccionalidade e Histórias de Vida .....	83
<b>Quadro 4.</b> Lista de Coparticipantes.....	87
<b>Quadro 5.</b> Perfil das coparticipantes da pesquisa.....	128

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Setor de Chácaras Santa Luzia.....	92
<b>Figura 2.</b> Mapa da cidade estrutural e do Setor de Chácaras Santa Luzia.....	94
<b>Figura 3.</b> Porcentagem de pré-natais adolescentes realizados.....	108

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	16
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A MATERNIDADE ADOLESCENTE: UMA ABORDAGEM FEMINISTA E ANTIRRACISTA ....	31
1.1. LUTA FEMINISTA, DEMANDAS POR POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCO LEGAL.....	31
1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS: TRANSVERSALIDADE E INTERSECCIONALIDADE EM GÊNERO, RAÇA E CLASSE. ....	38
1.3. AS HIERARQUIAS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	47
1.4. ADOLESCÊNCIA, MATERNIDADE E EVASÃO ESCOLAR.....	60
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA INTERATIVA E INTERSECCIONALIDADE: NOTAS SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	67
2.1. MÉTODOS COMBINADOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA INTERATIVA.....	68
2.2. HISTÓRIAS DE VIDA (HV) COMO MÉTODO.....	76
2.3. OS(AS) COPARTICIPANTES DE PESQUISA .....	78
2.4. TÉCNICAS, PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E MÉTODOS COMBINADOS.....	81
2.5. DIÁRIO DE CAMPO.....	88
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE RESULTADOS A PARTIR DAS INSTITUIÇÕES: POR OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	95
3.1. PATRÍCIA.....	95
3.2. A ESCOLA.....	98
3.3. O CONSELHO TUTELAR.....	103
3.4. O CENTRO DE SAÚDE: “GRÁVIDA É GRÁVIDA”.....	105
3.5. O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (CDC) .....	113
CAPÍTULO 4 –NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DAS MÃES: POR OUTRAS HISTÓRIAS .....	121

4.1. AS MÃES.....	121
4.2. TRAJETÓRIAS E HISTÓRIAS.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	145
ANEXOS.....	149
Relatório Técnico.....	149
Roteiro para entrevistas semiestruturadas com gestores/as, professores/as, técnicos/as de saúde .....	161
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	162
Termo de Assentimento às/aos coparticipantes menores de idade.....	163
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às/aos responsáveis das(dos) coparticipantes menores de idade .....	164
REFERÊNCIAS .....	165

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto é apresentado como requisito para obtenção da titularidade de Mestra no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração de Gestão e Políticas Públicas Educacionais, na modalidade Profissional. Propõe-se a analisar a trajetória de estudantes negras que ficaram grávidas durante sua formação na Educação Básica e a sua relação com a evasão escolar na Cidade Estrutural, Distrito Federal. Será adotada abordagem transversal e interseccional de análise de políticas educacionais e de saúde, considerando as dimensões de gênero, raça e classe, tendo como ferramenta analítica o que chamamos metodologias interativas (GARCIA FILICE e CARNAÚBA 2019), explicadas no capítulo 2.

### 1. RELEVÂNCIA DO TEMA

Historicamente, “cuidar” tem sido tarefa atribuída às mulheres, cultural e socialmente construídas para ocuparem-se da carga mental e física de gerir outras vidas: “Mães, avós, esposas e trabalhadoras, elas são desafiadas a construir múltiplas identificações, com olhares voltados para seus filhos, netos e, também, para os seus companheiros, pais e patrões” Sousa *et al.* (2014, p. 575). Tratando-se de mulheres negras, não só o cuidado de seus familiares, como também de outras famílias que não a sua, ao exercerem funções de domésticas e de diaristas. Destas mulheres também exige-se a conciliação de maternagem, do cuidado com o trabalho (assalariado ou não), muito antes das reivindicações de mulheres brancas por acesso ao mercado de trabalho.

Pesquisa realizada por Abramovay *et al.* (2013) afirma que a gravidez é o terceiro maior fator a influenciar a evasão escolar feminina no Brasil, e cerca de 18,1% das mulheres entre 15 e 29 anos deixam os estudos por este motivo. Já no universo masculino, apenas 1,3% abandonam a escola pelo mesmo motivo, evidenciando a carga depositada sobre a mulher no que tange à vida familiar. (ABRAMOVAY *et al.*, 2015).

Considerando-se a maternidade como todo o processo de que faz parte a gestação, o parto, o puerpério e também a criação dos filhos (SPIEKER e BOOTH, 1988), biológicos ou não. Das mulheres espera-se o desempenho do cuidado e da maternidade, e também do trabalho, no caso de mulheres negras, mas não necessariamente na adolescência, isso porque a maternidade nessa fase da vida é correntemente vista como



fator que altera a expectativa natural de desenvolvimento das adolescentes, provocando muitas vezes uma ruptura em suas trajetórias escolares.

De acordo com dados do Relatório da situação da população mundial, publicado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), a pobreza e a baixa escolaridade têm relação direta com a gravidez adolescente, bem como o pertencimento a grupos marginalizados. Conforme o Relatório:

Cerca de 19% das mulheres adolescentes em países em desenvolvimento engravidam antes dos 18 anos. Meninas menores de 15 anos contabilizam 2 milhões dos 7,3 milhões de partos que ocorrem em adolescentes menores de 18 anos a cada ano nos países em desenvolvimento. (UNFPA, 2013, p. iv).

Da Fonseca e de Araújo (2004) se aprofundam neste aspecto ao considerarem que a questão da gravidez na adolescência gera políticas de enfrentamento e prevenção higienistas, mas deixam uma lacuna ao não perceberem o quanto a falta de garantias, seja de educação de qualidade, seja de trabalho formal, são os verdadeiros responsáveis por este contexto, em que as adolescentes encontrariam na maternidade uma opção de melhora de condições de vida.

Pesquisa realizada por Fávero e Mello (1997), constatou que uma das primeiras mudanças que ocorrem na vida de uma garota que engravida é a saída da escola. Tendo em vista a relação direta entre taxa de fecundidade adolescente e a evasão escolar, deve-se reafirmar o compromisso do Estado em garantir a permanência escolar das mães adolescentes em igualdade de condições com os demais alunos, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que: “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL. LDB, 1996). Este Princípio é encontrado ainda na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988, art. 206) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, art. 53).

No entanto, a gravidez na adolescência ainda é um dos entraves para a garantia da permanência escolar com qualidade de adolescentes mulheres. Por isso, foi necessária a elaboração de mecanismos legais que previssessem tratamento especial às adolescentes mães em idade escolar. Isto foi estabelecido às alunas gestantes pela Lei Nº 6.202, de 17 de Abril de 1975, que resguarda o regime de exercícios domiciliares a partir do oitavo mês de gestação, durante três meses, bem como a prática facultativa da Educação Física, de acordo com a Lei nº 7.692, de 20 de dezembro de 1988.

A existência de um princípio constitucional por equidade de acesso e permanência escolar não é o bastante. A legislação sozinha não abarca o problema em sua totalidade, este complexo problema exige que sejam instituídas políticas transversais de promoção de equidade de gênero e raça para as mães adolescentes. Sendo a educação considerada elemento emancipador, capaz de promover alterações profundas em igualdade de gêneros, é importante observarmos as condições de equidade para o acesso e permanência escolar feminina com qualidade.

Daí a importância de se avaliar não apenas as políticas educacionais voltadas para a diminuição da evasão escolar feminina devido à gravidez, mas também as presenças e ausências do Estado na vida dessas meninas. Sejam elas voltadas para maior conscientização de professores e alunos acerca do tema, ou para uma mudança estrutural no trato dessas alunas, ações que estariam ao alcance da escola.

bell hooks (2017) afirma que não há educação politicamente neutra. O currículo escolar, a metodologia, o tratamento entre docentes e discentes, tudo isto está permeado por posicionamentos políticos. Neste contexto, a cultura escolar (presente nos materiais didáticos, linguagens, currículos) é produto e produtora das assimetrias de gênero, raça e classe. De acordo com Oliveira (2014), o ambiente escolar tem sido ressignificado, como fruto dos embates de grupos sociais historicamente marginalizados e excluídos, em especial o campo dos currículos. Grandes conquistas a serem mencionadas neste campo, dizem respeito à implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o estabelecimento dos Temas Transversais (1998), responsáveis por introduzir as questões de gênero e raça nos currículos oficiais, bem como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, numa perspectiva antirracista, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996, artigo 26A.

Somado ao debate acerca do currículo escolar, cabe questionarmos a formação dos professores em temas de gênero, sexualidade e raça. Segundo Oliveira (2014), em boa parte dos cursos de licenciatura, estes temas são tratados como optativos, como se fossem uma curiosidade. Assim, a falta de preparo dos professores também demonstra um problema na abordagem das questões de gênero e de raça em sala de aula. Para que estas representações de fato dêem resultado seria preciso investir na formação inicial e continuada dos docentes. Entende-se que sensibilizar e acurar o olhar para estas peculiaridades que diferenciam e singularizam as jovens exige formação para as relações raciais e de gênero.

Estas afirmações se comprovam com o contexto que se apresenta atualmente na formação continuada de professores a serviço do Governo do Distrito Federal (GDF). De acordo com o site da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) promove cursos de formação continuada para seus servidores através da EAPE. A oferta é semestral e, de acordo com a Lei 2105/13 – Plano de Carreira do Magistério Público do DF, o cumprimento de carga horária mínima de 180 horas/aula a cada 5 anos é pré-requisito para progressão na carreira. O professor que desejar pode realizar cursos em outras Instituições reconhecidas pela EAPE para alcançar a carga horária mínima. Através de pesquisa na oferta de cursos para o segundo semestre de 2018, disponível no site da EAPE, constatamos que foram ofertados 52 cursos, destes, apenas dois apresentam a temática de gênero, nenhum contempla a temática racial<sup>1</sup>.

Em relação ao panorama apresentado, cabe questionarmos até que ponto a cultura racista, sexista e classista de nossa sociedade está presente no quadro da gravidez adolescente e qual a sua relação com a evasão escolar de adolescentes residentes na Cidade Estrutural.

Algumas representações amparam o olhar preconceituoso sobre estas adolescentes e a naturalização de um discurso limitador se estende ao ambiente escolar e gera omissões e silenciamentos recorrentes. O trato dado às adolescentes mães parece evidenciar a necessidade de incluir o tema dos direitos sexuais e reprodutivos na formação continuada dos profissionais da educação. Verificar como isso tem se encaminhado no DF, em particular na Cidade Estrutural, e no campo das políticas educacionais é objetivo central deste estudo.

Segundo Canen e Xavier (2011, p.643):

[...] pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas de sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões.

---

<sup>1</sup> < <http://www.eape.se.df.gov.br/cursos-eape-do-2o-semester-de-2018-2/>> Visitado em: 10/08/2018

Indiretamente, espera-se que gestores/as e docentes capacitados, tornem-se mais atentos/as às necessidades das adolescentes grávidas e/ou que são mães. Isso salienta a importância da formação docente em temas de gênero e sexualidade, uma vez que, percebeu-se, o discurso entre professores e gestores de naturalização de adolescentes mães evadidas da escola, e a consequente invisibilidade do tema podem agravar a situação. Estas foram as impressões causadas na imersão de campo.

Segundo Garcia-Filice (2011), cabe considerarmos o peso da cultura negra na configuração da sociedade brasileira e na materialização das políticas públicas, uma vez que as visões de mundo, convicções e representações influenciam diretamente na efetividade da política, seja na sua negação ou em sua afirmação. Cultura negra entendida como afirmação racial e também incorpora as diferentes formas de se perceber a população negra e a cultura afrobrasileira.

Em seu livro “Ensinando a Transgredir”, bell hooks (2017) compartilha sua experiência de vinte anos de ensino e nos ajuda a pensar a necessidade de tensionar naturalizações. Dentre suas contribuições, consideramos salientar sua definição de pedagogia engajada:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (hooks,2017, p.36)

Esses profissionais engajados a que hooks se refere, poderíamos associar ao que Garcia-Filice (2011) denominou como gestores/as proativos/as. São aqueles/as profissionais que buscam uma transformação efetiva na realidade estabelecida. Há também aqueles/as profissionais que não reconhecem a problemática, gestores/as ausentes/alheios/as, cujas atitudes preconceituosas ocorrem sob a carapaça da neutralidade. A pesquisa desta autora reforça o argumento de que a cultura e o preconceito de professores/as e gestores/as atrapalham a materialização de políticas públicas e legislações, em particular o artigo 26-A da LDB 9.394/96, que obriga o ensino de História e Cultura afro brasileira e indígena. Para nós, tal reflexão também se aplica. Por esse motivo, nos instiga saber qual o papel das unidades escolares na evasão dessas alunas? Pode-se afirmar que houve omissão e conformismo com a situação social delas? Ou pelo contrário, foram acolhidas e orientadas?

Além dessas reflexões, cabe considerarmos que questões relativas a raça e gênero, problemas complexos e multifacetados, estão presentes em várias esferas do Estado

brasileiro. Devido a esta complexidade, segundo Reinach (2013) também devem ser enfrentados em diversas frentes, nesse sentido, a autora nos aponta que a transversalidade seria uma estratégia em políticas públicas para lidar com questões relativas a gênero e raça, pois seria a atuação institucional em rede visando um objetivo comum: neste caso, a diminuição da evasão escolar de adolescentes mães.

Portanto, além do acolhimento da escola às adolescentes, a transversalidade das políticas públicas de saúde e de educação para este público foram avaliadas, em paralelo às políticas educativas, e as presenças e ausências do Estado na trajetória de nossas coparticipantes de pesquisas. Aspectos referentes à equidade de gênero, bem como se há oferta de creches públicas também são indagações mapeadas.

Sabe-se que apesar dos avanços legislativos e da luta feminista, a questão da evasão feminina devido à gravidez ainda não é alvo de políticas específicas que considere perspectivas de gênero, raça e classe. E, em se tratando das coparticipantes da pesquisa, meninas negras oriundas da Cidade Estrutural, que possui uma população negra de pretos/as e pardos/as autodeclarada de 73,65% (CODEPLAN, 2016); analisar as políticas com uma abordagem interseccional é fundamental. Para Carneiro (2003), o feminismo hegemônico branco ocidental nem sempre esteve atento às coligações entre as várias assimetrias. Em sua narrativa sobre uma “mulher universal”, deixa de problematizar as interseccionalidades das diversas experiências de ser mulher. Por este motivo, as mulheres negras têm reivindicado uma revolução nas bases deste feminismo, para que contemple outras perspectivas.

A partir da luta das mulheres, é possível tensionar o Estado no sentido de chamar as escolas à sua responsabilidade, bem como no sentido de ampliar o acesso à creche e à educação infantil, tendo em vista a importância destas políticas e suas conexões com a permanência feminina na escola e no mercado de trabalho. Atentar para a permanência escolar de adolescentes mães é parte importante, em particular de adolescentes negras em situação de vulnerabilidade econômica.

Com este entendimento, nosso foco foi avaliar a relação adolescência, gravidez e evasão escolar e a atuação das redes de políticas públicas, e tornou-se necessário verificar a dinâmica das escolas na Cidade Estrutural em seus desdobramentos do acolhimento ou não das estudantes, bem como evidenciar as dificuldades delas. Entender a postura da escola, da gestão e dos docentes, e registrar as vivências e trajetórias destas adolescentes foi nosso objetivo central. Como desdobramento, evidenciar aspectos do racismo

estruturante e do sexismo que permeiam as narrativas foi outro objetivo, coligado ao central.

## 2. DELIMITAÇÃO DO TEMA

O Distrito Federal (DF) é uma Unidade da Federação criada para abrigar a capital do Brasil, Brasília. Com exceção de Brasília, o DF não possui outras cidades ou municípios, mas Regiões Administrativas (RAs), que hoje são trinta e uma, conhecidas pelos naturais como Cidades Satélites, uma forma pejorativa de enunciá-las, considerando o sentido de gravitar ao redor, como se não tivessem vida própria. Para este estudo, nos referimos com o termo Cidades.

Definimos como recorte de campo de pesquisa o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA – Estrutural (também conhecida como Cidade Estrutural, ou apenas Estrutural), que é a XXV RA do Distrito Federal. Com uma população estimada em 39.015 habitantes (CODEPLAN, 2016), esta cidade formou-se na década de 1980 a partir de uma ocupação, e se consolidou devido à presença de catadores de materiais recicláveis, que fizeram suas moradias próximas ao chamado *lixão da Estrutural*. Resistiram às inúmeras tentativas governamentais de acabar com a ocupação, garantindo suas moradias, a uma distância aproximada de apenas 15km do Plano Piloto.

A escolha de uma escola na Cidade Estrutural para a pesquisa de campo se deve ao grau de vulnerabilidade da região, que apresenta uma das maiores taxas de população negra (pretos/as e pardos/as), as menores taxas de escolaridade, e os menores índices de renda do DF, junto a Itapoã e Varjão, de acordo com dados da CODEPLAN (2016). Apenas 1,53% declararam ter tido acesso ao nível superior, sendo que a média do Distrito Federal é de 23,43%. Quase metade de sua população declarou que sua escolaridade é “fundamental incompleto” (45,21%). Junto a Itapoã, São Sebastião e Fercal apresenta os menores índices de frequência escolares até os 5 anos de idade, o que nos sugere a falta de acesso dessa população à educação infantil. Daí nossa escolha para tentar traçar o quadro de evasão de adolescentes grávidas, os principais motivos elencados, e verificar o caráter racializado e sexista do processo, bem como as políticas educacionais e de saúde que se apresentam no contexto.

No que tange à renda média, nesta região é de 2,54 salários mínimos, e a renda *per capita* foi 0,66 salário mínimo, novamente as menores taxas do Distrito Federal.

Em relação à população feminina, de acordo com dados do PDAD (CODEPLAN, 2016), na Cidade Estrutural as mulheres são 52,2%.

Atualmente, apenas 37.33% dos alunos da Cidade Estrutural estudam nesta localidade, os demais estudam em outras Cidades do DF: 32.08% estudam no Guará; 12.29% no Cruzeiro e 8.85% em Brasília. (CODEPLAN, 2016). O Guará é responsável por suprir a maior parte da demanda de alunos da Cidade Estrutural que não conseguem ser atendidos no local. A Regional de Ensino do Guará precisa contar com apoio de transporte escolar, devido a distância entre as duas localidades, que é de aproximadamente 7km.

Como dito, nosso foco é pesquisar aspectos da maternidade adolescente nesta região, e de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estes indivíduos são todos aqueles entre os 12 e 18 anos de idade e, em casos excepcionais, até os 21 anos de idade.

Na pesquisa exploratória preliminar visitamos quatro escolas, sendo três do Guará e uma da Cidade Estrutural, na tentativa de reconhecer o campo de pesquisa. Constatamos que na Cidade Estrutural consta apenas uma escola exclusiva para o Ensino Fundamental, e uma de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. O atendimento do alunado de Ensino Médio ocorre apenas no turno noturno, segundo os/as gestores/as, por falta de demanda, sendo seu principal público os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, como revelado anteriormente, há vazão de estudantes para cidades limítrofes como Guará, Cruzeiro e Brasília. Há de se compreender os limites desta “fuga” para outras cidades. Isto nos levou ao Guará, registrado no PDAD (CODEPLAN, 2016) como a cidade que mais recebe alunado da Estrutural. No entanto, as escolas do Guará que atendem o alunado proveniente da Estrutural para a faixa etária que procuramos<sup>2</sup>, possuem uma maioria de estudantes moradores do próprio Guará. Daí termos delimitado nosso campo apenas às escolas da própria Estrutural.

Outro problema foi identificado. Como nestas escolas não foram encontrados registros de acompanhamento escolar específicos às alunas gestantes, sendo os únicos documentos encontrados atestados médicos e registros de execução de exercícios domiciliares, conforme determina a Lei Nº 6.202, de 17 de Abril de 1975, foi preciso

---

<sup>2</sup> Compreender os motivos deste desenho populacional nas escolas significaria deslocar nosso estudo para o Guará, e não é nosso objetivo.

tentar mapear a viabilidade do estudo. Os/as gestores/as educacionais ao serem questionados sobre o tema em tela ora demonstraram surpresa, pois afirmaram nunca terem pensado em sistematizar esses dados, ora demonstraram indiferença, com discursos que naturalizavam a evasão devido à gravidez (dados que serão pormenorizados mais à frente).

A falta de dados pareceu sinalizar que o acompanhamento de cada caso de adolescente gestante não seria tão fácil, pois fica a critério da boa vontade e empatia dos gestores educacionais, evidenciando, aparentemente, uma lacuna na política educacional para este alunado. A constatação deste processo falho interferiu nos rumos e procedimentos da pesquisa. Com isto, a metodologia pensada a priori (de acompanhar jovens da estrutural também no Guará, e apenas por meio das Unidades Educacionais) sofreu alterações. Nos levou a pensar também em melhores procedimentos de pesquisa. Ouvir as Histórias de vida (HV) na tentativa de captar as percepções e trajetórias das estudantes passou a ser considerado. E, ainda, diante da ausência de dados, fomos levadas a visitar os Centros de Saúde da Cidade Estrutural em busca de dados sobre as adolescentes grávidas oriundas da própria localidade para identificá-las. Nestas unidades de saúde localizamos não só as coparticipantes da nossa pesquisa, como também cadernos de acompanhamento de pré-natal em que constam os dados de adolescentes grávidas moradoras da Cidade Estrutural. Este “achado” nos fez acionar também o conceito de transversalidade, como importante no estudo de políticas públicas, no caso, políticas educacionais e de saúde.

De posse do caderno de controle de uma das equipes de Saúde na Família – são doze equipes no total – pudemos levantar rapidamente um breve diagnóstico, seguem os dados preliminares (que serão aprofundados ao longo da pesquisa):

**Quadro 1.** Pré-natais da Equipe de Saúde de Família I

<b>Ano</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
<b>Pré-natais realizados</b>	103	82	89	72
<b>Pré-natais de adolescentes</b>	20	22	22	20
<b>%</b>	19,41	26,82	24,72	27,78

Fonte: Centro de Saúde Local - Elaboração própria



O quadro revela que, de 2014 a 2017, houve um decréscimo de pré-natais realizados, todavia, se destacarmos gravidez de adolescentes, verificamos que o número se mostra constante, em torno de 20 e 22 casos. Ou seja, esta pequena amostra evidenciou que dentre os pré-natais realizados naquela Unidade de Saúde todos os anos, em média 25% são de meninas até os 18 anos (pretende-se pormenorizar estes dados iniciais mais à frente nesta pesquisa).

Há de se considerar que a não existência de dados acerca de adolescentes grávidas nas escolas evidenciou a necessidade de verificar os motivos desta invisibilidade, e exigem abordagens transversais em relação às políticas educacionais e de saúde, no sentido de nos aproximarmos mais das adolescentes grávidas com as quais também dialogamos, conceito que será explorado no Capítulo I.

O quadro preliminar parece demonstrar que a gravidez adolescente ainda é uma questão que passa despercebida na escola e carece de acolhimento das estudantes pelas instituições de ensino, não obstante perpassar o direito à vida e à educação, um direito de todos/as.

Segundo Vianna e Unbehaum (2006), a perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é mais recente e menos institucionalizada do que na área de saúde, e diante do resultado preliminar para averiguar a viabilidade do estudo, constatamos a necessidade de analisar as políticas educacionais e de saúde combinadas na Cidade Estrutural, justamente devido a este fator.

Finco *et al.* (2015), como dito, já tensionaram que, ainda hoje, os cursos de formação docente continuam não oferecendo em sua grade obrigatória disciplinas que digam respeito às relações de gênero e sexualidade, menos ainda suas conexões com classe e raça. Estes assuntos ficam reservados a espaços de disciplinas optativas, sendo necessários esforços isolados de professores comprometidos com essas questões e os/as gestores/as proativos (GARCIA-FILICE, 2011). No sentido de provocar o debate, a invisibilidade do tema gravidez na adolescência revelada neste contato primeiro, mostrou que existe a possibilidade deste estudo extrapolar a realidade dos/das adolescentes, e sinalizar mudanças nas escolas

Assim, nesta pesquisa exploratória para definição do tema, percebemos a intrínseca relação entre políticas de saúde e (a ausência de) políticas educacionais em se tratando do tema da gravidez na adolescência e evasão escolar.

Diante das circunstâncias enunciadas, esta pesquisa traz como questão central:

Há diálogo entre políticas educacionais e de saúde, tendo em vista o princípio de equidade no acesso e permanência na escola e o respeito aos direitos sexuais e reprodutivos, no que se refere às adolescentes mães da Cidade Estrutural, considerando a interseccionalidade de gênero, raça e geracional?

### **3. OBJETIVO GERAL**

Identificar e analisar as políticas educacionais e de saúde no DF e se tais políticas contribuem para a redução da evasão escolar das adolescentes negras e mães que residem na Cidade Estrutural, bem como se há transversalidade entre essas políticas.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Verificar a trajetória de adolescentes grávidas da Cidade Estrutural e sua relação com a evasão escolar, numa perspectiva interseccional de gênero, raça e geracional;
2. Verificar o envolvimento de gestores/as, professores/as, orientadores/as educacionais e agentes de saúde com a situação da maternidade adolescente;
3. Levantar dados acerca da gravidez adolescente em Cidade Estrutural;
4. Analisar se há influência de uma cultura racista, sexista e classista na materialização de políticas públicas para a maternidade adolescente;
5. Elaborar relatório técnico destinado ao Governo do Distrito Federal, no sentido de contribuir para o aprimoramento de políticas de permanência dessas adolescentes mães no ambiente escolar com qualidade;

### **4. REFERENCIAL TEÓRICO**

Como parte do recorte teórico, recorreu-se a uma revisão das produções acadêmicas dos seguintes autores acerca dos seguintes conceitos:

No que tange à trajetória feminista na luta por direitos no campo da maternidade, recorreremos a Heiborn *et al.* (2010), Teles (2015) Finco *et al.* (2015), Vianna e Unbehaum (2006).

O conceito de políticas públicas tem como aporte Peters (1986) e Saravia(2007), possuem visão institucional acerca da ação pública como práticas organizacionais entre o

Estado e a sociedade. No entanto, para compreender os novos desafios de uma sociedade que busca a inclusão social frente aos mais diversos apelos identitários, optamos pela revisão bibliográfica da obra de Papa (2012), Reinach (2013), Muller e Surel (2002), Lascoumes e Le Galés (2012), Bonetti (1998) e Garcia-Filice (2011).

Acerca do conceito de interseccionalidade, recorreu-se à sociologia ativista negra a partir de Lélia Gonzalez (1988), Patrícia Hill Collins (2014) e também à obra da jurista afroestadunidense Kimberlé W. Crenshaw (1989). Collins (2014) considera que mulheres brancas e mulheres negras sofrem opressões diferentes. Por mais que as mulheres compartilhem o gênero da opressão, se não compartilham a raça, as opressões de classe e gênero serão diferentes. E de acordo com Lélia Gonzalez (1988), nenhum movimento de mulheres pode ser considerado realmente feminista se não tiver por premissa o enfrentamento ao sexismo, ao racismo e ao classismo. Sob este prisma, o antirracismo deveria ser um princípio intrínseco da luta feminista, pois são o racismo, o classismo e o sexismo os responsáveis por colocar as mulheres negras no mais baixo nível de opressão. E isto se reflete também na realidade e nos números apresentados da Cidade Estrutural, há de se verificar como incide nos sistemas de ensino e de saúde do Distrito Federal (DF).

Para compreender a importância das hierarquias raciais e de gênero presentes em nossa sociedade, assumiremos a perspectiva do debate sobre colonialidade do poder, articulada pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), associado às contribuições de feministas negras, como Angela Figueiredo (2017), Sueli Carneiro (2003), as já citadas Lélia Gonzalez (1988), Patrícia Hill Collins (2014) e Gloria Anzaldúa (2005). Dentro da perspectiva deste/as autor/as, consideramos que o racismo e o sexismo brasileiro são basilares para o contexto de desigualdade que vivemos, e a problematização está orientada no fato de que os/as brasileiros/as, no geral, apesar de reconhecerem a existência do racismo, veem isto como algo abstrato, que não afeta o cotidiano das pessoas. Por esse motivo, tendem a não acreditar que a discriminação racial e de gênero incida sobre o desempenho escolar das crianças e dos adolescentes, suas expectativas de vida, suas escolhas profissionais. Isso resulta no fato de que nossa sociedade tende a interpretar a exclusão a partir da classe, e não da cor, o que dificulta a visibilidade de práticas racistas no nosso cotidiano, bem como contribui para a rejeição de políticas públicas voltadas especificamente para a população negra.

A respeito do estado da arte sobre o tema maternidade adolescente, recorreremos a pesquisas de Campos (1998) e Abramovay *et al.* (2004). E sobre os aspectos psicológicos a este respeito, recorreremos às produções de Quadros e Menezes (2009), Heiborn *et al.*

(2010), Da Fonseca e De Araújo (2004). Sobre os aspectos que permeiam a evasão e fracasso escolar, de modo geral, recorreremos à obra de Patto (1993).

Para orientação acerca das técnicas de pesquisa e seus procedimentos metodológicos, serão utilizados os seguintes autores: Okolie (2008), Gatti (2001), Triviños (1987), de Britto Júnior e Júnior (2012), Minayo (2005) e Krawczyk (2011), Meksenas (2002), Gil (2008), Kosik (1965), Paulilo (1999) e Garcia Filice e Caruaíba (2019), que nos ajudarão a tratar de aspectos econômicos e concretos do campo, muito articulado ao Materialismo Histórico e Dialético, método utilizado neste sentido, mas não só. Abordagens sob a lente do debate sobre a colonialidade também estará presente (QUIJANO, 2005). Os procedimentos técnicos nesta pesquisa qualitativa são: entrevistas semiestruturadas, análise documental e entrevistas narrativas.

Dentro da perspectiva de Paulilo (1999) acerca da escolha metodológica das Histórias de Vida, a orientação deste trabalho considera que as narrativas de si constituem meio para estudar e investigar os processos complexos que permeiam a maternidade juvenil. Por meio do diálogo fraterno e a sororidade entre mulheres, espera-se que o diálogo tenha sentido de compreensão dos sentidos dados pelos/as coparticipantes da pesquisa, sejam gestores/as, professores/as, técnicos/as de saúde e, principalmente, as adolescentes. Neste caso, ao gerar um espaço de narrativas de suas histórias de vida, objetivamos dar escuta à academia do ponto de vista destas adolescentes, e também tentaremos construir novos conhecimentos com elas, por elas mesmas, para que possamos compreender como pensam que são vistas pelas pessoas de modo geral, bem como seus docentes, enfermeiros/as, médicos/as, colegas de classe, família, etc. Ao publicarmos suas histórias, esperamos favorecer um novo sentido da produção acadêmica, da periferia para o centro, e também a produção científica de e para mulheres.

Além deste aporte teórico, importam as leituras de artigos e de dissertações com enfoque na gravidez adolescente, bem como consulta ao Projeto Saúde nas Escolas (PSE) e aos bancos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foram consultados ainda documentos, relatórios, leis, decretos, portarias governamentais acerca do tema em tela.

## 5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Diante do exposto, a dissertação está dividida em cinco capítulos, além das considerações iniciais e finais, a saber:

O primeiro capítulo, intitulado *Políticas públicas para a maternidade adolescente: uma abordagem feminista e antirracista*, é composto por quatro subseções: i) Contextualização histórica da luta dos movimentos feministas pela maternidade, bem como um levantamento do que já existe em termos de legislação e políticas públicas para adolescentes mães em idade escolar; ii) O conceito de políticas públicas, transversalidade e da interseccionalidade de gênero, raça e classe; iii) Problematização das hierarquias de gênero, raça e classe à luz de perspectivas da colonialidade e, por fim iv) Panorama da questão da maternidade adolescente e a evasão escolar no Brasil e no Distrito Federal.

O segundo capítulo, *Notas sobre o referencial teórico-metodológico* apresenta o percurso metodológico utilizado – referenciais marxistas, mas também leituras decoloniais (QUIJANO, 2005), numa proposta de metodologia combinada, tendo também as Histórias de Vida como Método e a interseccionalidade como ferramenta de análise, e interativa (GARCIA FILICE e CARNAÚBA, 2019) - assim como a delimitação do campo, os(as) coparticipantes de pesquisa e os procedimentos de pesquisa, os procedimentos de construção e análise de informações.

O terceiro capítulo, *Análise de resultados a partir das instituições*, discorrerá acerca dos resultados preliminares da pesquisa de campo na Cidade Estrutural e o quadro da evasão escolar feminina naquela localidade, uma das regiões mais vulneráveis do Distrito Federal. A partir do ponto de vista dos/as gestores/as, docentes e agentes de saúde, pretende-se uma imersão na cultura, na busca de entender as visões de mundo e representações presentes nas falas destes/as coparticipantes de pesquisa na materialização destas políticas. Serão revelados aspectos que serão confrontados com a leitura que as adolescentes fazem do processo.

No quarto capítulo, *Narrativas e trajetórias das mães: por uma outra História* apresentaremos a perspectiva de três adolescentes mães entrevistadas para fins desta pesquisa, bem como as reflexões da pesquisadora para análise de políticas públicas.

Por fim, apresentamos as *Considerações finais*. Fizemos uma avaliação das potencialidades e fragilidades das políticas educacionais e de saúde evidenciadas no campo. Buscou-se delinear o lugar ocupado pela maternidade na adolescência e causas e consequências da evasão escolar e sua relação com as políticas públicas educacionais no

Distrito Federal, e em seguida na própria SEEDF, em particular na Cidade Estrutural. Por fim, foi explicitado em que medida a legislação vigente atende às alunas em situação de maternidade na adolescência, com base nos estudos das políticas educacionais e de saúde materializadas na Cidade Estrutural, e que estão diretamente vinculadas às adolescentes mães.

# **CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A MATERNIDADE ADOLESCENTE: UMA ABORDAGEM FEMINISTA E ANTIRRACISTA**

Este primeiro capítulo busca tratar do aporte teórico que consideramos ao pesquisar maternidade na adolescência e evasão escolar numa perspectiva de Políticas Públicas transversais, que se refere à educação e saúde, bem como a interseccionalidade, devido à conexão intrínseca com o perfil das adolescentes em termo de gênero, raça e geração (aspectos que serão mais explorados nos capítulos 3 e 4). Apresentamos quatro subseções: i) Na primeira, traça-se uma contextualização histórica da luta dos movimentos feministas pela maternidade, bem como um levantamento dos marcos legais e das políticas públicas para adolescentes mães em idade escolar; ii) Na segunda, traça-se o conceito de políticas públicas, transversalidade e da interseccionalidade de gênero, raça e classe; iii) Em seguida, problematiza-se a hierarquia de gênero, raça e classe à luz da perspectiva da colonialidade; iv) Por fim, apresenta-se um panorama da questão da maternidade adolescente e a evasão escolar no Brasil e no Distrito Federal.

## **1.1. LUTA FEMINISTA, DEMANDAS POR POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCO LEGAL**

Antes de adentrarmos propriamente no tema, iremos traçar brevemente um levantamento histórico e bibliográfico da atuação dos movimentos sociais, em particular de mulheres, no sentido de identificar as ações voltadas para a luta por direitos e promover melhores condições de acesso, em particular das adolescentes grávidas e mães ao trabalho, saúde e educação. Considera-se numa perspectiva interseccional múltiplas assimetrias, em particular, gênero, raça, classe e geração. Iniciamos com uma pequena retrospectiva da luta feminista mundial antes de adentrarmos na realidade brasileira, buscando estabelecer interconexões.

A Revolução Francesa tem sido considerada um marco na reivindicação por igualdade, sua bandeira por liberdade, igualdade e fraternidade inspirou reivindicações de diferentes seguimentos sociais; no entanto, a pauta acerca dos direitos femininos não foi imediatamente assumida. Apenas a partir do século XIX começaram a surgir manifestações em prol da equidade de gêneros, ainda voltada para a igualdade de

oportunidades entre homens e mulheres no acesso à educação, ao mercado de trabalho e ao voto.

Cabe ressaltar que não houve (ou há) um só feminismo. Desde o início este foi um movimento bastante heterogêneo e complexo, com diferentes perspectivas e lutas desde suas primeiras manifestações.

Na segunda metade do século XIX, grupos de mulheres começaram a reivindicar direitos políticos e sociais no nascente movimento feminista. Este período é conhecido como primeira onda feminista, que é caracterizado essencialmente pela luta feminina pelo direito ao voto e melhores condições de trabalho nas fábricas. (HEILBORN *et al.*, 2010).

A chamada primeira onda feminista teria se iniciado no século XIX, foi o movimento liberal de mulheres pelos direitos civis, educativos e políticos, tendo como grande expoente desse período o movimento sufragista (NARVAZ; KOLLER, 2006).

A partir da década de 1960 temos uma mudança importante na pauta feminista. Neste período, identificado como feminismo de segunda onda, a reflexão do movimento se volta para a construção social dos papéis de gênero. É a partir daí que se começa a evidenciar e questionar a organização da sociedade a partir das hierarquias de gênero, como algo biológico, natural e evidente.

O gênero, então, passa a ser visto como constructo social e fenômeno histórico e cultural, determinado e produzido ao longo do tempo. Ao considerarmos o caráter construído da noção de gênero, podemos admitir a diversidade dos sujeitos, tudo isso a partir da segunda onda, que também colabora no sentido de inserir agendas mais diversificadas no movimento, como o combate à heteronormatividade e ao racismo (HEILBORN *et al.*, 2010).

Ademais, é na segunda onda que temos o surgimento da contracepção hormonal que, embora ainda não fosse universalmente acessível, aponta para um distanciamento entre sexo e reprodução, colaborando para a emancipação do corpo feminino.

Deve-se considerar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, deu início à garantia de direitos básicos aos seres humanos no âmbito internacional, e que após, vários pactos e convenções foram criados, dentre eles: O Plano de Ação da Conferência Internacional de População e Desenvolvimento, ocorrida no Cairo, em 1994, bem como a Plataforma de ação da IV Conferência Mundial da Mulher em Pequim, em 1995, a partir dos quais, os direitos sexuais e reprodutivos passam a ser considerados parte dos Direitos Humanos, e os/as



adolescentes sujeitos desses direitos. Estes marcos internacionais foram concebidos a partir da atuação dos movimentos sociais, especialmente feministas e LGBTTT`s.

Não obstante, a efervescência feminista mundo afora, no Brasil, as primeiras manifestações feministas reivindicavam direito ao voto e melhores condições de trabalho, numa reação contra as longas jornadas de trabalho, os baixos salários e pelo direito à licença maternidade.

Num contexto de aprofundamento das relações de exclusão essencialmente capitalistas, as mulheres trabalhadoras viviam em condições precárias de trabalho, e até hoje exercem a dupla jornada de trabalho (em casa e fora).

Para além destas reivindicações, as demandas passaram a incorporar a luta por creches, uma reivindicação inserida neste contexto de denúncia das relações trabalhistas capitalistas e da exploração feminina numa perspectiva de hierarquia de gênero. É um direito que consta na Consolidação das Leis do Trabalho – 1943, como uma obrigação das empresas que empregam mais de 30 mulheres acima de 16 de anos oferecer um local para guardar os filhos de suas empregadas em fase de amamentação (TELES, 2015). No final da década de 1970, no Brasil, a luta por creches é pauta do movimento feminista como uma das políticas necessárias para a emancipação das mulheres, entendendo o direito às creches como um desdobramento dos seus direitos ao trabalho e à participação política (FINCO et al., 2015).

Segundo Heilborn *et al.* (2010), este movimento encontra-se inserido no auge da segunda onda feminista do mundo, no contexto da convocação da ONU em 1975 para comemorar o Ano Internacional da Mulher. A retomada do movimento feminista, que havia sido cerceado pela Ditadura Militar, começa a ser remontada no Brasil.

Este momento - de luta feminista por creche - foi um dos momentos em que o movimento feminista saiu do centro para a periferia e ganhou mais apelo popular, e pela primeira vez a criança com menos de 7 anos de idade apareceu na legislação brasileira como sujeito de direitos. O feminismo reivindica políticas públicas de enfrentamento da maternidade como uma função social, daí a necessidade da existência de creches como essenciais para que os homens e, principalmente mulheres, permaneçam no ambiente de trabalho com qualidade de vida mínima para si e seus filhos. Na constituinte, não só o direito à creche, como também a licença paternidade constava como pauta feminista, além da exigência de ampliação da licença maternidade para 120 dias sob uma campanha nacional intitulada *O filho não é só da mãe!* (HEILBORN *et al.*, 2010).

Com a Constituição de 1988, o direito à creche para crianças de 0 a 6 anos de idade passa a valer, não apenas como um direito às mulheres trabalhadoras, ou como um depósito de crianças para que as mães possam trabalhar, mas também como uma questão de cidadania, para as crianças, suas mães e pais (TELES, 2015).

Nesse contexto mundial de reformulação do feminismo em que as feministas brasileiras trouxeram a pauta da creche para suas reivindicações, segundo Teles (2015, p. 25):

[...] ao desnaturalizarem o destino das mulheres à maternidade obrigatória, denunciaram a discriminação histórica e propuseram políticas que enfrentassem a divisão sexual do trabalho e a ideologia do amor materno. A maternidade é uma função social, interessa a toda a sociedade que deve estar preparada política e afetivamente para receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas. A creche não é um problema individual, é uma questão social. Neste debate, o feminismo concebe a creche como um direito das crianças pequenas à educação, sem excluir dos direitos das mães trabalhadoras à sua realização social e profissional, condições fundamentais para sua emancipação.

Outra grande conquista em termos de legislação brasileira para promoção de igualdade de gênero foi a inclusão da Educação infantil na Constituição Federal como responsabilidade do Estado (BRASIL, 2001, ART. 208). De acordo com Vianna e Unbehaum (2006), às mulheres organizadas cabe o mérito de terem tensionado o Estado no sentido de introduzir a educação infantil na pauta como um direito à educação.

A partir da década de 1980, com o processo de reabertura democrática brasileira e a efervescência dos movimentos sociais no Brasil, surgem novas demandas na agenda social brasileira (GARCIA-FILICE, 2011). Segundo Saravia (2007, p. 26), a partir desta época, “A democratização do sistema político viu-se facilitada pela tecnologia: a descentralização e a participação ficaram mais fáceis do ponto de vista operacional e as mudanças sociais tornaram-se possíveis e desejáveis”.

As bases para que as políticas de equidade de gênero pudessem ser pauta de políticas públicas foram alcançadas com a Constituição de 1988, em que se ressalta a defesa ampla dos direitos sem qualquer forma de discriminação, incluindo raça, sexo, cor, idade (BRASIL, 1988, Art. 3).

No caso específico acerca da maternidade, a Constituição Federal de 1988 estabelece:

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:  
XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias (BRASIL, 1988).

Esse prazo pode ser prorrogado para cento e oitenta dias, conforme LEI Nº 11.770, DE 9 DE SETEMBRO DE 2008. Servidoras públicas federais amparadas pela Lei 8.666/93, e do GDF, pela Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF), também têm assegurado o direito a 180 dias de Licença maternidade.

Portanto, às gestantes estaria assegurado o direito à licença maternidade. No entanto, esta legislação refere-se àquelas mulheres que exercem atividade laborativa, sendo assim, como fica no caso da adolescente que apenas estuda? Como esta Legislação contribui para estes casos específicos? Estas são questões que serão consideradas neste estudo.

O Decreto-Lei 1.044, de 1969 estabeleceu o direito ao regime de exercícios domiciliares àqueles alunos em “regime de exceção” por motivos de saúde, mas não incluía as alunas grávidas. Seis anos depois, Lei Nº 6.202, de 17 de Abril de 1975 alterou o Decreto-Lei de 1969 e estendeu este direito às alunas gestantes a partir do oitavo mês de gestação e por três meses<sup>3</sup>.

A incongruência existente entre a Constituição e a Legislação de 1975 é notável. Enquanto uma assegura às mulheres gestantes o afastamento de 180 dias de suas atividades laborativas, a outra oferece apenas 90 dias de regime especial às alunas puérperas. E por regime especial entendemos através da interpretação da lei que as atividades escolares devem continuar em casa

É sabido que a mulher puérpera precisa de tempo para recuperar-se física e psicologicamente de um parto. Além disso, há também os cuidados com o bebê, que é totalmente dependente nessa etapa da vida. Observando a recomendação da OMS (Organização Mundial da Saúde) de aleitamento materno exclusivo nos primeiros seis meses de vida, e complementar até os dois anos de idade, consideramos que os 90 dias concedidos às alunas grávidas colidem também com esta orientação. Com 90 dias a menos para as adolescentes mães estudantes em relação às mães que trabalham há de se analisar os impactos na vida das adolescentes.

---

<sup>3</sup> Nas escolas visitadas, são praticados 120 dias de afastamento (ou quatro meses), por interpretarem que esses 30 dias antes do parto podem ser “levados” para depois do parto.

O GDF (Governo do Distrito Federal), em seu último Regimento Escolar, publicado em 2015, trouxe um avanço a esse respeito temporal, por meio da Portaria nº 15 daquele ano, preconizou o seguinte:

Art. 284. A escolaridade e o atendimento educacional especializado em classe hospitalar e/ ou em domicílio aos estudantes matriculados em unidades escolares e impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde prolongado, que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência em domicílio, serão garantidos por meio de atividades pedagógicas domiciliares, sob a responsabilidade da equipe gestora, do corpo docente e família e/ou responsável legal do estudante, devidamente previstos no Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar.

§1º A escolaridade em Classe Hospitalar será responsabilidade da unidade escolar e da família, mediante ação integrada da Secretaria de Estado de Saúde - SES e a SEEDF. §2º À estudante gestante deve ser garantido o exercício domiciliar individualizado e com acompanhamento da unidade escolar pelo prazo previsto na Constituição Federal de 1988 para licença maternidade, qual seja, 180 (cento e oitenta dias) dias.

§4º As atividades pedagógicas domiciliares referem-se às aprendizagens desenvolvidas em sala de aula e avaliadas na perspectiva formativa. (grifo nosso)

Vemos que o período temporal de regime de exceção às alunas grávidas representa um avanço, no entanto, a legislação atribui a escolaridade dessas adolescentes como responsabilidade da unidade escolar e da família. No caso de uma estudante sem uma rede de apoio familiar adequada, esta responsabilidade recai inteiramente sobre a equipe pedagógica da unidade escolar. Nossa pesquisa exploratória já havia sinalizado que a escola também não está preparada para acolhê-las.

Cabe ressaltar, ainda, que em regimentos internos anteriores, sequer foram encontradas menções à licença maternidade de nenhuma forma. Ademais, questionou-se se a licença de 180 dias tem vigorado na prática.

Além disso, diferentemente dos estudantes a quem originalmente era destinado o Decreto-Lei 1.044 de 1969, após o fim do atestado médico, essas adolescentes estão com um bebê que depende delas para sobreviver, e para retornar ao regime escolar “normal” precisam contar com acesso à creche e/ou uma rede de apoio familiar solidificada, o que nem sempre é a realidade.

Para além do marco legal, é importante citarmos, também os limites das políticas públicas desenvolvidas para as adolescentes grávidas.

A nível federal, temos o Programa Saúde na Escola (PSE), que foi instituído em 2007 pelo Decreto Presidencial nº 6.286. Trata-se de política transversal, em parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, com o objetivo de promover a

atenção integral à saúde dos estudantes da rede pública de educação básica por meio das ações de promoção, prevenção e atenção à saúde.

Especificamente acerca da maternidade na adolescência, de acordo com o site do Ministério da educação<sup>4</sup>, o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), parte do PSE, tem como proposta realizar ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes, articulando os setores de saúde e de educação. Com isso, espera-se contribuir para a redução da infecção pelo HIV/DST e dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos.

Este Programa já apresentou resultados no sentido de mapear a gravidez adolescente, e divulgou em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017). Estes estudos apontam que 48,4% das escolas públicas apresentam casos de gravidez em adolescentes matriculadas, sendo que destas estudantes grávidas, 11,23% abandonaram os estudos.

No entanto, este estudo não contempla o total de alunas que deixam os estudos devido à maternidade, de modo geral. Nota-se as fragilidades das políticas, pois parece que elas estão tão concentradas em prevenir a gravidez adolescente, que parece que pouco ou nada têm oferecido àquelas que já se encontram em estado de gravidez ou já são mães.

O PSE orienta-se a partir de uma perspectiva de transversalidade, deste modo, permitiria, se materializados, que as ações de enfrentamento da desigualdade de gênero fossem coordenadas de maneira que o problema fosse enfrentado por inteiro. Passaremos a uma análise documental mais pormenorizada desta política governamental no terceiro capítulo desta pesquisa, aqui nos limitamos apenas a demarcar a sua existência e constatar que há projetos transversais entre saúde e educação voltados para o enfrentamento da evasão escolar devido à maternidade na adolescência.

O quadro brevemente traçado evoca olhares atentos às políticas públicas numa perspectiva que extrapole formas enrijecidas de análise. Por assim ser, no próximo item a expressão políticas públicas será revisitada, considerando a transversalidade entre as políticas de educação e de saúde, com especial olhar sobre as demandantes, numa perspectiva interseccional em gênero, raça, classe e geração, em particular com referência às adolescentes mães da Cidade Estrutural/DF.

---

<sup>4</sup> <http://portal.mec.gov.br/projeto-saude-e-prevencao-nas-escolas-spe> Acessado em: 22/06/2019

## **1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS: TRANSVERSALIDADE E INTERSECCIONALIDADE EM GÊNERO, RAÇA E CLASSE.**

### **1.2.1. Políticas Públicas**

Políticas públicas referem-se a uma diversidade de conceitos complexos que podem ser definido pelos teóricos mais clássicos como a “soma das atividades do Estado que influenciam a vida dos cidadãos” (PETERS, 1986), ou, ainda, um “fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade” (SARAVIA, 2007).

Para Muller e Surel (2002), uma política pública não deve ser considerada simplesmente um conjunto de decisões, porque sua análise está intrinsecamente ligada ao estudo dos indivíduos e/ou grupos, que ele define como os atores, funcionários de todos os níveis, grupos de interesse, etc.

Nesse sentido, buscamos compreender as políticas públicas como constructo social, e não apenas técnico, havendo a possibilidade de olharmos as políticas públicas para além de perspectivas institucionais, e entendê-las, também, como o resultado de jogos de força entre grupos de interesse institucionais e sociais (movimentos sociais, sujeitos individuais, grupos, etc.) capazes de interferir em quais ações públicas podem tornar-se política pública ou não. Ou seja, o Estado não é o único detentor desta definição.

Portanto, o conceito de políticas públicas que mais se aproxima dessa abordagem é o de Bonetti (1998 *apud* GARCIA-FILICE, 2011, p. 104):

Entendemos como políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas por grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provoca o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade

Levando em consideração a definição acima, consideramos que o processo de desenvolvimento da política pública se dá a partir da atuação do Estado como mediador nos embates dos vários agentes de poder, dentre eles, movimentos sociais organizados, ONGs, e os grupos de interesse. Esses embates são oriundos dos vários interesses e das várias demandas sociais por políticas de identidades, por igualdade econômica e de oportunidades, num contexto de diversidade. O desenvolvimento das políticas públicas

resulta desta correlação de força, e seria materializado junto à sociedade civil em forma de política pública.

Lascoumes e Le Galès (2012) sugerem a substituição do termo políticas públicas por ação pública, que abarcaria melhor a dinâmica que envolve não apenas a ação do Estado em direção à sociedade, mas também a atuação de outros agentes da esfera pública ou privada. Esta perspectiva nos auxilia a pensar a realidade das mães adolescentes de cidade Estrutural, inseridas numa dinâmica de carência de políticas públicas, mas imersas num meio de ações públicas de vários agentes públicos e privados. Como instrumento de análise, nos auxilia a compreender a realidade delas, que está longe de ser a ideal.

Outra crítica válida à definição clássica de políticas públicas, diz respeito à abordagem sequencial dessas políticas em: formação de agenda, formulação de políticas, tomada de decisão, implementação e avaliação. Segundo Muller e Surel (2002), esta abordagem linear baseada no ciclo de políticas públicas, faz com que a análise da ação pública omita o caráter caótico das políticas públicas e também supervaloriza sua função.

Estes autores defendem a ideia de que o processo de “resolução” de um problema é muito mais complexo que a abordagem sequencial parece sugerir. Os “problemas” seriam resolvidos pelos próprios atores sociais nos processos de aprendizagem que perpassam a ação pública:

Nesse quadro, as políticas públicas têm como característica fundamental construir e transformar os espaços de sentido, no interior dos quais os atores vão colocar e (re-) definir os “seus” problemas, e “testar” em definitivo as soluções que eles apoiam. Fazer uma política pública não é, pois, “resolver” um problema, mas, sim, construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado. (MULLER e SUREL, 2002, p. 28)

Deste modo, nossa orientação de política pública a considera como uma combinação da regulação política e de legitimação da sociedade. Optamos por não reduzi-la a um conjunto de estratégias organizacionais, mas ampliar nossa análise para o campo da participação política, e também das interações sociais e culturais dos vários atores na ação pública.

É importante considerar que, segundo Saravia (2007), no âmbito institucional prevalece a racionalidade técnica no processo de elaboração da política pública, demarcada pela fixação de metas quantitativas pelos organismos de planejamento que acabam subordinando a vida social às metas e objetivos traçados. Deste modo, quando o

critério econômico é considerado prioridade, as atividades que influenciam mais direta e imediatamente na produção e desenvolvimento da nação são privilegiadas, basicamente em termos de eficiência e eficácia, na aplicação de recursos públicos.

Por esse motivo, cabe crítica à falta de coordenação existente entre políticas econômicas e sociais, em que objetivos como redistribuição de renda e redução das disparidades regionais, não poderiam ser considerados “objetivos econômicos puros”, porque são inspirados em considerações de justiça social. Sendo relegados ao segundo plano, agravando as desigualdades sociais, raciais e de gênero, justificado por um suposto mais importante crescimento econômico.

Nesse contexto insere-se a discussão da governança nas políticas, um modelo de gestão e ação pública que tem sido bastante discutido no âmbito geral e também educacional. Uma das visões revelam um pacto entre o mercado, o setor público e a sociedade, assim definida por Alves (2012, p. 3):

Segundo o Código do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, governança é o sistema pelo qual as organizações são dirigidas e monitoradas envolvendo os relacionamentos entre as suas estruturas/instâncias administrativas. As boas práticas de governança têm a finalidade de aumentar o valor agregado da organização, facilitar acesso ao capital, inclusive no âmbito do orçamento e das políticas públicas, captação de recursos, financiamento de organismos internacionais.

Esta perspectiva de governança corporativa (há outras, embora façamos a crítica apenas a esta, pelo pouco impacto que causa na vida dos nossos coparticipantes de pesquisa – adolescentes grávidas) sucateia o público com vistas a insistir numa parceria público-privada. Essa parceria caracteriza-se pelo enfoque na eficácia de resultados, o alcance de metas e a otimização de recursos na gestão. A lógica neoliberal está presente, e busca transferir ao privado a coordenação e execução das políticas, e o que fica a cargo do Estado, acaba seguindo a lógica gerencial da governança, que traz princípios do capital e do mercado para a gestão pública (PERONI, 2014). Isso traria consequências lastimáveis tanto no sentido da efetivação do direito à educação, quanto no que diz respeito ao conteúdo desta educação baseada na lógica de mercado como parâmetro de qualidade. A emergência de pensar políticas setoriais com foco no público escolar distancia-se do propósito das instituições de ensino.

Nesse novo modelo de gestão, o financiador toma as decisões de onde operar os recursos, visando o resultado final deste investimento. Deste modo, as políticas sociais



em geral, e em particular as educacionais, são muitas vezes definidas por pessoas que têm princípios e práticas empresariais e não têm *expertise* na área educacional (PERONI, 2014). E em sua grande maioria, infere-se, não terão conexões com a realidade desigual que incide em particular sobre adolescentes que ficaram grávidas, jovens, negras e periféricas.

Além disso, esse modelo de gestão tem como característica a regulação, uma vez que, para Alves (2012), as pressões políticas, sociais e econômicas promovem uma fragilidade na governança educacional dos sistemas públicos com graves consequências para a escola e seus resultados. O que significa basicamente que em um sistema de governança educacional de base corporativa, é desejável o controle social com vistas a manter o foco na eficiência e nos resultados. Diminui-se a participação social, em prol da “otimização de recursos na gestão”.

No entanto, consideramos de suma importância o fomento da participação social com vistas à consolidação da democracia, portanto, ao criticarmos a governança educacional corporativa, estamos criticando a presença da lógica de mercado nas políticas educacionais, que coletivizam as decisões, priorizam projetos societários elitistas, diluindo os direitos materializados em políticas sociais (PERONI, 2014).

Esta perspectiva de governança em políticas educacionais também desconsidera as contradições sociais existentes, promovendo perda de direitos sociais. Peroni e Caetano (2012) definem a governança como uma das estratégias por parte do capital para a aceitação e superação da crise sem muitos questionamentos. Em busca da eficiência, novos valores, modos de ação e formas de autoridade moral crescem, enquanto outras são diminuídas. A autora observa que as formas que são diminuídas, não por acaso, são os sindicatos, movimentos sociais e instituições vinculadas às classes sociais, e nos alerta para os perigos da presença de sujeitos com a lógica de mercado na direção e/ou execução de políticas sociais. Embora este não seja, necessariamente, o formato das escolas pesquisadas, não significa que gestores/as e tomadores/as de decisões, seja do governo federal ou do DF, não assumam esta visão. E isto trará repercussões para as políticas pensadas para o DF.

Sendo o tema de acesso à educação pelas adolescentes mães considerado tema de Políticas Públicas de equidade, tampouco se encaixa numa prioridade econômica de um Estado, cujo modelo de gestão atenda à lógica do mercado.

### **1.2.2. Interseccionalidade de gênero, raça e classe**

Acerca da ampliação de acesso aos grupos excluídos, cabe ressaltar que foi a partir do processo de democratização na década de 1980 e 90 que os movimentos sociais ampliaram seus espaços participativos em defesa de setores excluídos da sociedade. O aumento da capacidade propositiva da população frente aos ditames do Estado foi indispensável para a construção de relações mais democráticas. (GARCIA-FILICE, 2011).

Com mais abertura, as pautas dos movimentos sociais puderam tornar-se mais diversificadas para atender a anseios mais amplos da sociedade. A luta contra as desigualdades de gênero e raça tornam-se, então, parte dessas pautas. O movimento negro já atuante e mais combativo desde sua articulação com o Movimento Negro Unificado (MNU), desde 1978, avança rumo às suas reivindicações. Não obstante este movimento social, a desigualdade estruturante, revelou-se levemente abalados nos últimos cinquenta anos.

De acordo com os dados da desigualdade do IPEA (2017), no ano de 2015 homens brancos, homens negros, mulheres brancas e mulheres negras possuíam média de anos de estudo de, respectivamente, 8,1 anos; 6,6 anos, 8,5 anos e 7,1 anos. No que diz respeito à raça, as pessoas brancas tinham, em média, 8,3 anos de estudo, e as negras 6,8. Ou seja, 1,5 anos a mais.

A partir da dimensão de gênero, observamos que as mulheres, no geral, estão tendo mais acesso à educação dentro de seus grupos étnico-raciais do que os homens, mulheres brancas com 0,4 anos de estudo a mais que homens brancos e mulheres negras 0,5 anos de estudo a mais que homens negros. Mas ao confrontarmos esta informação com dados do mesmo relatório do IPEA sobre a taxa da ocupação da população com 10 anos ou mais de idade, no ano de 2015 dentre os homens brancos, os homens negros, as mulheres brancas e as mulheres negras, respectivamente, 93%, 91,3%, 90,2% e 86,4% das pessoas nesses grupos possuíam uma ocupação. Ou seja, mesmo com uma taxa que aponta para mais anos de estudo, o avanço na taxa de ocupação não muda. As mulheres brancas possuem menor taxa de ocupação que homens brancos, e o mesmo pode-se dizer sobre as mulheres negras com relação aos homens negros, estando as mulheres negras numa situação de marginalização maior que todas as outras.

Estes números confrontados com nossa formação histórico-cultural, nos indicam, mais uma vez, não só o racismo estrutural em nossa sociedade, como também o sexismo.

Vivemos num país em que o racismo é uma das engrenagens que move o sistema de produção e que perpetua os papéis de gênero e as desigualdades sociais. Por isso, é indispensável questionar o papel das hierarquias raciais ao se pensar políticas públicas afirmativas e emancipatórias e os impactos da falta de percepção das singularidades que atingem adolescentes. Além do mais, devido ao fato de serem as mulheres negras, também as adolescentes negras compõem o segmento mais fragilizado no que se refere até ao direito básico de sobreviver.

Para Lélia Gonzalez (1988), racismo e sexismo são os eixos estruturantes da opressão e da exploração, e ao considerar o sexismo sob o ponto de vista da raça, notamos como as mulheres negras encontram-se em uma condição de subalternização maior que aquela vivenciada por mulheres brancas.

É neste contexto que se insere o conceito de interseccionalidade para esta pesquisa. Foi a partir da herança do *Black Feminism*, pensado a partir da década de 1980 por autoras como Angela Davis (2016), que Kimberlé Crenshaw (1989), jurista negra estadunidense, desenvolveu o conceito de interseccionalidade – encontro de duas linhas, que se cortam ou se cruzam. De acordo com Crenshaw (1989), é a inclusão de questões raciais no debate de gênero e vice-versa que possibilitará compreender a complexidade de identidades que somos e vivemos, e perceber a ação política com frentes concomitantes e complementares. Seria no cruzamento das discriminações que as desigualdades se potencializariam e a perversidade social se aprofundaria. Deste modo, temos uma visão mais avançada que a noção de discriminações múltiplas, destacando a simultaneidade de experiências de violência e a invisibilidade de seus efeitos.

De acordo com Crenshaw (2002, p. 177), interseccionalidade é um conceito:

[...] 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. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Portanto, as diversas combinações possíveis destas identidades contribuem para tipos particulares de segregações e vulnerabilização dos coparticipantes de pesquisa. Deste modo, os diversos eixos identitários correspondem à somatória de “diversos privilégios e opressões simultaneamente” (BOTELHO e NASCIMENTO, 2016, p. 32).

Vários/as autores/as reafirmam o compromisso de se considerar a herança escravocrata brasileira nas políticas públicas que visam à universalização (GARCIA-FILICE, 2008; 2011; ALVES, 2011). Em todos os aspectos observados acerca do acesso à educação, os dados referentes à população negra se mostravam sempre em desvantagem em relação à população branca, o mesmo pode-se dizer com relação à renda. De acordo com os autores, a distância entre pobres e ricos com relação ao acesso à escola é inaceitável. Neste estudo merece destaque a realidade revelada de crianças negras na educação infantil, que é um indício da situação social de suas mães.

A taxa de atendimento de 0 a 3 anos de idade é 3,3 vezes maior entre os 10% mais ricos quando comparados com os 10% mais pobres. Na faixa de 4 a 5 anos, essa diferença é de quase 50%. Quando analisado o nível de renda, torna-se ainda mais evidente que o princípio constitucional que preceitua a igualdade de condições de acesso e permanência não está sendo cumprido. Os dados indicam que uma parcela significativa das crianças pobres só consegue ter acesso à escola a partir da faixa etária obrigatória. (ALVES, 2011, p. 131).

Apesar do evidente quadro de sexismo e racismo estrutural, nem sempre a interseccionalidade gênero, raça e classe tem sido considerada no campo das políticas públicas educacionais. Isso porque, segundo Garcia-Filice (2014), falta (in)formação a respeito dos dispositivos de gênero e raciais, histórica e socialmente significados em nossa sociedade, fazendo com que tais políticas, quando existem, sejam motivo de polêmicas e debates vagos.

No quadro preliminar exploratório realizado na Cidade Estrutural do DF, constatou-se que as demandantes por políticas públicas educacionais para maternidade adolescente possuem as seguintes características identitárias: mulher, adolescente, negra, grávida e/ou mãe, moradora da periferia, em sua grande maioria de baixa renda. Um conjunto de assimetrias sociais que as colocam num quadro de vulnerabilidade preocupante.

Considerando o contexto descrito da pesquisa na Cidade Estrutural, entendemos que o percurso de adolescentes mães pode ser melhor compreendido numa perspectiva interseccional, que considera gênero, raça, classe e geração. Através desta abordagem, buscaremos compreender como estes eixos se articulam ou se somam no contexto das adolescentes mães coparticipantes deste estudo, para tentarmos analisar de que forma seu direito fundamental de acesso à educação tem sido preservado, e até que ponto estar grávida foi uma ingerência ou mesmo uma opção forjada pelas adolescentes em face de suas próprias histórias, trajetórias e percursos individuais.

Portanto, este estudo sobre e com adolescentes mães se conecta à luta feminista por políticas de identidade, por igualdade econômica e de oportunidades, e deve ser compreendido dentro de uma perspectiva interseccional. Daí o estudo concomitante da relação entre as demandantes e as políticas educacionais numa perspectiva transversal das ações. Os conceitos de gênero, raça, classe e geração vistos como reveladores da complexidade que recai sobremaneira sobre adolescentes de classes menos favorecidas e negras, em sua maioria. Compreender como isso se dá em relação às adolescentes da Cidade Estrutural no espaço escolar é o nosso intuito.

### **1.2.3. Transversalidade em Políticas Públicas**

No campo de estudo de políticas públicas, carece considerar-se que a estruturação tradicional das políticas públicas em hierarquias independentes pode oferecer um entrave na efetivação de políticas de ordem social, tendo em vista o caráter multidimensional e multifacetado das mazelas que recaem e conformam algumas “opções” de seus sujeitos, demandantes de políticas públicas. Por este motivo, faz-se necessário desenvolver estudos que contribuam para orientar outras formas organizacionais, que contemplem a interseccionalidade e complexidade da questão da maternidade na adolescência. Por isto, esta proposta diz respeito a uma dinâmica organizacional baseada na transversalidade das políticas públicas.

Para Bandeira (2005), a adoção da perspectiva transversal do gênero na execução de políticas públicas promove ação integrada entre os mais diversos segmentos do governo no sentido de aumentar a eficácia das políticas públicas. A proposta da transversalidade trata-se de estratégia conceitual e operacional para que sejam incorporadas visões multifacetadas sobre problemas complexos com os quais os instrumentos clássicos não têm conseguido dialogar. Nosso tema de estudo se instala neste quadro de alta complexidade que aciona a transversalidade das ações e a interseccionalidade na singularidade dos perfis das adolescentes mães, e que ousamos enfrentar sem a pretensão de esgotar o assunto.

A pesquisa exploratória nos demonstrou o quanto a transversalidade na política pública torna-se urgente, além de nos apontar como a cultura, visões de mundo e as convicções enraizadas interferem a materialização de várias políticas de diversidade e formatam a implementação de determinadas políticas (GARCIA-FILICE, 2011).

Para Reinach (2013), transversalidade seria a superação de uma lógica vertical de políticas públicas, num sentido mais dialógico e democrático. Para ela, problemas referentes à gênero e raça, por serem estruturais, estão presentes em diversas áreas de nossa sociedade, são multidimensionais e multifacetados e, portanto, é necessária a cooperação e o engajamento de diversos atores sociais com vistas a elucidar estes desafios, que não seriam contemplados por uma lógica vertical e compartimentalizada, e complementa:

Para que ocorra a transversalidade, teoricamente, seria necessária a definição de objetivos comuns e espaços institucionalizados para as interações. Porém, a partir dessas definições, seriam a qualidade e confiança das relações que determinariam o sucesso ou não da rede (REINACH, 2013, p. 4)

Papa (2012) nos afirma que a perspectiva transversal em políticas públicas em alguma medida pressupõe o entrecruzamento de diferentes áreas de gestão ou da política tendo em vista um problema ou objetivo em comum, mas não só, também é uma inovação a uma estrutura burocrática ortodoxa e burocratizada frente a demandas sociais e políticas de segmentos e movimentos políticos.

Cruz e Daroit (2017), ao sintetizarem os estudos de Reinach (2013) e Papa (2012), afirmam que:

[...] as ações transversais brasileiras no contexto federal muitas vezes se estabelecem por meio de laços de articulações interministeriais que têm como traço marcante a noção de objetivo comum – ainda que não necessariamente observe encontros de interesses entre os órgãos envolvidos e, por isso, enfrentariam desafios na consecução de seus propósitos de construção e condução de políticas. (p. 113)

Um dos aspectos da transversalidade, ainda segundo Cruz e Daroit (2017), residiria no fato de que ao estabelecer um objetivo em comum entre vários órgãos e setores, centra a atenção sobre aquele tema e sua atuação sobre ele. E Reinach (2013) ainda salienta que a transversalidade nos auxilia a resolver problemas para os quais a verticalização é insuficiente, para isso, seria necessário substituir a especialização e o silêncio pelo diálogo e a conversação.

Portanto, de maneira ainda mais sintética, em nossa compreensão, transversalidade seria o atravessamento de um objetivo em comum pelos vários setores e órgãos da administração pública, de maneira horizontal, dialógica, cooperativa.

Nesse estudo, estas perspectivas colaboram no sentido de instrumentalizar a análise da temática racial e de gênero na ação pública dos órgãos de saúde e de educação na Cidade Estrutural, materializados principalmente pelo PSE.

Portanto, não basta a existência de um princípio constitucional para garantir o acesso e permanência escolar destas adolescentes mães, é necessário considerar as várias nuances identitárias destas demandantes, como gênero, raça, classe e geração numa perspectiva interseccional e também transversal para a elaboração de políticas públicas.

Num contexto de desigualdades, é indispensável que se enfrente aspectos históricos, culturais racistas e sexistas e políticos basilares das visões de mundo que tanto interferem na materialização de políticas públicas de cunho antirracistas e antissexistas. Por isso, o próximo item trata das relações baseadas em hierarquias de gênero e raça, fundantes de nossos valores culturais.

### **1.3. AS HIERARQUIAS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Segundo De Lauretis (1987) gênero não é algo natural, inato dos seres humanos, mas os efeitos de uma cultura sobre os corpos das pessoas. É uma representação, porém, possui implicações reais e concretas na vida das pessoas. Nesse sentido, consideramos que as concepções culturais de masculino e feminino como categorias complementares, porém excludentes, e ao mesmo tempo relacionais, nas quais os seres humanos são classificados formam sistemas simbólicos dentro de cada cultura, que relaciona sexo com valores e hierarquias sociais, estando intimamente ligadas às desigualdades sociais..

A questão de gênero, então, é determinante para a ocupação de lugares e papéis sociais desde o nascimento e ao longo da vida das pessoas. As assimetrias de gênero se constroem socialmente

Historicamente, o descaso com as mulheres é evidenciado até mesmo nos acervos e registros, isso porque a maior parte dos autores é masculina, e grande parte da história é escrita por homens (VASCONCELOS e LEAL, 2014). Pela falta de narrativas de, para e sobre mulheres, o que devemos esperar do ambiente escolar, quando por muitas vezes é reprodutor destas representações?

Esta situação é agravada ao recordarmos o silêncio historiográfico acerca das mulheres, que remetem às suas invisibilidades no espaço público, evidenciando ainda mais a inferiorização a que fomos sujeitas (VASCONCELOS e LEAL, 2014).

Tendo em vista as reflexões anteriores, a definição de gênero adotada pode ser a seguinte: "conjunto de normas, valores, costumes e práticas através das quais as

diferenças entre homens e mulheres é culturalmente significada" (BANDEIRA, 2005, p. 8).

Novamente, Teresa de Lauretis (1987), afirma que os papéis de gênero são uma representação social, construída com o tempo, e que passa a ser aceita e absorvida pelas pessoas como sua própria representação. Essa concepção seria fruto de reflexão da obra de Foucault que, segundo Lauretis (1987), teria tido sucesso em definir a sexualidade (considerada como algo natural até então), como mero constructo e representação da classe dominante.

Nesse sentido, as mulheres brancas têm sido educadas para lidarem com questões domésticas e o cuidado familiar, ironicamente representadas para serem “belas, recatadas e do lar”<sup>5</sup>, tendo em vista os papéis de gênero. Ao se lançarem no mercado de trabalho, devido à má distribuição de recursos de um sistema capitalista perverso, ainda devem disputar seu espaço, considerando estas representações que recaem sobre sua sexualidade e as coloca, em muitos casos, numa condição de desigualdade em relação aos homens.

No que se refere à mulher negra, a luta é diferente:

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país). (GONZALEZ, 1984)

Nota-se que a crueldade que atinge a população negra, em certa medida se reproduz no silêncio, como omissão. Por obra da insensibilidade, a referência à singularidade em relação à mulher negra segue anônima.

Mary Del Priore (1993) dialoga com mulheres social e racialmente localizadas. Considera que desde o princípio do Brasil colonial foi negada à mulher voz ativa, criando-se o mito da “santa mãezinha”, cuja principal tarefa era a criação dos filhos, exercer o cuidado. Alerta que esse arranjo que visava a preservação do sistema patriarcal só foi possível devido a uma combinação de forças do Estado, da Igreja e da Ciência. Esta última corroborava o mito através daquilo que se chama “instinto maternal”, teoria que se baseia na ideia de que o caráter reprodutivo das mulheres define sua natureza emocional e de

---

<sup>5</sup>< <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>> acesso em: 27/08/2018



cuidadora. Sequer menciona o racismo, a luta por viver e fazer viver que envolve mulheres negras não integra a análise.

A perspectiva de Del Priore refere-se à experiência histórica de mulheres brancas e é problemática à medida em que se apresenta como universal a todas as mulheres e assim vem sendo absorvida na literatura acadêmica.

Quando se fala de uma mulher cujo ambiente é o doméstico, de que mulher estamos falando? Quando se fala de mulheres que morrem no parto, nas filas dos hospitais, que lutam por seus filhos em portas de presídios, que mais frequentemente estão sujeitas à violência doméstica, mortes por aborto, de que mulheres estamos a falar? Estas até bem pouco tempo não eram uma preocupação acadêmica. Quando se fala da mulher “destinada ao casamento, ao cuidado e às atividades do lar” estamos falando de um tipo social, racial e territorialmente localizado.

Historicamente, a figura da mulher negra não foi construída em torno da fragilidade, tampouco da feminilidade. Ao contrário, as representações destas mulheres giram em torno da figura da mucama, da ama-de-leite e da “mãe-preta”. Por este motivo, há uma narrativa branca que não é a narrativa que melhor contempla nossa preocupação com o significado histórico da maternidade para as mulheres negras. Gonzalez (1984, p.235) nos ajuda nessa reflexão:

É interessante constatar como, através da figura da “mãe-preta”, a verdade surge da equivocação (Lacan, 1979) [...]. O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e nem tampouco essa entreguista, essa traidora da raça como quem alguns negros muito apressados em seu julgamento. Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: que é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe prá dormir, que acorda de noite prá cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; então “bá”, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve prá parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a “mãe-preta” é a mãe.

Para Carneiro (2003a), o feminismo hegemônico distancia-se da realidade vivida pela mulher negra brasileira ao omitir o caráter central da categoria de raça nas relações hierárquicas, e também ao universalizar os seus valores culturais.

Por este motivo, há de se ter outras narrativas decoloniais e contra coloniais. Não faz sentido o discurso da representação histórica feminina como um ser frágil, designado ao ambiente doméstico. Esta narrativa universalizante não reconhece as experiências

históricas diferenciadas que viveram as mulheres negras. Bestializadas, nunca foram tratadas como frágeis, e que durante séculos trabalharam como escravas nas lavouras, nas ruas, ou nas casas, e que por isso não se identificaram na luta feminista do “direito ao trabalho”, pois sempre trabalharam (CARNEIRO, 2003). (Sobre) viveram, morreram e assistiram e assistem aos seus morrerem, ainda, invisíveis a esta sociedade brasileira que se lê que se vê como branca, mesmo isso se configurando como uma dinâmica esquizofrênica social e racial.

Tate (2018) nos alerta para os perigos de continuar a ver o mundo apenas através dos olhos da mulher branca ocidental, pretensamente mulher universal. Nesse sentido, o feminismo negro torna-se caminho alternativo de construção de saberes decolonizantes.

Para Tate (2018), a dor causada pelo racismo e pelo sexismo, também pode ser agenciadora. Além disso, a autora explica que raiva/dor é um sentimento relacional, para ela:

Só me resta voltar às minhas origens jamaicanas, à minha língua, à frase “mi vex” para falar do profundo tormento que não está contido na palavra “raiva”. Além disso, “raiva” tem conotação de uma falha individual, enquanto “mi vex” reconhece a fonte do tormento da raiva/dor feminista negra como sendo algo externo aos nossos corpos. (p.186)

Ao localizarmos esta raiva como não sendo inerentemente nossa, somos capazes de produzirmos transformação, agência, ação e solidariedade. Além disso, Davis (2016) nos alerta que a supremacia branca e a supremacia masculina se atraem, andam juntas, por este motivo, a luta antirracista e antissexista devem perceber as assimetrias que constantemente têm sido apontadas por mulheres negras, por gays, lésbicas, transexuais em seu meio, para que possamos caminhar juntos/as também.

Há limitações nas narrativas do movimento feminista. Somos mulheres plurais. Precisamos resgatar o ideal de sororidade e, como mulheres plurais, vivermos, também, feminismos plurais, cada dia mais distantes de uma ideologia universalizante. São várias, várias Histórias, vários contextos. Como academicamente criar possibilidades para estas vozes deveria ser a preocupação geral.

Nesse sentido, é preciso aprofundar e sinalizar tanto a interseccionalidade que singulariza percursos, quanto reconhecer os limites e a plasticidade dos conceitos e categorias. A depender da/o indivíduo, contexto e Histórias de Vida, as narrativas mudam e acionam a realidade a serem consideradas, principalmente em se tratando do campo das políticas sociais. Gênero, por exemplo, é uma categoria teórica que não pode ser separada

de outros eixos de opressão. Se o feminismo é um movimento no sentido de libertar as mulheres, deve fazê-lo de todas as formas de opressão. Por isso, ao considerarmos as adolescentes grávidas, residentes da Cidade Estrutural, local de maioria negra, nosso intuito é percebê-las na intersecção de gênero, raça e classe. Nesse sentido, Carneiro (2003a) nos ensina que a luta feminina não deve estar circunscrita apenas na crítica à hegemonia masculina, mas exige também a superação de forças complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo.

Dessa forma, adotaremos a perspectiva sociológica da categoria raça, e não a biológica, uma vez que a raça é um constructo social. Portanto, nosso diálogo acerca de práticas racistas não deve estar circunscrito ao campo da natureza, mas, sim, no da cultura. Nessa perspectiva, a categoria raça insere-se no campo das relações sociais e das diferenças históricas e socialmente construídas, em que fenótipo, e não genótipo, interessa (FIGUEIREDO, 2017). Isso é o que Oracy Nogueira (2007) definiu como *racismo de marca*, uma característica do racismo brasileiro, que é diretamente proporcional à quantidade e/ou intensidade dos traços físicos negroides que uma pessoa apresenta. Esta denominação do racismo *à brasileira* será melhor pormenorizada mais à frente.

De acordo com Figueiredo (2017), desde a década de 1970 alguns pensadores passaram a denunciar as desigualdades raciais na configuração do mercado de trabalho, no acesso à educação e nos desníveis de renda entre negros e brancos, refutando a crença na democracia racial brasileira, que tinha *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre como principal obra representativa. No entanto, só a partir da década de 1990, admitiu-se oficialmente a existência de discriminações raciais em nossa sociedade, o que representou um grande avanço na história das relações raciais brasileiras. Esse reconhecimento é fruto da contribuição do ativismo negro e da produção acadêmica aliados à luta política. Daí o debate que põe por terra a crença no mito da democracia racial, que seria uma narrativa muito bem construída e que permeia até hoje o imaginário das pessoas, tratando-se de um suposto não azedamento das relações entre brancos e negros mesmo ao considerarmos a escravidão, como se fossemos harmônicos no que diz respeito à raça. Nesta perspectiva, as relações sexuais fortemente marcadas por relações de poder não se tornam algo negativo, mas positivo, no sentido da incorporação do negro dentro da nacionalidade. Este fenômeno interpretativo é marca das obras de Gilberto Freyre (1992) e de Joaquim Nabuco (2011), além de ser bastante popular ainda na atualidade.

Segundo Ângela Figueiredo (2017), o Estudo das Relações Raciais no Brasil embora não seja uma epistemologia recente, baseia-se no estudo *sobre* negros, mantendo

o mito de uma horizontalidade entre os diversos grupos raciais. Nesse sentido, a autora considera mais adequado usar o termo “hierarquias raciais”, por expressar melhor a verticalidade das relações. A partir dessa reflexão, entendemos que embora haja múltiplas assimetrias interseccionais (ser branco e pobre é diferente de ser negra e pobre) existem também hierarquias ao tratarmos de estudos de gênero e classe, tendo em vista as subalternizações em que se encontram as mulheres negras e de classes sociais mais baixas, no que diz respeito ao acesso a serviços e recursos.

Atrelada às definições de gênero e de raça, é oportuno esmiuçar a origem e permanência histórica, embora dinâmica e reconfigurada, dessas formas de opressão em nossa sociedade. Assumimos aqui a perspectiva da colonialidade para esta explicação.

Para Quijano (2005), o racismo e a própria ideia de raça como as concebemos hoje não existiam antes da América. Ambos os conceitos foram socialmente significados a partir do processo de colonização da América, e surgem com a necessidade de legitimar o emprego da mão-de-obra indígena e negra africana escrava neste Continente.

Nesse sentido, os europeus lograram “codificar como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial” (QUIJANO, 2005), concomitantemente, denominaram a si mesmo de brancos e assumiram a posição social mais privilegiada da sociedade de então. Esta passou, então, a ser a maneira mais eficaz de dominação, posicionando os dominados em situação natural de inferioridade:

[...] bem como seus traços fenotípicos, suas descobertas mentais e culturais. Deste modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a nova distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Deste modo, os europeus se vêem como culminância da trajetória civilizatória, como os modernos da humanidade, os mais avançados da espécie, os criadores e protagonistas. Isso enquanto vêem o restante da humanidade como uma categoria inferior – o passado no processo. Ainda por cima lograram difundir e estabelecer esta perspectiva como hegemônica, em que traços fenotípicos dos brancos e dos negros são associados às categorias acima definidas e determinantes na hierarquização da sociedade em raças.

Em suma, Quijano (2005) define como colonialidade do poder o padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas – ligado ao capitalismo mundial e ao controle, dominação e subordinação da população através da ideia de raça – que logo se naturaliza – na América Latina, mas também em todo o planeta – como

modelo de poder moderno e permanente. Para o autor, a colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação que foi fator limitante da construção dos Estados-Nação na América. E esta colonialidade se mantém nas relações recentes, devendo ser desmascarada.

Entretanto, segundo Grosfoguel (2018), o conceito de “colonialidade” não é original de Quijano, e tem sido visto em muitos outros autores e autoras, embora em outros termos, muito antes de Quijano. A crítica faz-se importante e necessária num contexto em que se reivindica a descolonização do poder e do saber, mas ao mesmo tempo contribui-se para o racismo epistêmico ao não citar autores/as negros/as ou indígenas e/ou não há reconhecimento daqueles/as autores/as que, muito antes, já denunciavam o racismo como o princípio organizador de todas as relações de dominação da modernidade.

Apesar da crítica, retomando a questão da colonialidade, cabe ressaltar que o caso latinoamericano nos demonstra que o racismo é um fenômeno moderno, mas teve início a partir da formação da divisão internacional do trabalho do sistema-mundo europeu capitalista/patriarcal moderno/colonial, em fins do século XV, em 1492. (WALSH, 2012).

De acordo com Catherine Walsh (2012), em sua análise de Quijano, a partir da colonialidade do poder, a categoria de “raça” altera todas as relações de dominação, incluindo as de classe, gênero e sexualidade. Logo a princípio de nossa história teria se fixado um sistema hierarquizado com o branco no topo, seguido por mestiços, e indígenas e negros por último, com vistas a manter a dominação social e a exploração do trabalho, e essa estrutura seria a raiz dos nossos problemas atuais de identidade, nação e Estado.

Nesse sentido, a autora evidencia que as desigualdades construídas e impostas desde a colônia até hoje não são apenas culturais ou de classe. A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, racismo e racialização como elementos constitutivos e fundadores das relações de dominação e do próprio capitalismo.

Deste modo, ao analisarmos a estratégia de colonização europeia, fica evidente o papel central do racismo na internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados. É importante salientar que este não foi processo homogêneo em toda a América, por isso, Gonzalez (1988) definiu dois tipos de racismo implantados pelos colonizadores na América: O *racismo aberto*, originalmente anglo saxão, germânico, holandês. É essencialmente contra a miscigenação e promove a segregação de grupos não-brancos; E o *racismo disfarçado* (ou por denegação) típico das sociedades latinas.

Embasado em teorias de miscigenação, de assimilação e de democracia racial e resulta numa forma mais eficaz de alienação dos discriminados do que o anterior.

Segundo ela, o racismo por denegação latinoamericano é dotado de sofisticação suficiente para manter negros e índios em condição de subalternização, graças à ideologia do branqueamento. Através dos meios de comunicação de massa e os aparelhos ideológicos tradicionais, reproduz e perpetua a crença de que a estética e os valores do ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Portanto, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia ao fragmentar e estilhaçar a identidade racial, com o desejo de embranquecer, com a negação da própria raça e da própria cultura (GONZALEZ, 1988).

Para a autora, na segregação explícita, a identidade racial dos grupos discriminados é reforçada. As próprias crianças negras crescem sabendo o que são sem se envergonharem disso. Isso permite uma articulação maior junto à sociedade, isso tudo devido à consciência objetiva do racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis. Foi a dureza desse sistema que fez com que a comunidade negra se unisse e lutasse para subvertê-lo.

Apesar de reconhecermos a perversidade do racismo explícito, e longe de fazermos juízo de valor sobre qual tipo de racismo pode ser considerado “pior”, num contexto em que ambas as dinâmicas são profundamente ruins, precisamos ressaltar o quanto é comum subestimarmos, ou até negarmos os efeitos da colonização na construção do racismo no caso brasileiro, se comparado aos Estados Unidos. No mesmo sentido da linha de raciocínio de Lélia Gonzalez (1988), Nogueira (2007) definiu o preconceito tal como se apresenta no Brasil como um *preconceito de marca*, enquanto aquela modalidade presente nos Estados Unidos seria um *preconceito de origem*. Essa categorização pretendeu caracterizar as diferentes dinâmicas das “situações raciais” dos dois países. Para ele, no caso brasileiro, o preconceito é definido a partir do fenótipo, ou aparência racial. Já no caso estadunidense, o preconceito é definido pela sua origem, ancestralidade, possibilitando que mesmo o mestiço, seja qual for sua aparência, não seja incorporado ao grupo branco. No Brasil, por outro lado, um indivíduo mestiço, porém com traços caucasianos, terá algumas vantagens. Portanto, a mestiçagem tem caráter de embranquecimento e aumenta as opressões sofridas pelas populações negras.

Por esse motivo, o racismo *à brasileira* é definido como um racismo estético, diretamente proporcional aos traços negros que a pessoa apresenta. Estes traços negros são motivo de pesar, como um “defeito” físico, por isso não é incompatível com a

amizade, a simpatia. Já aquele racismo apresentado na sociedade estadunidense é mais emocional, tomando forma de exclusão e segregação, o que causa maior perturbação nas pessoas vítimas do racismo (NOGUEIRA, 2007).

Ademais:

Ao mesmo tempo que é miscigenacionista, no que toca aos traços físicos, a ideologia brasileira de relações inter-raciais ou interétnicas é assimilacionista, no que se refere aos traços culturais. Em geral, espera-se que o indivíduo de outra origem, que não a luso-brasileira, abandone, progressivamente, sua herança cultural, em proveito da “cultura nacional” – língua, religião, costumes. As expectativas assimilacionista e miscigenacionista manifestam-se, ambas, tanto em relação aos elementos de procedência africana e indígena como em relação aos imigrantes estrangeiros e sua descendência. (Nogueira, 2007, p. 298).

A ciência ocidental, mesmo de base filosófica, não desviou deste raciocínio racializado. Hegel definia a África como o Continente escuro, sem história própria, por isso, a razão seria branca. O racismo, portanto, estabelece hierarquia racial e cultural que opõe a superioridade branca ocidental à inferioridade negroafricana. Deste modo, a subalternização dos amefricanos (termo cunhado por Lélia Gonzalez), em todo o continente, é considerada algo natural.

Historicamente, a miscigenação foi um ato de violência, não só epistêmica, mas também física, isso quando pensamos no caráter sexista e racista da nossa sociedade. A literatura tradicional tende, no entanto, a minimizar a violência sexual sofrida pelas escravas, ao denominarem este fato como “miscigenação” (DAVIS, 2016) Esta violência sexual era empregada pelo homem branco como maneira de subjugar as mulheres negras e também seus pares do sexo masculino. Davis (2016) nos recorda que estas mulheres:

[...]foram espancadas, estupradas, mas nunca subjugadas. Foram essas mulheres que transmitiram para suas descendentes do sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho duro, perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual – em resumo, um legado que explicita os parâmetros para uma nova condição da mulher.

Segundo Figueiredo (2017), a mestiçagem da população brasileira vislumbrava o clareamento e o embranquecimento destas, levando ao desaparecimento da população negra. A miscigenação é celebrada quando não se tem a percepção do quanto ela é branca, celebra-se a miscigenação brasileira devido ao sentido rumo ao embranquecimento da população. Deste modo, a mestiçagem brasileira impossibilitou que uma parcela considerável de negros-mestiços desenvolvesse uma consciência racial.

Por isso mesmo vivemos o mito da democracia racial. A teorização da nossa mestiçagem nos impediu de reconhecermos quem somos e de nos identificarmos como frutos de um sistema essencialmente racista. E impede, ainda, que nos organizemos para o enfrentamento do racismo.

De acordo com Figueiredo (2017), Lilian Schwarcz, ao analisar dados de Pesquisa realizada na USP em 1988, demonstrou que: 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito, enquanto 98% disseram conhecer pessoas e situações que revelam a existência de preconceito racial no Brasil. Embasada nos dados, conclui que o brasileiro não se reconhece como racista, apesar de reconhecer a existência de racismo.

A autora vai além, ao afirmar que os brasileiros, no geral, apesar de reconhecerem a existência do racismo, veem isto como algo abstrato, que não afeta o cotidiano das pessoas. Sendo assim, não acreditam que isso incida sobre o desempenho escolar das crianças e dos adolescentes, suas expectativas de vida, suas escolhas profissionais. Como dito anteriormente, isso resultaria no fato de que nossa sociedade tende a interpretar a exclusão a partir da classe, e não da cor, o que dificulta a visibilidade de práticas racistas no nosso cotidiano, bem como contribui para a rejeição de políticas públicas voltadas especificamente para a população negra.

Portanto, podemos dizer que, de modo geral, a população negra brasileira apenas toma consciência de si mesma em momentos de conflito, de racismo explícito. E isso gera um clima de revolta na sociedade e até de estranhamento, como se fosse prática isolada e inédita. Quando (se) o racista é punido, é utilizado como exemplo. Neste caso, não se discute o enraizamento do racismo na sociedade de modo geral e assim acobertamos os mais de cinco séculos da nossa própria formação histórico-cultural, determinante de todas as outras camadas do tecido social. Acobertamos o racismo em nós mesmos todos os dias.

Glória Anzaldúa (2005), feminista estadunidense de origem mexicana, e uma grande crítica do feminismo branco/ocidental/hegemônico e suas limitações, define o machismo como a dominação masculina hierárquica, fruto da perda de um sentido de dignidade e respeito no homem, que o leva a diminuir as mulheres e até a brutalizá-las, e faz um chamado à sororidade:

É imperativo que as *mestizas* apóiem umas às outras no processo de mudança dos elementos sexistas na cultura índio-mexicana. Enquanto as mulheres forem diminuídas, o/a índio/a e o/a negro/a em todos/as nós são diminuídos/as. A luta da *mestiza* é, acima de tudo, uma luta feminista. Enquanto *los hombres* pensarem que têm que chingar *mujeres* e uns aos outros para serem homens, enquanto forem ensinados que são superiores e, portanto, culturalmente favorecidos em relação *a la mujer*, enquanto ser uma *vieja* for motivo de escárnio, não poderá



haver uma cura real de nossas psiques. Estamos no meio do caminho – temos tanto amor à Mãe, à boa mãe. O primeiro passo é desaprender a dicotomia *puta/virgen* e enxergar *coatlapopeuh-Coatlicue* na Mãe, *Guadalupe* (ANZALDÚA, 2005, P. 711)

De acordo com a autora, os homens estão mais acorrentados até do que as mulheres aos papéis de gênero, pois pelo menos as mulheres têm rompido com esse tipo de sujeição, reivindicando seus espaços e contestando os papéis de gênero. O mesmo grau de profundidade ainda não atinge o universo masculino, justamente por gozarem de privilégios de se acharem no topo da cadeia de dominação.

Tendo em vista as reflexões acima, podemos considerar que as diferenças existem, e usam-se as diferenças do corpo: gênero, cor ou raça para criar relações de subalternidade, relações assimétricas de poder. Daí nos cabe o questionamento: como nos emanciparmos e atingirmos consciência de nós mesmos se permanecemos prisioneiros de uma ideologia racista, sexista e classista?

Collins (2005) afirma que essa dominação vem de longa data, e que durante a escravidão os negros não eram donos dos seus corpos. Construído pelo discurso do outro, este corpo foi escravizado, explorado, bestializado e sexualizado. Esta sexualidade negra sempre foi associada à selvageria. No Brasil, o corpo da mulher negra, conhecido como “mulata”, também passou por esse processo de sexualização. No sentido contrário, hoje as mulheres negras recuperam sua autoestima, ao assumir o controle sobre sua autoimagem, e se auto-definirem como negras negando a definição do outro sobre si mesmas, exibindo com orgulho seus corpos politizados, numa ação antirracista real, efetiva, material e libertadora.

A esse respeito, Gonzalez (1988) considera que a libertação está em nós mesmos, não pode ser externa, nem imposta por outros, mas derivada da nossa própria experiência histórica. Nesse sentido, aponta para a necessidade de reafirmarmos a nossa particularidade como América, sem nunca deixarmos a consciência dos nossos laços com a África. Por isto o termo Améfrica.

Para Quijano (2005), nossos problemas são fruto do olhar distorcido que temos de nossa própria realidade. Ao negarmos nossa formação racista, perpetuamos o eurocentrismo e a perspectiva unilinear e unidirecional evolucionista, que não só desconsidera, como esmaga outras formas de saberes e culturas. Por isso, para que tenhamos êxito, enquanto América Latina, em projetos nacionais que de fato gerem

conquistas e avanços no campo de ampliação dos direitos políticos e civis, é necessário descolonizarmos a nossa sociedade.

Em conformidade a esta ideia, Ângela Figueiredo (2017) reafirma a importância de buscarmos refletir coletivamente em rede, descolonizarmos nossas próprias atitudes que reproduzem uma lógica da colonialidade e hierarquias. Segundo ela, precisamos aprender a nos amar.

Essa ideia vai ao encontro do que defendeu Glória Anzaldúa (2005, p. 714), ao afirmar que devemos buscar uma visão de nós mesmos em nossas aparências verdadeiras, e não como uma personalidade racial falsa que nos foi imposta, e nos ensina:

A luta é interior: *chicano*, índio, ameríndio, *mojado*, mexicano, imigrante latino, os anglos no poder, classe trabalhadora angla, negros, asiáticos – nossas psiques parecem-se com as cidades fronteiriças e são povoadas pelas mesmas pessoas. A luta sempre foi interior, e se dá em terrenos exteriores. Devemos adquirir consciência da nossa situação antes de podermos efetuar mudanças internas, que, por sua vez, devem preceder as mudanças na sociedade. Nada acontece no mundo “real” a menos que aconteça primeiro nas imagens em nossas mentes.

Ainda numa configuração propositiva, Figueiredo (2017) aponta para a necessidade de incluirmos novas áreas de conhecimento e procurarmos construir saberes mais horizontais, reconhecendo a pluralidade dos saberes, incluindo aqueles conhecimentos que vêm de nossos estudantes e de camadas populares de comunidades tradicionais. Ademais, para Figueiredo (2017): “É preciso definitivamente abandonar a prática assimilacionista que permeia a nossa universidade, que inclui o outro para transformá-lo”.

A esse respeito, hooks (2017), em sua obra “Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade”, nos escreve acerca de uma pedagogia transformadora. Muito influenciada pela obra de Paulo Freire nos chama atenção para a importância de nós, professores/as, examinarmos criticamente o modo como concebemos tradicionalmente o espaço de aprendizagem. Um contexto democrático, onde todos se sintam na responsabilidade de contribuir, deve ser o objetivo central dessa pedagogia transformadora, engajada, fundada no respeito pelo multiculturalismo, que ela assim define:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga a todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito [...] quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade

do mundo [...] podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão, que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (hooks, 2017, p. 63)

A autora evoca a necessidade de disposição por parte do/a professor/a em abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua consciência do sexismo, do racismo e do classismo para que isso seja possível. Essa perspectiva vai de encontro com a hegemônica pedagogia bancária, que se constitui de práticas didático-pedagógico engessadas, noção de verticalidade entre professor/a e alunos e também que perpetuam a falta de enfrentamento crítico ante a realidade, cerne do debate de Paulo Freire (1987).

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a materialização de políticas educacionais para adolescentes grávidas, é necessário ter como premissa o enfrentamento ao racismo, ao classismo e ao sexismo, pois ao encontrarmos exemplos da exclusão das adolescentes grávidas à escola percebemos que há uma dificuldade em compreender isto como reflexo de uma cultura racista e sexista, internalizada e reproduzida.

Faz-se mister reformularmos o ambiente escolar num contexto intercultural. Na perspectiva de Catherine Walsh (2012), uma interculturalidade crítica. A partir desta perspectiva, segundo a autora, em vez de partirmos da interpretação da diversidade, da tolerância ou da inclusão, é essencial enxergar que esta é uma questão estrutural-colonial-racial, e sua ligação com o capitalismo de mercado. Deste modo, a interculturalidade crítica seria o questionamento do desenho global vigente e a busca de um novo ordenamento social. A autora define esta perspectiva como um chamamento dos setores subalternizados para construir uma nova sociedade “*desde abajo*”.

Por tudo isso, a autora considera que a interculturalidade crítica ainda não existe, é algo por construir como projeto político, social e epistêmico, com vistas a transformar “as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, racialização, subalternização e inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas, racionalidades de vida”. (WALSH, 2012, p. 66, tradução nossa<sup>6</sup>).

Deste modo, a interculturalidade crítica pretende intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade, sendo esta intervenção e transformação passos essenciais e necessários na

---

<sup>6</sup> “Por eso mismo, la interculturalidad entendida críticamente aun no existe; es algo por construir. Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos –, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida.”

própria construção da interculturalidade. E sendo a escola um espaço onde as perversidades da nossa sociedade se reproduzem, reafirma-se mais uma vez a necessidade de um olhar interseccional para a política pública.

De acordo com Lélia Gonzalez (1988), é preciso que se repita: nenhum movimento de mulheres pode ser considerado realmente feminista se não tiver por premissa o enfrentamento ao sexismo, ao racismo e ao classismo.

Por este motivo, Carneiro (2003a) nos afirma que a saída é "enegrecer o feminismo", agregar um novo olhar feminista e antirracista, integrando a tradição da luta do movimento negro e também do movimento feminista.

Feito este preâmbulo teórico, seguem algumas reflexões sobre nosso tema de pesquisa.

#### **1.4. ADOLESCÊNCIA, MATERNIDADE E EVASÃO ESCOLAR**

A adolescência, do ponto de vista geracional, de acordo com o ECA, compreende a faixa etária dos 12 e 18 anos de idade. Em termos psicológicos, segundo de Farias e Moré (2012) pode ser entendida como um período da vida de um indivíduo em que os conflitos em torno da definição profissional e sexual estão em evidência, constituindo-se como um momento de construção da personalidade.

Em pesquisa realizada por Campos (1998) com adolescentes grávidas do Hospital das Clínicas/UFU, constatou-se que apenas 18,42% continuavam a estudar, sendo que mais de 80% delas estavam fora da escola, evidenciando um quadro caótico no sistema educacional em termos de atender às demandas postas por estas adolescentes.

De acordo com o IBGE (2017), o maior motivo que manteve as mulheres adolescentes entre 16 e 29 anos de idade fora do ambiente educacional ou de trabalho foi a obrigação de cuidar de afazeres domésticos, dos filhos ou de outros parentes, um total de 34,6% das mulheres, enquanto apenas 1,4% dos homens encontravam-se nas mesmas condições. Esses dados tão díspares remontam a discussão já fundamentada acerca dos papéis de gênero socialmente construídos, que incumbe às mulheres a função de cuidadoras e também reiteram a tese de que a maternidade adolescente muitas vezes é vista como a interrupção do ciclo natural que se espera para estas jovens.

Esses papéis pré-determinados vêm sendo questionados. Nas salas de aula, já superamos o número de homens. No entanto, de acordo com o PNAD 2015 (IBGE, 2016), as mulheres receberam, em média, 76.1% do rendimento de trabalho dos homens em

2015, mesmo que os anos de estudos femininos tenham sido maiores que os masculinos (8,0 e 7,6 anos, respectivamente), o que nos leva a concluir que o fato de haver maior escolarização feminina não representa ainda o fim das desigualdades salariais. Estas desigualdades são ainda mais profundas se levarmos em conta também questões étnico-raciais e geracionais.

Em termos de maternidade na adolescência no Brasil, a dimensão étnico-racial é fundamental, uma vez que, de acordo com o IBGE (2010), há um padrão muito semelhante nas taxas de fecundidade para as mulheres pretas e pardas. As mulheres negras, que correspondem a esses dois grupos, juntamente com o grupo de mulheres indígenas, costumam ter filhos mais jovens (com valor máximo situado no grupo etário de 20 a 24 anos), contrastando com o padrão mais tardio das mulheres brancas, onde a maior concentração da fecundidade ocorre no grupo de 25 a 29 anos de idade.

Ainda de acordo com estudos, tem-se observado um aumento na idade média em que as mulheres têm seus filhos entre os anos de 2000 e 2010 para todos os grupos de mulheres, com exceção das mulheres negras, que estão tendo filhos mais cedo, no sentido contrário da tendência de ter filhos cada vez mais tarde (IBGE, 2010).

Todos estes dados parecem sinalizar que aspectos da realidade nacional também englobam a identidade étnico racial das demandantes de políticas educacionais e de saúde, no que se refere à maternidade na adolescência.

Um levantamento sobre saúde incluído no Censo Escolar 2005 revelou que 99% das escolas de ensino médio e 95% de ensino fundamental trabalham temas relacionados à promoção da saúde e educação preventiva<sup>7</sup>. Estes dados nos levam a crer que a questão da maternidade em idade escolar já se insere na agenda governamental, e que já estão em curso políticas de acesso à informação sexual sob o prisma preventivista. Entretanto, como já sinalizado, pouco tem sido feito para as adolescentes que estão vivendo ou viveram a condição de estarem grávidas.

Estudos elencam como motivos para a gravidez adolescente: o aconselhamento sexual baseado em tabus ou preconceitos religiosos, que se distanciam da realidade dos/das adolescentes e a resistência da família em tratar o tema, por considerarem isso um incentivo à sexualidade (Abramovay *et al.*, 2004); a baixa adesão aos métodos

---

<sup>7</sup>< <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5106-sp-691088779>> acessado em 04/09/2018.

anticoncepcionais (Spindola e Silva, 2009); a manutenção de relações sexuais com vistas à libertação do controle dos pais (Frediani *et al.*, 1994), bem como o próprio desejo à maternidade (Ximenes Neto *et al.*, 2007). Ou seja, existe um rol diversificado de possibilidades.

Estudos sobre sexualidade na adolescência, têm aberto o debate para tratarmos dos direitos sexuais e reprodutivos dessa população como um desdobramento dos próprios direitos humanos. Dentro desta perspectiva, é importante irmos além da abordagem preventivista e higienista, e refletirmos acerca da construção da cidadania, e o respeito às diferenças e à diversidade.

Os direitos reprodutivos baseiam-se no reconhecimento do direito de livre decisão que cada indivíduo possui acerca da quantidade, e da ocasião que deseja ter filhos ou não, livre de discriminação, coerção ou violência. E os direitos sexuais significam viver a sexualidade a partir dos princípios de autonomia e liberdade, livre de coerção, discriminação ou violência (QUADROS e MENEZES, 2009).

Segundo Quadros e Menezes (2009), ao tratarmos de direitos sexuais e reprodutivos, não podemos nos restringir a uma abordagem higienista, baseada nas ciências da saúde e biológicas, que “tratam do sistema reprodutor, da contracepção e da prevenção de forma normativa e descontextualizada, reforçando preconceitos e discriminações de gênero, raça, etnia, classe, idade, entre outras, na vivência cotidiana na escola”. Com isto, nos vemos novamente com a crítica feita à produção referenciada de Mary Del Priore, que se constrói mesmo no domínio do que entende como “debate feminista”, reescreve um feminismo branco, que também não acolhe mulheres nem adolescentes negras.

As autoras, Quadros e Menezes (2009), defendem que o desejo de ser mãe, casar-se, formar uma família, por vezes se torna um projeto central na vida de adolescentes de classes populares. Portanto, de acordo com este prisma, nem sempre a gravidez adolescente trata-se de um problema a ser prevenido com ações higienistas. Pode ser uma escolha da adolescente – devido a múltiplos fatores - e que deve ser respeitada, visando os direitos sexuais e reprodutivos dessas mães em busca de dar significado às suas vidas. Em busca de reafirmar um lugar de fala, investem em começar suas próprias famílias. E segundo Heilborn *et al.* (2010), é possível que meninas e adolescentes estejam mais expostas à maternidade como uma forma de serem reconhecidas e respeitadas.

Entretanto, embora nosso intuito seja, prioritariamente, o respeito às narrativas das adolescentes, esta perspectiva esbarra em aspectos históricos que remetem à desigualdade

estruturante no Brasil. Há que se refletir sobre os limites desta “opção” contida nos discursos, sob o risco de cairmos no discurso neoliberal, individualista e da vontade pessoal, eximindo o Estado da responsabilidade de oferecer condições reais de escolha a essas adolescentes. No campo das políticas públicas este debate é essencial, daí a importância de metodologias combinadas, como explicitado no capítulo seguinte.

A esse respeito, Da Fonseca e De Araújo (2004) consideram que muitas vezes adolescentes de classes populares tornam-se mães em busca de reconhecimento, de um lugar de fala, de começar uma nova família. No entanto, longe de ser uma escolha consciente, as autoras alegam que estas expectativas das adolescentes são fruto de um contexto social que não oferece a elas perspectivas reais de melhorarem suas vidas, como educação de qualidade e oferta de trabalho formal. Somado a isto, também consideram a influência da cultura sexista que naturaliza a maternidade, e evoca esta função social como a principal a ser exercida por uma mulher, e somente por meio deste papel ela define seu próprio papel na sociedade. Segundo as autoras:

A maternidade adolescente, alvo de críticas e de programas governamentais com o objetivo de controlá-la, definida como prejudicial às adolescentes, pode ser a maneira de inserção social encontrada por adolescentes para quem o sistema educacional não é dirigido nem garante trabalho. (DA FONSECA e DE ARAÚJO, 2004, p. 23)

Ou seja, a maternidade adolescente pode até ser uma escolha das adolescentes, mas é uma escolha oriunda de um contexto social bastante precário, que vem a agravar-se com a maternidade neste momento de suas vidas. Por este motivo, a tese da “escolha” deverá ser melhor explorada na pesquisa de campo, sem desconsiderarmos o contexto social e o peso de uma cultura sexista sobre estas adolescentes. E, na perspectiva contrária de grande parte dos estudos sobre o assunto (QUADROS e MENEZES, 2009; ABRAMOVAY *et al.*, 2004; HEILBORN *et al.*, 2010), as autoras consideram que a gravidez adolescente é uma consequência da evasão escolar, e não o oposto.

O que podemos tirar como ideia orientadora para essa pesquisa é a de que a maternidade, planejada ou não, não deveria ser fator determinante no acesso às oportunidades. Cabe a nós compreendermos até que ponto isso é fruto de uma cultura racista, sexista e classista, que impede a elaboração de políticas públicas específicas, e fragiliza as poucas políticas que existem a esse respeito, e de que maneira coíbem a transversalidade entre políticas educacionais e de saúde.

Pesquisas recentes acerca da adolescência enfatizam que opera um discurso normativo do comportamento sexual e reprodutivo, moralizante e ligado a uma perspectiva preventivista, no campo das políticas educativas. O próprio uso do termo “adolescência”, já vem carregado de significados que não promovem direitos, ao contrário, enfatizam a incapacidade e irresponsabilidade (QUADROS e MENEZES, 2009). Estes aspectos impulsionariam uma atitude paternalista por parte de professores(as)/médicos(as)/enfermeiros(as)? Outro aspecto a ser verificado e que revelaremos no Capítulo 3 deste estudo.

Apesar dos limites apresentados, optamos por permanecer utilizando o termo adolescência por englobar a faixa etária de interesse – 12 a 18 anos (ECA) -, que juventude – 15 a 24 anos (ONU) - e também devido à existência de legislação consolidada para esta população, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir desta consideração, faz-se necessário que seja traçado um paralelo entre a trajetória escolar, gravidez e adolescência. Ainda são altíssimos os dados acerca da relação entre maternidade na adolescência e evasão escolar. A falta de permanência à escola limita sobremaneira a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho e conseqüente autonomia financeira dessas adolescentes, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais, de gênero e raça. Nesse sentido, é importante que haja esforços conjuntos no sentido de apoiar a continuidade de estudo dessas adolescentes mães. Políticas combinadas se apresentam como necessárias neste cenário.

De acordo com pesquisa desenvolvida por Patto (1993), o fracasso escolar tem sido historicamente associado às deficiências individuais de cada aluno, sejam elas de ordem física ou social. No entanto, na atualidade, a evasão escolar tem sido estudada sob uma ótica amplificada. A família, a escola, as questões socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero também passaram a ser consideradas como fatores de evasão escolar. Sob o risco de reduzirmos os sujeitos às suas individualidades como se elas fossem determinantes do fracasso, por isso abordagens interseccionais acionam características identitárias em diferentes contextos, social, político, econômico e cultural.

Outro motivo para a evasão escolar de adolescentes grávidas que podemos citar é a vergonha da situação (CAMPOS, 1998), que pode estar associada a olhares preconceituosos e moralistas acerca de seus direitos sexuais e reprodutivos. Em sua pesquisa, Campos (1998) revelou uma estrutura pedagógica despreparada, em que educadores apresentam uma postura reativa à gravidez juvenil estereotipada e repressiva, com base em ideologias religiosas e morais geram um ambiente tóxico que acentua o



sentimento de culpa e de vergonha em suas alunas. A maternidade como um direito exige admitir o direito à liberdade sexual e reprodutiva, concomitante à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola com qualidade.

Por exemplo, atualmente, já é sentida movimentação em prol das mães universitárias. Coletivos universitários feministas conquistam espaço e apoio a cada dia para estudantes gestantes e que já são mães. Uma página no *Facebook* intitulada “Mães na Universidade”<sup>8</sup> divulga material sobre o assunto, articula coletivos universitários de mulheres de todo o país, estimula a presença feminina no meio científico e denuncia abusos de docentes no trato com a mãe estudante.

Na Universidade de Brasília (UnB), o Coletivo Unificado de Mulheres logrou reivindicar maior apoio às estudantes grávidas e às que são mães, e em 2017 o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) lançou edital de Programa de Auxílio Creche a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que tenham filhos com até quatro anos de idade incompletos.

Para as acadêmicas, este debate tem se configurado como integrado à luta contra as opressões. O mesmo não se vê na Educação Básica. Quando da realização da pesquisa de campo, no contato com as adolescentes grávidas, vimos a necessidade de buscarmos compreender, dentre outros fatos, como elas encaram sua própria gravidez (se uma escolha individual ou força das circunstâncias e falta de (in)formação, como percebem a postura da gestão escolar e qual as suas posturas diante do quadro traçado: se permanecem na escola, reivindicam direitos ou compõem grupo que evadem da escola da Cidade Estrutural/DF.

Os dados do PDAD (CODEPLAN, 2016) demonstram que apenas 18,74% da população do Distrito Federal possui nível superior completo. Ao analisarmos cidades específicas, vemos uma realidade diferente. Por exemplo, Itapoã, Paranoá e Santa Maria apresentaram taxas entre 4% e 6% da população com nível superior, enquanto a porcentagem no Varjão e Fercal não chega a 3%. Já na Cidade Estrutural, local com menor renda média domiciliar do DF, essa taxa é de apenas 1.53%. Comparativamente, taxas acima de 50% da população com nível superior de ensino são encontradas em cidades do DF com maior poder aquisitivo, como Park Way, Lago Norte, Plano Piloto,

---

<sup>8</sup><[https://www.facebook.com/maesnauniversidade/?fb\\_dtsg\\_ag=AdyReNaE3-ZDIH8VSWdluEZZ7xIXEuMPvedtQ-Vw1X2WGw%3AAadybU6PG-SBKoKhXBvvCTotJcJC3GPOCAhz9-QJzEBZiiw](https://www.facebook.com/maesnauniversidade/?fb_dtsg_ag=AdyReNaE3-ZDIH8VSWdluEZZ7xIXEuMPvedtQ-Vw1X2WGw%3AAadybU6PG-SBKoKhXBvvCTotJcJC3GPOCAhz9-QJzEBZiiw)> Acessado em: 27/08/2018

Sudoeste e Lago Sul, este último apresentando taxa de 68,56% da população com nível superior completo, estas localidades apresentam rendas domiciliares médias mensais de, respectivamente, 19,89; 14,83; 15,73; 17,71 e 27,53 salários mínimos, versus um valor aproximado de 2,5 salários mínimos na Cidade Estrutural (CODEPLAN, 2016), demonstrando a profunda desigualdade social que nos afeta no Distrito Federal. Este quadro parece sinalizar que hoje a educação superior no Brasil está restrita a uma minoria da população, e ainda que esta situação é agravada quando somada a questões de renda e étnico raciais.

O fato das adolescentes mães cursando nível superior terem maior poder propositivo, articularem-se e reivindicarem junto às suas Universidades melhores condições para si mesmas mostra o fosso que há entre elas e as adolescentes da Educação Básica. Apesar de isso ser uma grande mudança em termos de perspectiva e ideologia contra o fim da subalternização feminina, faz-se urgente estudos que estejam atentos às adolescentes que sequer chegarão a prestar vestibular, caso nada mude. Os resultados obtidos serão incorporados a propostas de mudanças nas políticas educacionais da rede de ensino do DF.

É necessário considerarmos que adolescentes têm suas especificidades, e que a conquista do direito à licença-maternidade, por exemplo, não contemplou a adolescente estudante que não trabalha. Nesse sentido, é necessária uma perspectiva geracional, social e antirracista, sensível às múltiplas assimetrias destas demandantes de políticas públicas, com vistas a problematizar os limites, possibilidades para a emancipação de mulheres que são mães, negras, de baixa renda, estão entre 12 e 18 anos e são moradoras da Estrutural.

Além disso, apesar de todo este levantamento histórico de lutas femininas por igualdade de gênero no que diz respeito à maternidade, é inquietante a ausência das adolescentes em idade escolar nessas pautas e a invisibilização das coparticipantes de pesquisa aqui apresentadas: são invisíveis para o Estado, para as Leis, para as Políticas Públicas, para seus professores, para seus colegas? Parece que sim.

Feita esta descrição da complexidade e importância do tema “evasão escolar de mães adolescentes da Cidade Estrutural”, passamos a descrever como pretendemos desenvolver a pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA INTERATIVA E INTERSECCIONALIDADE: NOTAS SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, delimitaremos a combinação de diferentes métodos a serem utilizados nesta pesquisa, e que nomeamos metodologias interativas, bem como justificaremos nossa escolha. Uma das bases metodológicas, o método dialético, na perspectiva de compreendermos os aspectos históricos e críticos que evidenciem as contradições da evasão escolar devido à maternidade, os fatos que são estruturantes, formatam a desigualdade e incidem sobre as “escolhas” das jovens quando a gravidez assim for anunciada por elas. Também tentaremos compreender a subjetividade, o simbolismo que permeia as escolhas estabelecidas segundo os(as) coparticipantes da pesquisa. Neste sentido, nos afastamos do Materialismo Histórico Dialético e nos aproximamos da literatura decolonial, das feministas negras e estudos sobre gênero, raça e classe, e adotamos a perspectiva interseccional (CRENSHAW, 1989), dando visibilidade ao seu potencial para o campo das políticas públicas, posto que auxilia a compreender as singularidades que atingem diferentes segmentos.

Em seguida, trataremos a História de Vida como método combinado, e os(as) coparticipantes de pesquisa dão lugar aos/às nossos/as coparticipantes de pesquisa. Com esta variada ação metodológica, segue o registro do percurso trilhado.

Considerando a combinação de métodos, passa-se a descrever os procedimentos a serem utilizados no sentido de construção do percurso acerca da maternidade adolescente, de acordo com diferentes perspectivas teóricas e ressignificando metodologias de técnicas de coletas e instrumentos de leituras de vida.

As informações serão utilizadas para responder às questões e aos objetivos específicos desta pesquisa, que versam sobre o quadro da maternidade adolescente na Cidade Estrutural. Espera-se, assim, que as informações forneçam algumas pistas sobre o panorama da questão, considerando as singularidades, como pertencimento racial, geracional e de classe das adolescentes mães, bem como se as implicações do quadro de desigualdade estruturante que as envolve e nos seus percursos e trajetórias.

No próximo item detalhamos nossa proposta de métodos combinados para a pesquisa.

## **2.1. MÉTODOS COMBINADOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA INTERATIVA**

Em ciências sociais temos dois tipos principais de percursos metodológicos, o quantitativo e o qualitativo.

Silva (2007) considera metodologia quantitativa aquela que tem por característica principal a quantificação, tanto na coleta quanto na interpretação dos dados, através da estatística. Por esta via, a pesquisa está condicionada ao observável e ao empírico, submetendo-se a uma lente positivista que tende a aplicar modelos das ciências naturais às ciências sociais.

Para Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa é aquela que se recusa a legitimar seus conhecimentos por meio de processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais, isso porque as ciências sociais possuem especificidades que exigem metodologias próprias. Pressupõe-se, portanto, o abandono do modelo positivista, modelo este que considera a imparcialidade, neutralidade e objetividade como características basilares para as pesquisas. A dialética é naturalmente oposta a análises em que aspectos quantitativos busquem tornar-se uma norma. Este método, segundo Gil (2008), busca compreender a realidade sob uma ótica qualitativa, considerando-se o contexto sócio-histórico, cultural, econômico, dos(das) coparticipantes de pesquisa.

Segundo Paulilo (1999), através da pesquisa qualitativa pode-se também penetrar na esfera da subjetividade e do simbolismo, enraizados no contexto social do qual emergem, e permite a imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos, e os resultados da pesquisa como um fruto da dinâmica entre pesquisador e pesquisado, havendo relação mais horizontal entre estes sujeitos.

É importante salientar que, de acordo com Paulilo (1999), os modelos quantitativo e qualitativo não são opostos, mas diferentes, podendo ser complementares um ao outro na compreensão de determinada realidade se utilizadas dentro dos limites de suas próprias especificidades, o que não está em jogo é um possível caráter de neutralidade nesta combinação.

Cabe elucidarmos questionamentos recorrentes acerca do rigor científico da pesquisa qualitativa. Como nos afirma Demo (1986), toda produção intelectual trata-se de um ponto de vista acerca do objeto. O pesquisador, como membro de uma sociedade, é sujeito carregado de historicidade, que lhe confere determinado ponto de vista, cabe a

este sujeito relativizar seu lugar de fala, de modo a poder colocar-se no lugar do outro, mesmo assim, sua realidade será a lente de onde observará o sujeito a ser pesquisado, e isto não invalida seu rigor científico, apenas reforça a necessidade de concebê-lo enquanto objetividade relativa, interpretativa, e fruto de um determinado contexto (VELHO, 1978 *apud* PAULILO, 1999).

Vale acrescentar o caráter limitado desta observação, em assim sendo, também buscamos mais do que *falar sobre* e tratar as adolescentes grávidas como objeto, traçar os procedimentos de coleta que nos possibilitasse *falar com*, numa perspectiva dialógica em de modo que a descrição dos fatos tenha sido tecida respeitando as representações, sentidos e significados pensados pelas adolescentes. Ao final tivemos um momento de “feedback” que nos permitiu dar a conhecer às estudantes o resultado do registro de suas narrativas, que na verdade, para que tenham sido escritos *com* e não *sobre* elas. Assim, pretendeu-se não validar o texto, mas compartilhá-lo com elas. Isto não significou descartar o caráter científico da proposta.

Para que uma pesquisa seja considerada científica, é necessário que haja coerência, consistência, originalidade e objetivação. Coerência seria uma argumentação lógica, consistência seria sua capacidade de resistir a contraargumentações, originalidade diz respeito a sua inovação, e objetivação seria a palavra empregada por Pedro Demo (1986) para substituir objetividade, e diz respeito à tentativa de reproduzir a realidade o mais próximo possível, numa busca de aproximação cada vez maior ao objeto que se pretende compreender (PAULILO, 1999).

Por tudo isso, a pesquisa teve um caráter metodológico qualitativo, para que fosse possível ter uma percepção mais profunda da realidade das demandantes de políticas públicas, adolescentes mães em idade escolar, considerando suas subjetividades e concretudes.

Como dito, não houve pretensão à neutralidade e compreendemos que as pesquisadoras não são elementos separados do processo de construção de dados. Nas relações estabelecidas com os(as) coparticipantes de pesquisa fizemos interpretações, construímos sentidos, tendo em vista nosso próprio contexto (SCHOLZE, 2014).

Deste modo, a pesquisa não teve caráter meramente descritivo da realidade como se manifesta, mas foi também uma tentativa de compreensão do fenômeno como processo social (GATTI, 2001), impactado pela cultura e o contexto sócio-histórico.

Acerca da realidade concreta com base no método dialético, cabe delinearmos que nenhum método tem a capacidade de conhecer todos os aspectos da realidade.

A dialética nos fornece os meios para uma interpretação totalizante da realidade e ao mesmo tempo dinâmica, uma vez que por meio deste método os fatos sociais não podem ser compreendidos isoladamente, ignorando-se o contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural (KOSIK, 1965).

Para Alves (2010), o componente dialético nos afirma que a realidade concreta não é estática numa unidade indiferenciada, mas uma unidade que é diferenciada e contraditória, uma vez que no conflito de contrários há avanço da realidade num processo de transformação histórica constante e progressivamente.

A orientação desta pesquisa nos levou a interpretar a problemática da maternidade adolescente e evasão escolar na tentativa de compreender se e como a falta de acesso a serviços básicos de sobrevivência, e/ou o percurso histórico que “leva” a esta situação. Mas não só, nos interessamos também pelo caráter subjetivo da trajetória dessas adolescentes, numa metodologia de pesquisa antirracista, antissexista e contra-hegemônica. Buscamos, por meio das Histórias de Vida, compreender o fenômeno da maternidade adolescente também do ponto de vista das mães adolescentes.

Também houve devolutiva dessas Histórias de Vida, a partir da análise e organização das ideias coletadas e concordadas pelas jovens. Considerando a subjetividade, impregnada na nossa leitura, transposições e análise das narrativas, também consideramos o contexto no qual estas adolescentes estão imersas. Ou seja: o contexto material, a concretude das relações sociais tem peso e foram consideradas, mas, principalmente, nos interessou criar uma metodologia interativa.

Por metodologia interativa (GARCIA FILICE e CARNAÚBA, 2019) entendemos que as narrativas por meio das HV gera informações que, ao serem compiladas, destacadas e reorganizadas para dar sentido ao estudo da pesquisadora, possam ser desconectadas da proposta das adolescentes. Neste sentido, retornar ao campo e compartilhar na forma de uma devolutiva a elas, embora possa significar um trabalho mais demorado, também significou uma relação mais próxima entre pesquisadora e pesquisadas. Com isto, flexibilizou-se em muito o entendimento de que a produção do conhecimento se dá pela pesquisadora. Pelo contrário, trata-se de uma produção sistematizadas pela pesquisadora com a contribuição ativa da orientadora (como é o caso deste estudo), mas, e principalmente, devido à articulação respeitosa entre coparticipantes e investigadora. Com este movimento interacional:

**PESQUISADORA ↔ COPARTICIPANTE**

Portanto, contemplou-se uma visão ampla acerca da complexidade do real social.

Esta proposta distancia-se, por exemplo, do que Triviños (1987) nos aconselha, e identifica-se como as duas etapas fundamentais à pesquisa marxista: a análise do fenômeno e a realidade concreta do fenômeno. Como primeiro momento, em que seria importante a observação dos elementos que integram o fenômeno, maternidade adolescente, estabelecendo-se relações sócio históricas do fenômeno, elaborando juízos, raciocínios e conceitos acerca do tema, que por vezes determinam estatisticamente aspectos do fenômeno. O que se poderia entender, foi realizado no capítulo 1 desta pesquisa. Num segundo momento, o que o marxismo chama de “a realidade concreta do fenômeno”, em que se estabelecem os aspectos essenciais do fenômeno (seu fundamento, conteúdo, forma, realidade e possibilidades), através de um estudo das informações, observações e experimentos, em que se dá a experimentação e a verificação das hipóteses. Ou seja, são duas etapas separando teoria e prática para depois voltar à teoria. Estes procedimentos de pesquisa seriam os reveladores da realidade concreta do fenômeno estudado.

Nesta pesquisa, entende-se que o exercício de rever extensa e cuidadosamente cada passo a ser dado sobre a teoria metodológica, em seguida a observação cuidadosa do campo de estudo, sem necessariamente haver uma troca entre pesquisadora - coparticipantes, faz com que haja um distanciamento que pode vir a nublar, se não inverter a ideia que se quis passar.

Neste sentido, uma metodologia interativa aponta não só para múltiplas técnicas, mas, principalmente, requer técnicas complexas e capacidade de profundidade.

Não negamos que a metodologia interativa dialogue com contribuições do Materialismo Histórico Dialético, todavia, este diálogo motiva-se, basicamente, pela centralidade do foco na realidade concreta proposta pela perspectiva marxista (GARCIA-FILICE, 2011), e as contribuições inegáveis das análises já realizadas.

Consideramos que a pesquisa qualitativa dialética compromete-se com as causas da existência do fato, na tentativa de explicar sua origem, suas relações, e busca também as consequências que terá para as relações concretas humanas. Ademais:

A pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam em determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana

e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.  
(TRIVIÑOS, 1987)

Considerando as contribuições do materialismo histórico dialético, buscou-se compreender no capitalismo em seu processo de acumulação e reprodução de desigualdades e suas conexões com a realidade dos(das) coparticipantes de pesquisa, adolescentes grávidas, mas não só: a vida humana, a qual buscamos captar pelas HV, foram construídas e atestada pelas coparticipantes, e não pela investigadora. De acordo com Triviños (1987), no materialismo histórico dialético, seria nas relações sócio-econômicas e nas relações de produção que se encontram os fundamentos das sociedades, o que para nós é importante, mas não é o suficiente.

Na esfera das análises combinadas, baseadas em feministas marxistas como Angela Davis (2016), por exemplo, é preciso considerar que as opressões incidem de forma diferenciada sobre as mulheres, em particular, mulheres negras, e que no nosso caso, o fator geracional conta. Explorar de forma integrada estas outras materialidades é nosso esforço.

Nos alinhamos com o pensamento marxista, em face que os sujeitos da pesquisa são atores sociais cujas ações podem produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais (TRIVIÑOS, 1987), mas explorar como isto se dá quando uma situação peculiar, inesperada e complexa como gravidez na adolescência acontece foi nosso objetivo.

Para melhor conhecer a vida das adolescentes, questionamos o desenho capitalista global, que oprime e subalterniza socialmente as pessoas, em particular mulheres, negras, jovens e pobres. Além disso, é necessário reconhecermo-nos enquanto país formado a partir de relações racistas e sexistas.

Por isso, o debate a nível econômico não é suficiente para explorarmos o caráter multidimensional das desigualdades sociais. As lutas brasileiras não são apenas de classe, são étnico-raciais e de gênero também.

Para Grosfoguel (2018, p.64):

Os meios não justificam os fins, e sim os produzem. Se são utilizados meios que reproduzem as lógicas de opressão e dominação da civilização moderna/colonial, termina-se consequentemente reproduzindo novamente todas as formas de dominação e exploração contra as quais se estava lutando, porque as lógicas civilizatórias modernas/coloniais se reciclam, entrando novamente pela porta de trás, como meios que justificam os fins.



A principal crítica ao Materialismo Histórico Dialético é que, ao subestimar as demais lógicas de dominação, reduzindo-as a epifenômenos das relações econômicas, reproduz-se estas lógicas de dominação. Entendemos que uma metodologia interativa, pesquisadora – coparticipantes, se insere no rol das metodologias contemporâneas antirracistas e antissexistas, e tem o compromisso de reduzir a distância academia – sociedade (GARCIA-FILICE, CARNAÚBA, 2019). E, segundo Grosfoguel:

Para a esquerda ocidentalizada, primeiro vem a economia e segundo o racismo, como epifenômeno da primeira. Ao contrário, na perspectiva decolonial o racismo é um princípio organizador, o que não significa que seja um fator determinante em última instância, que substituiria a determinação de classe pela racial. Na perspectiva decolonial, o racismo organiza as relações de dominação da modernidade, mantendo a existência de cada hierarquia de dominação sem reduzir uma às outras, porém ao mesmo tempo sem poder entender uma sem as outras. (GROSFOGUEL, 2018)

A esse respeito, Okolie (2008) salienta que diferentemente da pesquisa hegemônica, uma pesquisa antirracista, por exemplo, não deve estudar pessoas como vítimas de patologias ou de problemas sem solução, ao contrário, deve considerar que a opressão e a marginalização são os seus problemas, e estes são instrumentos externos, sociais. Por isto, baseadas no autor, consideramos que gravidez na adolescência não é o problema de que perecem estas adolescentes, mas na verdade, este fator é consequência dos problemas reais: a opressão e a marginalização. É produto das patologias de uma sociedade racializada. Por isto, na perspectiva de Okolie, é a discriminação racial que deve ser alvo de atenção, caso busquemos encontrar soluções duradouras para esta questão – da gravidez adolescente.

Como proposta metodológica para a perspectiva nos apresentada, Okolie (2008) determina que os/as investigadores/as antirracistas precisam conscientizar-se de que seus sujeitos de pesquisa já são vítimas de um sistema racista, sexista e classista, e que não devem voltar a ser vítimas em nossas pesquisas. Por isso mesmo devemos estudar não só as vivências e relatos pessoais, mas também como elas são oprimidas, inferiorizadas e desprovidas de legitimidade. Não basta analisarmos as consequências da opressão – no caso, a gravidez adolescente observada como consequência- há que se pesquisar como estas opressões operam e se perpetuam para, de fato, nos comprometermos a uma investigação antirracista. Outrossim, a devolutiva da nossa organização das narrativas é de grande importância.

Sociedades escravocratas como a nossa foram fundadas no racismo, por isso, torna-se impensável criar um projeto de nação que desconsidere a centralidade na questão racial

e ainda reproduzir pesquisas que imputem falas e sentidos para a vivência das adolescentes, sem que elas se reconheçam nos relatos. Há que considerar a não hierarquização das opressões, ou seja, a interseccionalidade de gênero, raça e classe, nesta pesquisa e para outro projeto de nação. Por isso, mesmo com orientação marxista, cabe o criticarmos como um modelo engessado, em que incide a primazia do aspecto de classe sobre as outras formas de opressão, que separa investigados e objeto.

Diferentemente da ideia que sustenta racismo como ideologia derivada das relações econômicas:

[...] “colonialidade” estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados. (GROSFOGUEL, 2018, p. 59)

Temos como premissa que a educação é um direito humano fundamental, instrumento de liberdade e emancipação (hooks, 2017), e por isso nos deparamos com a necessidade de buscarmos um horizonte mais amplo para nossa pesquisa em educação. Nessa perspectiva, é necessário um novo olhar não apenas sobre os(as) coparticipantes de pesquisa, mas com eles(as), e que materialize um espaço para a manifestação de diferentes subjetividades e saberes. Que seja capaz de produzir relações mais horizontais e dialógicas entre pesquisadora e coparticipante.

A esse respeito, Scholze (2014, p. 561) nos chama atenção em relação ao trabalho de campo:

No trabalho de campo, tanto de pesquisa como de extensão, a identificação dos múltiplos problemas trazidos pelos sujeitos, integrando contextos de vida, valores, desejos, afetos, crenças e recursos mobilizados, diante das iniquidades e da territorialidade implica na compreensão de uma formação para a “arte da alteridade” – que seja capaz de congrega a noção de humanidade plural, quando nega a existência de um centro do saber e aceita a diversidade de culturas, e aprenda a conviver com a diferença. Traduzido no esforço de entender a necessidade do intercâmbio coletivo de conhecimentos, experiências, sentimentos pelo protagonismo dos diferentes atores presentes na sociedade [grifo nosso]

À combinação de pressupostos que agregam olhares sobre a subjetividade e o simbolismo nas narrativas das adolescentes, e atestadas por elas quando da sistematização

da pesquisa, mas também dos/das gestores/as, dos/as profissionais de saúde e dos/as estudantes, se articulam no sentido de contribuir para potencializar práticas contra-hegemônicas na academia, em consonância com as demandas sociais mais recentes, e com vistas a refletir sobre outras possibilidades metodológicas menos cristalizadas, mais dinâmicas e até, pode-se dizer, performáticas, investe-se na proximidade pesquisadora - coparticipante.

Além disso, cabe a nós, pesquisadoras, abandonarmos o assimilacionismo desrespeitoso sobre nossos “sujeitos de pesquisa”. Não intencionamos aqui incluímos estas adolescentes mães para transformá-las, transformar suas histórias de vida ou fazermos juízo de valor sobre elas. Na verdade, buscamos reconhecer a pluralidade de saberes vividos por elas, em contextos díspares e refratários, e como percebem e se comportam em contextos refratários à sua condição de mães adolescentes.

A esse respeito, Okolie (2008, p. 200) afirma:

Os investigadores antirracistas não se limitam a lidar com “factos sociais” – a questão passa também pela forma como as pessoas interpretam estes factos, como o investigador interpreta essas interpretações, as contextualiza e presta assistência às pessoas para que estas desenvolvam uma compreensão teórica das suas vivências.

Analisamos, portanto, os materiais coletados com as contribuições do Materialismo Histórico Dialético; entretanto, os aspectos socioeconômicos que estruturam exclusões tornam-se perspectiva limitada ao tratarmos dos aspectos subjetivos e singulares de adolescentes negras.

Trata-se de uma perspectiva ampla que remete ao debate em torno dos limites do marxismo, do racismo e do sexismo, e não se trata de observação inovadora, visto que a produção acadêmica em torno dos limites da abordagem economicista é vasta (GARCIA-FILICE, 2014), trata-se de uma tentativa de avançar na contribuição social de pesquisas de caráter engajado, como esta.

Ao considerarmos que a formação histórico-cultural racista e sexista de nosso país incide sobre as adolescentes grávidas de alguma maneira, busca-se compreender estas especificidades. Não temos aqui a pretensão de apresentar uma inovação marxista. Apenas buscamos dialogar como as sujeitas de pesquisa de forma respeitosa.

A nossa própria formação que segrega e brutaliza corpos negros e femininos será levada em conta, visto esta ser uma atitude recorrente no campo da colonização dos corpos. A construção respeitosa da escrita e transcrição seletiva também.

## 2.2. HISTÓRIAS DE VIDA (HV) COMO MÉTODO

Meksenas (2002) define História de Vida como um método de pesquisa empírica que utiliza o trabalho de memória. Para ele, memória é a faculdade da inteligência de reter ideias, impressões e conhecimentos previamente adquiridos. Nesta técnica de pesquisa, o ofício do investigador consiste em “fazer vir a tona” o maior número possível de informações do sujeito de pesquisa sobre sua vida.

Silva (2007) afirma que este método tem como principal preocupação o vínculo entre pesquisador e sujeito de pesquisa. De acordo com Paulilo (1999), por meio desta abordagem, pode-se captar o que acontece na interação entre o social e o individual, além de permitir que elementos do presente se fundam em acontecimentos passados. Mas para além da perspectiva de se ter uma compreensão mais profunda do presente em relação ao passado, fazer uso das reminiscências do passado.

A captura dos relatos se deu por meio da gravação sonora, por meio de entrevista narrativa das coparticipantes de pesquisa:

[...] o modo como ele reinterpreta seu passado por recortes mediados pelo acúmulo de experiências adquiridas, por sua visão de mundo, por seus valores/projetos, tudo isso orientado pelas vivências do presente. Ou seja, o passado nunca é descrito de modo a saber-se o passado, mas a partir de uma visão particular e localizada de mundo (a do sujeito pesquisado e com referência ao presente. (MEKSENAS, 2002, p. 125)

Meksenas (2002) salienta que as HV buscam a narração integral da vida do depoente, suas contradições, sensibilidades estarão visíveis. Portanto, mesmo que o tema geral da pesquisa seja a caracterização da gravidez adolescente, os(as) coparticipantes de pesquisa, no geral, não começaram suas narrativas daí, mas sim de suas infâncias, descrevendo a família, amigos, a trajetória escolar, projetos, sonhos, realizações. Portanto, não há roteiro prévio que a entrevistadora tenha utilizado para conduzir a entrevista, pois, ao contrário, quanto menor a intervenção na fala do outro, melhor. Por isso, nas HV podem ser necessários é comum que o/a pesquisador/a lide com um número menor de pessoas, para aprofundar-se mais em cada história colhida, optamos por três.

Cabe ressaltar que em narrativas permeiam traços de fantasia e de idealização e, sendo as HV constituídas por narrativas de memórias, lembranças e recordações, devemos considerar que, portanto, também estão imbuídas de seletividade, em que o entrevistado se aprofunda em determinados assuntos e afasta outros da discussão (FARIAS, 1994 *apud* PAULILO, 1999). Estes aspectos não podem ser considerados um

ponto fraco da pesquisa, pois, de acordo com Bosi (1994 *apud* PAULILO, 1999), o foco do/a pesquisador/a ao trabalhar com as HV está na narrativa de vida do/a seu/sua coparticipante de pesquisa, exatamente da maneira como ele/a quer que sua vida seja narrada. E para Queiroz (1988), o ponto forte da História de Vida, está justamente na intersecção existente entre a vida individual e o contexto social, nos possibilitando em apreender das relações estabelecidas entre o que o indivíduo traz dentro de si e aquilo que lhe é exterior. Tensionar este exterior pode se dar de diferentes formas. Escolhemos o método dialético de inspiração marxista, mas não só. A contribuição da perspectiva cultural também foi levada em consideração.

Para Sousa *et al.* (2014, p. 576):

[...] a cultura fornece sentidos para os encontros com o mundo, e a pessoa constrói sua própria compreensão dele a partir das vivências nos diferentes contextos culturais [...] Porém, a pessoa constrói sentidos de modo que não refletem, necessariamente, as formas exatas da cultura na qual interage, isto é, a pessoa constrói a sua compreensão do mundo em idiosincrasias. Esta compreensão pessoal pode levar a esforços para mudar aspectos da cultura coletiva, começando por contextos da vida própria imediata.

Portanto, endossando estas perspectivas, Paulilo (1999) considera que as HV é instrumento privilegiado para a produção de relatos para a pesquisa, uma vez que mescla as experiências subjetivas a contextos sociais, tornando-se, desta forma, basilar para o entendimento da historicidade dos fenômenos individuais. De outra parte, estudos marxistas de feministas negras, como Angela Davis, bell hooks e Lélia Gonzalez, para citar algumas, não deixam dúvida do peso a ser considerado da estrutura racista, classista e sexista em relação às trajetórias e histórias de vida individuais.

O valor da narrativa encontra-se em sua capacidade de questionar a vida e a relação entre os indivíduos e, para Sousa *et al.* (2014, p. 576): “pode-se dizer que é contando a própria vida, a experiência pela qual ela passa, que a pessoa dá sentido à própria existência”. Assim, segundo as autoras, a experiência narrativa teria valor por nos ajudar a organizar as ideias, recriar a realidade, possibilitando que projetemos nela desejos, sonhos e frustrações, e “a experiência que desestabiliza, atualiza e faz surgir a pergunta: quem sou? ou ainda, como me tornei quem sou? Põe em questão o sentido estabelecido de si mesmo/a.” (SOUSA *et al.*, 2014, p. 577).

Silva *et al.* (2007) nos apontam que no processo de construção de dados por meio das HV oportuniza ao/à coparticipante de pesquisa, ao relatar sua história, experimentá-la, (re)significando sua vida e sobre a possibilidade de ela mesma dar continuação à

construção de um sentido. Para além disso, Paraná (1996, *apud* SILVA *et al.*, 2007), nos demonstra que um método como este enseja uma abordagem histórica mais democrática, tratando-se de uma tentativa de oferecer escuta, bem como “[...] àqueles cujos discurso foi calado ou teve pouca influência no discurso dominante” (PARANÁ, 1996 *apud* SILVA *et al.*, 2007). Silenciamento este típico de sociedades desiguais capitalistas como o Brasil.

Diante de todas estas contribuições, traçamos percursos de HV através de uma ou mais entrevistas narrativas, em que a interação entre as pesquisadoras e as coparticipantes de pesquisa se deram de forma contínua, de modo a permitir que fosse explorado o universo cultural das demandantes de políticas públicas para a maternidade adolescente sem questionamento forçado (PAULILO, 1999). Para que isso fosse possível, foi necessário que as entrevistas se passassem em encontros descontraídos, onde houvesse espaço para a troca de experiências num ambiente de empatia.

No próximo tópico, discorreremos acerca dos/das coparticipantes desta pesquisa.

### **2.3. OS(AS) COPARTICIPANTES DE PESQUISA**

A ideia inicial desta pesquisa era analisar as potencialidades e fragilidades das políticas educacionais para maternidade adolescente. No entanto, a orientação para realizar uma breve pesquisa exploratória preliminar levou-nos ao campo de pesquisa, e se reverteu em outra proposta.

Visitamos escolas em busca de dados acerca das alunas grávidas e verificamos a ausência de documentação a esse respeito no campo da educação, bem como informações desencontradas entre gestores/as, orientadores/as e docentes sobre a legislação que abarca o tema. Este foi um achado fundamental para ampliarmos o escopo da coleta.

Percebemos, no contato com gestores/as, docentes, orientadores/as educacionais, que havia grande variação de percepções e comportamentos acerca do assunto maternidade na adolescência. Alguns demonstravam surpresa ao serem questionados sobre a falta de sistematização de dados acerca das alunas que engravidavam, alegando nunca terem pensado a respeito, demonstrando interesse e vontade de mudar a postura e passar a sistematizar estes dados. Outros já demonstravam conformismo com a situação delas e/ou desinteresse sobre o assunto.

Diante deste desenho, pensamos que a maneira mais fácil de chegar a estas alunas por meio das escolas seria através lista da secretaria com todos/as os/as alunos/as

evadidos/as em determinado ano, em seguida, considerar a dimensão de gênero, e entrar em contato para sistematizar quais alunas teriam deixado a escola por motivo de gravidez ou não. Cruzaríamos estes dados com conversas coletadas por entrevistas, com os/as professores/as, que por hábito, lembram (mais ou menos) quais de suas alunas ficaram grávidas e se continuaram ou não estudando, tudo muito pessoal. Entretanto, estes métodos, individualmente, se nos apresentaram inconsistentes, e os dados resultantes, díspares.

De outra parte, realizar a pesquisa com as alunas grávidas que estivessem frequentando as escolas também se tornou um problema, pois nos faltaria o olhar específico delas acerca da evasão.

Devido ao contexto tão complexo, buscamos outros meios para realizar esta pesquisa. Fomos em busca das adolescentes grávidas em ambientes onde elas seriam encontradas com mais facilidade do que nas escolas: daí irmos ao Posto de Saúde local.

Este achado levou-nos a optar por uma abordagem transversal da Política Pública para adolescentes grávidas, e conformou-se esta pesquisa para o campo da educação e da saúde, e sobre as demandantes, um olhar singular, interseccional que considerasse gênero, raça, classe e geração.

Como dito na introdução, no posto de saúde pudemos ter acesso ao caderno de pré-natais de uma das doze equipes de Saúde da Família. Estas equipes representam o atual modelo de atenção primária do DF, são equipes interdisciplinares que devem ser compostas por médica(o), enfermeira (o), técnica(o) de enfermagem e pelo menos uma(um) agente comunitário de saúde<sup>9</sup>.

Este caderno de pré-natais fica a cargo do/a enfermeiro/a da equipe, que é responsável por sistematizar os dados das pacientes ao longo dos anos, como nome, endereço, telefone e idade. Através das informações acerca da idade, pudemos constatar que, em média, 25% dos pré-natais realizados anualmente por aquela equipe são de garotas entre 12 e 18 anos de idade, conforme já demonstrado anteriormente.

Estes dados, embora assustadores, não representam necessariamente a realidade do Distrito Federal de modo geral, mas podem estar circunscritos ao campo da pesquisa, devido ao alto grau de vulnerabilidade da Cidade Estrutural. Diante do desenho traçado,

---

<sup>9</sup>< [http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape\\_esf.php](http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_esf.php) > visitado em: 28/08/2018

foi possível ter uma noção da questão da maternidade adolescente nessa cidade, nosso foco de pesquisa.

Tendo em vista este quadro complexo, voltaremos, ainda, nossa atenção para as visões de mundo dos/das docentes acerca da temática racial, de gênero e de sexualidade e a formação continuada destes profissionais na área sobre o campo.

Por este motivo, como pretendemos entender a cultura, os valores e práticas de gestores educacionais e de saúde, também, conduzimos entrevistas semiestruturadas com eles. O roteiro serviu para guiar a conversa. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas, com a permissão dos/das entrevistados/as, buscando refinar nossa compreensão sobre o acolhimento (ou a falta dele) nos casos de adolescentes grávidas. Seus nomes foram suprimidos para preservar suas identidades, e foi assinado TCLE.

Outro percurso metodológico utilizado aqui foi a análise documental, em que analisamos documentos disponibilizados no Posto de Saúde acerca do tema em tela, como os cadernos de acompanhamento de pré-natais, bem como documentos de políticas públicas para gravidez na adolescência, como o Programa Saúde nas Escolas.

Assim sendo, optamos por aplicar a metodologia da HV com as adolescentes negras mães, estas conversas foram gravadas e transcritas e tiveram caráter anônimo nesta pesquisa. A finalidade foi compreender as trajetórias destas adolescentes e de que maneiras suas histórias de vida se relacionam com suas condições atuais de maternidade e a continuação ou não dos estudos. Após a transcrição, houve a devolutiva de suas falas, com sua concordância, passamos o texto para o trabalho.

Como dito, suas identidades foram preservadas e elas (e seus responsáveis, no caso de menores de idade) assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexo.

Deste modo, para melhor delinear o quadro que envolve estas adolescentes negras mães, considerando a escassez de informações, houve dois blocos de questões orientadoras, a saber:

### **Quadro 2 – Políticas Públicas e Transversalidade**

<b>Questões</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Procedimentos de pesquisa</b>
Qual é a proporção de adolescentes dentre as grávidas atendidas pelo Centro de Saúde na Cidade Estrutural?	Levantar dados acerca da maternidade adolescente em Cidade Estrutural;	Análise documental Entrevistas semiestruturadas
Há políticas Públicas para gravidez/maternidade adolescente?	Através das falas dos profissionais de educação e de saúde, bem como análise de documentos	



Se sim, há transversalidade entre elas?	de políticas públicas, analisar as políticas educacionais e de saúde para a gravidez adolescente.
---	---

### Quadro 3 – Interseccionalidade e Histórias de Vida

Questões	Objetivos Específicos	Procedimentos de pesquisa
Qual a opinião dos profissionais de saúde e educação sobre a maternidade na adolescência?	Verificar o grau de envolvimento de gestores, professores e orientadores educacionais com a situação da maternidade adolescente;	Entrevistas narrativas Entrevistas semiestruturadas
Em que medida a cultura do racismo, do sexismo e do classismo interferem no acolhimento escolar (ou a falta dele) e contribuem para os números da evasão escolar de adolescentes grávidas?	Verificar o impacto da cultura do racismo, do sexismo e do classismo na materialização de políticas públicas para mães adolescentes.	
Qual o entendimento das adolescentes mães sobre estar na condição materna na adolescência e a leitura que apresentam sobre os procedimentos/acolhimento escolar? Quais são as expectativas apresentadas por elas e como estes aspectos se revelam em suas Histórias de Vida?	Verificar a trajetória de adolescentes mães na Cidade Estrutural e sua relação com a evasão escolar, numa perspectiva interseccional.	

## 2.4. TÉCNICAS, PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E MÉTODOS COMBINADOS

No que se refere às técnicas de pesquisa, por coerência ao que dissemos sobre os métodos combinados e a perspectiva de realizar uma metodologia interativa que agrega diferentes referenciais e considera o “feedback” por parte das adolescentes ouvidas pela técnica de HV, fez-se necessário fazer uso de uma combinação de análise documental, entrevistas, escolha sensível que se deu retornando às jovens e, por fim, a triangulação destas informações.

A seguir, descreveremos as técnicas, bem como os procedimentos que consideramos mais adequados.

### 2.4.1. Análise documental

A análise documental foi feita nos cadernos de registro das equipes de Saúde na Família do Posto de Saúde da Estrutural, bem como nos documentos oficiais de políticas

públicas tentando evidenciar o caráter transversal na atuação das políticas de educação e saúde, considerando referências à relação entre a maternidade na adolescência e/ou evasão escolar, a saber, as políticas públicas constantes no Programa Saúde nas Escolas (PSE) também foram analisados nestes instrumentos de políticas. Dados referentes às características socioeconômicas da população brasileira, disponibilizados pelo IBGE, como o PNAD, e o PDA da CODEPLAN também foram compilados.

A análise documental visou a interpretação e análise de informações contidas em documentos oficiais ou relatórios (SÁ SILVA, 2009).

O objetivo desta técnica de pesquisa foi contextualizar a análise feita em seguida, a saber, entrevistas semiestruturadas, feitas com os profissionais, e narrativas, que construíram as Histórias de Vida, com vistas a verificar em que medida as políticas de educação e/ou de saúde atendem as adolescentes grávidas da Cidade Estrutural na perspectiva delas mesmas.

#### **2.4.2. Entrevistas semiestruturadas**

Após a análise mencionada, realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes e profissionais de saúde a fim de compreendermos suas percepções acerca da gravidez adolescente.

De acordo com de Britto Júnior e Júnior (2012), numa etapa em que o objetivo do(a) pesquisador(a) seja obter informações ou construir dados que não seriam possíveis apenas através da pesquisa bibliográfica e da observação, a entrevista é uma boa escolha. Após a observação dos fatos e da pesquisa bibliográfica em si, esta técnica contribuiu para a construção dos dados acerca dos sujeitos demandantes de políticas públicas, com vistas a identificar suas principais dificuldades para permanência na escola.

Para Duarte (2004, p. 215), as entrevistas são fundamentais numa pesquisa qualitativa que busca “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Tendo em vista nossa intenção de explorarmos a percepção dos/das gestores(as)/docentes/profissionais de educação e de saúde no acolhimento da adolescente grávida, consideramos que as entrevistas nos permitiram ouvir as percepções destes(as) coparticipantes. Realizamos, então, entrevistas semiestruturadas, com vistas a propiciarmos “situação de contato ao mesmo tempo formais e informais, de modo a ‘provocar’ um discurso mais ou menos livre, mas que

atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante [...]” (DUARTE, 2004, p. 216).

É importante levarmos em consideração que, como pesquisadoras feministas e numa perspectiva antirracista, buscamos ser cautelosas na interpretação e construção das informações. Segundo Duarte (2004), é comum que os/as pesquisadores/as busquem extrair do material empírico elementos que confirmem os pressupostos do seu referencial teórico. Por este motivo, há que atentarmos-nos para a interferência de nossa subjetividade, tendo consciência dela e assumindo-a como parte inerente do processo de investigação, que não o invalida, mas enriquece-o.

Essas reflexões fundamentam-se no exposto por Krawczyk (2011), quando afirma que as percepções teórica e histórica devem caminhar juntas, para que a pesquisa possa “interpelar as políticas educacionais e a realidade educacional concretizada como processos que carregam historicidade”.

As questões norteadoras de nossas entrevistas semiestruturada constam no anexo.

E no sentido de capturar os processos que formatam a história da cidade nos diferentes contextos da pesquisa e na singularidade das respondentes, fizemos usos de outras metodologias.

### **2.4.3. Entrevistas Narrativas**

Para Muylaert et al. (2014), as entrevistas narrativas são um instrumento de pesquisa não estruturado que visa a profundidade de aspectos específicos, através dos quais se atingem Histórias de Vida, de maneira a encorajar os/as coparticipantes de pesquisa a narrarem acontecimentos importantes de suas vidas e de seus contextos sociais a partir de seus pontos de vista, com o mínimo de intromissão possível da entrevistadora, uma vez que para os autores as entrevistas narrativas têm como base “a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a influência do/a entrevistador/a nas narrativas deve ser mínima. Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias”. (MUYLAERT et al., 2014, p. 194).

Ainda segundo os autores, o estilo textual narrativo aproxima-se da literatura em sua forma, mas em seu conteúdo pode nos ajudar a refletir sobre os difíceis e complexos tempos em que vivemos, pois:

A narrativa, portanto, pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, tem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte

assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles. (MUYLAERT et al., 2014, p. 194).

Além disso, para os autores, os processos macros, são oriundos das ações individuais, por esse motivo, a técnica de entrevistas narrativas é um instrumento possível para evidenciar aspectos da realidade social a partir de discursos individuais. Através das entrevistas narrativas, das experiências de vida individuais, da significação de mundo que cada mãe adolescente tem, buscamos também conseguir perceber as nuances da realidade social dadas por elas, compreensível na triangulação das informações obtidas.

Realizamos entrevistas narrativas, mais aprofundadas que as entrevistas semiestruturadas, sem roteiro prévio, com vistas a captar suas Histórias de Vida. Como veremos, acabamos por perceber as ausências e presenças do Estado em suas trajetórias e isto é denunciado por elas.

#### 2.4.4. Algumas considerações preliminares

Por ser uma metodologia interativa, segue a sistematização dos/das coparticipantes de pesquisa e das técnicas e metodologias empregadas:

**Quadro 4 – Lista de coparticipantes**

<b>Entrevistas semiestruturadas</b>	<b>Entrevistas Narrativas</b>
1 Gestor/a educacional	
1 Gestor/a de saúde	1 Líder da Comunidade local
1 Professor/a	3 Adolescentes negras e mães
1 Integrante de saúde da família	
1 Conselheiro/a tutelar	

As **entrevistas semiestruturadas** foram realizadas em ambiente institucional, em local e horário escolhido pelos/as entrevistados/as, com o auxílio de gravador e em seguida transcritas.

Nessa pesquisa, à líder comunitária local, às três adolescentes mães e a uma avó relatada na pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios em homenagem a importantes escritoras negras brasileiras, com vistas a preservar o anonimato, são elas, respectivamente: Carolina Maria (de Jesus), Beatriz (Nascimento), Lélia (Gonzalez), Ângela (Figueiredo) e Sueli (Carneiro).

As **entrevistas narrativas** com a líder da comunidade local foram realizadas por meio de conversas informais do cotidiano, ao surgir algum assunto do interesse da pesquisa, solicitava sua autorização e iniciava a gravação.

As entrevistas narrativas com as adolescentes mães foram realizadas em suas residências após contato inicial em que conversamos e discutimos sobre a pesquisa. Houve contato presencial prévio com Beatriz, em que conheci sua mãe e ela assinou a autorização para que sua filha participasse da pesquisa, com as demais, a conversa aconteceu ao longo de alguns dias por meio de aplicativo de mensagem de celular. As entrevistas narrativas ocorreram em horário escolhido pelas coparticipantes de pesquisa, na presença de suas responsáveis, seus relatos de HV foram gravados e transcritos e em seguida retornaram para as adolescentes em conversas previamente agendadas.

Com as estratégias metodológicas descritas, intencionamos compreender e interpretar aspectos da vida destas adolescentes a partir da significação subjetiva que elas mesmas dão às suas ações, com vistas a aproximarmos-nos da construção identitária delas e suas leituras sobre a maternidade na adolescência. Perceber a afirmação de suas identidades a partir de suas trajetórias sociais e individuais foi o nosso foco, mas as circunstâncias nos obrigaram a considerar, num viés marxista (GARCIA-FILICE 2011), o peso da estrutura racista, classista e sexista na interação com as escolhas. Ao final, como parte da metodologia interativa, retornamos às adolescentes para a apresentação do resultado e corrigir fluxo ou incorporar, se necessário. Suas percepções sobre o trabalho realizado são de grande importância na metodologia. Todas elas retornaram suas entrevistas transcritas inalteradas, concordando com o que estava transcrito ali.

Em seguida, o conteúdo foi analisado tendo por base as categorias que emergiram das entrevistas e Histórias de Vida. Os temas surgiram a partir do diálogo entre pesquisadora e coparticipantes de pesquisa e é rico em detalhes sobre a percepção delas mesmas na condição de adolescentes mães.

Assim, o objetivo principal desenhado no quadro foi traçar o perfil das demandantes de políticas educacionais adolescentes mães, mas, centralmente, ouvi-las. O intuito foi buscar responder aos seguintes questionamentos: De que maneira a necessidade de casar-

se ou não se deu devido à gestação? Se isto influenciou na decisão de continuar ou não estudando? Buscou-se verificar se: i. Houve suporte e auxílio familiar para que os estudos não fossem interrompidos; ii. Como as adolescentes mães se sentiram em relação aos amigos da escola; iii. Como a gestão escolar e os/as professores/as lidaram com as alunas grávidas; iv. Se seria possível a elas verificarem a influência de questões como os papéis de gênero e raça em sua condição de adolescente grávida e v. Em relação à escola, a importância da educação como instrumento de emancipação esteve em análise.

Os produtos das HV das adolescentes mães são, como salientado por Silva *et al.* (2007), uma produção de si mesmas, uma vez que:

Ao contar sua vida, o sujeito fala de seu contexto – fala do processo por ele experimentado, intimamente ligado à conjuntura social onde ele se encontra inserido. Ao se trabalhar o vivido e o subjetivo dos sujeitos, através do método de Histórias de Vida, temos acesso à cultura, ao meio social, aos valores que elegeu e, ainda, à ideologia. (SILVA *et al.*, 2007, p. 32)

O intuito é ouvir a voz das adolescentes grávidas/mães, com vistas a partir da proposta do curso e cartilhas que se apresentam como produtos, promover a justiça social, os direitos humanos e a inclusão de gênero, com base num produto antirracista e antissexista.

As narrativas sobre as histórias de vida dessas adolescentes foram produzidas individualmente, adotando-se o método das “entrevistas narrativas” (BAUER, 2002). Buscaremos privilegiar o ouvir e valorizar a voz daquelas que são as únicas a terem conhecimento acerca de suas vidas e experiências. O aspecto contextual foi construído por documentos oficiais e também as entrevistas realizadas com os/as profissionais envolvidos no contexto da maternidade adolescente e evasão escolar.

Lowy (1997, p. 23), em sua leitura da obra marxista, nos afirma que a emancipação autêntica só acontece por meio da autoemancipação:

Em outras palavras: *a autoemancipação é a única forma de emancipação autêntica*. Deste ponto de vista, a célebre fórmula do Manifesto inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores resume, em sua brevidade lacônica, o núcleo mais central do pensamento político marxiano: “A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores”. A revolução como praxis autolibertadora é simultaneamente a mudança radical das estruturas econômicas, sociais e políticas, e a tomada de consciência, pelas vítimas do sistema, de seus verdadeiros interesses, a descoberta das idéias, aspirações e valores novos, radicais, libertários.

É nesse aspecto que combinamos as abordagens. Ao assumirmos o caráter libertário da educação (hooks, 2017), a importância da decolonização de nossas mentes para

avançarmos como nação (QUIJANO, 2005), bem como o conceito de autoemancipação marxista (LOWY, 1997), podem compor nossa interpretação como propostas teóricas basilares para esta pesquisa, muito embora saibamos que a proposta decolonial considera também a teoria focalizada territorialmente, contra colonial, combinaremos também técnicas que privilegiem ouvir as adolescentes mães individualmente, sem, no entanto, deixarmos de lado a estrutura, aspectos sócio-históricos, políticos e econômicos. Então, baseadas em Marx, mas também em leituras decoloniais, entendemos que os racialmente oprimidos também não precisam de salvadores, apenas eles próprios podem “aplicar o remédio” (OKOLIE, 2008).

Okolie (2008, p. 199) complementa:

É claro que os investigadores antirracistas podem adotar elementos das metodologias de investigação utilizadas nas Ciências Sociais em geral[...] Mas isto é insuficiente. Os sentidos e as interpretações subjectivas são fundamentais, por que o antirracismo não se limita a lidar com os fenómenos objetivos que sejam observáveis; também lida com as suas formas escondidas, os sentidos subjectivos das pessoas. E estes têm de ser situados no seu contexto histórico, socioeconómico e político mais abrangente.

A partir dessas diferentes fontes, buscamos traçar parte do quadro complexo que envolve as adolescentes ouvidas nesta pesquisa, sem a pretensão de esgotá-lo.

Tanto no caso dos relatos de Histórias de Vida, quanto das entrevistas semiestruturadas, transcrevemos as falas gravadas logo depois de encerradas, pela entrevistadora. Isso de acordo com as instruções de Duarte (2004), que considera que transcrever e ler as entrevistas realizadas antes de partir para a próxima, em vez de transcrevê-las todas de uma vez, colabora no sentido de evitar respostas induzidas e também reavaliar os rumos da pesquisa.

O TCLE foi assinado com cada entrevistada e responsável (caso menor de idade).

Cabe ressaltar que numa perspectiva metodológica antirracista, torna-se indispensável construir esta pesquisa com o ateste das entrevistadas, impedindo que nos apropriemos ou empreguemos indevidamente os conhecimentos destas adolescentes (OKOLIE, 2008).

Por este motivo, quando da realização das entrevistas narrativas e, após a transcrição, submetemos o texto para apreciação das adolescentes, para que nos dissessem se concordavam ou não e se gostariam de mudar algo.

Por fim, fizemos uma triangulação de dados, conforme descrito a seguir.

#### **2.4.5. Triangulação de dados**

Propõe-se uma triangulação de dados (MINAYO, 2005), de forma que o levantamento bibliográfico, a análise documental, as entrevistas, as Histórias de Vida, o retorno para as coparticipantes, correlacionados aos quadros construídos, resultem numa produção acadêmica coerente e relevante acerca das potencialidades e fragilidades das políticas públicas para adolescentes grávidas, na Cidade Estrutural – DF.

O método da triangulação tem em Denzin (1989) um de seus maiores teóricos, e consiste em estratégia de pesquisa que cruza os dados oriundos de múltiplos pontos de vista, múltiplas técnicas de coletas de dados e múltiplas fontes.

Através deste método, nos deparamos com uma estratégia de enriquecimento da pesquisa, ao considerarmos que não há apenas uma realidade, mas que esta possui múltiplas faces e é passível de várias interpretações.

A proposta de métodos combinados que inclui a devolutiva por meio de uma metodologia interativa, é a contribuição mais inovadora do processo (GARCIA-FILICE e CARNAÚBA, 2019), posto se articular como uma perspectiva de produção do conhecimento, que considera os/as demandantes de políticas públicas, no caso adolescentes negras e mães, como coparticipantes ativas da pesquisa, não como objeto.

#### **2.5. DIÁRIO DE CAMPO**

A partir daqui iniciam-se os relatos de pesquisa de campo, é importante salientar que todos os nomes estão alterados para garantir o anonimato das (dos) coparticipantes de pesquisa, também optamos por omitir os nomes das instituições em que se deu a pesquisa de campo.

Em primeiro contato no setor da saúde, foram encontradas barreiras para o andamento da pesquisa (análise de cadernos de pré-natais, entrevistas semiestruturadas e questionários que haviam sido planejados) por isso, esta etapa foi deixada para depois.

Continuamos, então, a pesquisa apenas na escola de Cidade Estrutural, que no momento não possuía nenhuma aluna gestante, já impossibilitada de aplicar questionários para as gestantes do posto de saúde, parecia que a pesquisa estaria travada a partir dali.

Foi através de uma moradora de Cidade Estrutural que sabia desta pesquisa que nos foi apresentada Carolina Maria, isso porque Carolina havia organizado um chá de bebê para grávidas adolescentes recentemente na Cidade Estrutural e possivelmente pudesse



contribuir para a pesquisa. Ao ser contatada, prontamente concordou em colaborar. Carolina é uma mulher negra, moradora do Setor de Chácara Santa Luzia, mãe de quatro filhos, jovem e coordenadora do projeto Casa de Paternidade<sup>10</sup>. Através desta mulher, conhecemos outra realidade presente em Cidade Estrutural que não estava prevista: o Setor de Chácaras Santa Luzia.



**Figura 1.** Setor de Chácaras Santa Luzia.

Fonte: Google Maps

O Setor de Chácaras Santa Luzia nos foi definido em uma entrevista com uma agente institucional como “a invasão da invasão”<sup>11</sup>. Compreendemos o que a entrevistada quis dizer ao irmos lá pela primeira vez, pois em determinado ponto da Cidade Estrutural o asfalto dá lugar a ruas esburacadas, com esgoto a céu aberto. Segundo Silva (2016), a Comunidade Santa Luzia surgiu de uma ocupação na década de 1990 em torno do Lixão da Estrutural, o autor também salienta que esta comunidade é, de acordo com o Censo de 2010 (IBGE), um Aglomerado Subnormal ou Favela, ou local considerado impróprio para moradia, por não oferecer acesso a direitos básicos, tais como: educação, saúde, cultura, saneamento básico, entre outros, o que leva os moradores a recorrerem a ligações clandestinas de água, energia elétrica e também a cisternas de esgoto.

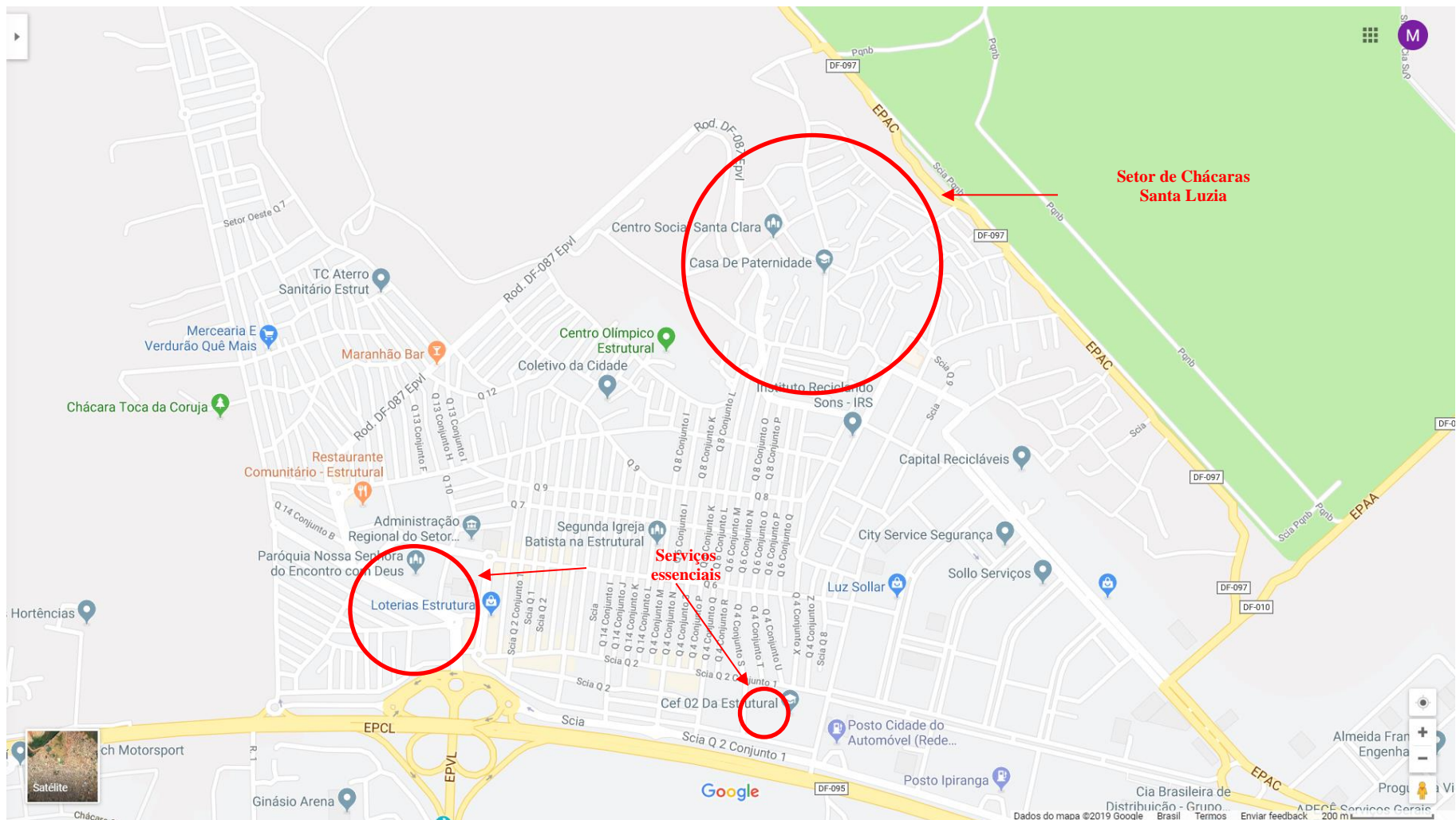
Escolas, o Centro de Saúde, Conselho Tutelar, Assistência Social, Administração Regional e os demais órgãos governamentais ficam concentrados na entrada da cidade,

---

<sup>10</sup> Nome real mantido por autorização de Carolina

<sup>11</sup> Conselheira Tutelar, entrevista concedida em abril de 2019

às margens da via Estrutural, distantes do Setor de Chácara Santa Luzia, conforme o mapa a seguir, obtido através do Google maps e marcado por nós.



**Figura 2.** Mapa da cidade estrutural e do Setor de Chácaras Santa Luzia.

Carolina, então, nos levou a conhecer a Casa de Paternidade, que é uma ação social dentro da Comunidade Santa Luzia gerida por mulheres negras moradoras dali. A Casa de Paternidade em si já foi motivo de outros trabalhos acadêmicos da Universidade de Brasília, como Nunes (2017) e Silva (2017). Para fins dessa pesquisa, vamos nos ater a um dos projetos da Casa de Paternidade, o Centro de Desenvolvimento da Criança (CDC).

O CDC surgiu de uma iniciativa própria de mães que não tinham com quem deixar seus filhos e se organizaram em rede, criando, assim, uma creche. Segundo Carolina:

Em 2016 começou um grupo de mulheres que a gente fazia roda, todo sábado se reunia à noite e fazia essa roda, e as meninas colocavam o que podia melhorar na comunidade, pra ver qual era o maior problema dela, o foco eram mulheres: “a gente tem que trabalhar e precisa levar os nossos filhos e tem creche, mas tem poucas creches”. Mas elas queria colocar num ambiente diferente, que fosse assim arrumadinho. Então elas levavam pro lixão, então a gente cria uma creche, então escrevemos isso bem certinho e inscrevemos no concurso e esse projeto ganhou um concurso de 20 mil (reais) do Conjunto Nacional. E aí compramos esse espaço, não foi a creche toda, só esse espaço e aí começa a movimentação pra fazer essa creche. E aí foi bem legal, tudo foi decidido junto: o horário foi decidido pela comunidade, como funcionaria, as mães foram nós da comunidade que falaram assim “vamos sair do lixão e vamos começar a trabalhar na creche”. Então pegamos essas mulheres e capacitamos no projeto da UnB, e aí a professora Fátima<sup>12</sup>, que era professora de pedagogia da UnB vinha e dava essa capacitação, aí a gente começou a fazer e vinha os meninos da UnB pra cá como se fosse um estágio, todo dia tinha um menino da UnB diferente aqui fazendo esse estágio, no início a gente começou atendendo 20 crianças, e aí foi aí que eu entrei, eu era professorinha. (Carolina, entrevista concedida em Fevereiro de 2019)

A creche já é gerenciada completamente por mulheres da própria comunidade, atualmente atende 60 crianças, de 0 a 5 anos de idade e sobrevive de doações, pois precisa alimentar as crianças, que começam a chegar às 6h e muitas vão embora apenas às 18h. Além das doações de alimentos, também faz bazar com roupas arrecadadas, pois precisa oferecer alguma remuneração às monitoras.

Diante das dificuldades relatadas em ter contato com as adolescentes, resolvi mergulhar mais naquela realidade e por dois meses convivi com as pessoas da creche, uma vez por semana pelo menos, e me encheu de esperança o poder de agência dessas mulheres negras em rede. Um dia Carolina me disse:

[...] há tão poucos quilômetros da nossa capital a gente tenta florescer, que não venha só sair notícias de marginalização de dentro da comunidade, mas sim de projetos legais de projetos bons, menina se empoderando, criança sendo empoderada desde criança, pessoas tendo

---

<sup>12</sup> Referindo-se à Professora Doutora Fátima Lucília Vidal Rodrigues, da FE, UnB e ao Projeto Autonomia.

autonomia. Então esse é o sonho, desenvolver pessoas é o nosso objetivo. (Carolina, entrevista concedida em fevereiro de 2019)

Inspiradas por esta fala e por um discurso de Chimamanda Ngozie Adichie acerca dos perigos do que ela chama de História Única<sup>13</sup>, passamos a refletir sobre a produção acadêmica acerca de Cidade Estrutural, cidade de maioria negra e em situação de vulnerabilidade e que aciona leituras recorrentes. De acordo com a intelectual, acerca da realidade de África, tudo o que escutamos é o quão pobre aquele continente é, tornando impossível que vejamos aquele continente como qualquer coisa além de pobre, esse é o perigo da história única. Uma história única de catástrofe, que impossibilita sentimentos além da pena. Acreditamos que a mesma lógica se aplica no caso de Cidade Estrutural. Temos uma certa quantidade de trabalhos acadêmicos e matérias de jornais acerca da região, que costumam apresentar um aspecto em comum: uma História única de pobreza e de tragédia, uma narrativa sobre seres humanos incapazes de falar por si mesmos, esperando para serem salvos. Para Adichie, esta História única cria estereótipos que invisibilizam a dinâmica real do território. A história única de que nos fala a intelectual rouba a dignidade das pessoas, sobre a Cidade Estrutural não nos parece ser diferente.

Por isso a importância de ressaltarmos a força de mulheres negras cuidando de outras mulheres negras. Mostrar o Setor de Chácara Santa Luzia além do estereótipo de pobreza é preciso. Nos deparamos com um território composto por múltiplas realidades e pessoas, que conseguem diariamente se organizarem numa rede de solidariedade e esperança, a despeito das visões, estereótipos e do descaso do Estado em relação à região. Foi através do CDC que conheci duas coparticipantes dessa pesquisa, duas adolescentes mães, o que será melhor pormenorizado no capítulo 4. A primeira barreira institucional que havia sido encontrada no Centro de Saúde foi resolvida através da parceria com Carolina Maria e o CDC.

Voltando à Cidade Estrutural e à pesquisa na escola, logo no início da minha pesquisa de campo, me informaram na escola que havia acabado de ser sancionada a Lei nº 13.798/19, que instituiu novo artigo no ECA, instituindo a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência. O evento deve ocorrer, anualmente, na semana do dia primeiro de fevereiro. Por este motivo, a escola estaria articulando uma ação

---

<sup>13</sup>[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/up-next?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/up-next?language=pt-br)

conjunta com o Conselho Tutelar sobre gravidez adolescente, um ciclo de palestras que ocorreria ao longo do mês de fevereiro. Fui orientada a procurar a Conselheira Tutelar, que estava à frente dessas ações. A partir desse momento, estive em constante contato com o Conselho tutelar, que passou a ser parte dessa pesquisa também, tendo sido fundamental para termos chegado até aqui.

Cabe salientar que durante todo o semestre que transitei entre os órgãos da Cidade Estrutural, esta ação conjunta não aconteceu e o ciclo de palestras não foi realizado.

Chegando à escola em um dia normal de entrevistas, deparei-me com uma situação que merece relato: segundo alguém da gestão, uma aluna gestante que não aparecia desde o ano anterior tinha aparecido naquele dia, já com 48 faltas (o limite para reprovação são 50), procurando uma solução para não reprovar. A escola havia acionado o Conselho Tutelar para mediar uma conversa com ela e tentarem encontrar uma solução. O relato desse caso, registrado em entrevistas realizadas com a conselheira tutelar e a supervisora pedagógica da escola, está melhor relatado no capítulo seguinte. Também estava previsto que esta aluna seria a terceira coparticipante da pesquisa, mas por motivos pessoais dessa adolescente, que serão melhor explicados no capítulo seguinte, não foi possível que ela participasse, também nesse momento contamos com o apoio do Conselho Tutelar, que nos indicou uma terceira adolescente interessada em participar da pesquisa, a Ângela, cuja História de Vida compõe com as outras duas, no Capítulo 4.

Após concluir as entrevistas no CDC, na escola e no Conselho Tutelar retornei ao Centro de saúde e, havendo uma troca de gestão, foi possível dar continuidade à pesquisa. Com a solidariedade de profissionais engajados foi possível realizar o levantamento de dados dos cadernos de acolhimento de gestantes e também as entrevistas aos profissionais.

No próximo capítulo, então, apresentaremos os resultados dessas pesquisas no âmbito institucional.

## **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE RESULTADOS A PARTIR DAS INSTITUIÇÕES: POR OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Este capítulo objetiva identificar e analisar se há transversalidade nas políticas públicas, em particular políticas educacionais e de saúde no DF e se tais políticas contribuem para a redução da evasão escolar das adolescentes negras e mães que residem na Cidade Estrutural. Busca também verificar o grau de envolvimento de gestores/as, professores/as, orientadores/as educacionais e agentes de saúde com a situação da maternidade adolescente, no intuito de compreender se é possível afirmar que há influência de uma cultura racista, sexista e classista na materialização e/ou ausência de políticas públicas para maternidade adolescente. Para tanto, apresentamos entrevistas semiestruturadas feitas a dois profissionais da saúde, dois da educação, uma conselheira tutelar e uma líder comunitária, bem como análise documental de cadernos de acolhimento de gestantes do Centro de Saúde local e também faz referência a Planos de Políticas Públicas melhor pormenorizados mais à frente.

O Capítulo está dividido em cinco seções, além das considerações parciais: I. Seção, intitulada *Patrícia*, será relatado o caso de uma aluna que evadiu durante a pesquisa de campo, através das falas de profissional da educação e do Conselho Tutelar; em seguida temos as seguintes seções: II. *A Escola*, III. *O Conselho Tutelar*, III. *O Centro de Saúde* e III. *O Centro de Desenvolvimento da Criança (CDC)*, que tratam, cada um, dos resultados obtidos em cada uma dessas instituições.

### **3.1. PATRÍCIA**

Como relatado anteriormente, em determinado dia cheguei à escola e deparei-me com a seguinte situação: Patrícia, uma aluna de 13 anos, grávida de 39 semanas e com 48 faltas, apareceu na escola perguntando o que poderia fazer para não perder aquele ano letivo, já que o limite de faltas para reprovação são 50<sup>14</sup>. A escola, então, acionou o Conselho Tutelar, que mediu uma conversa com ela. As pessoas apresentadas aqui são

---

<sup>14</sup> O ano letivo tem 200 dias, sendo permitido ao aluno 25% de faltas.

a supervisora pedagógica (SP) da escola pesquisada, uma mulher branca, e a conselheira tutelar (CT) que contribuiu com este trabalho, uma mulher negra.<sup>15</sup>

A Supervisora Pedagógica (SP) nos informou que Patrícia:

[...] procurou a escola, se informou e ela queria trazer a criança quando passasse a licença-maternidade, ela queria trazer a criança para sala de aula, porque não tem quem fique com a criança em casa, e aí infelizmente a gente não tem como colocar ela, um bebê, e mais 30 crianças de 10, 11 anos dentro de uma sala de aula. E aí, por aconselhamento do próprio conselho tutelar, esse ano ela vai ficar se dedicando ao filho (SP, entrevista realizada em abril de 2019)

Pelo relato da SP, o principal entrave para que aluna volte a estudar é ao fim de sua licença maternidade por não ter com quem deixar o bebê, o que evoca a urgência da universalização ao acesso a creches públicas de qualidade para uma verdadeira emancipação feminina quanto ao acesso não só ao trabalho, mas também à escola, como no caso de adolescentes negras. De fato, a estrutura física da escola, os professores e os próprios alunos não estão preparados para receberem mãe e bebê após o período de exercícios domiciliares ao qual a adolescente faz jus no pós-parto. Todo um trabalho de reformulação da educação pública deveria ser feito antes para que essa realidade fosse possível, no sentido de adaptação da estrutura física do prédio e educação para acolhimento por parte de alunos e professores. Além disso, a negativa da escola em receber os filhos das adolescentes está amparado pelo Regimento Escolar, que em seu Artigo 308, inciso, IV, diz que é vedado à(o) estudante, dentre outras várias coisas “permanecer com filhos ou com outra criança no interior da unidade escolar, salvo casos resguardados pela legislação;” DODF, 31/05/2019, P.16. O Estado, através da legislação, acaba gerando uma situação em que mães que não tenham vagas em creches para seus filhos encontrem ainda mais dificuldades em frequentar as escolas.

O que foi endossado pela Conselheira Tutelar (CT):

Então, assim, ela já tá no nono mês de gravidez, a escola é uma escola de andar, né, com escadas, e para ela subir, para ter acesso à sala dela ela vai ter que fazer um esforço muito grande, o útero ainda é infantil, porque é uma menina de 13 anos, porque é quase que uma criança, né. (CT, entrevista realizada em abril de 2019)

---

<sup>15</sup> As definições de branco(a)/negro(a) se deram por heteroidentificação.



A escola possuía salas térreas também, que poderiam, talvez, ser adaptadas para que a aluna pudesse continuar as aulas até entrar de licença maternidade. Ainda na versão da CT sobre o ocorrido:

E o que que a escola falou para mim: “olha, ela já tá com 48 faltas, com 50 faltas já esgotou a quantidade que um aluno pode faltar, que é 25% de 200 dias letivos, e ela vai faltar esses dois dias” [...] perguntei para ela se ela tinha condições: “o que que você acha, você tem condições de vir?” ela disse que nesse caso não, porque ela ia esgotar as faltas dela de alguma forma, ela ia esgotar, porque ela mora longe, ela mora no Santa Luzia [...] mas naquele momento eu orientei realmente que ela ficasse em casa, ela tá na quinta série, né, no quinto ano com 13 anos e aí ela ainda não tem a idade do EJA, durante o dia ela vai estar numa sala com crianças entre 10 e 11 anos de idade. (CT, entrevista realizada em abril de 2019)

Percebemos nesta fala que Patrícia foi preterida em detrimento dos outros alunos que estão dentro da idade-série, e que por já ser uma aluna em defasagem, sua evasão naquele ano letivo foi naturalizada.

Quando questionada acerca da falha da escola em procurar o conselho tutelar antes de Patrícia chegar a 48 faltas, ou no ano anterior, ao percebê-la grávida, já que é uma menor de 14 anos, a conselheira atribui a responsabilidade à família que, segundo ela, só procura “na hora que não tem quase nada a ser feito” e continua:

Acaba que se a própria mãe ela não se previne, ela não vai no médico da família, não toma contraceptivo, você percebe que ela também não faz orientação às filhas, e aí assim né, como diz, o homem é produto do meio, né, tudo aquilo ali ela vai aprendendo, e se a mãe não faz isso, ela também não vai fazer” (CT, idem)

Esta percepção sobre a família é encontrada também na fala da gestora de educação, em que podemos perceber que ela atribui a situação de gravidez adolescente ao contexto familiar quando diz, referindo-se à Patrícia que ela: “Veio (à escola) ela que tá grávida, e veio a irmã, que tá com neném de 6 meses, e a irmã tem 16 anos, ela tem 13, tá grávida de 39 semanas, e a irmã tem 16 anos e tem um bebê de 6 meses e diz que a mãe também está gestante de 2 meses”. (SP, entrevista realizada em abril de 2019).

Além de a aluna ter sido invisibilizada numa turma dentre outros alunos que estavam dentro da idade-série, sua gravidez e consequente evasão foram naturalizadas devido ao seu contexto familiar, além de ter havido uma culpabilização de indivíduos por uma situação de vulnerabilidade social. Não houve por parte das entrevistadas nenhuma reflexão sobre a ausência do Estado e da própria escola, que leva ao não acesso a um

planejamento familiar adequado, de modo que a gravidez adolescente seja uma questão familiar cíclica.

Sobre a participação da saúde na situação de Patrícia, a SP afirma que:

[...] essa aluna mesmo que esse ano vai ter que sair da escola, ela não tinha nenhum atestado, não tinha nenhum acompanhamento pré-natal, ela foi no médico na semana passada pela primeira vez, foi a primeira vez que ela foi ao médico, já com 39 semanas. (SP, idem)

Esta fala nos demonstra a ausência do Estado na vida desta adolescente. Nem políticas de educação nem de saúde a alcançaram, apesar de ser uma adolescente de 13 anos grávida. Sobre a responsabilidade da escola e as tentativas de contato, a SP afirma que todos os telefones do cadastro da aluna estavam errados, e que nesses casos, o procedimento é encaminhar para o conselho tutelar. Já a CT nos afirmou o seguinte:

“a escola só queria mesmo deixar tudo “preto no branco” do porquê que ela não tava retornando à escola, porque se ela tivesse iniciado... Existem duas situações: se ela tivesse iniciado no início do ano e ela necessitasse agora de um atestado médico, aí ela poderia correr que aí depois ela tem a licença maternidade dela e tudo mais, ela poderia fazer as atividades pedagógicas em casa (CT, idem)

O Conselho tutelar contactou a mãe de Patrícia, que concordou com a participação da adolescente na pesquisa, eu conversaria com ela para ouvir sua versão dos fatos. Mas Patrícia entrou em trabalho de parto. Este acontecimento daria a ela quatro meses de licença da escola e dali a quatro meses se poderia pensar no que fazer, a aluna ainda não estava reprovada.

Voltei a procurá-la um mês após o parto, mas por motivos de força maior sua família precisou mudar-se de Cidade Estrutural. Não teremos, por isso, sua versão da história. Neste ponto, o Conselho Tutelar muito gentilmente me auxiliou ao indicar uma nova coparticipante de pesquisa, Ângela, cuja História de Vida me foi relatada e será transcrita no Capítulo 4 deste trabalho.

### **3.2. A ESCOLA**

Na escola foram entrevistados a Supervisora Pedagógica (SP), uma mulher branca, e um Professor (P), homem branco. A primeira pergunta feita à SP foi sobre o que diz a legislação sobre o direito à aluna que se torna mãe, e de acordo com ela: “Ela tem direito ao atendimento domiciliar durante 4 meses e ela tem direito ao atestado de comparecimento”. (SP, entrevista realizada em abril de 2019)

Esta afirmativa de que as alunas têm direito a quatro meses de licença é uma interpretação da Lei Nº 6.202, de 17 de abril de 1975, que instituiu o direito ao regime de exercícios domiciliares às alunas gestantes a partir do oitavo mês de gestação e por três meses após o parto, o que totalizariam quatro meses, e de acordo com nossa pesquisa exploratória é o que tem sido praticado atualmente no Distrito Federal.

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF, que foi lançado em 2015, por meio da Portaria nº 15 daquele ano, em seu artigo 284, que versa sobre as mães em idade escolar e a garantia de 180 dias de licença maternidade, e não 120 como tem sido feito, persiste. Por que essas alunas continuam com a informação de que apenas têm direito a 120 dias? Por que uma concessão de 60 dias a mais para essas adolescentes foi completamente negligenciada pelo GDF por pelo menos quatro anos? Aparentemente há falta de (in)formação e uma melhor comunicação entre Governo e seus servidores. Saúde e Educação continuam operando com atestados de 120 dias e o Governo do Distrito Federal não está atento a isso.

Nesse período que é concedido à aluna, há atividades domiciliares a serem desenvolvidas por ela que, segundo me explicou a SP: “[...] os professores preparam as atividades de acordo com o conteúdo, ela leva para casa e traz para a gente a cada 15 dias, então 15 dias ela vem, deixa o que ela fez e leva mais atividades” (SP, idem)

E ao fim desse período de regime domiciliar, a SP me relatou que é comum que as adolescentes queiram levar os bebês para a escola, mas como no caso anterior, a escola não teria condições de receber mãe e bebê. Isso demonstra, até o momento, a maior fragilidade no atendimento às adolescentes: a falta de oferta de uma alternativa ao findar os 4 meses de atividades domiciliares. O que nos leva a mais um questionamento sobre o olhar que tem sido dado à política pública para estas demandantes: a concessão de mais tempo de licença maternidade é suficiente ou falta o acesso a creche pública de maneira universal para que mães e pais continuem exercendo seus direitos ao estudo e ao trabalho?

Tanto P, quanto SP trouxeram que a escola deve trazer mais informação para evitar que a gravidez adolescente continue a se repetir, com metodologias diferenciadas e palestras e o P ainda complementou que acredita que as leis deveriam ser mais flexíveis:

“[...] para dar mais apoio o quanto antes, por mais que haja acho que ainda não é o ideal, eu acho que deveria ter mais, flexibilizar a legislação tanto antes quanto depois, principalmente depois, porque depois que a criança nasce aí que a mãe deixa de frequentar a escola, porque ela tem que cuidar do filho. Infelizmente a sociedade é machista e quem acaba cuidando do filho é a mãe”. (P, entrevista realizada em abril de 2019)

Sobre parcerias com a área de saúde, a SP acredita que é possível e necessário: “trazendo palestras de orientação sexual, de prevenção tanto das doenças quanto da gravidez, a gente precisa fazer mais essa parte, em parceria junto com posto de saúde, com o Conselho Tutelar” (SP, *idem*). Com esta fala resgatamos o conceito de transversalidade, como dinâmica de ação pública que pretendemos analisar neste trabalho. Na fala da SP, faz-se urgente que a educação sexual seja tema transversal, que atravesse de maneira cooperativa a escola, o posto de saúde e o conselho tutelar, mas como operacionalizar isso? Esta é a questão.

O ciclo de palestras de que trata a Lei 13.798/2019, por exemplo, sancionada no dia 3 de janeiro, institui a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência, não tem intenção de incluir as adolescentes nessas discussões, ao menos não no campo educacional, tendo em vista que o ano letivo de grande parte da rede pública de ensino ainda não teve início no dia 1º de fevereiro.

Dentre os motivos que levam à gravidez adolescente, P acredita que falta informação para a prevenção, e criticou o que definiu como uma “[...] sociedade conservadora em que essas questões estão sendo tratadas como tabus”. (P, *idem*)

Com opinião contrária, SP acredita que as crianças têm acesso a informação demais através das mídias sociais e o acesso livre à internet, demonstrando preocupação. A gestora continua seu raciocínio e atribui a gravidez adolescente ao fracasso escolar com a seguinte fala: “são crianças que você olha o histórico delas, são crianças que já tinham fracasso escolar, que já vinham de repetência, então elas acabam encontrando mais oportunidade lá fora do que dentro da escola”. (SP, *idem*). Esta última fala coaduna com os estudos de Quadros e Menezes (2009); Abramovay *et al.* (2004) e Heilborn *et al.* (2010), que afirmam que a gravidez é uma consequência da evasão escolar e não o oposto. Todavia, também evoca novamente os perigos de uma única História. Não há interesse em descobrir as várias causas seja da gravidez ou da evasão, naturaliza-se ambas as realidades, visto o histórico da aluna de um suposto “fracasso escolar”.

Ademais, a questão da religiosidade também foi tratada tanto pelo P, quanto pela SP. P acredita que os/as estudantes não têm diálogos com sua família, muito menos acesso a métodos anticoncepcionais porque, segundo ele:

A maioria aqui, principalmente aqui na Cidade Estrutural é uma cidade muito conservadora, principalmente evangélica então é até proibido pela religião a utilização dos métodos anticoncepcionais, infelizmente, principalmente por adolescentes, então acaba que esses espaços nada podem fazer, por que é toda uma cultura, tem que mudar uma cultura dentro da cidade. (P, *idem*)

Essa fala reafirma o que Abramovay *et al.* (2004) nos elencou como motivos para gravidez adolescente, dentre eles: preconceitos religiosos, que se distanciam da realidade dos adolescentes e a resistência da família em tratar o tema, por considerarem isso um incentivo à sexualidade. SP mencionou o tema da religiosidade quando estávamos falando sobre educação sexual, como professora de ciências, ela relatou problemas que já teve ao lecionar sobre o tema:

[...] é um tema que a gente tem que falar com muito cuidado (educação sexual), até pela questão da religiosidade, que a gente tem problema aqui na Estrutural [...] eu já tive problema, eu sou professora de ciências, de estar dando aula, de estar em sala de aula, estar falando, por exemplo, “escroto” e no outro dia pais reclamando, sendo que usei um termo científico, biológico, a questão do pênis, a comunidade não aceita que isso seja falado abertamente em sala de aula, como se a gente tivesse incentivando, sendo que na verdade estamos orientando e explicando, e eles não entendem dessa maneira. (SP, *idem*)

Nesse aspecto, nota-se que SP tem uma visão crítica acerca da comunidade e de seu papel como educadora e agora como gestora educacional.

Em nossa convivência de alguns meses naquele território, notamos uma quantidade considerável de igrejas evangélicas na região. Segundo pesquisa de Cunha (2008), nos países chamados de Terceiro Mundo, há uma relação entre a expansão das Igrejas Evangélicas Pentecostais e a vulnerabilidade social, ou seja: “o pentecostalismo seria uma corrente religiosa que cresce mais, ou se fortalece, onde os contextos de precariedade político-social são abundantes”. (CUNHA, 2008, p. 25)

Na Cidade Estrutural, muitas ações sociais são realizadas por igrejas, vemos vários exemplos na mídia de ações sociais em datas comemorativas. Algumas das creches, inclusive, são ligadas a igrejas da região. Não é o caso do CDC.

A Igreja apresenta-se como um espaço de acolhimento num local de carência de recursos materiais e de abandono do Estado. A nossa crítica reside no discurso limitante dessa instituição de doutrinação cristã, branca, ocidental, patriarcal, que não dá conta desta população negra periférica, que necessita de acesso amplo e ilimitado à informação sobre seus corpos e sexualidade, acesso a métodos contraceptivos, informação sobre aborto, educação étnico-racial e de gênero para afirmação e autoestima. Não é coincidência que esta instituição religiosa encontre território fértil em ambientes de maior carência material, utiliza-se a fé das pessoas como moeda de troca sem nenhum constrangimento. Em suas ações de caridade largamente divulgadas na mídia para promoção pública, são instituições que crescem nesses ambientes por se imporem como

única opção a pessoas que possuem pouca ou nenhuma opção real de acesso a educação reflexiva e emancipadora.

Em seu trabalho, Campos (2008) constatou que:

[...] as redes evangélicas atuam como circuitos de trocas envolvendo dinheiro, comida, utensílios, informações, recomendações de trabalho etc. Em campo, elas articulam as dimensões de uma rede social, espiritual e familiar. As ações conjuntas empreendidas por essas redes muitas vezes, como observei na etnografia, têm como objetivo “enraizar” o fiel na igreja e/ou “ganhar novas almas para o Senhor” (p. 29)

Na ausência do Estado, nota-se que esses vazios têm sido preenchidos por Igrejas Evangélicas. Com suas “trocas”, enraízam o fiel à Igreja e o doutrinam com um discurso moralista, limitador e conservador que atrapalha, inclusive que haja aula de educação sexual.

Já acerca do papel das famílias no contexto da gravidez adolescente, a SP nos assegura que:

São famílias que vêm de desestruturação, são famílias onde a mãe já passou por vários casamentos, a criança mora com padrasto, com outra pessoa que não tem esse vínculo afetivo, que é o que falta dentro dessas famílias aqui da Estrutural, essa estabilidade da família, um eixo sólido, a gente vê que não tem. (SP, idem)

Sua análise responsabiliza a figura materna e sua vida afetiva, além de nos falar de uma família desestruturada.

Dentre os motivos da evasão, P acredita que as adolescentes evadem devido às dificuldades de conciliar maternidade e vida escolar, devido à falta de creches públicas e redes de apoio, demonstrando um olhar empático e compreensivo com as assimetrias e dificuldades que perpassam a maternidade nessa fase da vida.

A SP atribui a evasão dessas jovens ao “fracasso escolar. Elas não dão conta, já vêm de algumas reprovações, dificuldades em sala de aula, e aí não deu conta mesmo. Lá fora é mais legal, e vão mesmo lá para fora”. (SP, idem)

A última pergunta feita aos profissionais de educação foi se consideravam haver alguma relação entre questões raciais e o quadro de gravidez adolescente na Cidade Estrutural, ambos responderam que não, esta é apenas questão social e cultural, na visão deles. Ou seja, mais uma vez o caráter racializado da evasão escolar e maternidade adolescente foi não foi considerado.

### 3.3. O CONSELHO TUTELAR

Segundo De Souza *et al.* (2003) Conselho Tutelar é um órgão criado pelo ECA, é escolhido pela comunidade e além disso:

[...]O Conselho Tutelar é um órgão autônomo, que não integra o poder judiciário. Vincula-se à Prefeitura, mas a ela não se subordina. Sua fonte de autoridade pública é a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente e está sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. O Conselho Municipal tem a função de controlar as políticas públicas municipais voltadas à criança e ao adolescente, zelando para que sejam cumpridos os princípios da Convenção e do Estatuto. O papel do Conselho Tutelar é atender pessoas que tiveram seus direitos violados. (p. 72)

O Conselho Tutelar da Cidade Estrutural fica localizado bem próximo à escola e durante o período de pesquisa foi bastante acessível, servindo como uma ponte entre pesquisadora, coparticipantes de pesquisa e escola. A comunicação entre Conselheiros e a escola também pareceu bem fluida e rápida.

No Conselho Tutelar entrevistamos uma conselheira (CT), mulher negra, em nossa entrevista, ao ser questionada sobre quais acreditava serem os motivos que levavam à gravidez adolescente, a CT respondeu:

[...] às vezes já é transgeracional, a mãe engravidou muito cedo e ela não liga muito para isso, ela é muito liberal com a filha, às vezes também é uma mãe que tem vários parceiros, então a gente começa com o ambiente familiar que tem uma base fraca, [...] então assim ela vai engravidar... (CT, entrevista realizada em abril de 2019)

Novamente, assim como a Supervisora Pedagógica (SP) da escola, temos um olhar acerca da vida afetiva da mãe da adolescente, e uma culpabilização desta figura em particular.

A ideia de que a gravidez adolescente é uma questão transgeracional também não aparece pela primeira vez. SP usou este argumento ao falar sobre o caso de Patrícia, disse que a mãe estava grávida e a irmã também, agora a CT também traz esse discurso. Este fator será melhor explorado ao tratarmos das trajetórias das mães adolescentes.

Quando questionada acerca do acesso a métodos contraceptivos e a acessibilidade da população ao posto de saúde, a CT nos informou o seguinte:

[...] orientar para utilizar o serviço da Saúde, essa questão da orientação eles sempre voltam dizendo assim: “eu não consegui atendimento”, mas por que que você não conseguiu atendimento? Porque não tem médico na equipe, porque tem as equipes, né, eles fazem um mapeamento da cidade e cada lugar tem a sua equipe específica para atender, e aquela

equipe tem o seu médico de referência, então a comunidade chega naquela equipe dela e tem uma confusão de equipes, até porque nem mesmo eles têm o controle né, mas ele (paciente) chega não tem médico, entendeu. “Ah, tem que marcar” então existem coisas que não dá para esperar elas estão namorando mesmo, não têm responsabilidade, então assim, quando elas resolvem procurar a saúde, tudo bem que a gente vai ter camisinha lá disponível, né, mas eles vão esgotando até mentalmente: chega não é atendida aí “Ah vou ficar esperando, não, vou para casa”, entendeu, agora só quando tiver grávida, e as coisas vão acontecendo daqui a pouco já tá grávida. (CT, idem)

Aqui a profissional acusa a burocracia e a dificuldade em conseguir atendimento dificulta o acesso das adolescentes aos métodos contraceptivos disponibilizados pela rede de saúde, isso somado à urgência típica da adolescência, levaria a gravidez.

Já acerca do papel da escola, a CT acredita que a escola deveria manter um controle de adolescentes grávidas e acompanhar mais de perto, e segundo ela:

O comum é você chegar e perguntar “mas como assim ela não veio, sim, mas então vocês não sabiam que ela tava grávida? Então vocês não conversaram com ela, não chamou a família para orientar para conversar?” Tem muita aluna grávida que vocês não sabem, mas a escola sabe porque tá ali com ela todo dia, então seria mais fácil, **a escola não tem esse cuidado, se tem eu até desconsidero, porque eu não conheço**. Na maioria das vezes, quando a gente chega o problema já não tem mais jeito, entendeu, e aí você vai ficar com desgosto, você vai pensar “olha, mas se a escola tivesse nos comunicado, se vocês tivessem atentado para isso, ela poderia continuar sem perda do ano pedagógico dela tranquilamente e passar de ano”, mas assim, não faz, que bom seria se tivesse esse plano, essa lista é especial, fazer essa triagem e acompanhar. (CT, idem)

O que nos evidencia a consciência da CT do problema, e também a falta de política pública educacional específica para grávidas adolescentes. Não há procedimento para amparar essas alunas nas escolas, como nos admitiram Conselheira Tutelar e profissionais escolares, não há dados sobre elas nas escolas, não há acolhimento...

Acerca das tentativas de ações na Cidade Estrutural no sentido de prevenir a gravidez adolescente, a CT nos informou que:

Vamos para conscientização, vamos fazer palestras, vamos conversar com a sua família, você faz um convite: não vão. Porque que não vão? Porque a própria rotina do dia não dá essa flexibilidade para ele participar, porque às vezes a mãe tá trabalhando e aquela menina tá cuidando da casa pra depois ir pra escola no horário contrário, então assim, a gente não pode as famílias e fazer coisas que nem cabem na rotina deles, que já tá tão ajustada, o que você pode fazer o serviço de formiguinha, então vou na casa, sento, converso, procuro formar um vínculo, conscientizar que não é o momento, muitas vezes eu ligo no posto... (CT, idem)



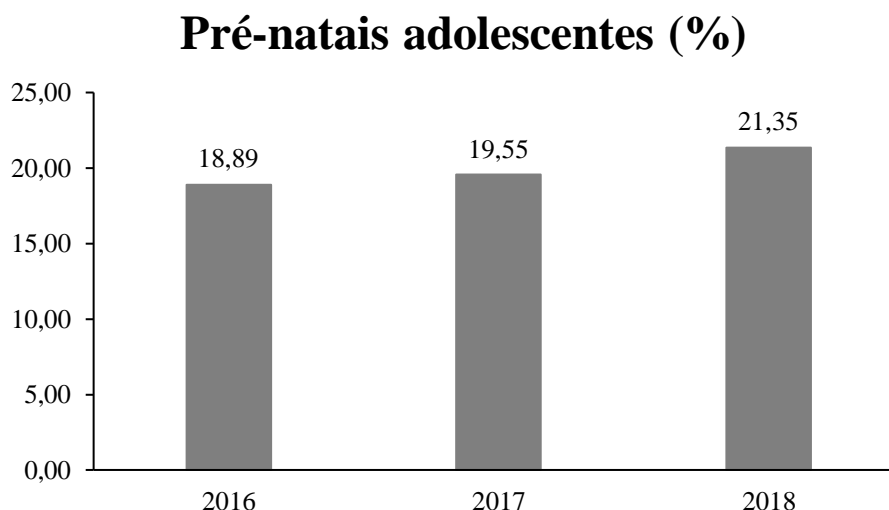
Neste trecho, a CT nos demonstrou ser uma profissional engajada, uma gestora proativa (GARCIA FILICE, 2011), que se preocupa com a causa e tem empatia, compreende as dificuldades com a situação vulnerável com a população a quem serve.

### 3.4. O CENTRO DE SAÚDE: “GRÁVIDA É GRÁVIDA”

O Centro de Saúde da Cidade Estrutural conta com 12 equipes de Saúde da Família, essas equipes têm cadernos ou planilhas de Excel de acolhimento de gestantes, em que registram os detalhes do pré-natal de cada uma delas. Na Introdução desse texto, trouxe os dados que obtive na pesquisa exploratória através de um desses cadernos, nessa etapa da pesquisa 10 equipes colaboraram, uma das equipes ficou de encaminhar por e-mail e não enviou, a outra fazia o registro em fichas individuais, impossibilitando nossa coleta.

De posse dos dados das 10 equipes, buscamos levantar dados do triênio 2016-2018, nos interessavam os números totais de pré-natais e destes quantas eram adolescentes à época. Nem todas as equipes tinham todos os anos registrados, por vários motivos: algumas equipes eram novas na unidade e começaram em 2018, outras equipes haviam se mudado de prédio e perderam alguns registros. Por isso, selecionamos 5 equipes com registros completos e confiáveis deste triênio e chegamos aos dados a seguir:

**Figura 3.** Porcentagem de pré-natais adolescentes realizados



Fonte: Elaboração Própria

Como podemos observar, de acordo com este recorte, em média, 20% das gestantes atendidas no Centro de Saúde da Cidade Estrutural são adolescentes entre 12 e 18 anos.

Crianças entre 10 e 11 anos, bem como mulheres de 19 anos, que estariam inclusas de acordo com a OMS, foram desconsideradas nessa estimativa, o que nos leva a crer que os dados levantados por órgãos da saúde seriam ainda maiores.

Ao analisar os cadernos de acolhimento de gestantes foi visível como a interseccionalidade de classe agiu nessa dinâmica, por exemplo, para o ano de 2017, o caderno da equipe de família analisado na pesquisa exploratória nos apontou que 25% dos pré-natais realizados eram de adolescentes<sup>16</sup>, sendo que a média das cinco equipes que demonstrei acima para o mesmo ano foi de 19%, isso porque o caderno que utilizei na pesquisa exploratória era de uma equipe que atende o Setor de Chácaras Santa Luzia, o gráfico acima nos apresenta uma média com dados tanto do Santa Luzia quanto da Cidade Estrutural. Esta discrepância nos dados foi interessante para reforçar mais uma vez a importância da interseccionalidade como instrumento de pesquisa.

Além disso, é prudente observar que o índice de gravidez adolescente foi crescente nesta amostra que fizemos para o triênio mencionado.

Estes dados, quando confrontados com os dados de que dispõem o Governo Federal, através da Pesquisa Nacional da Saúde Escolar (PeNSE), demonstram uma realidade muito diferente. De acordo com o Governo Federal, a média nacional brasileira de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em escola pública, do sexo feminino que já engravidaram alguma vez é de apenas 1,3%, em Estados em que essa média é mais alta, como Roraima e Bahia, essa média é de 3.8% e 3.1%, respectivamente (PENSE, 2015). Essa pesquisa faz parecer que a gravidez adolescente é uma questão quase superada na realidade brasileira, no entanto, há de se verificar se a fragilidade da pesquisa se encontra no território onde é realizada, pois:

A PeNSE 2015 passa a compor, em conjunto com as edições de 2009 e 2012, a série histórica de indicadores de saúde sobre o perfil de escolares **matriculados e frequentando regularmente escolas das redes pública e privada no território brasileiro**. (PENSE, 2015)

Ao analisarmos a técnica de coleta de dados do PeNSE, notamos que, assim como em nossa pesquisa exploratória, o Governo Federal está buscando mapear a gravidez adolescente em territórios escolares, onde essas adolescentes, em sua grande maioria, não se encontram. Este mapeamento seria mais confiável e mais próximo da realidade partindo órgãos da saúde. As grávidas adolescentes não são encontradas nas escolas, pelo

---

<sup>16</sup> Ver p. 21 da Introdução

menos não de maneira expressiva, que represente a realidade e inspire políticas públicas efetivas. Nosso estudo sinaliza para esta revisão necessária para o encontro das demandantes.

No ano de 2019, o Ministério da Saúde lançou iniciativa no sentido de mapear melhor a gravidez adolescente<sup>17</sup>. A proposta foi que gestores educacionais preenchessem, até 15 de abril de 2019, um questionário online acerca dos casos de gravidez entre adolescentes entre 10 e 19 anos, em escolas públicas e privadas do país, identificados no ano de 2018. De acordo com o site do Ministério da Saúde referenciado, o objetivo seria identificar quais escolas possuem maior incidência de gravidez adolescente para que os Ministérios da Saúde e Educação possam ser mais atuantes, em parceria. Essa pesquisa também se insere no âmbito do PSE e até a conclusão deste trabalho não foram divulgados seus resultados.

Reitero a colocação anterior, de que não há como ser feito um mapeamento fidedigno de gravidez adolescente tendo o território escolar como principal instrumento. Parece que há esta constatação. Os dados deveriam ser levantados através de unidades de saúde. Muito embora reconheça a necessidade urgente de parcerias como essa entre Ministérios da Saúde e Educação com um objetivo em comum, de maneira transversal, no tema em questão, são parcerias fundamentais.

Em nossa pesquisa no Centro de Saúde, foram entrevistados dois profissionais da saúde, um da área de gestão, o Gestor de Saúde (GS), um homem branco, e uma Integrante de Equipe de Família (IEF), uma mulher branca.

Questionado sobre acesso a métodos anticoncepcionais, o GS nos informou que:

A primeira escolha para adolescente que não deseja engravidar é o DIU, então aqui na unidade a gente faz a inserção do DIU, além disso têm outros métodos contraceptivos também, a gente tem a distribuição de preservativo, tem contraceptivo hormonal injetável, tem contraceptivo hormonal de pílula e contraceptivo emergencial também, a pílula do dia seguinte, e o DIU, então a primeira escolha seria o DIU para os adolescentes, porque o DIU tem a durabilidade bem longa, são 10 anos, então a adolescente está com 15 anos com o DIU, então, até os 25 anos ela tá praticamente garantida de que não vai engravidar (GS, entrevista realizada em maio de 2019)

E segundo a IEF:

A gente aumentou muito oferta de anticoncepcional na unidade para as adolescentes principalmente, inclusive por conta da gente ter uma abertura para essas adolescentes estarem procurando a gente percebeu

---

<sup>17</sup> <http://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45247-saude-faz-levantamento-inedito-para-acompanhar-gravidez-em-escolares> Acessado em: 24/06/2019

no último ano, um aumento da procura de adolescentes por métodos anticoncepcionais [...]É muito simples, Basta vir e marcar uma consulta, e como a nossa equipe tem uma agenda aberta, todo dia que o paciente vem aqui ele consegue agendar uma consulta e normalmente não demora mais do que uma semana para ter uma vaga, então é fácil o acesso. E aí eles conseguem tranquilamente. (IEF, entrevista realizada em maio de 2019)

Ambos os profissionais da saúde apresentam um quadro em que o acesso a métodos contraceptivos é fácil, democrático e simples, o oposto daquilo que nos disseram os profissionais da educação e a conselheira tutelar, que nos asseguraram que as adolescentes da Cidade Estrutural não têm acesso a métodos anticoncepcionais por questões culturais e também pela burocracia e dificuldade de atendimento nos órgãos de saúde. Estas informações confrontadas com as falas de outras coparticipantes são contraditórias.

Acerca de como funciona o atendimento à grávida adolescente no Centro de Saúde, o GS me informa que: “tem a diferença? (de outras grávidas) Tem. A gestação é de alto risco, então abaixo de 15 anos é uma gestação de alto risco, e geralmente essas gestantes são encaminhadas para o pessoal especializado para realizar o pré-natal no alto risco”. (GS, idem). E segundo a IEF, sobre nossa questão de haver ou não alguma diferença de acolhimento de grávidas adolescentes, respondeu que:

Nesse momento, não, grávida é grávida, então assim, acolher a gente acolhe na equipe, descobriu que está grávida vem pra consulta como qualquer uma outra, e vai fazer todo o acompanhamento[...], mas não tem um tratamento diferenciado, não tem um grupo por exemplo só para mães adolescentes, a gente atende junto. (IEF, idem)

Ambas as falas nos indicam que, também no campo da saúde, não há um olhar diferenciado em ação pública para grávidas adolescentes, a não ser que seja uma gestação de alto risco.

Ao ser questionado acerca do que acredita serem os motivos que levam à gravidez adolescente, GS nos afirma:

Elas têm acesso à informação até muito mais do que outras gerações, mas eu não sei, a aceitabilidade parece menor, talvez até, apesar do acesso à informação, são mais ignorantes, não sei... Mas elas têm bastante acesso, na própria escola, aqui na unidade, mas o acesso familiar eu acho que piorou um pouco em relação às gerações anteriores o acesso é mais mesmo, pela Escola, pela internet e acho até que a unidade de saúde vem em segundo plano (GS, idem)

Para o Gestor, o acesso à informação e educação sexual é maior do que em gerações anteriores, mas aparentemente as gerações atuais não se apropriam dessas informações, por algum motivo que ele não soube precisar.

Ao ser questionada no mesmo sentido, a IEF respondeu que:

Eu tenho percebido nesses anos todos atendendo que essas meninas muitas vezes elas repetem o comportamento das mães, mas muitas vezes o que a gente tem visto que acontece é a falta de um planejamento de vida, de um projeto de vida, elas não têm projeto de vida, então assim elas se veem já numa idade dos 12 aos 14 anos sem nenhuma perspectiva de futuro, perspectiva nenhuma, e aí elas pra ter algo pra fazer elas querem engravidar. (IEF, idem)

Pela terceira vez nos deparamos com a ideia de que a gravidez adolescente é um acontecimento familiar cíclico. Pela repetição do argumento, consideramos que é um dos temas mais marcantes e optamos por tratá-lo mais a frente, com maior profundidade. Como motivo para a gravidez adolescente em Cidade Estrutural, a IEF atribui ao que ela chama de “falta de projeto de vida” e diz que “pra ter algo pra fazer elas querem engravidar”, falas fortes e muito graves. Da Fonseca e De Araújo (2009) defendem que é possível que o desejo de ser mãe e formar uma família seja o projeto de vida de adolescentes de classes populares, em busca de um lugar de fala e de darem sentido às suas vidas. No entanto, as autoras salientam que não é uma escolha consciente, mas sim expectativas fruto de um contexto social que não oferece condições reais de educação e trabalho a elas.

Outro tema surgiu nas entrevistas com ambos os profissionais, nos apareceram informações divergentes acerca dos cuidados com o bebê dispensados por mães adolescentes, de acordo com o GS:

Porque a gente tem adolescentes que desejam engravidar e que têm isso como responsabilidade e que desempenham esse papel muito bem, até depois do parto também, então, eu venho da assistência, hoje eu estou na gestão, mas eu venho da assistência e eu já fiz acompanhamento de pré-natal de adolescentes que já fizeram o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento da criança, geralmente até os 2 anos de idade e tenho experiências bem positivas relacionadas às mulheres adolescentes mães como boas mães (GS, idem)

Já de acordo com a IEF:

A maturidade delas é muito baixa para assumir uma gestação, uma gravidez, um filho, quanto mais um marido, uma casa, então elas não tem maturidade para isso, a gente chega na casa delas e não tem almoço, não tem janta, não tem os cuidados que tem que ter com o bebê, entendeu, isso é muito preocupante. (IEF, idem)

Temos dois profissionais com experiências e visões bem distintas a respeito do mesmo assunto: o primeiro profissional é elogioso acerca das adolescentes enquanto mães, a segunda profissional faz afirmações contrárias e bastantes críticas acerca das adolescentes exercendo a maternidade.

No que tange à transversalidade e parceria entre saúde e educação, o GS nos informou que:

A escola de maneira geral tem inclusive um programa chamado Programa Saúde nas Escolas, que é um conjunto da saúde com a educação, então a ideia é que aquela escola que fica dentro da área de determinada equipe seja assistida também por aquela equipe, e aquela equipe faça rotineiramente informe sobre sexualidade, sobre gravidez na adolescência, sobre higiene dental, higiene pessoal, sobre alimentação, vacinação e etc, então a ideia é que isso ocorra. A minha experiência dentro do PSE é que as escolas geralmente elas só recebem, só recebe as equipes, elas não se tornam protagonista junto com a saúde nesse meio, eles disponibilizam o espaço, eles fazem os convites para os pais quando precisa, mas eles veem mais como: “é a saúde que vem fazer o papel deles” e não é, na verdade é um desafio muito grande, uma parceria. (GS, entrevista realizada em maio de 2019)

O GS em sua colocação critica a postura da escola frente às ações do PSE, que deveriam ser de cooperação, o que segundo ele, não ocorrem, e de acordo com o Passo a Passo do PSE, documento elaborado conjuntamente pelos Ministérios da Educação e da Saúde:

A escola contemplada pelo PSE deve funcionar de modo que as atividades em saúde a serem desenvolvidas devam fazer parte do projeto político-pedagógico escolar, atendendo às expectativas dos professores e, principalmente, dos educandos. As temáticas a serem trabalhadas pelo PSE devem ser debatidas em sala de aula pelos professores, assessorados/orientados pelo pessoal da saúde ou diretamente por profissionais de saúde previamente agendados e com o apoio dos professores. Essa preparação dos educandos no cotidiano da escola pode implicar a participação desde o agendamento e organização das atividades e/ou durante a realização delas. [...] Portanto, estratégias pedagógicas podem ser sugeridas ou enriquecidas tanto pelos profissionais de saúde quanto de educação para que sejam analisadas pelo setor da educação e estejam coerentes com os fundamentos e pressupostos de aprendizagem adotados e aceitos, caracterizando uma ação conjunta, de maneira que sejam respeitadas as competências próprias de cada setor, assim como suas estratégias de atuação no que concerne sua área técnica por excelência. (BRASIL, 2011, p. 13)

A orientação do PSE contida neste documento reafirma aquilo que foi dito pelo entrevistado. Segundo ele, a fragilidade encontra-se na falta de transversalidade da política.

Este documento apresenta a educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DSTs como um dos temas prioritários para a implementação da promoção

da saúde e prevenção de doenças e agravos no território (BRASIL, 2011). Incluso nisso, está a prevenção para a gravidez adolescente. Portanto, é uma parceria que deveria ser melhor explorada.

Ainda acerca da parceria escola-saúde, a IEF acredita que o foco de prevenção deve ser na escola, que deveria trabalhar projeto de vida com essas meninas, para que, segundo ela:

A menina consiga visualizar que ela pode ter um futuro profissional, que ela pode estudar e depois trabalhar, que ela pode ter uma individualidade, que ela não precisa depender de homem nenhum, que ela consegue construir depois que ela tiver uma vida profissional e depois ela pode construir uma família com estabilidade, com um homem que seja companheiro e que construiu junto com ela, se elas conseguirem ter essa visão, eu tenho certeza que mudaria essa situação atual de gravidez na adolescência [...] que não fosse só essa percepção de “Ah eu tenho que casar e ter filhos”, que elas podem ter algo além disso, não que isso não seja importante, mas que pode acrescentar algo mais, que pode esperar um pouco mais essa maternidade, não precisa ser com 15 anos, elas têm outras coisas para fazer com essa idade que elas não estão fazendo, porque está engravidando muito cedo.”(IEF, idem)

Dentre os motivos da evasão escolar, o GS nos aponta que:

Aqui a gente tem uma população na Estrutural que é mais carente, e culturalmente ela tende a começar a trabalhar e a fazer bicos precocemente, e vem uma gestação, a primeira coisa que acontece é o abandono do estudo, por que com estudo você não vê o ganho financeiro de imediato, você vai ver no futuro, mas o problema dela é agora. O problema financeiro dela é agora, da falta de dinheiro para alimentação é agora, da falta de vestimenta é agora, então ela precisa de uma solução para o problema dela agora, então ela abandona o estudo para entrar no mercado de trabalho, ou não, às vezes também fica com a criança dentro de casa. E aí o pai ou a mãe dessa adolescente acabam assumindo esse papel, não só de avós, mas de pais do neto, ou o pai da criança acaba assumindo também e trabalha, mas acontece muito esse abandono das escolas. (GS, idem)

Este profissional nos demonstrou empatia e solidariedade pela situação econômico-social dessas grávidas adolescentes de uma localidade financeiramente carente, e pareceu compreender as dificuldades que envolvem conciliar o cuidado de um filho, estudar, prover, sobreviver...

Já para a IEF:

Eu acho que elas não vêem importância em continuar estudando a partir do momento que elas têm filho, eu vejo que elas acham que é mais importante ficar em casa cuidando do filho, do companheiro, às vezes nem tem companheiro, muitas ficam morando com os pais, mas elas não veem importância, elas não veem que existe um futuro em continuar estudando, temos, sim, meninas que continuam estudando, mas são pouquíssimas, muito poucas mesmo, de 10 acho que uma continua

estudando, a maioria acha que tem que construir a vida e seguir em frente (IEF, idem)

Para a IEF, as adolescentes da Cidade Estrutural não vêm importância em continuar estudando e este seria o motivo da evasão. A profissional continua sua fala:

[...] só que como eu te falei, como elas não têm maturidade para isso, o que a gente tem observado muito, principalmente no Santa Luzia que é onde eu atendo, que é a região mais carente de tudo aqui da Estrutural, elas têm um menino, porque acham bonitinho ter filho, acham legal, todas as amigas já têm, elas querem ter também [...] (IEF, idem)

Este trecho nos evidencia a imagem da adolescente grávida do Santa Luzia aos olhos desta profissional.

*Em seguida, nos afirma que:*

[...] e aí quando o menino faz uma certa idade de 6 meses, 1 aninho, ela já deixou na creche, que fica o dia todo, a creche cuida, dá café da manhã, almoço e janta e depois ela só tem que pegar para dormir, E aí elas ficam soltas o dia inteiro para fazer nada, ficam em casa dormindo, para não ter que fazer almoço, para não ter que dar banho, então elas não têm maturidade para criar e educar os filhos, elas são muito novinhas, então essa falta de maturidade leva isso, elas largam o menino na creche, tanto que o Santa Luzia tá lotado de creche, só na minha área eu tenho pelo menos umas cinco ou mais creches, nesse mesmo esquema, são ONGs e ficam com as crianças o dia todo pra mãe poder trabalhar, só que muitas vezes a gente vê que a mãe não trabalha, fica em casa e deixa o menino na creche só para ela não ter que fazer comida então nas visitas domiciliares a gente vê muito, elas não têm estrutura nenhuma pra fazer o almoço, fazer as coisas direitinho (IEF, idem)

E contradizendo o que disse até agora, a IEF conclui da seguinte maneira:

[...] muitas vezes não tem nem o dinheiro, né, então a creche acaba sendo opção para contornar a falta de condição financeira, então tem criança que chega o fim de semana não quer ir embora pra casa porque sabe que em casa vai passar fome, ele quer ficar na creche as próprias donas das creches que conhecemos elas nos relatam isso. (IEF, idem)

Enquanto um profissional da saúde nos apontou as adolescentes como boas mães, que apresentavam bons resultados nas visitas de acompanhamento dos bebês, outra profissional nos apresentou uma visão bem distinta e negativa para com essas mães.

Também notamos discrepância nos discursos acerca do acesso a métodos contraceptivos. Se por um lado Conselho Tutelar nos afirma que é burocrático ter acesso a outros métodos que não a camisinha, os profissionais da saúde nos garantem que não, que é bastante simples.

A última pergunta feita aos profissionais de saúde foi se consideravam haver alguma relação entre questões raciais e o quadro de gravidez adolescente na Cidade



Estrutural. Novamente, ambos foram enfáticos em responder que não, “Esta é apenas questão social”, de acordo com eles.

Na data de conclusão deste trabalho, a última Pesquisa Nacional do Escolar (PENSE, 2015) socializada pelo Governo Federal é do ano de 2015 e em seu tópico sobre saúde sexual e reprodutiva não apresenta dados raciais, apenas de gênero e de classe. Por exemplo, nos informa que quanto ao uso de algum método para evitar gravidez e/ou DSTs na última relação sexual, dentre alunos frequentando o 9º ano do Ensino Fundamental: 60.3% dos meninos, 72.1% das meninas, 64.5% de alunos de escolas públicas e 65.6% de escolas privadas, utilizaram algum método (PENSE, 2009, Tabela 1.1.15.4). Em todas as outras pesquisas, ao menos no que tange a saúde sexual e reprodutiva – foco de análise deste trabalho – estes foram os critérios de diferenciação (gênero e classe).

Aparentemente, a orientação do documento também não considerou relevante questionar a raça na pesquisa, reforçando, mais uma vez, uma cultura que considera que apenas questões sociais pesam, e que começa a aceitar o peso da questão de gênero, mas que ainda, infelizmente, tem dificuldades para enxergar as consequências de 300 anos de colonização escravocrata que estruturou uma sociedade essencialmente racista e excludente.

### **3.5. O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (CDC)**

Durante o período que estive no CDC convivendo com as pessoas, tive a oportunidade de conversar muito com Carolina, gravei várias dessas conversas, com sua autorização e mediante assinatura do TCLE. Sua trajetória de vida e luta pela sobrevivência se misturam à luta para apoiar às adolescentes mães.

Carolina nos afirmou que:

São vítimas. Porque eu digo que elas são vítimas é mais pela cultura da família, pela falta de informação. A gente tem um grupo de adolescentes que a gente trabalha com a informação para prevenção para que isso não venha acontecer com elas. E aí quando acontece, aí é duas vezes pior para elas, porque a maioria são negras, da periferia, baixa renda, então qualquer lugar que elas for elas vão ser criticadas milhões de vezes, porque é pobre, grávida, e ainda tem 12 anos. Há muito essa demanda pra mim de meninas, por isso a gente montou esse grupo, não só de dar as coisas para elas, mas também de acolher, porque já aconteceu, então criticar elas não adianta, tem que passar informação para não se repetir duas, três, quatro vezes. (Carolina, entrevista em abril de 2019)

É nítido o envolvimento emocional de Carolina Maria, como mulher negra, moradora do Santa Luzia, jovem, mãe de quatro filhos, tem a clareza da visão interseccional para articulação dos aspectos raciais, geracionais, de gênero e de classe que atravessam a questão da gravidez adolescente daquela localidade, acionada com a seriedade que o assunto requer, e compõe com a nossa opção por defender, nesta dissertação, a interseccionalidade não só como uma ferramenta de compreensão da realidade destas adolescentes negras e mães, mas, sim, uma metodologia importantíssima para o campo das políticas públicas.

E aí eu reparei que o governo não tem nada para apoiar essas meninas, eles não têm, eu fui no conselho tutelar, eu fui no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), fui no CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), eles não têm nenhum projeto, “Ah vamos dar algum benefício”, não, eles dão pra mãe da adolescente. A mãe que pega o benefício, só que aí a mãe abandonou, jogou pra casa do outro, eles não têm uma fiscalização, sabe, uma coisa para como ajudar essas meninas, não têm um psicólogo, não têm um grupo que possa ajudar, e não é uma, duas mães, se a gente dá uma andadinha a gente acha... E aí aqui na Estrutural não tem ninguém, nem um órgão público, nada que possa fazer uma prevenção disso, ou fazer que depois delas grávidas que elas não venham a repetir, não tem. (Carolina, idem)

Carolina evidencia a consciência dos processos de exclusão que incidem sobre as adolescentes, bem como denuncia a ausência de políticas públicas específicas para essas adolescentes. Iniciativas como a dela vêm preenchendo alguns vazios deixados pelo Estado na vida das pessoas da Cidade Estrutural. E algo central: denuncia um quadro de extrema complexidade que prescinde não só da presença de agentes públicos, seja do campo educacional, da saúde, do serviço social, mas agentes qualificados e sensíveis à realidade posta são essenciais.

E seu depoimento continua:

Aí abandona a escola né? Abandona a escola, [...] e fica meio difícil pra elas voltarem estudar, porque tem uma criança, e quem tem o apoio da família, tanto da família do pai, quanto da família da mãe, até que pode voltar né, mas pra quem não tem esse apoio, não tem como estudar. (Carolina, idem)

Neste trecho vimos a importância da rede de apoio após o parto para que a evasão escolar não aconteça e a necessidade da (in)formação para que a gravidez não se repita.

Acerca do papel dos professores e do acolhimento da escola, Carolina fez uma reflexão que acreditamos ser fundamental para este trabalho, segundo ela:

Os professores estão tão descontentes, não estão contente com seu salário, com a estrutura da escola que eles trabalham, então eles não conseguem desenvolver um papel bacana. Às vezes o professor está tão estressado, que ele não consegue ver a parte humana daquela pessoa.

Na escola, hoje em dia perdeu essa cumplicidade de professor com aluno, acho que foi perdido isso. Por exemplo antigamente era muito fácil o menino chamar professor de tio, não é porque irmão da mãe, mas é porque criança sente um carinho pela pessoa, respeitava ela como pessoa. Hoje perdeu, criou-se uma barreira aí, tanto que a gente vê tanta violência de aluno contra professor, de professor contra aluno, cada um no seu contexto. Uma vez teve um assalto ali no Lúcio Costa eu estudava à noite ali no EJA no Guará, aí o professor falou assim: "só pode ter sido menino da Estrutural" [...] o menino pegou um apagador e tacou no professor, aí o professor desmaiou e disse que não ia mais dar aula pra gente, mas os dois lados foram errados, não foi só um. Então esse tipo de coisa afasta aluno de professor eu acho que a falta de acolhimento, e eu acho que a escola não tem isso, e eu não sei como eles fariam pra passar uma informação legal, porque só falar sobre camisinha masculina e feminina, e falar que todo mundo deve usar, não é assim que se trabalha com adolescente, adolescente é totalmente diferente. Eu acho que vai ser muito mais dificultoso agora com essa proposta de não colocar educação sexual na escola, então com quem eu vou falar sobre sexualidade? Minha mãe quadrada não fala, nem na escola fala, então fica difícil. No primeiro dia de aula da minha filha veio escrito assim na agenda "na escola não ensina por favor, com licença, obrigada, só português, matemática..." então o professor acha que não é obrigado, ele é obrigado a fazer o seu dever, fazer aquela planilha lá do MEC, mais nada, então se não tem cumplicidade, você não tem como confiar, e aí como estão sendo formados os nossos cidadãos? [...] igual aqui na creche não é diferente, as crianças, tem criança que chega aqui terrível. E aí quando você acolhe, você abraça, eles começam a te obedecer, porque você cria um convívio com a criança, então se a escola não consegue criar isso, é muito mais difícil de ensinar, mesmo sendo militar, mesmo sendo qualquer coisa, é muito difícil ensinar se não tem, eu acho que tudo parte daí na sociedade, se a sociedade soubesse mais acolher... Aí o menino vai pra escola já querendo botar tudo aquilo para fora, toda a rebeldia, todo sufoco que ele tá passando dentro de casa, vira aí ele acha quem? Quem que tá aí 24 horas por dia a disposição? As coisas ruins, os caminhos da boca de fumo. Eles não chegam xingando, eles chegam acolhendo, chegam com amizade, essa é a realidade de uma comunidade, muitas coisas ruins estão sempre ali naquela conversa de acolhimento, de eu vou cuidar de você, e os meninos caem. Essa é a minha visão, que a escola não tem acolhimento, que os professores não conseguem acolher as crianças, não consegue criar um elo, enxergar cada pessoa como indivíduo, ele vai ensinar o português, matemática, só. Mas quando parte para o corpo da pessoa, que tá ali na dúvida, se eu vou, não vou, o menino tá pressionando se transa ou não transa, mas todo mundo fala, que todo mundo já fez... (Carolina, idem)

Primeiro, Carolina nos fala sobre o distanciamento entre professor e aluno em nome de um dito profissionalismo, como nos alerta hooks (2017), o capitalismo condiciona o modo como pensamos sobre amor e carinho e sobre como tentamos separar a mente e o corpo e “Mesmo quando os alunos anseiam desesperadamente pelo toque do conhecimento, os professores têm medo do desafio e deixam que sua preocupação com a possibilidade de perder o controle sobrepuje seu desejo de ensinar (hooks, 2017, p. 263). Em vez deste distanciamento, Carolina, assim como hooks sugere que pratiquemos o amor e o acolhimento, pois: “Devemos voltar coletivamente para uma visão política

radical da mudança, enraizada em uma ética do amor e buscar, mais uma vez, transformar coletivos de pessoas, negras e não negras”. (hooks, 2006). A articulação entre as duas falas mostra como o racismo e a violência estruturam a miséria e criam um amalgama de abandono entre os mais carentes. E só o acolhimento amoroso pode romper o ciclo.

Acolhimento amoroso este que para ser levado a cabo deve contar com uma estrutura adequada e condições de trabalho dignas a professores bem formados e melhor remunerados. Esta não é a realidade que encontramos na escola pública, que conta com salas lotadas, sem recursos pedagógicos suficientes, professores/as mal remunerados/as e que todos os dias precisam se virar com o pouco que o Estado oferece para oferecerem educação. Para além da melhora de condições das escolas e da carreira profissional do magistério, também é necessário que os currículos de curso de licenciatura abordem melhor a profissão de professores/as como indivíduos menos distantes de seus/suas alunos/as, assim como aspectos raciais e de gênero.

Em seguida, Carolina, nos fala de uma situação de violência em sala de aula, fruto do preconceito do professor, e da pressão e acúmulo de violência do aluno, uma dinâmica de troca violenta entre ambas as partes (professor < - > aluno) e que hooks (2006) explica como uma forma de romper: “Uma cultura de dominação é anti-amor. Exige violência para se sustentar. Escolher o amor é ir contra os valores predominantes dessa cultura.”. Para Carolina e hooks, o amor é libertador e revolucionário. Um ambiente educacional com amorosidade e acolhimento é mais propício à emancipação de indivíduos que chegam social e racialmente oprimidos. São estas visões de mundo que mostram a importância de outras formas de implementar políticas educacionais, de saúde, etc.

Segundo Carolina, o distanciamento, a falta de confiança entre escola/aluno e professor/aluno, seria um grande impeditivo para que os estudantes se apropriem de conhecimentos relativos à educação sexual, tão necessários no âmbito da gravidez adolescente.

Para Carolina, a falta de acolhimento nas escolas de uma população econômica e afetivamente carente, faz com que busque-se preencher esses vazios em outros meios. A marginalidade, as drogas, são meios acolhedores, aonde esses adolescentes encontram amizade, acolhimento e apoio. Atestam a omissão e desinteresse do Estado e da sociedade.

Com esta fala, Carolina nos mostrou um conhecimento tão crítico da pedagogia do amor, seja de hooks ou de Paulo Freire que, no geral, só temos contato através dos livros e da academia. A jovem mãe e negra nos demonstrou a sabedoria e o olhar atento às

necessidades dos/das adolescentes que muitos colegas de profissão, seja na educação, seja na saúde, infelizmente, não estão tendo. O que nos comprova que o conhecimento deveria idealmente ser construído numa troca fluida e horizontal entre academia e sociedade, e não no sentido vertical, da academia para a sociedade. Torna-se urgente pensar também mecanismos e instrumentos que tornem o chamado “diagnóstico” ou a avaliação de problemas públicos e dos processos de implementação mais acurado e eficaz no mapeamento das maiores dificuldades a serem enfrentadas para solucionar, por exemplo, o problema de evasão das adolescentes negras e mães!

Questionada sobre como chegou até as adolescentes, Carolina nos explica como outras formas de acolher e ensinar são possíveis:

Como eu cheguei às adolescentes? Muita demanda de enxoval aqui na comunidade, e aí eu fui ver a idade dessas mães, e eram praticamente crianças, foi aí que eu comecei um projeto de prevenção com essas meninas e que pudesse ter um empoderamento feminino dentro da comunidade, que elas pudessem ser empoderadas, eu falo assim com elas "eu posso, eu faço, eu consigo" então eu vejo elas como indivíduos, não a comunidade inteira, eu vejo a pessoa individual que cada pessoa é, que cada pessoa representa, o sofrimento dela ver a história dela. Tem coisas que a pessoa não escolhe na vida dela, Tem coisas que acontecem na vida dela, e como a gente mudar? Eu acho que a mudança na comunidade pode vir com as crianças. (Carolina, idem)

Há nessa reflexão consciência explícita do peso da estrutura desigual.

Quando questionada acerca do acesso a métodos contraceptivos, Carolina nos mostra como há um choque entre a percepção de agentes de saúde no que se refere ao controle do próprio corpo: Ela não quer mais filho, o Estado negocia, dizendo que ela é jovem demais para fazer laqueadura.

Eu estou ali na fila pra colocar o DIU, pra mim parar de tomar o remédio, porque remédio me faz muito mal, porque eu já tenho quatro filhos, todo mês eu vou lá e aí eu compro a injeção na farmácia, porque eles queriam me dar uma injeção de neném que mama (ela está amamentando um bebê de cerca de um ano) e eu falei "não, eu quero injeção normal mesmo, porque eu não quero mais engravidar", aí eu queria colocar o DIU, porque é menos... e eu pedi pra fazer a ligadura (referindo-se à laqueadura de trompas), eu tenho até a ata assinada, quatro meninos já tá ótimo, e eles dizem que eu sou jovem demais (30 anos), não fez quando eu tive esse menino, não consegui "vai que você se arrepende, você não é nem casada " (Carolina, idem)

Seu depoimento demonstra o quanto ainda temos que avançar em termos dos direitos reprodutivos femininos dessas mulheres negras. Nota-se uma postura patriarcal do sistema de saúde em relação às suas necessidades, diferentemente do que nos relataram os profissionais de saúde, Carolina mostra um quadro burocrático de acesso aos meios

contraceptivos. Além disso, é interessante recordarmos aquilo que hooks (1995) disse sobre as mulheres negras terem sido socializadas para cuidar dos outros e ignorar suas próprias necessidades. Mais uma vez hooks e Carolina se aproximam, já que Carolina cuida de outras mulheres negras todos os dias, enquanto ela mesma também precisa de cuidados, que lhe são negados. E assim o ciclo de mulheres negras segue.

Sobre o atendimento de mães adolescentes pelo CDC, Carolina nos informa que:

A única adolescente que eu tenho aqui é a Beatriz (uma de nossas entrevistadas). Ela não trabalha, mas ela estuda e faz curso, porque quem é que vai pegar uma menina de 15 anos pra trabalhar? É muito difícil eu conheço várias meninas que não trabalham, eu tenho menina que vem aqui fazer faxina de 15 em 15 dias pra ganhar a cesta, a fralda e o leite da criança, é a dura realidade delas, porque têm poucas oportunidades pra elas, quem é que vai pegar uma menina dessa idade pra trabalhar no serviço formal? Toda vez que abre aqui um Jovem Aprendiz<sup>18</sup>, um Jovem Candango<sup>19</sup>, eu abro o computador da casa pra fazer inscrição pra elas, teve agora da fábrica social<sup>20</sup> a, abriu acima de 16 anos da fábrica social, então, nossa, o tanto de menina de 16 anos que eu fiz a inscrição aqui na casa de paternidade, e elas na esperança, tão aí na esperança de ser chamado, pra ir trabalhar [...] (Carolina, idem)

Esta narrativa de Carolina vai de encontro com a percepção da Integrante da Equipe de Saúde de Família que nos concedeu entrevista sobre as adolescentes do Santa Luzia. Diferente daquela percepção de adolescentes que deixam seus filhos na creche e depois “[...]ficam soltas o dia inteiro para fazer nada, ficam em casa dormindo”, que precisavam de melhores projetos de vida, Carolina tem outra percepção: ela acredita que o que falta a elas são oportunidades, e nos escancara a realidade de uma comunidade sedenta pelas poucas oportunidades que existem.

Ainda sobre Beatriz (cuja História de Vida compõe o capítulo 4), Carolina nos explica que ela pediu uma vaga para seu filho no CDC porque começou um curso de fotografia no horário contrário à aula:

---

<sup>18</sup> Lei do Aprendiz: Lei 10.097/2000 afirma que empresas de médio a grande porte devem contratar jovens aprendizes, que devem representar de 5 a 15% do seu quadro de pessoal. Fonte: <http://site.aprendizlegal.org.br/lei>

<sup>19</sup> Programa da Subsecretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, seu público alvo é “a população em situação de vulnerabilidade social, com idade entre 14 e 18 anos, que deverá frequentar a escola e permanecer no ensino formal durante o tempo de permanência no Programa”, o(a) adolescente cumpre carga horária de 20 horas semanais e faz jus a remuneração de 2/3 do salário mínimo nacional. Há reserva de vagas para jovens com deficiência, em cumprimento de medida socioeducativa, atendidos pelo Programa Bombeiro Mirim do DF e residentes em área rural do DF, de 5% cada. Fonte: <https://jovemcandango.org.br/>

<sup>20</sup> <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/04/22/programa-fabrica-social-muda-a-vida-de-muita-gente-no-df/>

E aí quando a menina chega aqui me fala que ganhou um curso a tarde e não tem com quem deixar o menino eu fui a primeira a incentivar e consegui uma vaga para o menino dela aqui, vai fazer o curso, sim, pra poder entrar no mercado de trabalho, porque a maior dificuldade aqui das meninas é ter alguma qualificação para entrar no mercado de trabalho, quase todas elas não têm ensino médio, estão fazendo ensino médio à noite no EJA, ganhou neném e param de estudar, ficam com seus parceiros seus parceiros acham que elas não podem ir para escola, dominam a vida delas, sogra domina a vida delas, manda ficar em casa cuidando da vida do menino cuidando da casa, E aí como é que faz? Como é que fica?

Esta leitura acerca do controle externo que é exercido sobre as adolescentes mães mostra como a ideia de ficar grávida e constituir família como forma de se libertar e ter autonomia é apenas um dos aspectos. A vida de uma adolescente mãe sem recursos, sem estudo, revela situações de grande complexidade.

Além das dificuldades institucionais de retornar à escola, existem também questões sexistas e patriarcais no interior das próprias famílias que podem impedir que essas meninas retornem, com isto o sonho de liberdade se torna uma prisão para muitas delas. Em seguida, pergunto se há mães adolescentes e/ou que não trabalham e deixam seus filhos na creche:

Aqui tem mães que não trabalhava no começo, agora graças a Deus todo mundo tá trabalhando, mas aí eu entrei na casa delas e eu levei um choque de realidade, eu moro no Santa Luzia e eu já estive em estado de vulnerabilidade, mas o de umas crianças aqui é ainda pior, que eu já vi mãe de chegar aqui falar “olha eu não estou trabalhando, mas também não tem nada pra comer, pelo menos dá almoço pra minha filha” e aí eu fico com essas crianças aqui, mas de adolescente mesmo só a Beatriz. Mas é difícil a realidade de como essas meninas vão trabalhar o que elas vão fazer? Elas não recebem benefício algum do governo, porque elas pra receber algum benefício do governo tem que ser acima de 16 anos, e aí quem recebe esse benefício delas são os familiares mais próximos, e não necessariamente gasta diretamente com elas, e com a criança, mas sim no geral, na casa e aí como é que essas meninas vão trabalhar com bebezinho? Uma veio aqui essa semana me pedindo um serviço, como que elas vão trabalhar com bebezinho tão pequeno? Acho que falta qualificação pra elas poderem entrar no mercado de trabalho, acho que falta preparação pra elas entrarem no mercado de trabalho, porque hoje em dia não tá fácil entrar no mercado de trabalho, não tá fácil, então ela tem que ter qualificação, e elas não têm, elas não têm estudo, aí isso não vem assim eu vejo crianças pequenininhas que vivem jogada na rua, queria estar em casa, queria tá estudando, mas elas não têm uma escolha de vida, nem todas elas, generalizar... tem pessoas que tem sua escolha de vidas, só que têm meninos que não têm. (Carolina, idem)

Esta leitura de Carolina mostra o quanto a produção acadêmica precisa ser confrontada com a real. A ilusão de que a gravidez é uma opção, caminho para a liberdade se vê frente a frente com a omissão do Estado e a impossibilidade de construir outros rumos para a vida, diferente da mãe, da avó.

Além do mais, toda a linha de raciocínio de Carolina vai de encontro à da Integrante da Equipe de Saúde da Família, que nos afirmou que as adolescentes “não vêm importância em continuar estudando a partir do momento que elas têm filho” (IEF, entrevista realizada em maio), e nos dá um choque de realidade.

Aparentemente, essas adolescentes não podem continuar estudando porque têm outras urgências: trabalhar, prover sustento, cuidar de uma nova vida dependente delas. A mulher negra da periferia, mãe de quatro filhos, teve um olhar empático, uma consciência racial e de classe, tão importantes para um problema multifacetado e complexo como a gravidez adolescente. A interseccionalidade, então, se mostra como fundamental para compreender o quadro da fragilidade das políticas em andamento: sem sensibilidade e conhecimento da realidade do contexto, a situação não avança para o fim.

Neste capítulo, analisamos as políticas públicas de educação e de saúde na Cidade Estrutural a partir da gravidez adolescente a partir das falas dos profissionais destas áreas, e de acordo com eles não há transversalidade entre estas políticas. Ainda através das entrevistas semiestruturadas e narrativas aos/às nossos(as) coparticipantes de pesquisa, constatamos a presença de uma cultura racista, sexista e classista na materialização de políticas públicas naquela região.

Os relatos revelaram a importância de fazermos um trajeto de fora para dentro da maternidade na adolescência, no próximo, traremos as Histórias de vida das mães adolescentes. Se são elas as principais interlocutoras do campo das políticas públicas reprodutivas e no combate à evasão escolar, elas precisam ser ouvidas e ter um espaço específico neste estudo.



## CAPÍTULO 4 –NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DAS MÃES: POR OUTRAS HISTÓRIAS

Neste capítulo, apresentaremos as histórias de vida de três mães adolescentes negras em Cidade Estrutural. Intencionamos, com isso, que o aspecto subjetivo da narrativa também seja valorizado no fazer científico do campo de políticas públicas, porque, afinal, para quem são essas políticas se não para elas?

O capítulo está dividido em duas seções, a primeira intitulada, *As mães*, um resumo de nossa experiência com cada uma das adolescentes; A segunda seção, *Suas Histórias, por outras políticas*, se subdivide em temas que emergiram das entrevistas narrativas, em forma de subseções: *Gravidez, Família, Escola, Saúde, O parto de Ângela, Trabalho, Percepções e Expectativas*.

### 4.1. AS MÃES

#### 4.1.1. Beatriz

Beatriz é uma adolescente negra de 16 anos, seu filho está prestes a fazer dois anos, a conheci por meio do Centro de Desenvolvimento da Criança, em que estive por aproximadamente dois meses. Seu bebê fica lá pra que ela possa estudar e é o único bebê da creche que é filho de mãe adolescente. Ela cursa o primeiro ano do Ensino Médio no período Matutino no Guará e a tarde faz um curso de fotografia e cuida dos afazeres domésticos. Sua mãe foi mãe adolescente aos 17 anos. Beatriz gostaria de ser fotógrafa.

Uma de nossas conversas aconteceu em sua pequena e muito limpa casa no Santa Luzia, ela me serviu café, eu levei um bolo, ela muito gentilmente me cedeu a senha do WI-FI pra que eu conectasse o software de transcrição de voz<sup>21</sup>, ela adorou ver sua voz virar texto na tela. Sentamo-nos à mesa, enquanto seu bebê comia sozinho o bolo assistindo TV no cômodo ao lado. Estávamos sozinhas com o bebê.

---

<sup>21</sup> Em entrevistas em que houve internet, além da gravação de voz, utilizamos um computador conectado à internet e fizemos a transcrição da entrevista em tempo real através do site <https://speechtexter.com>.

Sua mãe teve mais duas filhas antes de Beatriz, que foram criadas pela avó até determinado momento, e suas irmãs também foram mães na adolescência, uma aos 17 e outra aos 18 anos.

Beatriz conheceu o pai do seu filho quando tinha 14 anos de idade e ele tinha 18, e após seis meses de namoro engravidou. Chegou a morar com ele, mas separou-se após o nascimento do filho

Beatriz é bastante extrovertida, a conversa com ela fluiu de maneira muito natural, talvez até pela ausência da mãe em casa<sup>22</sup>. Quase não precisei fazer perguntas.

#### **4.1.2. Lélia**

Lélia é uma adolescente negra, tem 15 anos, seu bebê tem 2 meses e ela parou de estudar no 6º ano. O encontro com ela também se deu a partir da minha vivência na Casa de Paternidade, lá conheci a avó do bebê, sogra de Lélia, que chamaremos de S. S é uma das mulheres que trabalha no projeto e me disse que sua nora poderia participar da pesquisa.

Conversei com Lélia por uma semana via *Whatsapp*, quando finalmente nos conhecemos pessoalmente percebi que Lélia é muito tímida, talvez por esse motivo a entrevista não tenha sido tão aprofundada quanto a de Beatriz, mas também foi bastante significativa.

Lélia mora com o pai do bebê, na casa de sua sogra, no Setor de Chácara Santa Luzia. Cheguei em sua casa também com a intenção de partilharmos um bolo, que comi sozinha, acredito que por vergonha. Sua sogra estava em casa, mas não se juntou a nós. Uma casa muito silenciosa e limpa.

O pai do bebê tem 17 anos, está cursando o 6º ano. A mãe de Lélia foi mãe aos 15 anos de idade.

Quando criança Lélia conheceu uma tia que é médica, desde então ser médica é seu sonho e ela falou disso diversas vezes na entrevista.

---

<sup>22</sup> Este era nosso segundo encontro, no primeiro havia conversado com sua mãe e colhi sua autorização para a pesquisa.

### 4.1.3. Ângela

Ângela é uma menina negra de 16 anos, tem duas filhas, e parou de estudar no 4º ano por ocasião de sua primeira gestação, aos 12 anos de idade. A filha mais velha, Elis, tem 3 anos e a mais nova, Maria Flor, tinha uma semana de vida na data da entrevista. Sua mãe, dona Sueli, é uma mulher negra que foi mãe aos 20 anos de idade. O Conselho Tutelar da Cidade Estrutural me apresentou dona Sueli, e fez o intermédio pra que o contato fosse possível.

Dona Sueli foi muito calorosa em me receber em sua casa, que fica fora do Setor Santa Luzia, mas ainda na Cidade Estrutural. Cheguei com um bolo, ela fez café, partilhamos essa refeição e conversamos sobre a bebê recém-nascida que estava nos braços de Ângela. Enquanto isso, Elis corria pela casa com mais uma criança mais ou menos da mesma idade, um menino, filho de outra irmã de Ângela que também é cuidado por Dona Sueli. Terminamos de lanchar e comecei a conversar com Ângela, mas não ficamos sozinhas. Dona Sueli é uma mulher muito expansiva, sempre participava da entrevista também, corrigia e interpelava Ângela.

Sobre o pai de sua primeira filha, foi uma condição da entrevista não falar sobre este assunto, apenas sabe-se que Ângela engravidou aos 12 anos de idade. O pai de sua segunda filha tem 18 anos e está preso, de acordo com ela, eles namoraram por um breve período quando decidiram ir morar juntos, ela estava grávida quando ele foi preso e por isso Ângela teve que retornar para a casa de sua mãe.

O parto de Maria Flor aconteceu em casa, realizado por sua irmã mais velha, uma mulher também grávida, mãe de três filhos, aos 23 anos de idade, cujo sonho é fazer faculdade, detalhes contados a mim por Dona Sueli.

Assim como sua mãe, Ângela é uma menina expansiva e extrovertida, estava bastante contente de conversar comigo, pois disse que estava entediada no resguardo e gostaria de, em suas palavras, “fazer algo útil”. A história de Ângela foi sendo tecida por ela com muita naturalidade.

Assim, no quadro a seguir traçamos o perfil das coparticipantes de pesquisa:

**Quadro 5 – Perfil das coparticipantes da pesquisa**

<b>Perfil Mães Adolescentes</b>	<b>Beatriz</b>	<b>Lélia</b>	<b>Ângela</b>
<b>Idade</b>	16	15	16
<b>Número de filhos</b>	1	1	2
<b>Idade do(a)(as) filho(a)(as)</b>	1	2 meses	3 anos Menos de 1 mês
<b>Idade da primeira Gestação</b>	14	14	12
<b>Escolaridade</b>	Cursando 1º ano do Ensino Médio	6º ano – Interrompido	4º ano - Interrompido
<b>Estado Civil</b>	Separada	Em união estável	Namorando
<b>Com quem reside</b>	Mãe e filho	Companheiro, filho e sogra	Mãe, irmãos e filhas

Fonte: Elaboração Própria

## **4.2. TRAJETÓRIAS E HISTÓRIAS**

### **4.2.1. A Gravidez**

O impacto da notícia da gravidez para as adolescentes se deu de maneiras diferentes, Beatriz ficou muito triste ao se descobrir grávida aos 14 anos de idade e encontrou na mãe consolo:

“[...] foi muito estranho pra mim quando eu engravidei, porque eu tava muito nova, eu entrei em depressão quando eu descobri que estava grávida, eu passei dias e dias chorando banhando debaixo do chuveiro, e aí minha mãe tinha que me pegar pra poder sair do chuveiro e tal aquela coisa toda, depois disso eu fui me acostumando com as ideias.”  
(BEATRIZ, Idem)

Já Lélia, num primeiro momento, não encontrou o mesmo consolo na mãe, e sim na sogra:

Eu não queria ter filho agora, porque eu queria terminar meus estudos, aí veio, aí minha mãe não aceitou muito, aí eu vim morar com o pai do neném, mas eu não queria não. Aí depois que ele nasceu aí eu gostei, aí eu queria terminar meus estudos também, e aí depois pensar em ter filho, eu tô muito nova aí eu queria terminar primeiro pra depois ter filho, aí ninguém da minha família aceitou, aí depois foi aceitando, aí eles gostaram. Aí a minha sogra (S) me pegou pra eu ficar com ela, aí a minha mãe é muito apegada o neném (LÉLIA, Idem)

A primeira a saber foi S e o companheiro. Sobre a reação de S, continua:

E aí ela ficou feliz, aí a minha mãe veio conversar com ela, e minha mãe não ficou feliz não, minha mãe tem muito medo do meu pai, né, aí minha vó queria me pegar pra morar com ela, aí S não deixou não, ela queria que eu ficasse com ela. (LÉLIA, Idem)

Nestes trechos, pudemos perceber o que já havia sido anunciado por Carolina, da Casa de Paternidade, que Lélia não tem autonomia nenhuma de decisão sobre a própria vida, mãe, avó, sogra, decidem por ela a todo momento. Ainda complementa sobre o inconformismo de sua mãe com sua gestação:

O sonho da minha mãe era fazer a minha festa de 15 anos agora, aí tava quase no mês quando eu ganhei ele, 7 dias depois eu ganhei ele, aí minha mãe chorou lá no hospital, ficou chorando porque ela queria fazer minha festa. (LÉLIA, Idem)

No entanto, por mais que as reações tenham sido tão ruins a princípio, com exceção de S, Lélia nos diz que esse período já passou e que agora “todo mundo mimá” o bebê, que é o primeiro bisneto da família.

Já no caso de Ângela, ela nos conta que em sua primeira gestação quem descobriu foi sua mãe: “[...] minha mãe falou que eu tava grávida e me levou no posto pra fazer pré-natal, aí eu comecei a fazer”. (ÂNGELA, entrevista realizada em maio de 2019), e sobre o decorrer da gravidez nos disse que:

A gravidez dela foi boa, a bichinha era gordinha, dava até gosto de olhar, até hoje eu tenho, pequenininha e gordinha, aí ela já tava mais durinha e eu colocava ela na banheira. Da Elis no começo eu fiquei meio assim, porque eu ainda era nova, a gravidez na Elis foi boa, eu fiquei tão orgulhosa quando eu vi essa menina, e comia de tudo, começou a comer com 6 meses e ela comia de tudo, e até hoje come bem, até demais. Ela ainda não sabe falar muito não, não sabe falar direito ainda, essa daqui foi muito boa pra mim. (ANGELA, Idem)

Sobre sua gravidez mais recente, a reação da mãe teria sido a seguinte:

Minha mãe não falou nada, só ficou falando igual toda mãe fala: "você vai criar, vai trabalhar". Eu só tô aqui agora porque o pai dela não tá aqui, senão a gente tava morando junto, senão ele já tinha me levado, eu, essa daqui

Ela nos conta que sua segunda gestação foi intencional:

No começo eu não queria, não, mas como eu já era casada, tava morando junto, aí ele falava, que metade da infância dele ele passou na cadeia, porque ele aprontava demais, quando ele era menor ele aprontava muito, e ele também nunca tinha passado um Natal e um ano novo em casa com a família, o Natal dele era lá, o ano novo dele era lá, o dia das crianças era lá, tudo era lá, aí eu tipo fiquei com dó, fiquei com dó dele, aí eu acho que é porque eu gosto dele também, acho que por isso que eu aceitei mais (ÂNGELA, Idem)

#### **4.2.2. Família: Protagonismo de mães/avós**

Uma coisa comum a todas essas Histórias de vida nos chamou muita atenção: o protagonismo evidente das avós como apoio e suporte na vida dessas adolescentes. Por mais que não tenha havido um apoio inicial, presente nos três casos, as mães das três adolescentes dão suporte como podem no momento atual:

Hoje eu moro com a minha mãe e é difícil pra ela, porque ela sustenta eu e o bebê, e às vezes não tem nada aqui, não tem fralda, não tem leite, não tem fruta, e aí minha mãe tem que se virar e eu não trabalho, aí minha mãe tem que se virar pra comprar as coisas (BEATRIZ, entrevista realizada em maio de 2019)

No caso de Lélia, esse apoio não vem apenas de sua mãe, mas também de sua sogra (S), com quem vive, em suas palavras:

[...] Mas a minha mãe, ela não deixa esse menino por nada agora, ela não gostava, ela falou que não ia gostar dele, aí é apegada agora, demais. S ajudou muito nós, ela ajuda muito comprar as coisas pra ele, compra tudo, ela e S, porque o pai do bebê não tá trabalhando ainda (LÉLIA, entrevista realizada em maio de 2019)

No caso de Ângela, conseguimos captar o protagonismo de Dona Sueli no cuidado de suas filhas e netos ao realizarmos a entrevista, pois ao longo da conversa Dona Sueli está cuidando de outro neto além de Elis, filho de sua filha mais velha.

De acordo com Dias (2002), a figura da avó é fundamental quando ocorre gravidez adolescente, pois será através do apoio desta mulher que a adolescente poderá completar sua educação, seu desenvolvimento nessa nova trajetória enquanto mãe, e é mais provável que seja bem-sucedida caso tenha o apoio dessa figura.

Nos casos observados, a figura da avó demonstrou ser um pilar de manutenção da estrutura familiar, nos campos emocional, financeiro e organizacional da dinâmica da casa, tendo papel decisivo para o ajustamento ou não da conciliação entre maternidade e

vida escolar, como no caso de Beatriz, a única das entrevistadas que não interrompeu sua vida escolar devido à maternidade. Ao ser perguntada sobre o que ela acha que a diferencia de outras meninas que foram mães na adolescência e não continuaram a estudar, ela respondeu que:

Eu acho que foi porque a minha mãe me possibilitou isso do meu estudo, porque isso aconteceu com ela, ela engravidou e parou de estudar, e eu acho que ela ter parado de estudar prejudicou muito, a vida pessoal, e social, também financeira, em tudo. Minhas irmãs também, minhas duas irmãs, não foi só uma, as duas pararam na oitava série. E eu lembro até hoje quando eu engravidei a minha mãe falou pra mim assim: “eu não vou ver nenhuma das minhas filhas se formar no ensino médio” e eu com filho eu quero fazer a minha mãe me ver me formar no ensino médio. (Beatriz, Idem)

Este trecho da fala de Beatriz também nos deu pistas para o que já havia sido relatado anteriormente: a gravidez adolescente ser uma questão cíclica, transgeracional, o que já havia sido mencionado por profissionais da saúde e educação anteriormente, e em certa medida por Carolina. Tanto as mães de Beatriz quanto de Lélia foram mães adolescentes (Dona Sueli é exceção), isso não se comprova como um dado da realidade da gravidez adolescente, mas pode nos levar a pensar sobre a realidade dessas famílias, especialmente ao considerarmos que isso também ocorreu com as duas irmãs de Beatriz. Além disso, estudos de Renepontes e Eisenstein (2005) e Cunha e Wendling (2011) confirmaram a hipótese da transgeracionalidade da gravidez adolescente.

Pesquisa realizada por Santos et al. (2014) concluiu que há dois comportamentos principais de avós cujas filhas foram mães adolescentes: as avós como aliadas e participantes que auxiliam as adolescentes no processo de maternidade e também as avós que acabam ocupando o papel de mães no lugar das adolescentes. Este último comportamento pode ser exemplificado pela relação entre Elis (filha mais velha de Ângela) e Dona Sueli, sua avó, de acordo com Ângela: “[...] mas ela não me chama de mãe, só quando quer, ela chama minha mãe de mãe, ela fica: “minha mãe é minha” e eu falo: “tô nem aí””. (ÂNGELA, entrevista realizada em maio de 2019). Além disso, no período que Ângela saiu de casa e foi viver com o namorado, sua vida não incluiu a filha, Elis, estes dois fatos nos levam a crer que a referência de maternidade da criança é maior com a avó do que com a mãe.

Somado a este protagonismo das mães/avós, temos um apagamento da figura dos homens nas narrativas dessas adolescentes. Nos três casos as adolescentes apenas falaram quando provocadas. No caso de Beatriz, por exemplo, apenas com nossa conversa se

encaminhando para o fim, e percebendo que o clima entre nós estava íntimo o suficiente, perguntei se ela se sentia à vontade de me contar sobre o pai dela, que não havia sido mencionado em nenhum momento de nossa conversa:

Eu e a minha mãe, a gente mentiu pra ele que eu não tava grávida, a minha mãe falou: “ah, a Beatriz ta grávida, não sei o que” ele surtou, aí depois ela falou bem assim: “ela não tá mais grávida” entendeu, aí tipo, quando ele descobriu que eu estava realmente grávida ele enlouqueceu, ele parou de falar comigo, ele falou que era uma desonra na família uma menina de 14 anos grávida, depois disso nunca mais tive contato com ele, eu tive contato com ele a última vez foi com a minha mãe, já passou dois aniversários, de 15 e de 16 anos, depois que eu engravidei, ele nunca mais falou comigo. Ele não conhece o bebê e eu também não deixaria o meu filho conhecer ele, que eu não vou dar o privilégio, que ele queria que eu matasse o meu filho pra agradar ele e eu não ia fazer um negócio desse. (BEATRIZ, entrevista realizada em maio de 2019)

Aqui deparamo-nos com uma história de dor e rejeição, pois não fala com o pai desde que ele descobriu sobre a sua gravidez e também de medo do pai e de sua reação, tanto de Beatriz quanto de sua mãe. E complementa:

Não. E aí depois desse tempo eu nunca mais tive contato com ele, mas ele paga pensão pra mim, ele nunca participou da minha vida, nunca foi presente, mas pagava pensão, e eu tenho mais dois irmãos, que ele é super presente na vida deles e aí eu sempre me perguntei qual era a diferença que o meu irmão, meus dois irmãos têm e a diferença que eu tenho, porque eu vejo, mesmo antes de ter filho ele não participava na minha vida, então agora que eu tenho filho não significa que eu mereço que ele participe, aliás, né, ele não merece participar, porque eu tô bem sem ele, e se ele tivesse do meu lado talvez eu não teria engravidado com 14 anos, aí eu acho que ele nunca se perguntou isso, né, porque às vezes falta muito um apoio de um pai, que possa estar aconselhando a menina, né, anão se envolver com algumas pessoas. Porque tem pais que alerta as filhas mulheres, né, de relação alguns caras e tal, e eu acho que se ele estivesse presente na minha vida eu teria evitado mais, do que como ele foi ausente, então como ele não tava nem aí eu também não tava nem aí pra ele, aí eu fiz m\*\*\*\* com m\*\*\*\* e deu nisso, e hoje a gente nem conversa mais. (Idem)

No caso de Lélia, que também foi provocada a falar do pai, encontramos uma história de violência doméstica, permeada por medo da figura paterna, nos relatou que apenas recentemente ele havia conhecido o neto e que, segundo Lélia, “até queria que eu desse pra ele” (LÉLIA, entrevista realizada em maio de 2019). Sobre o passado, Lélia nos relatou que:

[...] ele era muito ruim com minha mãe, ela morria de medo dele, ela tentou matar ele, aí ele denunciou ela, aí ela terminou com ele porque ele batia nela, batia muito nela, aí foi assim, terminou com ela, e ela conheceu um homem muito bom, eu gosto muito dele, dá de tudo pra ela e pra família. (Idem)



Sobre a vida presente de seu pai:

A mulher dele tá grávida de novo, tem quatro filhos, mas agora ele é bom com ela. Ela não dá mole com ele, não. E eu fiquei com muito medo, porque minha mãe falou pra eu ficar de olho, eu fiquei com muito medo de levar o menino e ele querer fazer alguma coisa, mas não, ele gostou, primeiro netinho dele (Idem)

No caso de Ângela, soubemos do seu pai de maneira diferente. Sua casa estava passando por reforma com vários trabalhadores transitando, antes que eu tivesse a oportunidade de perguntar sobre seu pai, ela chamou um dos homens negros que trabalhava na obra de pai. Muito ao contrário de Dona Sueli, até o momento ele não havia se pronunciado nenhuma vez, não havia interferido ou opinado.

Uma exceção foi encontrada no caso de Ângela, o pai estava presente, auxiliando na reforma da casa de Dona Sueli, mas que, do ponto de vista da pesquisadora, tem sua participação na História de Vida de Ângela um pouco ofuscada pelos papéis tão ativos de sua mãe e irmã, tão proativas.

Sobre os pais das crianças, no caso de Beatriz, o pai de seu filho, que tem 19 anos, agora tem outra filha e por isso tem menos tempo para seu filho mais velho:

Quando o pai dele tem dinheiro pra ele manda as coisas, ou ele manda o dinheiro, agora o pai dele tem outro filho, uma menina, antes ele pegava o bebê todo fim de semana porque tinha mais tempo, agora ele não tem mais tempo por causa de outro filho e tal, e eu acho que vai mudar muito algumas coisas na minha vida e na vida do meu filho questão do pai dele ter tido outro filho. (BEATRIZ, entrevista)

Além disso, não paga pensão, ela explica:

Não, eu não quis pedir, não (pensão), porque ele ajuda muito, mesmo parecendo que não, ele ajuda muito o bebê, a maioria das coisas, às vezes quando falta também, minha mãe não pode dar, a gente liga, ele: “vou mandar o dinheiro tal dia”. Tal dia ele mandou o dinheiro a gente compra as coisas, querendo ou não já é uma ajuda, e ele registrou o bebê. Agora eu boto a mão pra o céu que eu não tenho um pai do meu filho que nem registrou, que é vagabundo, que não trabalha, que só quer ficar em farra. O pai do bebê, não, eu conheço ele, eu morei dois anos, um período longo da minha vida com ele, a melhor e pior fase da minha vida com ele, e com ele eu aprendi muitas coisas, e também aprendi muitas coisas sobre ele, e vejo que ele é trabalhador, que ele gosta dos filhos que ele tem, e se depender dele não vai faltar nada pro bebê, mas eu não vou poder ficar esperando só dele. (BEATRIZ, entrevista realizada em abril de 2019)

Já Lélia vive com o pai do seu filho na casa da sogra, que está desempregado, em atraso escolar, mas continua na escola. Ao contrário dela, impedida de continuar na escola devido aos cuidados com o bebê.

O namorado de Ângela, pai de sua filha, está preso, mas está no Ensino Médio, fazendo EJA na prisão, sobre esse assunto ela nos relatou que:

[...] ele foi inventar de roubar o mercado, por causa que eu tava grávida e aí não tinha fralda, aí ele foi inventar de roubar o mercado e foi preso. É pra ele ficar entre seis meses, né, ele vai sair só no natal, ele disse que vai sair no Natal pra ver nós e conhecer (a filha), mas quando ele sair ela já vai estar com seis meses, mas o pai dela é muito bom. (ÂNGELA, Entrevista realizada em junho de 2019)

Através das Histórias de Vida dessas mães e avós é perceptível a ausência dos homens em suas vidas. Por que será que são ausentes? É uma questão a se pensar. É possível inferir que há o peso de uma cultura sexista que deposita a carga da criação dos filhos e dos netos apenas às mulheres, mas não só isso. Outras informações devem ser levadas em consideração em análises interseccionais. A ausência dos homens contribui para o desarranjo familiar de famílias heterossexuais e também compõe a reflexão sobre a evasão de adolescentes mães, como ouvimos no relato de Beatriz, de sua perspectiva, a falta que o pai lhe fazia.

No caso da realidade de Cidade Estrutural, falando de localidade de maioria negra, falamos de uma paternidade em maioria negra também. De acordo com o Atlas da Violência, 92% das vítimas de homicídio são homens e 71% do total são pessoas negras, dessa maneira, podemos inferir que homens negros são as maiores vítimas de homicídio no Brasil (IPEA, 2017). De acordo com dados do Infopen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias), nossa população carcerária é formada principalmente por jovens negros, de baixa escolaridade e de baixa renda (DEPEN, 2014). Tendo em vista a metodologia adotada, interseccional, a respeito dos jovens negros, em relação às Histórias de Vida aqui apresentadas, cabe questionar os sentidos que giram em torno da masculinidade e da consequente paternidade negra nessas famílias no contexto da maternidade adolescente, a partir daí caberia pesquisar as presenças e ausências do homem negro. São ausentes apenas por causa de uma cultura sexista que os livra da responsabilidade da paternidade, ou também há o peso do encarceramento em massa e genocídio da população negra nessa dinâmica? Esta é a deixa para um outro trabalho de um outro pesquisador, não nos aventuraremos neste campo, sob o risco de superficialidade.

Há outros aspectos que se revelam nesta imbricada situação de vulnerabilidade, violência, exclusão e racismo, Lélia nos relatou a violência doméstica experienciada pela mãe e o medo que ambas sentem da figura de seu pai, por isso não podemos deixar de tratar da questão da violência doméstica, uma vez que são mulheres negras as maiores vítimas (CARNEIRO, 2017), e homens brancos e negros<sup>23</sup>, seus algozes, num sistema de dupla opressão racista e sexista.

A Lei Maria da Penha surgiu em 2006 como uma grande conquista do movimento feminista, que logrou inserir o debate do que antes era considerado vida privada a assunto de domínio público, a violência doméstica. Entretanto, apesar do avanço legislativo, ainda hoje, Carneiro (2017), nos afirma que mulheres negras não contam efetivamente com os aparatos do Estado, e ainda dependem de si mesmas para viverem uma vida sem violência. Afirma ainda que ao longo dos anos as taxas de violência contra mulheres brancas têm diminuído e contra mulheres negras têm aumentado, para a autora, isso seria consequência da marginalidade do tema racial na política pública e legislação brasileira, ao não enfrentamento o problema estrutural do racismo, conjuntamente com o sexismo, no entender dela, não obteremos resultado no caso da violência doméstica.

Feitas estas considerações sobre família, outro tema emergiu: a escola.

#### **4.2.3. Escola**

Beatriz é a única das coparticipantes que não interrompeu seus estudos. Ela não estava em defasagem idade-série na ocasião da gestação e conseguiu continuar seus estudos, o que, conforme já relatado, ela atribui ao apoio de sua mãe e sua grande força de vontade de realizar o sonho de sua mãe. Beatriz também nos contou que teve o auxílio de sua cunhada, que era da mesma sala, para realizar seus exercícios domiciliares, o que nos evidencia a existência de uma rede de apoio que permite o retorno à escola. Além disso, seu filho fica na Creche da Casa de Paternidade para que ela possa estudar pela manhã e fazer cursos na parte da tarde. Durante sua gravidez, também nos relatou com carinho que:

E aí os professores me ajudaram muito com roupa com fralda tive muita coisa na escola, os meus amigos fizeram um chá de fralda no dia do meu aniversário presente pra o bebê, né, que não era pra mim que ele

---

<sup>23</sup> Não foram encontrados dados raciais com relação aos autores da violência doméstica.

tava fazendo, tava fazendo pra o bebê e aí ele ganhou bastante coisa (BEATRIZ, entrevista realizada em maio de 2019)

Diferentemente, Lélia que cursava o 6º ano e aos 14 anos de idade se descobriu grávida e deixou de ir à escola aos 4 meses de gestação por vergonha da situação. Ao ser questionada se alguém a procurou após sua evasão ela responde que: “[...] ligaram em casa pra mim ir pra escola, mas elas ligou depois que eu ganhei, aí ela falou pra eu ir pra escola, aí eu falei que eu tinha acabado de ganhar neném, aí elas deixaram ficar 4 meses com ele, aí é pra mim voltar em julho, eu vou voltar”. (Lélia, Idem)

Primeiro parece que Lélia desconhece a legislação e seus direitos, segundo parece que apenas a procuraram após ela ter ganho bebê e não no momento de sua evasão, no ano anterior. E continua: “[...] eu vou fazer a prova agora (ENCCEJA<sup>24</sup>) pra ver se eu elimino algumas matérias, porque eu quero fazer logo meu curso de medicina.” (LÉLIA, Idem)

A situação de Ângela é bem diferente, ela é a que está há mais tempo afastada da escola, desde sua primeira gestação, como nos relata:

Pra mim a única coisa importante pra mim mesmo é só minhas filhas, porque eu não era muito de ir pra escola, eu era um tipo de aluno muito afastada, eu ia pra escola de vez em quando, de vez em quando eu não queria ir, mas a minha afastação mesmo da escola foi quando eu engravidei da primeira, mais velha, a Elis. (ÂNGELA, Entrevista realizada em maio de 2019)

A percepção de Ângela sobre si mesma enquanto aluna, nos recorda os escritos de Eliane Cavalleiro (2013), que em sua pesquisa realizada em 2003, constatou que as mulheres negras de baixa renda do seu grupo pesquisado apresentaram dificuldade em concluir suas trajetórias escolares, apesar de elas reconhecerem a correlação entre educação e ascensão social. Para Cavalleiro (2013), o principal motivo para que isso aconteça é o fato de que um ambiente escolar permeado por relações sociais racistas está atrelado a um autoconceito e auto percepção fragilizadas de capacidade no caso de pessoas negras, gerando uma autoimagem vinculada ao fracasso e à incapacidade para a aprendizagem. Isto estabeleceria uma distância entre os sujeitos negros e a escola, como resultado, a autora também afirmou que aquelas mulheres negras coparticipantes de sua

---

<sup>24</sup> Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos é um exame nacional voluntário e gratuito realizado pelo Inep que avalia competências, habilidades e saberes com vistas a conferir a certificação do Ensino Fundamental àqueles que já tenham pelo menos 15 anos de idade e do Ensino Médio aos que têm 18 anos de idade. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/encceja>

pesquisa teriam como motivos para o abandono escolar: “o não gostar de estudar, o desinteresse e a pouca inteligência. Mas não estabelecem, elas mesmas, uma relação com as experiências racistas vividas na escola”. (p. 289).

Ângela dá prosseguimento em seu relato:

[...] Eu até tentei estudar depois que eu tive a minha filha só que a escola falou que nunca tinha passado por uma situação dessas, tipo a mãe chegar e levar o bebê pra escola, nunca aconteceu isso dentro da escola, e eles não aceitavam, e eu tinha que deixar com a minha mãe, eu falei não vou deixar minha mãe, minha filha assim também não, se for pra deixar ela, então eu paro de estudar, e agora eu tenho duas aí que eu acho que eu não vou mais pra a escola mesmo, e se continuar desse jeito aí que eu não vou estudar mesmo, e que vai ser difícil. (ÂNGELA, Entrevista realizada em maio de 2019)

E continua:

Eles pediram pra mim deixar com a minha mãe, mas não deu pra mim deixar com a minha mãe, minha mãe começou aparecer umas doenças com ela, ela tem... eu esqueci o nome, ela tem um problema aí que ela esquece as coisas, dá nervosia também do nada, só sei que depois disso eu parei, eu falei minha mãe não tá nem dando conta, eu sou nova, então eu tenho que cuidar, né, eu sou a mãe ainda, então eu tenho que parar de estudar, aí eu parei, mas eu queria voltar, mas é meio difícil, porque a escola não aceita. (ÂNGELA, Idem)

Mais uma vez a escola exime-se e naturaliza a evasão das mães adolescentes, não só isso, naturaliza também que a avó cuide da criança, mas não evocam a necessidade de o Estado cumprir seu papel para com essas mães adolescentes, ofertando creches públicas.

Em sua experiência de frequentar a escola grávida, Ângela nos relatou que por ocasião de sua primeira gestação:

[...] o ruim é que as meninas só ficavam perguntando “como é que você engravidou?” “engravidando”, porque a escola chegou a me chamar lá e falaram “tem algumas meninas que não sabem como você engravidou, então se elas perguntarem, não responde”, e a maioria das meninas me perguntavam, eu só falava “engravidando”. Tinha umas meninas que souberam como engravidei, e ficavam me manhando, passando a mão na minha barriga, e compravam tudo que eu queria comer, era desse jeito. (Idem)

O relato revela o constrangimento de uma adolescente de 12 anos grávida. E sobre a reação dos professores, nos disse que: “Professores não falavam nada, só pediu isso pra mim, só pra não chegar comentar pra as outras meninas, e eu também nem fazia questão de comentar, coisa besta”. (Idem).

A esse respeito nossos comentários ficam limitados, porque apenas podemos fazer suposições ou especulações sobre os motivos que teriam levado a escola a pedir que Ângela não comentasse com as alunas como ela engravidou. Mas cabe o questionamento: Esta atitude da escola pode significar medo de que Ângela de certa maneira “influenciasse” as outras alunas, “inocentes”? Olhares preconceituosos por parte da equipe escolar podem ter influenciado no abandono escolar?

Ângela parou de estudar quando ganhou Elis, tentou retornar, mas não tinha com quem deixar a bebê. Ao ser questionada se alguém a procurou em algum momento devido à evasão, ela nos disse que não, a escola nunca a procurou. Até o momento de escrita deste trabalho não tinha retornado à escola, pois tinha acabado de ter a segunda filha, mas segundo ela, tentaria retornar após o recesso do meio do ano.

No caso de Beatriz, ela nos relatou que passa por experiências preconceituosas na escola por parte de alunos:

Alguns alunos parece que têm um meio preconceito, quando eu falo assim “ah, eu tenho um filho, eu sou mãe” [...] E tem alguns alunos que olham pra gente com uma cara assim “ah você é mãe, nossa nem parece e tal” “nossa, você é mãe? Com quantos anos você engravidou?” Tem coisas que realmente são desnecessárias, e quando você dá uma resposta que as pessoas não gostam elas acham você com falta de educação, tem algumas coisas na sua vida pessoal, que eu, por exemplo, sou muito fechada em relação a isso, eu não gosto muito de comentar sobre minha gravidez porque o povo fala muito, critica muito, porque com certeza quem tá grávida ou então quem é mãe com 17 anos e frequenta a escola tem que ouvir muita crítica (BEATRIZ, Idem)

Mais um relato de profundo constrangimento para uma adolescente mãe. E também por parte de professores/as, alguns se sentem no direito de expor sua vida pessoal no ambiente escolar como justificativa para uma situação que considera de indisciplina:

[...] e algumas professoras ficam pegando no meu pé porque eu fico querendo me distrair um pouco, conversar com alguns amigos, colegas de sala de aula, principalmente a professora de Educação Física, ela fala bem assim: “principalmente você, Beatriz, que tem filho, você não pode, não sei o quê, não sei o quê”, mas eu acho que às vezes eu estou ali porque é única opção que eu tenho, se eu parar de estudar o que eu vou fazer?” (BEATRIZ, Idem)

A análise dos três casos nos leva a crer que para que a adolescente mãe de baixa renda permaneça na escola é necessário muito mais do que um projeto de vida e força de vontade, mas também uma rede de apoio solidificada. Nos casos mencionados uma rede de apoio que está personificada na figura das mães/avós, e/ou acesso à creche gratuita, minimamente. Este é o caso de Beatriz, que tem o auxílio da mãe, tem acesso à creche, mas que apesar de tudo isso depara-se com situações de preconceito na escola que a

desestimulam e desanimam. Lélia também conta com esta rede de apoio e acesso à creche, ela está em defasagem, mas vê no ENCCEJA uma possibilidade para superar este obstáculo e encurtar seu caminho rumo ao seu sonho de estudar medicina. Já Ângela está revoltada com a escola, com o Estado, sua mãe está doente e sobrecarregada, e pouco pode fazer para lhe ajudar, não tem acesso à creche, não se considera capaz nem “boa aluna” o suficiente.

Mas todas elas, em especial Beatriz e Ângela, sofreram situações de animosidade na escola, sentiram-se mal e envergonhadas. Acerca do tema educação sexual, um trecho da entrevista de Beatriz nos chamou atenção: [...] eu descobri minha gravidez eu tava com 5 meses, tinha 22 semanas, quase cinco meses, né, 4 meses e pouco”. (BEATRIZ, entrevista realizada em maio de 2019)

Acerca da demora em identificar sua gestação, nos questionamos acerca da falta de informações no campo sexual e reprodutivo, o que nos é confirmado no trecho a seguir em que diz:

[...]eu saí do consultório transtornada, porque eu achei que tipo “ah, engravidar não é tão fácil assim”, então se eu saí do consultório grávida e tinha acabado descobrir que ia ter um filho com 14 anos, eu tava no sétimo ano da escola do fundamental” (BEATRIZ, Idem)

Perguntada se ela tinha conhecimento sobre métodos contraceptivos por ocasião de sua gestação, ela nos responde que:

“Não, eu não achava que ia rolar assim de engravidar de cara. Eu achava que era difícil engravidar [...] Já tinha ouvido na escola que tinha que usar camisinha e blablabá e tals, mas aí as vezes você nem sabe o que a comunidade fala e tal, a sociedade te alerta daquilo mas as vezes você não se toca que você precisa daquilo as vezes pra poder seguir a sua vida”(BEATRIZ, Idem)

No Caso de Lélia, ela nos disse que: “Eu ouvi falar da camisinha, da pílula, mas eu nunca pensei nisso, não. Ele queria (o companheiro), aí eu falei que não queria aí nós teve relação sem, mas agora eu vou colocar aquele DIU”. (LÉLIA, Idem)

Como demonstramos anteriormente, um levantamento sobre saúde incluído no Censo Escolar 2005 revelou que 99% das escolas de ensino médio e 95% de ensino fundamental trabalham temas relacionados à promoção da saúde e educação preventiva, entretanto, seus depoimentos nos demonstram que essas possuíam um conhecimento superficial sobre prevenção à gravidez indesejada, mesmo Beatriz, que já estava no 7º ano do Ensino Fundamental. Elas estavam familiarizadas com os termos “camisinha”, “pílula” à época que engravidaram, mas aparentemente não era um conhecimento do qual

se apropriavam, eram palavras vazias, quase desprovidas de sentido, Beatriz sequer soube identificar que estava grávida por cinco meses, o que nos leva a crer que a escola falha muito em transmitir conhecimentos práticos. A falta de diálogo sobre o assunto não parece ser o caminho para evitar a gravidez indesejada, não foi assim no caso de Beatriz ou de Lélia.

Além disso, em pesquisa realizada por Sfair et al. (2015), que se propôs a fazer levantamento da documentação oficial produzida entre os anos de 1990 e 2010 acerca do tema, concluiu-se que a maior parte das iniciativas no campo da educação sexual (56%) parte do setor da saúde, e que apenas 12% são do MEC, o que, a princípio, seria contraditório ao considerar que a literatura tradicional consideraria o tema da pasta da educação. As autoras nos explicam que:

Portanto, historicamente, a educação sexual é proposta por e para a ação de profissionais da saúde. A substituição da religião pela ciência no controle do comportamento sexual não impediu a herança das ideias e valores morais, agora justificadas cientificamente. As delimitações entre normal e anormal foram controladas, e legitimadas, pelo poder médico, assim como a prescrição de formas de prevenção e tratamento de doenças e comportamentos.

Por este motivo, a maior parte destes documentos seriam iniciativas do Ministério da Saúde, com incentivo a serem realizadas em parceria com o MEC e em espaços escolares, uma vez que este é território em que se encontram os adolescentes, território também de disputa por controle ideológico.

Por isso, as autoras nos chamam a atenção para que o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação encaminhem suas próprias propostas de ação pública de educação sexual, com vistas a superar a visão médico-higienista deste campo de conhecimento.

#### **4.2.4. Saúde**

O tema do aborto surgiu na fala das três coparticipantes de maneiras muito distintas. No caso de Beatriz, horrorizada ao entender que seu pai preferia que ela abortasse seu bebê, já Lélia, nos confidenciou que num primeiro momento ficou tão desesperada de estar grávida, que pensou no aborto como uma possibilidade: “eu não vou mentir eu até pensei em tirar, porque eu tava com muito medo da minha mãe, S não deixou”. (LÉLIA, entrevista realizada em maio de 2019), ambas tratam do tema com bastante seriedade, apesar que de perspectivas diferentes. Já Ângela, levanta o tema com mais naturalidade:

[...] mas minha gravidez foi uma coisa engraçada porque no começo eu tentava, tentava e não conseguia, aí depois que eu parei de tentar aí



apareceu aí eu pensei também não vou abortar, né, eu que tava procurando, aí eu tive que aceitar (ÂNGELA, Idem)

Apesar de ser um tema considerado tabu ainda hoje em nosso país, pesquisa realizada por Diniz, Medeiros e Madeiro em 2016 e publicada em 2017, revelou que o aborto é comum e ocorre entre mulheres de todas as idades, religiões, níveis educacionais, grupos raciais e de todas as regiões do país (DINIZ e al, 2017). O que derruba estereótipos e reafirma que o aborto é realizado por mulheres em diferentes contextos, mas que é prática mais comum entre mulheres de menor renda, menor escolaridade, pretas e pardas. Ainda segundo esta pesquisa, aos 40 anos de idade, cerca de uma em cada cinco mulheres realizaram um aborto. E, considerando que a maior parte desses abortos é considerado ilegal no país, o que leva a serem realizados clandestinamente, urge que o tema seja tratado com a devida atenção da saúde pública. Os contextos descritos ao longo desta dissertação, espera-se, possam ser considerados por investigadoras de temática de saúde pública. A abordagem interseccional é essencial.

Ainda no campo da saúde, pergunto à Beatriz se ela se previne de alguma maneira, se o posto de saúde oferece métodos contraceptivos, segundo ela:

Oferece, mas é maior burocracia pra você fazer uma prevenção aqui, pra tomar uma injeção também é outra coisa que você tem que poder esperar uns 4, 5 meses aí, porque você faz o exame, daqui 30 dias sai o resultado, aí depois do resultado você ainda tem que fazer mais uma (inaudível) de exame, tem que ir ao médico pra ele ver a injeção que você vai tomar, aí depois de um tempo que ele passa a injeção e você tem até 30 dias pra tomar, você toma, aí eles remarcam no papel, você vai lá e toma de novo.”, mas que no momento não se previne, pois não tem namorado, mas garantiu que vai se prevenir no próximo namoro. (BEATRIZ, Idem)

Segundo Lélia, ela já está se consultando para colocar o DIU desde que o bebê nasceu, mas não sabe quanto tempo vai demorar para conseguir colocar: “Não sei, eles marca consulta pra mim ir. A consulta é de mês em mês, aí fica ruim eu quero botar logo isso, eles têm que me chamar, eu quero terminar meus estudos.” (LÉLIA, Idem)

Ambos os relatos endossam as percepções apresentadas por Carolina Maria e pela Conselheira Tutelar entrevistadas anteriormente, de que há uma burocratização no acesso aos métodos contraceptivos, indo de encontro à percepção dos profissionais de saúde entrevistados, que afirmaram que há livre oferta de DIU e pílula, de maneira rápida e democrática.

Na seção a seguir, traremos a narrativa do parto de Ângela, que apesar de estar coligado ao tema da saúde, por sua complexidade, foi separado em seção própria.

#### 4.2.5. O parto de Ângela

Ao nos relatar sobre seu parto, Ângela nos afirma que tinha ido com as amigas para um local próximo a o que elas chamam de BR (Estrada Parque Ceilândia, ou Via Estrutural) aonde os amigos costumam se reunir para fazer fogueira e socializarem-se, tendo em vista a que não há oferta de atividades de lazer para o público jovem na Cidade Estrutural. Em determinado horário, começou a sentir dor, mas decidiu esperar as dores ficarem mais fortes, quando aumentaram, começou a subir a pé com as amigas, que a ajudaram, já com muita dificuldade, conseguiu chegar à casa, acordou a mãe, que foi a pé até o Santa Luzia chamar o pai de Ângela e ela ficou em casa sozinha. Sua bolsa estourou e ela estava sozinha com sua filha mais velha. E continua:

[...]Eu tava com medo da criança sair e não ter o que fazer, só disso. Aí eu liguei pra o bombeiro, quando eu vi a bolsa saindo eu não sabia o que era aquilo porque o da Elis foi cesária, não foi normal, eu não sabia o que era aquilo aí eu comecei a sentir dor mais forte, a criança já latejando pra sair, e eu senti que era ela latejando, aí eu comecei a ficar preocupada, aí eu liguei pra o bombeiro, aí eu falei pra o bombeiro "eu tô sentindo dor " ele foi lá e falou bem assim: " sua bolsa já estourou?" Eu falei "já" aí ele "tá bom, então eu vou passar pra o médico" passou pra o médico e quem disse que eu conversava com aquele médico, eu ficava era "moço, eu tô com dor, moço, por favor, pelo amor de Deus, vem aqui " E aí ele "passa o seu endereço, " e eu já tinha passado meu endereço, aí ele falou que tava mandando uma ambulância. E eu esperei, esperei uma ambulância, minha mãe veio chegar era 1:15 (da madrugada) com a minha irmã, aí os policiais chegaram também, e os policiais tava tentando me acalmar, aí um ficou com a lanterna alumando, porque o quarto é meio escuro, alumando minha parte íntima, depois eu fiquei morrendo de vergonha, na hora não fiquei com vergonha não, mas depois eu fiquei. O outro segurou minha mão, e o outro tava pedindo pra eu respirar, pra ter calma, porque eu tava muito nervosa. (Idem)

Seu relato continua, e narra também a reação de seus familiares:

[...] primeiro minha irmã pediu pra minha mãe (ajudar), minha mãe só veio me empurrou e saiu estressada, minha mãe tava nervosa. Primeiro os policiais queriam me colocar dentro do carro aí minha irmã falou "não, não tem como colocar ela dentro do carro, não dá tempo, eu tô vendo a criança coroando, deixa que eu que vou cuidar dela aqui, só segura ela pra mim" minha mãe fez foi correr. Minha mãe ficou aqui no sofá dizendo que tinha depressão e meu pai do outro lado nervoso. (Idem)

Sobre os momentos finais do parto:

[...] aí minha irmã mandou eu colocar força, aí eu gritei e minha irmã falou: "Ângela, não grita, se não vai ser pior pra você, o grito que você quer gritar, solta todinho na força" e deu certo, eu coloquei força só três vezes. Na terceira vez, eu não vi nem na hora que saiu, só vi que

escorregou, que nem quiabo, saiu escorregando, eu só senti saindo o quiabinho, aí minha irmã pegou ela no colo, todo mundo falou que era linda, aí quando o bombeiro veio chegar eu já tinha ganhado, minha irmã já tinha feito tudo, aí eles perguntaram "Quem fez o parto?", eles pensaram que tinha sido os policiais, mas não foi, foi minha irmã. Aí me levaram pra o hospital pra me limpar por dentro e tirar a placenta, pronto. Aí os policiais começaram a tirar foto com o bebê, todo mundo sujo de sangue, queriam tirar perto de mim, eu não quis. (Idem)

Pergunto o que ela achou dessas fotos, ela diz: “Ah, eu achei bom, ela vai ficar de recordação, colocar pra revelar as fotos tudinho” (Idem). Em seguida, fala com muito orgulho sobre seu parto ter sido normal, diz que os três partos de sua irmã também foram normais e eu pergunto o motivo de o parto de sua primeira filha ter sido cesariana, ela me responde, que foi porque ela era muito nova para ter um parto normal.

O relato de Ângela demonstra a fragilidade do sistema de saúde e de instâncias governamentais em enviar uma ambulância a certas localidades da Cidade Estrutural em uma situação de emergência, nos demonstra que a polícia, naquela localidade tem sentido duplo, de repressão e violência, mas também de socorro em alguns momentos, nos demonstra a carência de acesso a recursos básicos, como energia elétrica e mais uma vez a alarmante sobrecarga e o adoecimento de Dona Sueli.

Mas principalmente, nos fica evidenciada a solidariedade e a força da mulher cuidando de outras mulheres, dessa vez personificada na figura de sua irmã, que performou o parto com seu conhecimento de vida e coragem de quem já passou por isso três vezes, o que nos recorda do termo dororidade, em que Vilma Piedade (2017) amplia o conceito de sororidade tendo em vista a intersecção de gênero e de raça, representando a experiência de mulheres negras, unidas pela dor, atuando em rede umas pelas outras: o que mais temos visto em nossa trajetória até o momento em Cidade Estrutural.

Devido à ausência do Estado, estas mulheres têm-se visto impelidas a atuar. Atuam de maneira heroica, sobre-humana, admirável, em detrimento do cuidado de si mesmas, como no caso de Carolina, a líder comunitária, levando-as muitas vezes à sobrecarga e ao adoecimento, como no caso de Dona Sueli.

Mais um fato em seu relato cabe ser mencionado, a adolescente nos conta acerca de uma vivência de violência obstétrica. De acordo com Tesser et al. (2015), Violência obstétrica é um conceito utilizado para descrever as diversas formas de violência durante o cuidado do profissional de obstetrícia à paciente, dentre eles estão incluídos maus tratos físicos, psicológicos e verbais, procedimentos desnecessários, etc. É prática que pode ocorrer durante o pré-natal, exames obstétricos e muito comumente durante o parto,

devido ao estado de vulnerabilidade em que a mulher se encontra e as relações de poder estabelecidas entre médico-paciente.

A literatura acadêmica relata casos de violência obstétrica e a cultura popular também. Minha mãe foi aconselhada a não gritar na hora do parto, pois mulheres que gritam são ignoradas pela equipe médica, deve-se sofrer calada para um melhor atendimento, pois “na hora de fazer não gritou desse jeito”, minha tia, grávida adolescente nos anos 1990, foi humilhada pela equipe médica de um hospital público em seus exames pré-natais. Todas conhecemos essas histórias. Essas histórias familiares permeiam os imaginários de mulheres pobres ao engravidarem, que preocupam-se com a possibilidade de passarem por essas situações, possibilidade esta amplificada no caso de mulheres negras.

Ângela nos relata sobre os momentos que se seguiram ao parto, quando foi levada ao hospital:

Doeu muito lá, porque a mulher que me costurou ela não ia com jeito, ela só começou a ir mais com jeito porque eu fiquei enjoada, eu reclamei, eu tava sentindo muita dor por causa da placenta que ainda tava lá dentro, e aí eu fiquei agoniada, porque a mulher não tava sabendo cuidar de mim direito, aí na hora de costurar ela dava a mão como se eu fosse um brinquedo, aí eu deixei ela fazer só duas vezes, e depois eu não deixei mais. Aí chamou o médico e eu não deixei o médico tocar em mim, depois que eu tive minha menina (Elis) eu tive um pavor de homem, ainda mais médico. (ÂNGELA, Idem)

Peço para ela explicar melhor o que houve lá:

Me trataram mal, mas eles não têm jeito, homem não tem jeito pra tratar com mulher, eu sou mais mulher com mulher, aí eu não deixei o médico tocar em mim, eu falei pra ele dar as instruções aí pra ela tocar em mim... Eu não deixei, não, porque eu já ganhei menino nesse hospital e os médicos fizeram foi judiar de mim. (ÂNGELA, Idem)

Ângela tem apenas 16 anos de idade e já tem experiências traumáticas com relação ao trato conferido a ela pela equipe médico hospitalar.

Apesar das evidências mais do que concretas da realidade acerca da violência obstétrica, da extensa literatura acadêmica a este respeito, em maio de 2019 o Ministério da Saúde lançou uma nota considerando o termo impróprio e orientando que seja abolido em documentos de políticas públicas<sup>25</sup>. Não se pode nomear o problema, assim fecham-

---

<sup>25</sup> <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/05/07/ministerio-diz-que-termo-violencia-obstetrica-tem-conotacao-inadequada-e-deixara-de-ser-usado-pelo-governo.ghtml>

se os olhos para a situação a que estão sujeitas as mulheres brasileiras, em sua maioria negras.

Outro tema importante diz respeito à própria sobrevivência das adolescentes e a necessidade de trabalho ou emprego, que trataremos no próximo tópico.

#### **4.2.6. Trabalho**

Acerca de oportunidades de trabalho, Beatriz desabafou que: “Às vezes falta algumas coisas pra ele (seu filho), é muito difícil pra você conseguir um emprego com filho, porque a maioria das vezes pessoal acha “ah, mas tem filho, não sei o que” (BEATRIZ, Idem), relatando-nos da dificuldade de conseguir uma ocupação remunerada sendo mãe adolescente e continua:

Então tem que fazer o melhor porque querendo ou não você precisa de um emprego pra poder sustentar sem filho, e com filho você precisa de um emprego pra sustentar o seu filho, e você que depende daquilo. Então se você não estudar eu acho que você não tem como você sobreviver aquilo tudo que a sociedade manda, o universo manda pra você, é tanta coisa que você não consegue assimilar, você às vezes acha que não vai conseguir porque aquela pessoa te falou que você não vai conseguir, mas tem hora que você pode olhar: “olha, eu cheguei em tal lugar”, mas eu ainda posso ir mais além com sabedoria. (Idem)

Lélia também trata desse assunto, com esperança de conseguir alguma fonte de renda para contribuir financeiramente na casa.

[...] mas eu também quero fazer prova (ENCCEJA) pra ver se eu consigo um trabalho logo, aí ele vai ter que ficar na creche, mas é com a vó dele. Se eu conseguisse, eles ligaram pra entrevista né, a S falou se eu conseguisse ela ia dar um jeito de colocar ele na creche (Casa de Paternidade).

No depoimento de Ângela, temos o relato da dificuldade de ter uma ocupação remunerada em situação de gravidez, de modo que o único que provia sustento era seu companheiro, e agora é sua mãe:

[...] nós tinha vez que ficava lá no Santa Luzia, aí quando nós queria descer pra cá ou nós vinha pra casa da minha mãe, ou nós ia pra casa da mãe dele [...] Só ele que arrumava dinheiro, com bico e com o resto mais dele (sugerindo a questão da criminalidade), só ele que arrumava porque eu mesmo nem tinha como procurar com bucho. (Idem)

Estas falas agregadas à leitura de Carolina mostram como estar desempregada e “a toa” também é uma construção social que advém da naturalização da miséria e falta de estudo como algo pré-determinado para a população negra.

#### 4.2.7. Percepções

Ângela possui uma visão crítica muito forte sobre a situação social das adolescentes mães, e deixa isso bem claro neste trecho:

[...] pra mim o governo devia mudar muita coisa, do mesmo direito que a jovem tem de estudar sem tá grávida, a jovem tem o direito de estudar tando grávida, e com bebê né, porque sei lá, quando tá jovem e sem eles deixa estudar né, por que que depois que tem filho eles tem que mudar? Isso eu acho muito errado, pois pra mim eu acho que o governo tinha que mudar isso, porque a maioria das pessoas é jovem, e muitos jovens parou de estudar por causa disso, por causa dessa questão, e eu acho que com os jovens estudando mesmo sendo mãe ou não sendo mãe e isso ia mudar muita coisa. (ÂNGELA, Idem)

E continua:

[...] mas é complicado, a parte mais complicada é que a escola não aceita, essas escola devia mudar, Se eles deixassem a jovens que são mães estudar isso ia mudar muita coisa, só que eles não deixa, sei lá é tudo... pra mim são racistas, pra mim é racista. (ÂNGELA, Idem)

Questiono o porquê de ela considerar isso racismo, ela responde:

Porque é um racismo não deixar jovens estudar só porque tem filho, pra mim do mesmo jeito a jovem não tendo filho ou tendo ela tem que estudar, pra mim não tem essa não, é porque acho que isso ia mudar a vida dela e dos filhos dela né, e também ia mudar o Brasil, quem sabe não mudava o Brasil um pouquinho né, mas não, o governo não pensa nisso, eu acho injusto demais, até demais. (Idem)

Apesar de não articular o conceito de racismo.

A temática racial surge novamente com Lélia, que nos afirma o seguinte sobre sua infância:

Eu morava com a minha avó, porque eu não gostava da minha mãe, eu era racista, eu não gostava da minha mãe porque minha mãe é morena, eu não gostava dela, aí eu conheci o meu pai, porque meu pai é mais moreno que ela ainda um pouco, aí depois ela me pediu pra morar com ela, aí eu fui.(Idem)

O que nos leva a crer que ela não se considera negra, fato comum no Brasil. Isso seria resultado da política de embranquecimento em conjunto com o mito da democracia racial de que tratamos anteriormente, responsáveis, conjuntamente, por estilhaçar identidades negras, o que também enfraquece a luta por igualdade racial no país.

Beatriz tratou em alguns momentos sobre assuntos inerentes da adolescência, sobre uma vida social de lazer com amigos e segundo ela:

as pessoas que acham que são seus amigos também se afastam de você depois que você tem filho, outras te olham com uma cara diferente quando você fala que você já é mãe “aí, nossa você tem um filho” são umas perguntas assim: “quem é o pai? Quantos anos você tem?” [...]

meus amigos me chamam pra sair, e se estiver com meu filho, como é que eu vou sair? Têm ambientes aí que eu não vou poder levar ele,

Nestes trechos percebemos em Beatriz o isolamento e a solidão ocasionados pela gestação, que foi indesejada em seu caso.

Caminhando para o fim, merece registro sobre a prospecção de futuro das adolescentes.

#### 4.2.8. Expectativas

Eu, por exemplo, eu podia ter tido filho mais velha, com 25 anos, se eu pegar meu filho na idade que tá hoje, levar no shopping, pegar o meu filho, sentar numa mesa, tomar um café, comer um pão de queijo, levar ele pra tomar café da manhã em algum lugar, levar ele pra sair no final de semana, coisas assim que eu não tenho condição, mas eu poderia ter feito a minha escolha, podia ter evitado, e tal, mas aí têm coisas que, há males que vêm pra o bem, a gente nunca sabe o que eu poderia ser a minha vida se eu não tivesse um filho, então acho assim, se eu não tô podendo agora, quando ele tiver mais velho eu vou poder, porque isso vai depender de mim, então vou poder daqui um tempo, daqui alguns anos, vou poder levar ele pra tomar um café, pra poder brincar, pra poder ir a um piquenique, num cinema, assistir um desenho, ir no shopping brincar com as crianças, ver peça, viajar por aí, entendeu. (BEATRIZ)

Beatriz sonha em poder proporcionar ao filho uma infância feliz e confortável, sonha em viver essa infância com seu filho, num futuro não tão distante, e relaciona diretamente a conquista desses objetivos aos seus estudos, a um bom trabalho.

“Meu sonho é ser médica, porque eu quero um futuro melhor pra ele (o bebê), que ele trabalha, todo dia eu penso nisso, eu quero que eu de futuro melhor pra ele. Até os 7 meses eu não queria, quando eu vi ele, Aí sim.” (Idem) E continua: “[...] aí eu vou voltar, né, vou fazer a prova, aí vou seguir meu sonho, eu já falei que eu não vou desistir disso. (LÉLIA)

Lélia mencionou diversas vezes durante nossa entrevista sua aspiração e admiração pela medicina, seu sonho de infância. Sua ansiedade e urgência em realizar este sonho são visíveis e ela vê na gravidez uma interrupção apenas temporária de seu percurso. Iniciativas como o ECCEJA, a possibilidade de estudar a noite, por meio da EJA, o apoio da sogra e da mãe, a possibilidade de uma vaga no CDC para o filho, associadas às políticas de cotas, conquista histórica do movimento negro, que vêm a cada dia enegrecendo a universidade e conseguindo aumentar o número de jovens negros/as e oriundos/as de escolas públicas em cursos elitizados como medicina, engenharia e direito (ainda distantes do ideal), nos fazem torcer por ela.

Os projetos de futuro de Ângela envolvem principalmente o pai de sua filha e a constituição de uma família, apenas apresenta uma aspiração profissional para o futuro quando provocada a esse respeito, e diz que: “Ah, eu queria ser chef, eu gosto muito de cozinhar, imagina ser paga pra fazer uma coisa que você gosta, ainda fazer aquelas comida chique que a gente vê na televisão.”



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O amor precisa estar presente na vida de todas as mulheres negras, em todas as nossas casas. É a falta de amor que tem criado tantas dificuldades em nossas vidas, na garantia da nossa sobrevivência. Quando nos amamos, desejamos viver plenamente. Mas quando as pessoas falam sobre a vida das mulheres negras, raramente se preocupam em garantir mudanças na sociedade que nos permitam viver plenamente. Geralmente enfatizam nossa capacidade de "sobreviver" apesar das circunstâncias difíceis, ou como poderemos sobreviver no futuro. Quando nos amamos, sabemos que é preciso ir além da sobrevivência. É preciso criar condições para viver plenamente. E para viver plenamente as mulheres negras não podem mais negar sua necessidade de conhecer o amor.*

*bell hooks, 1995*

Em primeiro lugar, cabe salientar a evidente ausência do Estado, de legislação, de política pública que atenda às adolescentes grávidas e mães. O descaso e a invisibilidade da questão ficam ainda mais evidente ao destrincharmos o assunto no interior das instituições públicas e ao questionarmos agentes envolvidos no processo que desconhecem ações específicas no sentido de acolher esse público.

No Centro de Saúde, ao questionarmos se há tratamento diferenciado às grávidas adolescentes, ouvimos que “grávida é grávida”, nas escolas, não são encontradas, evadem muitas vezes sem que ninguém perceba, e quando se manifestam, no geral, não são suficientemente acolhidas, visto a negativa da escola em recebê-las com seus bebês no pós-parto.

Durante nossa pesquisa na escola pudemos perceber a diversidade de perfis de profissionais de educação, uns mais empáticos, outros menos, uns mais moralistas e preconceituosos, outros mais acolhedores.

Além disso, é importante recordar que o GDF concedeu aumento temporal da licença maternidade, do qual os gestores de modo geral não se deram conta.

Com esta dissertação também nos parece que a maior fragilidade de atendimento a estas adolescentes está após o término desta licença maternidade, fazendo-se urgente que o Estado ofereça creches públicas de maneira universal, de modo a atender a este público.

Como professora da rede pública de ensino, sei que a escola lida com vários problemas, a gravidez adolescente é só mais um dentre tantos outros: drogas, violência, falta de recursos, alunos que não têm o que comer, o que vestir, sobrecarga de trabalho para os professores, salários baixos, superlotação de turmas...

Evocar ao professor notar, perceber e cuidar de uma aluna adolescente dentre os outros 39 que muitas vezes temos em uma turma é uma sobrecarga de trabalho dura. Além disso, durante a pesquisa também convivemos com um Conselho Tutelar que conta com uma estrutura física precária, uma carga de trabalho enorme e profissionais que, dentro de suas possibilidades humanas e materiais estão interessados em mudar aos poucos a vida de pessoas que confiaram neles.

Apesar de reconhecermos as dificuldades enfrentadas por esses profissionais, não podemos deixar de apontar os sucessivos erros que percebemos no caso de Patrícia. A aluna foi invisibilizada numa turma de outros alunos dentro da idade-série. Sua gravidez, e conseqüente evasão, foram naturalizadas devido ao seu contexto familiar. Nota-se, também, no geral, uma culpabilização de indivíduos por uma situação de vulnerabilidade social fruto de uma história racista e classista, que leva ao não acesso a um planejamento familiar adequado.

Os quatro profissionais, dentre educação e saúde, foram questionados se acreditavam se aspectos raciais tinham alguma relação com o quadro de gravidez adolescente que se apresentava na Cidade Estrutural. Foram unânimes em responder que não, este seria apenas um problema social.

Este achado, infelizmente, confirma os estudos de Figueiredo (2017) que afirmam que a sociedade brasileira tende a interpretar a exclusão a partir da classe, e não da raça, o que contribui para a rejeição de políticas públicas voltadas especificamente para a população negra.

Algumas falas, olhares e posturas nos indicam a naturalização e a reprodução do racismo estrutural da sociedade brasileira, que faz com que não vejamos essas adolescentes mães negras do Setor Santa Luzia como seres humanos, mas como uma massa de meninas que optaram por terem filhos, que não estudam porque não querem, não trabalham porque não querem, assim naturalizamos e nos conformamos com seus destinos. Esta é a finalidade da colonialidade, em sua construção historicamente negativa do negro em oposição ao branco.

Falta sensibilidade a questões raciais. Se houve na formação inicial de nossos profissionais envolvidos na questão da gravidez adolescente, faz-se urgente que haja em

sua formação continuada. O acolhimento está diretamente relacionado com a efetividade da política pública, e este acolhimento só passará a existir se estes profissionais estiverem preparados a lidarem com questões tão sensíveis que perpassam aspectos raciais, de classe, gênero e geracionais. E que vejam o contexto, mas foquem também nas singularidades.

A ideia também não é traçar um quadro maniqueísta dentre os profissionais, até porque, como relatado acima, houve alguns casos também de acolhimento. Mas é importante apontar as falhas. São agentes do Estado, Estado este que de modo geral tem sido racista, classista e sexista. Conforme salientado anteriormente, partindo da perspectiva de Okolie (2008), se buscamos soluções duradouras para os problemas, que são produtos das patologias dessa sociedade racializada, devemos focar no enfrentamento à discriminação racial, e a luta contra a naturalização das mazelas que atingem o principal público demandante de políticas para gravidez adolescente. Enquanto isso, teremos apenas políticas de cunho social, no máximo com alguma perspectiva de gênero, que ainda não são suficientes para a realidade do nosso país em que a raça é um dos critérios organizativos.

Além disso, nas contradições acerca destas alunas, que foram apontadas também de maneira negativa no trato com seus filhos, o depoimento de Carolina, mulher negra, habitante do Setor de Chácara Santa Luzia, nos mostra que a realidade não é tão simples. O que faltam são condições reais de emprego e estudo para muitas delas

Apesar de um projeto de apagamento de identidades e subjetividades negras e pobres, tivemos exemplos de mulheres fortes, unidas, que protagonizam suas histórias, organizam-se, movimentam-se, amam-se umas às outras, cuidam-se umas das outras e isso é revolucionário, como nos ensinou bell hooks, o amor é revolucionário, o amor cura!

Urge a articulação dos conceitos de raça e de gênero em políticas públicas para que essas mulheres não precisem ter características sobre-humanas para sobreviverem dia após dia, características estas que as tornam admiráveis, mas que também as adoecem, as sacrificam e sobrecarregam.

No último capítulo foram apresentadas as Histórias de Vida de três adolescentes negras e mães moradoras da Cidade Estrutural, duas do Setor de Chácaras Santa Luzia. O intuito foi evidenciar as falhas do Estado em atendê-las, ao mesmo tempo em que tentamos humanizar e individualizar essas pessoas, de maneira a ir de encontro com algumas representações que vimos no capítulo anterior, que estereotiparam as vivências delas.

Ouvimos histórias que nos levam a crer na existência de redes de apoio, a despeito das ausências do Estado no amparo a essas pessoas, histórias de protagonismo feminino e também um grande vazio acerca dos pais, deixando uma lacuna para um possível estudo acerca das masculinidades negras na dinâmica da gravidez adolescente.

Apesar das redes de apoio, ouvimos dessas meninas histórias que nos levam a crer que suas vidas são tuteladas por mães, companheiros e/ou sogras, pois devido à questão geracional não tem autonomia sobre suas próprias vidas nem de seus (suas) filhos (as).

Através delas, percebemos o quanto ainda temos que avançar em educação sexual para nossos/as adolescentes.

Ouvimos relatos de violência obstétrica e maus tratos hospitalares, também ouvimos histórias acerca das dificuldades de acesso ao DIU e métodos contraceptivos de modo geral, diferentemente do discurso do Centro de Saúde, e nossos estudos também nos levam a crer que essas adolescentes não se apropriam do conhecimento acerca de métodos contraceptivos passados em sala de aula, é um conhecimento que elas consideraram distantes de suas realidades.

Também nos foram relatadas por elas suas dificuldades em conciliar os cuidados com os filhos e a escola, a situação de vergonha da gestação na escola. Algumas narrativas também disseram respeito à falta de acolhimento da escola, além da falta de acesso a condições reais de um meio de sobrevivência.

A despeito da narrativa institucional de famílias desestruturadas, ouvimos dessas meninas histórias de famílias unidas, tentando, lutando em rede, para sobreviver todos os dias e realizar sonhos, qualquer que seja a configuração de família.

Há que evocar a responsabilidade do Estado em atender melhor estas cidadãs, para que possam, de fato, ter condições de acesso e permanência à escola em condições de equidade com os demais.

Passamos pelas histórias de Beatriz, que quer ser fotógrafa, ter uma casa e levar o filho para passear, Lélia, que sempre sonhou em ser médica e diz que não vai desistir e de Ângela, que sonha em construir uma família para apagar o passado triste e marcado por violência do companheiro, e que gostaria de ser Chef.

São pessoas, sujeitas, com sonhos, expectativas.

Por fim, temos muito a aprender com Carolina, a coordenadora da creche, que está mais próxima dessas mães adolescentes física e emocionalmente, que tem se esforçado continuamente para mudar histórias de vida, promover a dignidade e preencher aos poucos espaços em que o Estado tem sido ausente.

# ANEXOS

## Relatório Técnico

Rayssa Araújo Carnaúba<sup>26</sup>

### 1. Introdução

Este relatório a ser entregue à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é produto técnico de pesquisa de Mestrado, realizada no Programa de Pós Graduação em Educação, modalidade profissional, da Universidade de Brasília, que buscou analisar o quadro da evasão escolar de adolescentes negras e mães na Cidade Estrutural –DF.

De acordo com Abramovay et al. (2013) a gravidez é o motivo que leva à evasão de 18.1% das mulheres entre 15 e 29 anos. E de acordo com dados do Relatório da situação da população mundial, publicado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), a pobreza e a baixa escolaridade têm relação direta com a gravidez adolescente, bem como o pertencimento a grupos marginalizados (UNFPA, 2013).

O campo de pesquisa escolhido foi a Cidade Estrutural, que possui uma população negra de pretos/as e pardos/as autodeclarada de 73,65% (CODEPLAN, 2016). No que tange à renda média, nesta região é de 2,54 salários mínimos, e a renda *per capita* foi 0,66 salário mínimo, novamente as menores taxas do Distrito Federal.

### 2. Objetivos

Identificar e analisar as políticas educacionais e de saúde no DF, e se tais políticas contribuem para a redução da evasão escolar das adolescentes negras e mães que residem na Cidade Estrutural, bem como se há transversalidade entre essas políticas.

### 3. Metodologia

Utilizou-se métodos combinados (GARCIA FILICE e CARNAÚBA, 2019), que agregassem contribuições do materialismo histórico dialético (MHD); e, embora reconheça a crítica desta junção, assumimos a contribuição de aspectos da perspectiva

---

<sup>26</sup> Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (FE/UnB), é licenciada em História pela mesma Universidade e professora pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). E-mail: [carnaubaarayssa@gmail.com](mailto:carnaubaarayssa@gmail.com).

decolonial (QUIJANO, 2005; GROSFOGUEL, 2018), e adotamos a interseccionalidade de gênero, raça, classe e geracional (CRENSHAW, 1989; CARNEIRO, 2003; COLLINS, 2014; hooks, 2017; BOTELHO & NASCIMENTO, 2016), como eixo metodológico de análise. Busca-se ainda, contornar da terminologia “sujeit(a)s de pesquisa”, e adotar, pelo menos em relação às adolescentes, uma perspectiva de coparticipantes. Nesta complexa abordagem qualitativa, devido às várias interações metodológicas que o tema evoca - a relação políticas públicas e interseccionalidade de gênero, raça, classe e geração -, intitulamos o processo de métodos combinados e metodologias interativas (GARCIA FILICE e CARNAÚBA, 2019).

As técnicas de pesquisa empregadas foram: Entrevistas semiestruturadas, entrevistas narrativas e análise documental, melhor explicitado a seguir:

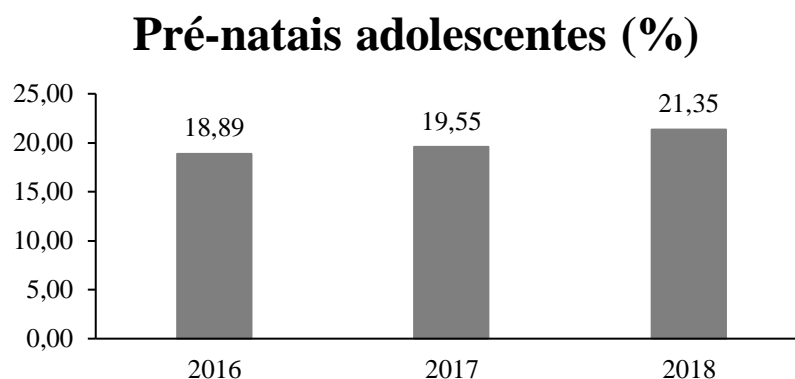
As **entrevistas semiestruturadas** foram realizadas com um gestor de saúde, uma integrante de equipe de saúde da família, um professor e uma supervisora pedagógica, todos os profissionais atuantes na Cidade Estrutural. Todos os profissionais assinaram Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tiveram suas entrevistas gravadas e transcritas mediante autorização.

As **entrevistas narrativas** foram realizadas com uma líder comunitária local e três adolescentes negras e mães. Estas quatro coparticipantes de pesquisa são moradoras de Cidade Estrutural; assinaram TCLE e autorizaram gravação e transcrição de suas entrevistas. No caso das adolescentes, também suas mães assinaram TCLE, autorizando que as entrevistas fossem realizadas. No caso das adolescentes mães, as entrevistas narrativas captaram suas Histórias de Vida, e houve, ainda, uma devolutiva deste material a elas, tendo em vista nossa proposta de metodologia interativa.

A **análise documental** visou analisar instrumentos de políticas públicas para a maternidade adolescente, características socioeconômicas da população brasileira, disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), e a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), bem como os cadernos de acolhimento de gestantes, disponibilizados pelo posto de saúde da Cidade Estrutural.

#### 4. Resultados e Discussão

Através da análise dos cadernos de acolhimento de gestantes do Centro de Saúde de Cidade Estrutural, mapeamos que, dos pré-natais realizados naquela instituição e chegamos aos seguintes dados :



Estes dados nos apontam que aproximadamente 20% dos pré-natais realizados em Cidade Estrutural são de adolescente. Também é prudente observar que o índice de gravidez adolescente foi crescente nesta amostra que fizemos para o triênio mencionado.

Tais informações, quando confrontados com os dados de que dispõem o Governo Federal, através da Pesquisa Nacional da Saúde Escolar (PeNSE), demonstram uma realidade muito diferente. De acordo com o Governo Federal, a média nacional brasileira de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em escola pública, do sexo feminino que já engravidaram alguma vez é de apenas 1,3%; e em Estados em que essa média é mais alta, como Roraima e Bahia, essa média é de 3.8% e 3.1%, respectivamente (PENSE, 2015). Essa pesquisa faz parecer que a gravidez adolescente é uma questão quase superada na realidade brasileira, no entanto, há de se verificar se a fragilidade da pesquisa se encontra no território onde é realizada. Não obstante, isto não esteja posto na veiculação do projeto, em que consta:

A PeNSE 2015 passa a compor, em conjunto com as edições de 2009 e 2012, a série histórica de indicadores de saúde sobre o perfil de escolares **matriculados e frequentando regularmente escolas das redes pública e privada no território brasileiro.** (PENSE, 2015)(grifo nosso)

Ao analisarmos a técnica de coleta de dados do PeNSE, notamos que o Governo Federal está buscando mapear a gravidez adolescente em territórios escolares, onde essas adolescentes, em sua grande maioria, não se encontram. Este mapeamento seria mais confiável e mais próximo da realidade partindo de órgãos da saúde. As grávidas adolescentes não são encontradas nas escolas, pelo menos não de maneira expressiva, que

represente a realidade e inspire políticas públicas efetivas. Nosso estudo sinaliza para esta revisão necessária para o encontro das demandantes.

No ano de 2019, o Ministério da Saúde lançou iniciativa no sentido de mapear melhor a gravidez adolescente<sup>27</sup>. A proposta foi que gestores educacionais preenchessem, até 15 de abril de 2019, um questionário online acerca dos casos de gravidez entre adolescentes entre 10 e 19 anos, em escolas públicas e privadas do país, identificados no ano de 2018. De acordo com o site do Ministério da Saúde referenciado, o objetivo seria identificar quais escolas possuem maior incidência de gravidez adolescente para que os Ministérios da Saúde e Educação possam ser mais atuantes, em parceria. Essa pesquisa também se insere no âmbito do PSE e até a conclusão deste trabalho não foram divulgados seus resultados.

Reitero a colocação anterior, de que não há como ser feito um mapeamento fidedigno de gravidez adolescente tendo o território escolar como principal instrumento de pesquisa para mapear o solicitado. Os dados deveriam ser levantados através de unidades de saúde. Muito embora reconheça a necessidade urgente de parcerias como essa entre Ministérios da Saúde e Educação com um objetivo em comum, de maneira transversal, no tema em questão, são parcerias fundamentais.

Nos resultados das entrevistas, tanto profissionais de saúde quanto de educação criticaram a falta de articulação, parceria e transversalidade entre as duas áreas, no que tange a temas relativos à educação sexual e à materialização do Programa Saúde nas Escolas (PSE). Apesar de a transversalidade ser um dos princípios orientadores, uma das bases para que o Programa, de fato, seja efetivo e significativo. Um Gestor de Saúde (GS) nos informou o seguinte:

A escola de maneira geral tem inclusive um programa chamado Programa Saúde nas Escolas, que é um conjunto da saúde com a educação, então a ideia é que aquela escola que fica dentro da área de determinada equipe seja assistida também por aquela equipe, e aquela equipe faça rotineiramente informe sobre sexualidade, sobre gravidez na adolescência, sobre higiene dental, higiene pessoal, sobre alimentação, vacinação e etc, então a ideia é que isso ocorra. A minha experiência dentro do PSE é que as escolas geralmente elas só recebem, só recebe as equipes, elas não se tornam protagonistas

---

<sup>27</sup> <http://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45247-saude-faz-levantamento-inedito-para-acompanhar-gravidez-em-escolares> Acessado em: 24/06/2019



junto com a saúde nesse meio, eles disponibilizam o espaço, eles fazem os convites para os pais quando precisa, mas eles veem mais como: “é a saúde que vem fazer o papel deles” e não é, na verdade é um desafio muito grande, uma parceria. (GS, entrevista realizada em maio de 2019)

O GS em sua colocação critica a postura da escola frente às ações do PSE, que deveriam ser de cooperação, o que segundo ele, não ocorrem, e de acordo com o Passo a Passo do PSE, documento elaborado conjuntamente pelos Ministérios da Educação e da Saúde:

A escola contemplada pelo PSE deve funcionar de modo que as atividades em saúde a serem desenvolvidas devam fazer parte do projeto político-pedagógico escolar, atendendo às expectativas dos professores e, principalmente, dos educandos. As temáticas a serem trabalhadas pelo PSE devem ser debatidas em sala de aula pelos professores, assessorados/orientados pelo pessoal da saúde ou diretamente por profissionais de saúde previamente agendados e com o apoio dos professores. Essa preparação dos educandos no cotidiano da escola pode implicar a participação desde o agendamento e organização das atividades e/ou durante a realização delas. [...] Portanto, estratégias pedagógicas podem ser sugeridas ou enriquecidas tanto pelos profissionais de saúde quanto de educação para que sejam analisadas pelo setor da educação e estejam coerentes com os fundamentos e pressupostos de aprendizagem adotados e aceitos, caracterizando uma ação conjunta, de maneira que sejam respeitadas as competências próprias de cada setor, assim como suas estratégias de atuação no que concerne sua área técnica por excelência. (BRASIL, 2011, p. 13)

A orientação do PSE contida neste documento reafirma aquilo que foi dito pelo entrevistado. Segundo ele, a fragilidade encontra-se na falta de transversalidade da política.

Este documento apresenta a educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DSTs como um dos temas prioritários para a implementação da promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos no território (BRASIL, 2011). Incluso nisso, está a prevenção para a gravidez adolescente. Portanto, é uma parceria

que deveria ser melhor explorada.

No Centro de Saúde, ao questionarmos se há tratamento diferenciado às grávidas adolescentes, ouvimos que “grávida é grávida”. Nas escolas não são encontradas, evadem muitas vezes sem que ninguém perceba, e quando se manifestam, no geral, não são suficientemente acolhidas. A escuta sensível a algumas destas jovens foi fundamental para refletirmos sobre outros aspectos da gravidez adolescente, que inclusive, justificou nossa escolha de avaliar o campo das políticas públicas como tema complexo.

Com esta pesquisa também nos parece que a maior fragilidade de atendimento a estas adolescentes está após o término da licença maternidade, fazendo-se urgente que o Estado ofereça creches públicas de maneira universal, de modo a atender este público.

Na escola foram entrevistados a Supervisora Pedagógica (SP) e um Professor (P). A primeira pergunta feita à SP foi sobre o que diz a legislação sobre o direito à aluna que se torna mãe, e de acordo com ela: “Ela tem direito ao atendimento domiciliar durante 4 meses e ela tem direito ao atestado de comparecimento”. (SP, entrevista realizada em abril de 2019)

Esta afirmativa de que as alunas têm direito a quatro meses de licença é uma interpretação da Lei Nº 6.202, de 17 de abril de 1975, que instituiu o direito ao regime de exercícios domiciliares às alunas gestantes a partir do oitavo mês de gestação e por três meses após o parto, o que totalizariam quatro meses, e de acordo com nossa pesquisa exploratória é o que tem sido praticado atualmente no Distrito Federal.

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF, que foi lançado em 2015, por meio da Portaria nº 15 daquele ano, em seu artigo 284, que versa sobre as mães em idade escolar e a garantia de 180 dias de licença maternidade, e não 120 como tem sido feito, persiste. Por que essas alunas continuam com a informação de que apenas têm direito a 120 dias? Por que uma concessão de 60 dias a mais para essas adolescentes foi completamente negligenciada pelo GDF por pelo menos quatro anos? Aparentemente há falta de (in)formação e uma melhor comunicação entre Governo e seus servidores. Saúde e Educação continuam operando com atestados de 120 dias e o Governo do Distrito Federal não está atento a isso.

Nesse período que é concedido à aluna, há atividades domiciliares a serem desenvolvidas por ela que, segundo me explicou a SP: “[...] os professores preparam as atividades de acordo com o conteúdo, ela leva para casa e traz para a gente a cada 15 dias, então 15 dias ela vem, deixa o que ela fez e leva mais atividades” (SP, idem)

E ao fim desse período de regime domiciliar, a SP me relatou que é comum que as adolescentes queiram levar os bebês para a escola, mas como no caso anterior, a escola não teria condições de receber mãe e bebê. Isso demonstra, até o momento, a maior fragilidade no atendimento às adolescentes: a falta de oferta de uma alternativa ao findar os 4 meses de atividades domiciliares. O que nos leva a mais um questionamento sobre o olhar que tem sido dado à política pública para estas demandantes: a concessão de mais tempo de licença maternidade é suficiente ou falta o acesso a creche pública de maneira universal para que mães e pais continuem exercendo seus direitos ao estudo e ao trabalho?

Tanto P, quanto SP, em seus relatos, trouxeram que a escola deve trazer mais informação para evitar que a gravidez adolescente continue a se repetir, com metodologias diferenciadas e palestras; e o P ainda complementou que acredita que as leis deveriam ser mais flexíveis:

“[...] para dar mais apoio o quanto antes, por mais que haja acho que ainda não é o ideal, eu acho que deveria ter mais, flexibilizar a legislação tanto antes quanto depois, principalmente depois, porque depois que a criança nasce aí que a mãe deixa de frequentar a escola, porque ela tem que cuidar do filho. Infelizmente a sociedade é machista e quem acaba cuidando do filho é a mãe”. (P, entrevista realizada em abril de 2019)

Sobre parcerias com a área de saúde, a SP acredita que é possível e necessário: “trazendo palestras de orientação sexual, de prevenção tanto das doenças quanto da gravidez, a gente precisa fazer mais essa parte, em parceria junto com posto de saúde, com o Conselho Tutelar” (SP, idem). Com esta fala resgatamos o conceito de transversalidade, como dinâmica de ação pública que pretendemos analisar neste trabalho. Na fala da SP, faz-se urgente que a educação sexual seja tema transversal, que atravesse de maneira cooperativa a escola, o posto de saúde e o conselho tutelar, mas como operacionalizar isso? Esta é a questão.

O ciclo de palestras de que trata a Lei 13.798/2019, por exemplo, sancionada no dia 3 de janeiro, institui a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência, não tem intenção de incluir as adolescentes nessas discussões, ao menos não no campo educacional, tendo em vista que o ano letivo de grande parte da rede pública de ensino ainda não teve início no dia 1º de fevereiro.

Dentre os motivos que levam à gravidez adolescente, P acredita que falta informação para a prevenção, e criticou o que definiu como uma “[...] sociedade conservadora em que essas questões estão sendo tratadas como tabus”. (P, idem)

Os quatro profissionais, dentre educação e saúde, foram questionados se acreditavam se aspectos raciais tinham alguma relação com o quadro de gravidez adolescente que se apresentava na Cidade Estrutural. Foram unânimes em responder que não, este seria apenas um problema social.

Este achado, infelizmente, confirma os estudos de Figueiredo (2017) que afirmam que a sociedade brasileira tende a interpretar a exclusão a partir da classe, e não da raça, o que contribui para a rejeição de políticas públicas voltadas especificamente para a população negra.

Na data de conclusão deste trabalho, a última Pesquisa Nacional do Escolar (PENSE, 2015) socializada pelo Governo Federal é do ano de 2015 e em seu tópico sobre saúde sexual e reprodutiva não apresenta dados raciais, apenas de gênero e de classe. Por exemplo, nos informa que quanto ao uso de algum método para evitar gravidez e/ou DSTs na última relação sexual, dentre alunos frequentando o 9º ano do Ensino Fundamental: 60.3% dos meninos, 72.1% das meninas, 64.5% de alunos de escolas públicas e 65.6% de escolas privadas, utilizaram algum método (PENSE, 2009, Tabela 1.1.15.4). Em todas as outras pesquisas, ao menos no que tange a saúde sexual e reprodutiva – foco de análise deste trabalho – estes foram os critérios de diferenciação (gênero e classe).

Aparentemente, a orientação do documento também não considerou relevante questionar a raça na pesquisa, reforçando, mais uma vez, uma cultura que considera que apenas questões sociais pesam, e que começa a aceitar o peso da questão de gênero, mas que ainda, infelizmente, tem dificuldades para enxergar as consequências de mais de 300 anos de colonização escravocrata que estruturou uma sociedade, e ainda assombra-a como essencialmente racista e excludente.

No geral, concluímos que muitos dos relatos, parecem apontar que falta a esses profissionais, sensibilidade para perceber a relação entre gravidez, gênero, classe, geração e as questões raciais. Se não houve na sua formação inicial, faz-se urgente que haja agora formação continuada sobre o tema. O acolhimento está diretamente relacionado com a efetividade da política pública, e este acolhimento só passará a existir se estes profissionais estiverem preparados a lidarem com questões tão sensíveis que perpassam

aspectos raciais, de classe, gênero e geracionais. E que vejam o contexto, mas foquem também nas singularidades.

A líder comunitária, Carolina<sup>28</sup>, coordenadora de uma creche da região e moradora do Setor de Chácaras Santa Luzia, nos denuncia uma situação de ausência do Estado:

E aí eu reparei que o governo não tem nada para apoiar essas meninas, eles não têm, eu fui no conselho tutelar, eu fui no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), fui no CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), eles não têm nenhum projeto, “Ah vamos dar algum benefício”, não, eles dão pra mãe da adolescente. A mãe que pega o benefício, só que aí a mãe abandonou, jogou pra casa do outro, eles não têm uma fiscalização, sabe, uma coisa para como ajudar essas meninas, não têm um psicólogo, não têm um grupo que possa ajudar, e não é uma, duas mães, se a gente dá uma andadinha a gente acha... E aí aqui na Estrutural não tem ninguém, nem um órgão público, nada que possa fazer uma prevenção disso, ou fazer que depois delas grávidas que elas não venham a repetir, não tem. (Carolina, entrevista realizada em abril de 2019) (grifo nosso)

Carolina evidencia a consciência dos processos de exclusão que incidem sobre as adolescentes, bem como denuncia a ausência de políticas públicas específicas para essas adolescentes. Iniciativas como a dela vêm preenchendo alguns vazios deixados pelo Estado na vida das pessoas da Cidade Estrutural. E algo central: denuncia um quadro de extrema complexidade que prescinde não só da presença de agentes públicos, seja do campo educacional, da saúde, do serviço social, mas agentes qualificados e sensíveis à realidade posta são essenciais.

Tanto as adolescentes entrevistadas quanto a líder comunitária local denunciaram a falta de acolhimento por parte dos profissionais envolvidos na questão. As adolescentes relataram situações de constrangimento público e até de violência obstétrica.

Além disso, seus relatos nos levam a crer que elas não se apropriam de conhecimentos relativos à educação sexual, como podemos notar no relato a seguir de uma adolescente entrevistada com nome fictício de Beatriz:

“Não, eu não achava que ia rolar assim de engravidar de cara. Eu achava que era difícil engravidar [...] Já tinha ouvido na escola que tinha que usar camisinha e blablabá e tals, mas aí as vezes você nem sabe o que a comunidade fala e tal, a sociedade te alerta daquilo mas as vezes você não se toca que você precisa daquilo as vezes pra poder seguir a sua vida”(BEATRIZ, entrevista realizada em abril de 2019)

O que nos demonstra a urgência em reformular a metodologia de ensino de educação sexual.

---

<sup>28</sup> Todos os nomes de coparticipantes de pesquisa são fictícios

Outra adolescente entrevistada, Lélia, nos relata que cursava o 6º ano e aos 14 anos de idade se descobriu grávida e deixou de ir à escola aos 4 meses de gestação por vergonha da situação. Ao ser questionada se alguém a procurou após sua evasão ela responde que: “[...] ligaram em casa pra mim ir pra escola, mas elas ligou depois que eu ganhei, aí ela falou pra eu ir pra escola, aí eu falei que eu tinha acabado de ganhar neném, aí elas deixaram ficar 4 meses com ele, aí é pra mim voltar em julho, eu vou voltar”. (Lélia, entrevista realizada em abril de 2019).

Primeiro, parece que Lélia desconhece a legislação e seus direitos, segundo parece que apenas a procuraram após ela ter ganho bebê e não no momento de sua evasão, no ano anterior.

Toda a pesquisa feita, muito mais profunda do que aqui relatado, nos leva a crer que a adolescente mãe da Cidade Estrutural poderia ser melhor assistida, caso esforços conjuntos das Secretarias de Educação, Saúde e de Desenvolvimento Social fossem feitos tendo em vista os dados encontrados, por isto, através das pistas que esta investigação nos proporcionou, fizemos algumas recomendações.

## **5. Recomendações**

Tendo em vista o panorama apresentado, recomenda-se:

- i. Que as Secretarias de Educação e de Saúde do GDF sejam informadas acerca do aumento temporal concedido pelo Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF de 2015 concedido às alunas puérperas;
- ii. Que a Secretaria de Educação reforce a necessidade de participação dos profissionais de Educação nos cursos de formação continuada com temáticas étnico-raciais e de gênero oferecidos pela EAPE;
- iii. Que as Escolas do Distrito Federal sejam incentivadas a manter um acompanhamento de alunas gestantes, assim que forem notadas, com vistas a observar e prevenir a evasão;
- iv. Que sejam reforçadas ações transversais de políticas públicas entre as Secretarias de Saúde, Educação, a incluir também setores da assistência social;
- v. Que a educação sexual seja reforçada nas escolas, com o apoio dos profissionais de saúde, tendo em vista o PSE;

- vi. Que a Secretaria de Educação elabore um plano de ação direcionado às mães adolescentes, que inclua:
  - a. Conscientização acerca dos seus direitos legais;
  - b. Realização de avaliação participativa com as adolescentes mães para a promoção de políticas públicas efetivas contra o problema da evasão escolar;
- vii. Em especial, reforçamos a necessidade de realização de cursos de formação para os profissionais de Saúde e Educação, considerando a qualificação de mestres e doutores que estão sendo formados na UnB, e que conectem políticas públicas, História e a abordagem interseccional de gênero, raça e classe.

## **6. Considerações Finais**

Por meio desta pesquisa foi possível constatar que é urgente a intervenção do Estado no tema da gravidez adolescente que tem sido negligenciado, o que tem levado ao abandono escolar.

Por meio de políticas públicas mais eficazes, acreditamos que será possível diminuir os números da evasão e promover maior equidade no acesso e permanência escolar com qualidade de adolescentes mães.

Por fim, coloco-me à disposição para viabilização e materialização das recomendações acima enumeradas.

## **7. Referências**

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; WAISELFISZ, J.J. **Pesquisa Adolescentes de 15 a 29 anos**. Brasília: FLACSO - MEC, 2013.

BOTELHO, D.; NASCIMENTO, W.F. **Celebração móvel: políticas públicas, transversalidade e interseccionalidade de gênero e raça**. In: SANTOS, D.S; GARCIA-FILICE, R.C.; RODRIGUES, R.M.M. A transversalidade de Gênero e Raça nas Políticas Públicas: limites e possibilidades. Brasília: UnB, 2016.

CARNEIRO, S. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. 2003.

COLLINS, P.H. **Intersectionality: a knowledge project for a decolonizing world?**. Comunicação ao colóquio internacional Intersectionnalité et Colonialité: Débats Contemporains, Université Paris Diderot, 2014.

FIGUEIREDO, A.L.S. **Decolonização do conhecimento no Século XXI**. In: SANTIAGO, A.R et al. **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas/BA: UFRB, p. 79-106, 2017.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Distrito Federal – PDAD/DF 2015. Brasília: CODEPLAN, 2016.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e Pensamento Afro-Diaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, p. 183-202, 2018.

GARCIA-FILICE, R.C.; CARNAÚBA, R.A. Metodologia interativa na gestão de políticas públicas: métodos combinados numa abordagem antissexista e antirracista. In: OLIVA, A.R.; CHAVES, M.N; FILICE, R.C.G.; NASCIMENTO, W.F. **Tecendo redes antirracistas: Africas, Brasis e Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 109-132.

UNFPA, Fundo de População das Nações Unidas. **Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência. Situação da População Mundial 2013**. UNFPA, 2013.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.



**Roteiro para entrevistas semiestruturadas com gestores/as, professores/as, técnicos/as de saúde**

- Seria possível nos falar um pouco do quadro da gravidez adolescente aqui em seu trabalho (escola, posto de saúde, unidade gestora da educação)?
- Você sabe o que diz a legislação sobre os direitos escolares da grávida e puérpera?
- Como funciona o atendimento das adolescentes grávidas e puérperas aqui em seu trabalho?
- Em sua opinião, por que a gravidez adolescente continua acontecendo apesar de os/as estudantes terem acesso a métodos anticoncepcionais?
- A escola possui algum papel neste processo?
- E as famílias?
- Em sua opinião, por que há tanta evasão escolar dentre as adolescentes que engravidam?
- Há algo que poderia ser feito para mudar o quadro da evasão escolar devido à gravidez adolescente?
- Em sua opinião, há alguma relação entre o quadro da gravidez adolescente em Cidade Estrutural e questões relativas à raça?

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Evasão escolar e gravidez na adolescência: um olhar interseccional a partir das políticas educacionais (cidade estrutural/DF)”, de responsabilidade de Rayssa Araújo Carnaúba, aluno(a) de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é analisar as políticas públicas para gravidez adolescente na Cidade Estrutural, bem como verificar as trajetórias de vida destas adolescentes mães. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa compreender o quadro da evasão escolar devido à gravidez adolescente no contexto da Cidade Estrutural.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 -981331452 ou pelo e-mail *carnaubaarayssa@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de cópia da dissertação concluída a ser entregue nas instituições participantes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **Termo de Assentimento às/aos coparticipantes menores de idade**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Evasão escolar e gravidez na adolescência: um olhar interseccional a partir das políticas educacionais (cidade estrutural/DF)”, de responsabilidade de Rayssa Araújo Carnaúba, aluno(a) de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é analisar as políticas públicas para gravidez adolescente na Cidade Estrutural, bem como verificar as trajetórias de vida destas adolescentes mães. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista de História de Vida. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa compreender o quadro da evasão escolar devido à gravidez adolescente no contexto da Cidade Estrutural.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 -981331452 ou pelo e-mail *carnaubaarayssa@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de cópia da dissertação concluída a ser entregue nas instituições participantes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às/aos responsáveis das(dos)  
coparticipantes menores de idade**

---

está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Evasão escolar e gravidez na adolescência: um olhar interseccional a partir das políticas educacionais (cidade estrutural/DF)”, de responsabilidade de Rayssa Araújo Carnaúba, aluno(a) de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é analisar as políticas públicas para gravidez adolescente na Cidade Estrutural, bem como verificar as trajetórias de vida destas adolescentes mães. Assim, gostaria de consultá-lo(a) se o(a) autoriza a cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que nenhum nome será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista de História de Vida. É para estes procedimentos que está sendo feito o convite de participação. A participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa compreender o quadro da evasão escolar devido à gravidez adolescente no contexto da Cidade Estrutural.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a autorizar a participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 -981331452 ou pelo e-mail *carnaubaarayssa@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

---

Assinatura do (a) responsável pelo(a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; SILVA, L.B. **Adolescências e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; WASELFISZ, J.J. **Pesquisa Adolescentes de 15 a 29 anos**. Brasília: FLACSO - MEC, 2013.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; WASELFISZ, J.J. **Adolescências na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília: FLACSO – BRASIL, OEI, MEC, 2015.
- ALVES, M. Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação. In: IOSIF-GUIMARÃOES, R. (org.) **Política e Governança educacional. Contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Ed. Universa. UCB; Brasília: Liber Livros.2012.
- ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Quem serão os potenciais ingressantes na Educação Básica brasileira com a ampliação da obrigatoriedade escolar? In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J.M.R.; CORBUCCI, P.R. **Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil**. Brasília: IPEA, p.127-150, 2011.
- ALVES, A.M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v.9, n. 1, p. 1-13, 2010.
- ANZALDÚA, G. **La conciencia de la mestiza. Rumo a uma nova consciência**. In Estudos Feministas, v.13, n. 3, p. 704-719, 2005.
- BANDEIRA, L. **Brasil: fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres para avançar na transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília: CEPAL-SPM, 2005.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BONETTI, L.W. Estado e exclusão social hoje. In: ZARTH, P.A. (org.). **Os caminhos da exclusão social**. Ijuí: Universidade Regional de Ijuí (UNIJUI), 1998.
- BOTELHO, D.; NASCIMENTO, W.F. Celebração móvel: políticas públicas, transversalidade e interseccionalidade de gênero e raça. In: SANTOS, D.S; GARCIA-FILICE, R.C.; RODRIGUES, R.M.M. **A transversalidade de Gênero e Raça nas Políticas Públicas: limites e possibilidades**. Brasília: UnB, 2016.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_ Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Instrutivo PSE / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica.. – Brasília : Ministério da Saúde, 2011.

\_\_\_\_\_ **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN** – Junho de 2014. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2014.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. LDB. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_ **Decreto nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_ **Decreto-Lei nº 1044**, de 21 de outubro de 1969.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 6.202**, de 17 de abril de 1975

\_\_\_\_\_ **Lei nº 7.692**, de 20 de dezembro de 1988.

\_\_\_\_\_ Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

\_\_\_\_\_ **LEI Nº 11.770**, de 9 de 4setembro de 2008.

\_\_\_\_\_ **Lei 8.666/93**, de 21 de junho de 1993.

\_\_\_\_\_ Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF), (Decreto-Lei 1.044, de 1969)

CAMPOS, V.B. **Gravidez na Adolescência e Evasão Escolar**. Ensino em Re-Vista, v. 7, n. 1, p. 23-37, 1998.

CANEN, A.; XAVIER, G.P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, p.641-661, 2011.

CARNEIRO, S. **Mulheres Negras e Violência Doméstica: decodificando números**. São Paulo: Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2017.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v.49, p. 49-58, 2003.

CAVALLEIRO, E.S. **Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

CODEPLAN-DF. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2015** - Itapoã [Internet]. Brasília (DF), Brazil: Governo do Distrito Federal. 2016.

COLLINS, P.H. **Black Sexual Politics: African Americans. Gender, and the New**, Routledge, 2005.

COLLINS, P.H. **Intersectionality: a knowledge project for a decolonizing world?** Comunicação ao colóquio internacional Intersectionnalité et Colonialité: Débats Contemporains, Université Paris Diderot, 2014.

CRENSHAW, K.W. **Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics.** University of Chicago Legal Forum, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, K.W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas (10), nº 1.** Florianópolis, UFSC, p. 171-188, 2002.

CRUZ, F.N.B.; DAROIT, D. Dos nexos efêmeros ao fazer estado: ensaio sobre transversalidade em conferências nacionais de políticas públicas. **REVISTA NAU SOCIAL**, v. 8, p. 103-124, 2017.

CUNHA, C. “Traficantes evangélicos”: novas formas de experimentação do sagrado em favelas cariocas. **Plural**, v. 15, p. 13-46, 2008.

CUNHA, V.S.; WENDLING, M.I. Aspectos transgeracionais da gravidez na adolescência na perspectiva de mães e filhas residentes em Parobé e Taquara (RS). **Contextos Clínicos**, v. 4, n. 1, p. 28-41, 2011.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p.136-162, 1996.

DA FONSECA, A.L.B.; DE ARAÚJO, N.G. Maternidade precoce: Uma das consequências do abandono escolar e do desemprego. **Journal of Human Growth and Development**, v. 14, n. 2, 2004.

DAVIS, A. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia.** Iª Jornada Cultural Lélia Gonzales. São Luiz, 1997.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DE BRITTO JÚNIOR, A.F.; JÚNIOR, N.F. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, v. 7, n.7, 2012.

DE FARIAS, R; MOREÍ, O.O.C. Repercussões da Gravidez em Adolescentes de 10 a 14 Anos em Contexto de Vulnerabilidade Social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 3, 2012.

DE LAURETIS, T.A. **Technologies of Gender: Essays on theory, film, and fiction.** Indiana: Indiana University Press, 1987.

DE SOUZA, M.P.R.; DA SILVA TEIXEIRA, D.C.; DA SILVA, M.C.Y.G. **Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?** 2003.

- DEL PRIORE, M. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia**. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio/Edunb, 1993.
- DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas. 1986.
- DENZIN, N.K. **The Research Act**, New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- DIAS, C.M.S.B. A influência dos avós nas dimensões familiar e social. **Revista Symposium**, v. 6, n. 1/2, p. 34-38, 2002.
- DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; MADEIRO, A. Pesquisa Nacional de Aborto 2016. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 22, n. 2, p. 653-660, 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Brasil. **Regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal**, 6a Ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação. 2015.
- \_\_\_\_\_. GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Distrito Federal – PDAD/DF 2015**. Brasília: CODEPLAN, 2016.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, 2004.
- ESTEVES JR. Trajetórias de vida: repercussões da gravidez adolescente na biografia de mulheres que viveram tal experiência. Vitória (ES): **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 363-370, 2003.
- FALCÃO, D.V.S.; SALOMÃO, N.M.R. O papel dos avós na maternidade adolescente. **Estudos de Psicologia**. v. 22, n.2, p. 205-212, 2005.
- FARIAS, I.C. Um troupiér na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. FERREIRA, M.M. (coord.). **Entrevistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1994.
- FÁVERO, M.H., MELLO, R.M. Adolescência, maternidade e vida escolar. **Psicologia Teoria Pesquisa**, v. 13, n.1, p. 131-136, 1997.
- FIGUEIREDO, A.L.S. Decolonização do conhecimento no Século XXI. In: SANTIAGO, A.R et al. **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas/BA: UFRB, p. 79-106, 2017.
- FINCO, D.; GOBBI, M.A.; GOULART, A. L. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação decolonizadora**. Campinas: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.
- FREDIANI, A.M.; ROBERTO, C.M.; BALLESTER, D.A.P. Aspectos psicossociais da gestação na adolescência. **Acta Med.**, v. 15, p. 349-60, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREYRE. G. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1992.



FOUCAULT, M. **Vigiar e punir – História da violência nas prisões**. São Paulo: Vozes, 2001.

GARCIA-FILICE, R.C. **Raça e Classe na Gestão da Educação Básica. A importância da cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_ Em defesa da História no campo das políticas educacionais de gênero e raça. In: NADER, Maria Beatriz (org.). **Gênero e racismo: múltiplos olhares**. Vitória: EDUFES: 2014.

GARCIA-FILICE, R.C.; CARNAÚBA, R.A. Metodologia interativa na gestão de políticas públicas: métodos combinados numa abordagem antissexista e antirracista. In: OLIVA, A.R.; CHAVES, M. N; FILICE, R.C.G.; NASCIMENTO, W.F. **Tecendo redes antirracistas: Africas, Brasis e Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 109-132.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n.113, 2001.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

GONZALEZ, L. A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências sociais hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e Pensamento Afro-Diaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, p. 183-202, 2018.

HEILBORN, M.L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. **Gestão de políticas públicas em gênero e raça**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para Mulheres, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. Vivendo de amor. **Revista de Estudos Feministas**, v. 3, nº 2, p. 454-478, 1995.

HOOKS, B. Love as the practice of freedom. In: **Outlaw Culture**. Resisting Representations. Nova Iorque: Routledge, p. 243–250, 2006. Tradução para uso didático por wanderson flor do nascimento. Disponível em: <https://medium.com/enugbarijo/o-amor-como-a-pr%C3%A1tica-da-liberdade-bell-hooks-bb424f878f8c> acessado em: 25/06/2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

\_\_\_\_\_ **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

\_\_\_\_\_ **Censo demográfico 2010: nupcialidade, fecundidade e migração**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

\_\_\_\_\_ **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

\_\_\_\_\_ **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IPEA-INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Rio de Janeiro, 2017.

IPEA. **Atlas da Violência**. Rio de Janeiro, 2017.

JUNQUEIRA L.A.P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2004.

KRAWCZYK, N. A pesquisa em educação e os desafios para a área de política educacional. In: GOUVEIA, A.B.; PINTO, J.M.R.; CORBUCCI, P.R. **Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil**. Brasília: IPEA. p.217-227, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Valentino Bompiani, 1965.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. **Sociologia da ação pública**. Maceió: EDUFAL, 2012.

LÖWY, M. Por um marxismo crítico. **Lutas sociais**, v. 3, p. 21-30, 1997.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**. Edições Loyola, 2002.

MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MUYLAERT, C.; SARUBBI JR, V.; GALLO, P.; NETO, M.; REIS, A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014.

MULLER, P.; SUREL, Y. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em estudo**, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006.

NABUCO, J. **O Abolicionismo**. Brasília: Editora da UnB, 2011.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

NUNES, A.P.A. **O Centro de Desenvolvimento da Criança na Comunidade Santa Luzia: um espaço de resistência construído por meio do cuidado com as infâncias**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Brasília, 2017.

OKOLIE, A.C. Para um enquadramento antirracista da investigação. O caso para entrevistas aprofundadas de cariz interventivo. In: DEI, G.J.S.; JOHAL, G.S. **Metodologias de Investigação antirracistas**. Vieira, Manuel Alberto (trad.). 2008

OLIVEIRA, S.R. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades pedagógicas. In: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S.R.; ZANELLO, V. **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas**. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948

PAPA, F. **Transversalidade e políticas públicas para mulheres no Brasil – percursos de um pré-política**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo), EAESP – FGV, São Paulo, 2012.

PARANÁ, D. **Lula, o filho do Brasil**. Editora Fundação Perseu Abramo, 1996.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PAULILO, M.A.S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço social em revista**, v. 2, n. 1, p. 135-145, 1999.

PERONI, V.M.V.; CAETANO, M.R. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Novo Desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 38, p. 21-38, 2012.

PERONI, V.M.V. Redefinições no Papel do Estado e o Público Não-Estatal: implicações para a democratização de direitos materializados em políticas sociais. In: MACIEL, A.L.S.; BORDIN, E.B. **A Face Privada na Gestão das Políticas Públicas**. Porto Alegre: FIO, p. 182-209, 2014.

PETERS, B.G. **American Public Policy**. Chatham: Chatham House, 1986.

PIEDADE, V. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

QUEIROZ, M.I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VONSIMSON (org.) **Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In LANDER, E. (org.) **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**, p. 46-66, Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUADROS, M.; MENEZES, J. A abordagem de direitos sexuais e direitos reprodutivos na escola. In: SCOTT, R.P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação. Interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 117-141, 2009.

REINACH, S. A "transversalidade" brasileira: uma construção própria que vai além das influências internacionais. **Fazendo Gênero**, v. 10, 2013.

RENEPONTES, P.; EISENSTEIN, E. Gravidez na adolescência: a história se repete. **Adolesc Saude**, v. 2, n. 3, p. 11-15, 2005.

SÁ-SILVA, J.R.; DE ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**. v. 1, n. 1, 2009.

SARAVIA, E. Política Pública: dos clássicos às modernas abordagens. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2007.

SCHOLZE, L. A narrativa de si na disputa do lugar de discurso e na construção do projeto de vida. In: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S.R.; ZANELLO, V. **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas**. p. 560-573. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014.

SFAIR, S.C.; BITTAR, M.; LOPES, R.E. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Saúde e sociedade**. v.24, p. 620 – 632, 2015.

SILVA, A.P.; BARROS, C.R.; NOGUEIRA, M.L.M.; BARROS, V.A. " Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

SILVA, R.A. **COMUNIDADE SANTA LUZIA: educação, infâncias e território de resistência**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) Universidade de Brasília, 2017.

SOUSA, M.A.; SCHOLZE, L.; CAIXETA, J.E. Deixa que minha história eu conto! Narrativas de mulheres artesãs do Areal. In: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S.R.; ZANELLO, V. **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas**. p. 574-587. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014.

SPINDOLA, T.; SILVA, L.F.F. Perfil epidemiológico de adolescentes atendidas no pré-natal de um hospital universitário. **Esc. Anna Nery**, v. 13, n. 1, 2009.

SPIEKER, S.J.; BOOTH, C.L. Maternal antecedents of attachment quality. In BELSKY, J.; NEZWORSKI, T. **Clinical implications of attachment**. New Jersey: Hillsdale, p. 95-135, 1988.

TATE, S.A. Descolonizando a raiva: teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e Pensamento Afro-Diaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. p. 183-202, 2018.

TELES, M.A.A. A participação feminista na luta por creches!.In: FINCO, D.; GOBBI, M.A.; GOULART, A.L. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação decolonizadora**. Campinas: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

TESSER, C. D., KNOBEL, R., de AGUIAR, H.F., DINIZ, S. G. Violência obstétrica e prevenção quaternária: o que é e o que fazer. **Revista Brasileira de Medicina da Família e Comunidade**, v. 10, n.35, p. 1-12, 2015.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNFPA, Fundo de População das Nações Unidas. Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência. **Situação da População Mundial 2013**. UNFPA, 2013.

VASCONCELOS, M.C.C.; LEAL, M.J.S.C. Dos traços de pecadora aos modos recatados: a educação do corpo feminino. In: NADER, M.B. **Gênero e racismo: múltiplos olhares**. p. 14-41, Vitória: EDUFES: 2014.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E.O. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 36-46, 1978.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 95, p. 407-428, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WHO - World Health Organization. **Young People's Health - a Challenge for Society**. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All. Technical Report Series 731. Geneva: WHO, 1986.

\_\_\_\_\_ **Evidence for the ten steps to successful breastfeeding**. Geneva: World Health Organization; 2018.

XIMENES NETO F.R.G.; DIAS, M.A.S.; ROCHA, J. Gravidez na adolescência: motivos e percepções de adolescentes. **Rev Bras Enferm**. v. 60, n. 3, p. 279-85, 2007.