

Reflexões Sobre Gênero no Ensino de Biologia

Um Olhar Sobre o Discurso de Estudantes do Primeiro Ano do Ensino Médio Acerca da Gravidez na Adolescência

Giséli Duarte Bastos¹
Everton Lüdke²

Resumo

Historicamente, o Ensino de Ciências tem reduzido a abordagem da sexualidade a conhecimentos sobre anatomia e fisiologia de órgãos genitais, bem como sobre a profilaxia de doenças sexualmente transmissíveis, concentrados na disciplina de Biologia. Nesse contexto, a gravidez na adolescência passa a ser considerada como “indesejada”, reduzindo a possibilidade de diálogo para/com os jovens acerca desse fenômeno. Em contracorrente a esse cenário, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, por meio da utilização do documentário “Meninas”, levantando pontos para reflexão entre 51 estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da região central do Rio Grande do Sul, Brasil, objetivando tornar explícito o que pensam esses jovens sobre a gravidez na adolescência. Os resultados, analisados por meio da Análise Textual Discursiva, apontam para um pensamento homogêneo entre esses sujeitos e remetem a uma forma negativa de lidar com a sexualidade, expondo uma profunda desigualdade no tratamento entre gêneros, imprimindo julgamentos depreciativos em relação à mulher e à mulher-mãe. Assim, convidamos educadores a analisarem os processos que educam indivíduos como mulheres e homens, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar essas relações de poder de gênero vigentes, contribuindo para um Ensino de Ciências comprometido com a igualdade social.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Gravidez na adolescência. Ensino Médio.

¹ Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. giselibastos@gmail.com

² Professor doutor, Departamento de Física, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, UFSM. eludke@gmail.com

**REFLECTIONS ON GENDER IN BIOLOGY EDUCATION:
a look at the speech of students in the first year of high school
about teenage pregnancy**

Abstract

Historically, Science Education has reduced this approach to the anatomy and physiology of genitals and the prevention of sexually transmitted diseases, which are both focused on biology courses. In this context, teenage pregnancy is accompanied by adjective such as “unwanted”, thus reducing the possibility of dialogue with the adolescents. Going in the opposite direction of this scenario, we developed a qualitative research using the documentary “Girls”, while raising points for reflection among students from the 1st year of high school in a public school in the central region of Rio Grande do Sul, Brazil. We aimed to make explicit what these young people think about teen pregnancy. The results, according to the discourse textual analysis, point to a homogeneous thought between these subjects and refer to a negative way of dealing with sexuality, while exposing a deep inequality in treatment between genders, making derogatory judgments against women and the woman-mother. Thus, we invite educators to treat the issue of sexuality as a historical and cultural construction and the concept of gender with reference to (power) relationships between women and men. Especially, if we want to invest in possibilities to propose interventions that allow to modify these relations, contributing to a Science Education that is compromised to social equality.

Keywords: Sexuality. Gender. Teenage pregnancy. High school.

“A culpa é mais delas por terem transado cedo demais e sem proteção!”

O cinema, ao participar do processo de educação formal, revela-se como um exercício de reflexão e de avaliação para verificar em que dimensão tal compreensão se manifesta na própria existência (MÜHL, 2004). Por meio do ver-fílmico instaura-se um processo de comunicação e de interação pelas diferentes linguagens, e os sujeitos do processo educativo instituem-se, tornando a escola mais ativa na construção de cultura, favorecendo a harmonia de uma vivência mais estética (JESUS, 2007). Para Guimarães (2001), além da questão estética, ao discutir a diferença entre a “fabulação do outro” e a “ficção sobre o outro”, o cinema abarca também uma questão ética, a partir das experiências de que dispõe.

Nessa perspectiva, decidimos trabalhar com o cinema e elegemos o documentário “Meninas” (WERNECK, 2005) como instrumento de problematização de nossa proposta. Para Cordeiro e Costa (2008), “Meninas” permite falar sobre si e sobre o outro, proporcionando aos jovens a subversão de modelos hegemônicos de viver, pensar e agir. Ao acompanhar a gravidez de quatro jovens em situação de vulnerabilidade social no Rio de Janeiro, a cineasta procura mostrar, ao mesmo tempo, numa postura contundente e delicada, os diferentes modos de existir das meninas e suas expectativas em torno do devir-mulher-mãe (CORDEIRO; COSTA, 2008). O documentário entrelaça histórias de vida, e os conflitos familiares ora são traduzidos por cenas de ciúmes, de incompreensão, de tensão, de medo, ora por aceitação, alegria e solidariedade, à medida que vão organizando a vida coletiva em torno da chegada dos bebês (2008).

Ao propormos a atividade não imprimimos expectativas sobre as manifestações dos jovens participantes. A frase selecionada para representar o subtítulo desta seção introdutória, no entanto, proferida por um estudante de 15 anos ao opinar sobre a gravidez na adolescência (GA), revela uma das principais ideias demonstradas ao longo do trabalho acerca da temática: a culpabilização da menina em caso de uma gravidez, suscitando reflexões sobre a real necessidade da abordagem da sexualidade em sala de aula, perpassando, inevitavelmente, pelas questões de gênero.

Assim, por meio da utilização deste documentário, levantamos pontos para reflexão e debate entre estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da região central do Rio Grande do Sul, Brasil, objetivando tornar explícito o que pensam esses sujeitos sobre a maternidade e a paternidade adolescente, buscando uma relação de diálogo que possa levar a reflexões e decisões conscientes sobre si e na relação com o outro, além de revelar alguns caminhos possíveis aos docentes ao trabalharem o assunto.

Revisão de Literatura

“A escola não ouve a gente sobre sexo, essas coisas...”

A temática da sexualidade abordada em sala de aula, durante muitos anos foi pautada na intenção de proporcionar subsídios para o ensino de conceitos puramente biológicos (ALTMANN, 2003; OLIVEIRA; FARIA, 2011). A partir da década de 90, devido a problemas epidêmicos e demográficos, como as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) que começaram a atingir de maneira mais significativa a população jovem, o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de DSTs e da gravidez na adolescência (GA), tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social (DINIS; ASINELLI-LUZ, 2007).

Mais recentemente, mesmo com o esforço de educadores, de pesquisadores e do poder público para a mudança desse cenário (CAMPOS, 2015), a forma de apresentação da temática na escola não tem se alterado substancialmente, sendo abordada, principalmente, pelos professores de Ciências Biológicas, que acabam por se basear (prioritariamente) em livros didáticos, reforçando esse modelo biomédico, com caráter disciplinar e normativo, ignorando as questões sociais e emocionais envolvidas (ALTMANN, 2007; DE TILIO; MARTINS; MORELLI, 2014).

Apesar de nosso trabalho recair, em parte, sobre essa crítica, uma vez que foi realizado durante as aulas da disciplina de Biologia, houve um esforço no sentido de superar a visão “biologizante” da abordagem da temática, trans-

formando a sala de aula em um espaço de problematização de significados. Consideramos válidas, ainda que não completamente ideais, as iniciativas individuais dos educadores em trabalharem a sexualidade na desnaturalização do modelo normativo, podendo representar um primeiro passo em direção à transversalidade e à interdisciplinaridade, tão caras ao tema.

Abordar a temática da GA a partir de reflexões acerca da maternidade e da paternidade, no contexto escolar, pode ajudar na desconstrução da representação da sexualidade que domestica e medicaliza corpos (ASINELLI-LUZ; MORALES; MANIKOWSKI, 2007). Ao considerarmos, porém, a sexualidade como uma das mais complexas dimensões da condição humana que se sedimenta de significações historicamente apropriadas, sua compreensão torna-se tarefa nada simples. Nesse contexto, há dois pontos cruciais para esse entendimento, de acordo com Louro (2014): o primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; o segundo, ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. É por esse motivo, de acordo com a autora, que os corpos só ganham sentido socialmente, e a inscrição de gênero – masculino e feminino – é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura.

Nessa perspectiva, Foucault (1988) afirma ser a sexualidade um “dispositivo histórico”, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades”. Para Louro (2000), na atribuição do que é certo ou errado, normal ou patológico, aceitável ou inadmissível, está implícito um amplo exercício de poder que, socialmente, discrimina, separa e classifica. E, como não poderia deixar de ser, essa realidade social também se reflete na escola (OLIVEIRA; FARIA, 2011). “Se a escola é uma instituição social, ela está, obviamente, envolvida com as formas culturais e sociais de vivermos e constituirmos nossas identidades de gênero e nossas identidades sexuais” (LOURO, 2000, p. 88).

A partir desse entendimento destacamos a necessidade urgente da inclusão de discussões sobre gênero na escola, objetivando a obtenção da igualdade. Os PCNs incluem o tema “relações de gênero” e apontam como objetivo principal o combate às relações autoritárias, questionando a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, visando a sua transformação (BRASIL, 1997). Altmann (2001), contudo, destaca o caráter informativo dado à sexualidade no documento, sendo entendida, em diversas passagens, como um “dado da natureza”, “algo inerente” e “necessário”, o qual contrasta com a perspectiva histórico-cultural defendida no trabalho.

Scott (1995) define gênero como elemento característico das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, constituindo a forma primária de dar significado às relações de poder. Nesse sentido, o conceito de gênero é utilizado para diferenciar a construção social do masculino e do feminino do sexo biológico (OLIVEIRA, 2007). Esse conceito trouxe várias contribuições ao debate sobre a desigualdade entre os sexos. Ao se afirmar a existência da construção social de gênero, coloca-se que as identidades masculina e feminina transcendem a anatomia sexual, não tendo origem em fatores biológicos, mas em construções sociais e históricas, remetendo a redes de significados que incluem diferentes dimensões da vida dos indivíduos (TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2005).

De acordo com Louro (2014), a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e, imediatamente, separou os meninos das meninas. Para a autora, no entanto, se o professor admitir que a escola fabrica sujeitos, produzindo identidades étnicas, de gênero, de classe, com a participação ou omissão dele próprio e, ainda, se não se sentir confortável com essas divisões sociais, então, “certamente, encontrou justificativas não apenas para observar, mas, principalmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades” (LOURO, 2014, p. 89).

Entender, portanto, a sexualidade em uma perspectiva cultural significa superar os limites impostos pela educação escolar. A possibilidade de vivenciar e problematizar a diversidade das relações afetivas e sociais contribui para a

compreensão e uma experimentação de novas possibilidades do exercício da alteridade em contextos mais amplos que os familiares, e é dessa forma que “o indivíduo se humaniza quando a cultura impregna a biologia, e um novo ser, assim redefinido, se eleva como pessoa” (BRASIL, 1994, p. 11).

Nesse sentido, neste trabalho, buscamos superar uma abordagem normativa, a qual Monteiro (1999) chama de “preventivista”. Para este autor, ela representa um modo bastante pretensioso de tentar dar conta da mudança comportamental dos jovens, uma vez que está calcada na perspectiva de que o interventor (professor) sabe – e deve dizer para o outro (aluno) – o que é o melhor, na expectativa que o outro mude a sua forma de pensar e agir. Nesse sentido, o verdadeiro desafio volta-se a tentar compreender o comportamento: como ele é gerado e o que o alimenta (MONTEIRO, 1999). A partir desse entendimento podemos então propor alternativas em diferentes focos, buscando canais de comunicação e diálogo para com os jovens, ouvindo o que eles têm a dizer sobre si próprios, sobre seus corpos e sobre suas frustrações/motivações (ALTMANN, 2007).

A frase subtítulo desta seção, proferida por uma estudante de 16 anos, ratifica as pesquisas apresentadas e, mais uma vez, alerta-nos que a escola parece estar em falta com os estudantes no que diz respeito ao diálogo sobre a sexualidade. Estamos falando muito (ditando normas) e ouvindo pouco o que os jovens têm a dizer. Britzman (2013) alerta que essa cultura de negação ao diálogo presente nas escolas representa um modo autoritário de interação social que impede a possibilidade de novas questões sobre a sexualidade e não estimula o desenvolvimento da curiosidade. Para a autora, a forma como tem sido trabalhada a temática impossibilita qualquer compreensão genuína do alcance e das possibilidades da sexualidade humana. Há professores, entretanto, dispostos a experimentar: abordagens como uso de testemunhos, do teatro e, de forma mais importante, de discussões do tipo mesa-redonda, com foco do diálogo, mostraram-se as mais eficazes na tarefa de ajudar os estudantes a perceberem a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si (BRITZMAN, 2013).

“Às vezes acham a gente muito novo pra certas coisas, outras falam que a gente já é grande pra saber o que fazer... eu tento fazer o que eu acho certo, sei lá, muitas vezes eu erro. Mas acho que ‘geral’ erra, né?”

Quando começamos a trabalhar com a temática da gravidez na adolescência nos perguntamos sobre o que seria a “adolescência”, quem seriam os “adolescentes”, se os sentidos das palavras “adolescência” e “juventude” seriam equivalentes ou não e no que a escola estaria envolvida nessa classificação. Ao nos aprofundarmos na pesquisa percebemos que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que, através das diferentes épocas e processos históricos e sociais, vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) definiu juventude, em 1985, considerando como jovens pessoas entre 15 e 24 anos de idade (OLIVEIRA, 2007). As delimitações etárias são baseadas em determinados períodos de transição do ciclo de vida. Enquanto o limite inferior representa a idade em que já estão desenvolvidas as funções sexuais e reprodutivas, diferenciando assim o adolescente da criança, e repercutindo na sua dinâmica física, biológica e psicológica, o limite superior marca o período em que os indivíduos concluem a educação formal, ingressam no mercado de trabalho e constituem suas próprias famílias, caracterizando a transição para a vida adulta (CAMARANO et al., 2004). Nessa concepção, a juventude seria uma categoria sociológica que envolve a preparação das pessoas jovens para a vida adulta (CORTI; SOUZA, 2005).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) sugere ainda a denominação adolescência para a fase que vai dos 10 aos 19 anos de idade, com o objetivo de contemplar a juventude sob diferentes aspectos biológicos, psicológicos e sociais, bem como para efeitos práticos de análise estatística. Assim, a OMS ainda trabalha com os subgrupos pré-adolescência (10 a 14 anos) e adolescência propriamente dita (15 a 19 anos) (CALAZANS, 2000). Dessa forma, a utilização dos termos adolescência e juventude diz respeito à matriz disciplinar na qual cada estudo se insere.

Nesse sentido, em nosso trabalho não estabelecemos fronteiras cronológicas inflexíveis entre os termos. Do ponto de vista prático, os estudantes participantes estariam na juventude e também na adolescência, dado que a idade deles variava entre 14 e 18 anos. Assim, para a OMS, a gravidez na adolescência é aquela que envolve a população de até 19 anos (ou 20 anos incompletos) (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). Essa concepção tem raízes na cultura anglo-saxônica, na qual a palavra inglesa *teen*, empregada para se referir a adolescentes e à adolescência, também é utilizada como sufixo nos números de 13 a 19 anos, sendo considerados *teens* jovens dentro dessa faixa etária (OLIVEIRA, 2007). Conclui-se, portanto, que o recorte etário, útil no campo da estatística, não abrange as complexidades envolvidas na dinâmica e na diversidade das situações, indicando apenas que um certo número de indivíduos compartilha a mesma idade cronológica.

Quando a escola se torna, no século 19, instituição definitivamente obrigatória e universal, a racionalidade moderna impõe-se imperativamente, diferenciando as idades da vida como elemento da consciência moderna e, nesse contexto, a escolarização passa a separar os seres em formação (jovens) dos seres adultos, definindo o lugar no mundo de cada idade da vida (PERALVA, 2007). A escola passa, então, a funcionar como um espaço de controle (SPOSITO; CARRANO, 2003), uma vez que a juventude, enquanto recurso latente na sociedade, pode ser mobilizada conforme os interesses de poder (MANNHEIM, 1975). Assim, as representações sociais de juventude são ambivalentes, pois ora investem nos atributos positivos dos segmentos juvenis, ora acentuam a dimensão negativa dos “problemas sociais” e do “desvio”, dependendo das intenções de poder (MANNHEIM, 1975).

Entre as concepções de juventude a mais recorrente é a que a encara como uma condição de transitoriedade. Alguns autores (SPOSITO, 2002; CAMARANO et al., 2004; DAYRELL, 2007) consideram essa ideia uma redução da juventude a uma preparação para a vida adulta de um ser que ainda não é, mas pode vir a ser alguém no futuro. A escola, nesse contexto, traduziria, por meio do diploma, um passaporte para o futuro, tendendo a negar o presente vivido pelo jovem como espaço válido de formação. Assim, ao nos basearmos

nessa visão, corremos o risco de analisarmos os jovens sempre de forma negativa, reduzindo e generalizando as experiências desses sujeitos e não conseguindo apreender de fato o que eles têm a dizer e o que eles são (e não só o que, talvez, serão um dia) (DAYRELL, 2007).

Nessa perspectiva, a gravidez na adolescência também é desqualificada e, quando abordada na escola, vem geralmente acompanhada de adjetivos como “indesejada”, “precoce” ou ainda é tratada como algo que se deve “evitar a qualquer custo” (CORRÊA, 2014), corroborando com a abordagem preventivista já apresentada neste trabalho. O autor defende, no entanto, que esse fenômeno não pode ser apreendido tão somente pela ótica reducionista da afirmação “é um problema” e a consideração dos inúmeros contextos que o abrigam é fundamental para o seu melhor entendimento, bem como para a concepção de ações que possam lidar com as suas causas e consequências. Pode-se afirmar que a representação da GA com conotação negativa é uma construção contemporânea, uma vez que a gravidez que hoje é considerada precoce, até a metade do século 20 era socialmente adequada (DE TILIO; MARTINS; MORELLI, 2014). Com a globalização e a revolução sexual, surgiram novas imagens de mulher e de infância, o que culminou com a concepção atual acerca da idade adequada para a primeira gestação (ALTMANN, 2007). Dessa forma, esse evento é abordado de maneira generalizante, como se a gravidez ocorresse dentro do mesmo contexto para todos os jovens. Conforme afirmam Heilborn et al. (2002), no entanto, é necessário tratar o fenômeno da gravidez na adolescência inserido em um campo analítico muito mais amplo: o da sexualidade, do gênero e da juventude, sempre especificados à luz das distinções de classe.

A fala-subtítulo desta seção foi dita por um estudante (17 anos) e a selecionamos justamente por elucidar essa imprecisão com a qual tratamos os jovens, considerando-os aptos, ou não, a determinadas atividades e atitudes, dependendo da forma como queremos que se comportem em cada situação. Nesse sentido, o jovem sente-se desrespeitado e tolhido em seu movimento inovador e criador de não seguir um modelo de adulto preestabelecido (CAMPS, 2003). As formas de reação à intromissão adulta dificultam a expressão genuína e espontânea do adolescente e o desenvolvimento de seu jeito singular de ser e

de viver. A ausência de uma adaptação adequada impede o movimento próprio do jovem em busca do ambiente e de seus interesses, dificultando a experiência de se sentir vivendo a própria vida (CAMPS, 2003).

Considerando o exposto até o momento, destacamos nosso esforço em não recorrer ao reducionismo de considerar a gravidez na adolescência, *a priori*, um problema que deve ser evitado pelos jovens. Esperamos, assim, aumentar a probabilidade de captar, por meio do discurso, o que realmente pensam os estudantes sobre o assunto e não apenas que reproduzam falas, as quais acreditam serem as que nós, professores, gostaríamos de ouvir por parte deles.

Construções Metodológicas

Sobre o contexto e os sujeitos da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido em três turmas do 1º ano do Ensino Médio (EM) de uma escola pública, da rede estadual, localizada na região central do Rio Grande do Sul (RS), Brasil, no mês de junho de 2014. Um total de 51 estudantes participou, e todos declararam o gênero, totalizando 30 meninas e 21 meninos. As idades variaram entre 14 e 18 anos. A escola localiza-se em uma região periférica da cidade, cercada por diversas vilas, local de moradia da maioria dos estudantes. Grande parte das famílias é sustentada pelas mães e apresenta situação de carência socioeconômica, sendo beneficiária dos programas assistenciais do governo federal. A gravidez entre os jovens do EM é uma realidade que inquieta os gestores e também foi apontada pelos estudantes como um foco de interesse a ser discutido na escola.

Assim, a temática da gravidez na adolescência foi trabalhada em diversas atividades em sala de aula ao longo do ano letivo de 2014, objetivando abordá-la de uma forma ampla, aliando metodologias que pudessem dar conta tanto das questões biológicas quanto de questões sociais derivadas dessa temática, vigentes na mídia, passíveis de discussões políticas, de valores, de crenças, que

aproximassem o dia a dia dos estudantes ao assunto, mesmo que durante as aulas de Biologia. As atividades foram aplicadas pela pesquisadora/mediadora, primeira autora deste texto.

Sobre a atividade realizada

Os estudantes assistiram ao documentário intitulado “Meninas” (WERNECK, 2005) e, em seguida, foi solicitado que respondessem a questões dissertativas elaboradas por nós, as quais objetivavam fazê-los refletir e se posicionar sobre o exposto. Passada uma semana, em outra aula, os estudantes foram convidados a sentarem em roda e, no centro desta, foi colocada uma caixa contendo as mesmas questões do trabalho anteriormente respondido por eles. Aleatória e voluntariamente, um aluno era convidado a ir até o centro da roda, retirar uma pergunta, ler em voz alta para toda a turma e se posicionar sobre a questão. Após, abria-se a discussão para a turma como um todo, para que fossem revelados outros posicionamentos em relação às opiniões emitidas.

A atividade original trabalhada com os alunos continha nove questões, mas, por razões de espaço, neste trabalho, procedemos à análise de cinco delas, a saber:

- 1) Elas (as meninas do documentário) modificaram suas rotinas por causa da gravidez? Explique.
- 2) Em um trecho do documentário o pai de Evelyn diz que “errou” e por isso a filha engravidou. Você concorda com essa afirmação? A “quem” ou a “o quê” você atribui a culpa por essas meninas terem engravidado na adolescência? Em sua opinião, há culpados? Explique.
- 3) Os pais dos bebês encararam a gravidez da mesma forma que as mães? Explique.
- 4) Joice e Edilene estão grávidas do mesmo rapaz, mas o tratamento recebido pelas duas ao longo da gravidez é diferente por parte dele. Você acredita que esse fato pode influenciar em algo para as grávidas? Explique.
- 5) Escreva sua impressão geral sobre o documentário. O que ele levou você a pensar sobre a gravidez na adolescência? Modificou em algo o que você pensava ou confirmou? Explique.

Sobre o documentário

O documentário conta a história de quatro meninas do Rio de Janeiro que engravidaram na adolescência. Segue-se a sinopse do filme:

No dia em que completa 13 anos, Evelin descobre que está grávida de seu namorado, um rapaz de 22 anos que acaba de se desligar do tráfico de drogas para o qual trabalhava na Rocinha, Rio de Janeiro, onde vivem. A gravidez não a impede de continuar sendo a garota de sempre. A possibilidade de um aborto nem passou pela cabeça de Luana, 15 anos, quando ela descobriu que estava grávida. Órfã de pai, Luana vive com quatro irmãs e a mãe em uma casa onde só há mulheres. Desde cedo ajuda a mãe a criar as irmãs mais novas, e há meses vinha alimentando a ideia de ter um filho “só para ela”. Edilene não planejou nem evitou sua gravidez. Tampouco o fez sua mãe. Agora, mãe e filha estão grávidas. Edilene espera um filho de Alex, por quem é apaixonada. Alex engravidou ao mesmo tempo sua vizinha, Joice, de 15 anos. Edilene, aos 14 anos e grávida, já vai viver o drama de um triângulo amoroso (CINELUZ, 2014).

Sobre a pesquisa e a análise dos dados

Os instrumentos de coleta de dados foram (i) produção escrita realizada pelos estudantes; (ii) roda de conversa com gravação de áudio das falas e (iii) um diário de bordo com anotações e reflexões sobre a atividade desenvolvido pela mediadora/pesquisadora. Para Mélllo et al. (2007), as rodas de conversa (ii) priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa), sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. O “diário de bordo” (iii) consiste em um registro escrito das observações informais feitas pelo docente sobre o impacto causado pelas estratégias aplicadas a alunos(as) ou grupos; seus sentimentos ou percepções próprios ou aqueles expressados pelos estudantes diante de determinadas propostas, situações ou atitudes (ZABALZA, 2004).

As informações obtidas foram analisadas de forma qualitativa. Para Gil (2002), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, sendo descritiva. A abordagem de análise utilizada foi a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual, segundo Moraes (2003), pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. As etapas de análise (MORAES; GALIAZZI, 2011) foram as seguintes: (i) unitarização: momento em que as falas mais significativas dos alunos foram captadas e fragmentadas, resultando em unidades de significado; (ii) categorização: organização das unidades de significados a partir da categoria-problematização e (iii) metatexto: comunicação dos resultados em forma de análise.

Resultados e discussão

Os fragmentos do discurso dos estudantes estão apresentados de maneira não cronológica e foram agrupados de forma a permitirem uma melhor discussão dos dados e aproximação com a literatura. Assim, para fins de análise e organização, sinalizamos o discurso escrito (DE), quando originário do trabalho dissertativo realizado pelos estudantes, e o discurso falado (DF), quando os fragmentos apresentados pertencerem ao diálogo estabelecido em sala de aula.

As manifestações dos dois tipos (DE e DF) revelaram diferentes nuances do discurso dos estudantes. O DE apresentou caráter confessional, ou seja, os estudantes aproveitaram o espaço de escrita para “confessar” angústias, sentimentos e percepções acerca da GA a partir do documentário. O DF apresentou-se mais questionador/curioso, por meio do qual os estudantes questionaram, uns aos outros, sobre seus pensamentos acerca do assunto, demonstrando curiosidade pela opinião do colega. Ainda identificamos, entre parênteses, o gênero dos emissores das frases.

Durante o diálogo, em uma das turmas, os estudantes levantaram questionamentos quanto ao ano em que se passava a história do documentário e quanto à idade que as meninas protagonistas teriam atualmente (em 2014). A curiosidade sobre a vida atual das adolescentes grávidas do documentário foi temática de suposições entre os estudantes:

“Será que tiveram mais filhos?” (menina), *“Será que abandonaram a escola?”*(menina), *“Como será que está a vida delas hoje?”*(menina).

Para iniciar a atividade planejada foi proposto aos estudantes que pesquisassem na Internet, em suas casas (principalmente nas redes sociais), como as jovens mães do documentário estariam na atualidade. As informações deveriam ser trazidas na aula seguinte, no entanto em uma mistura de ansiedade e sinceridade, muitos alunos declararam não possuir acesso à Internet em casa. Assim, ao perceber o interesse dos estudantes, e com o intuito de problematizar o assunto, o planejamento foi revisto e foi permitida a investigação das adolescentes, em sala de aula, por meio da Internet da escola. Como o laboratório de Informática encontrava-se reservado para outro professor, os alunos imediatamente pensaram em utilizar os telefones celulares, conectando na rede sem fio da escola para realizarem a busca. Eis algumas explicações a partir desse movimento:

“Achei a Edilene! Olha só como está diferente! Até que tá bonita...” (menina), *“E não é que ela teve mais dois filhos!”* (menino), *“Olha só! Teve mais filhos e tá aí, toda feliz!”* (menina), *“Nem parece aquela menina tímida! Está bem “periguete” agora!”* (menina).

Percebemos que muitos estudantes possuíam expectativas negativas em relação às adolescentes mães. Não sabemos ao certo, pois não foi questionado na ocasião como eles esperavam encontrá-las na atualidade, mas mostraram-se surpresos ao reconhecê-las, mesmo com mais filhos, ainda aparentemente felizes, com emprego e estudando.

A menina chamada de “periguete” pelos estudantes foi condenada por um grupo de cinco alunas por não possuir “postura de mãe”, na opinião delas. Estabeleceu-se o diálogo a seguir com duas delas (estudantes 1 e 2):

Mediadora: – *“O que seria, para vocês, uma postura de mãe?”*

Estudante 1: – “Ah, Prof...(pausa para pensar)...postura mais séria, sabe? Responsável! Uma boa mãe não fica tirando fotos, enquanto o filho está lá, largado!”

Mediadora: – “Mas vocês acham que é possível saber se uma pessoa é responsável apenas olhando uma foto da pessoa em uma rede social?”

Estudante 2: – “Claro que dá! A pessoa mais séria e responsável não fica tirando “selfie” e postando em rede social. Tem mais o que fazer da vida, tem responsabilidades! Ainda mais sendo mãe!”

Esse pequeno diálogo é representativo de alguns discursos presentes na escola, e na sociedade como um todo, nos dias atuais. Mais do que os estereótipos de imagem, fortemente presentes na contemporaneidade (BRETON, 2006), reforçados pelo surgimento das redes sociais (TORTAJADA; ARAÛNA; MARTÍNEZ, 2013), é marcante também o julgamento sobre o ser mãe.

De acordo com Meyer (2003), várias instâncias pedagógicas produzem, ressignificam e veiculam determinados modos de conhecer, viver e valorar a maternidade na contemporaneidade. Sendo a escola uma delas, ao ignorar discursos prontos sobre a temática, corrobora-se com a simplificação e o julgamento que se instaura sobre as mulheres na sociedade e, ainda mais, sobre as mulheres mães. A autora ainda problematiza os discursos veiculados pela educação e pela saúde ao se constituírem como campos de conhecimento com “autoridade científica” para naturalizar e universalizar as definições do que é “ser (ou deve ser) mãe”. Nesse sentido, reduz-se a noção de mulher às noções de mãe e de cuidadora qualificada dos componentes do núcleo familiar (MEYER, 2003), a qual não é mais permitido certos comportamentos. Ao afirmar que “*uma boa mãe não fica tirando fotos, enquanto o filho está lá, largado!*” a aluna nega um comportamento comum à mulher (o de tirar fotos) pelo fato de ela ser mãe.

O professor, porque sujeito social, muitas vezes emite tais saberes e práticas e, justamente por esse motivo, a ele, como eterno aprendiz, é solicitada atenção ao estar consciente dos efeitos de poder, muito concretos, que esses discursos produzem na vida dos sujeitos envolvidos. É nessa perspectiva que

analisamos, a seguir, as respostas às questões realizadas de forma escrita e também daquelas discutidas oralmente pelos estudantes. As questões encontram-se na metodologia deste trabalho.

Sobre a primeira questão, no discurso escrito (DE), a maioria dos estudantes acredita que a rotina das meninas não mudou. As respostas focaram, principalmente, no fato de Evelyn (uma das personagens do documentário) continuar frequentando bailes *funk* durante a gravidez, comportamento este que foi criticado pelos estudantes por não ser “*coisa de guria decente*” e por não ser “*comportamento de mãe*”, na escrita deles. Durante o discurso falado (DF) os estudantes estavam mais contidos quanto aos julgamentos dessa questão, mas chegaram a afirmar que “*a rotina não mudou porque já eram largadas na vida, só continuaram a ser o que eram. Nem parece que viraram mães*” (opinião de um menino).

Como já discutido anteriormente, socioculturalmente espera-se das mães que modifiquem seu comportamento em virtude da gravidez, uma vez que certas atitudes não seriam adequadas à maternidade. Se participar de festas, como bailes *funk*, já seria considerado culturalmente inapropriado às “*gurias decentes*”, na fala dos estudantes, a cobrança sobre a menina-mãe torna-se bem maior. Tais reflexões são abordadas por Anyon (1990) ao discutir sobre as ideologias de papéis sexuais e problematizar o fato de que, para as meninas, o desenvolvimento do gênero envolve uma série de tentativas no sentido de se assemelharem a – e solucionarem – mensagens sociais contraditórias, visando ao que elas deveriam fazer ou ser. Para o autor, as meninas são colocadas diante de ideologias que determinam o que é um comportamento adequado para elas enquanto mulheres e também enquanto mães (por exemplo, cuidado doméstico com os homens e as crianças, submissão salarial e sexual).

A categoria de análise emergente nessa questão foi a do cuidado, nesse caso, o cuidado materno, a qual se mostrou presente por meio de afirmações como “*a rotina deveria mudar para aprender a cuidar do filho, mas não mudou*” (menina)(DE); “*continua indo aos bailes funks sem se importar em cuidar do filho*” (menino) (DE); “*ela vai ter que parar de estudar para dar atenção ao filho*” (menino)(DF). Nesse sentido, expressões como “*cuidar*”, “*se importar*”,

“dar atenção”, entre outras, foram recorrentes nas explicações, demonstrando a ideia do cuidado permanente e vigilante da mãe em relação ao filho, o qual, para os estudantes, precisa ser incorporado à nova rotina. Para a maioria dos alunos, apesar de não terem mudado sua rotina, as mães do documentário deveriam modificá-la. Corroborando com esses resultados, Granato e Aiello-Vaisberg (2013) demonstram que os imaginários coletivos acerca da maternidade sugerem uma associação entre a idealização da figura materna, altas expectativas em relação aos cuidados maternos e a consequente intolerância contra condutas que desafiam o acalentado ideal por parte da mãe aceito socialmente.

A partir da segunda pergunta analisada percebemos uma nova categoria, denominada culpa, temática trabalhada na questão, na qual todos os estudantes, tanto no DE quanto no DF, afirmaram existir um culpado na situação de uma gravidez na adolescência. De acordo com o dicionário (MICHAELIS, 2015), culpa é uma palavra derivada do latim e significa: 1. Ato repreensível ou criminoso; 2. Responsabilidade por um ato ou omissão repreensível ou criminoso; 3. Consequência de se ter feito o que não se devia fazer; 4. Delito, crime; 5. Causa de um mal; 6. Pecado. Nesse sentido, metaforicamente, essas definições demonstram que, ao se culpar alguém por uma gravidez na adolescência, admite-se que um crime foi cometido nessa situação, sendo ele a própria gravidez.

Diversos discursos, inclusive muitos desses incorporados pela escola, tratam a gravidez na adolescência como um problema a ser evitado a qualquer custo (MEDRADO et al., 2005). Ao definir *a priori* o que é certo ou errado, a escola pode estar deixando de lado o diálogo franco e as discussões que levem os estudantes refletirem e formarem uma opinião própria sobre a GA e se ela seria ou não um problema para eles, empoderando-os nas tomadas conscientes de decisão sobre sua vida e seu corpo (MEDRADO et al., 2005).

O discurso apresentado pelos estudantes na questão julga como culpados, principalmente, os pais (pai e mãe dos adolescentes) por “*não terem alertado as adolescentes das consequências e de como se prevenir*” (meninas e meninos) (DE), por “*não terem orientado*” (meninas e meninos) (DE e DF), por “*não terem conversado*” (meninas e meninos) (DE e DF), pois “*deviam ter dado mais atenção*” (meninas e meninos) (DE), por “*serem liberais demais*” (meni-

nas e meninos)(DE). Nessas respostas, os estudantes explicitam a importância atribuída ao diálogo, à orientação e à atenção dos pais ou de alguém disposto a conversar sobre a temática com eles. Tal situação corrobora com a afirmação de que é necessário dialogar sobre o assunto com os jovens e não apenas ordenar que evitem o “problema”. Ingenuamente, de acordo com Witter e Guimarães (2008), muitos pais acreditam na falsa ideia de que, se não falarem sobre sexualidade com os filhos, eles não despertarão para o tema. Dias e Gomes (1999) relatam que os pais dos adolescentes também se sentem culpados em caso de GA, sendo difícil, no entanto, romper esse ciclo de silenciamento presente nas famílias. A categoria cuidado (subcategoria cuidado do pai e da mãe dos adolescentes) também foi percebida por nós ao ser cobrada, pela maioria dos adolescentes, uma maior atenção e zelo para com eles por parte do pai e/ou da mãe.

Ao encararem a gravidez na adolescência como um problema e incorporarem um sentimento de culpa, os adolescentes podem se reconhecer como criminosos perante um erro cometido. Essa situação pode levá-los ao desejo de se livrarem deste crime (e desta culpa) por meio do aborto, assunto pouco abordado nas escolas por ainda ser considerado um tabu (CORREIA et al., 2011). Pautas como a legalização do aborto estão em voga na política do país, e evitar tratar a temática pode deixar de orientar os adolescentes para se posicionarem criticamente enquanto cidadãos, perdendo a oportunidade de discussão acerca de uma questão de saúde pública, com consequências diretas na vida, principalmente, das mulheres.

A partir de uma revisão teórica de pesquisas americanas sobre aborto, Smigay (1993) esclareceu que a aceitação do ato aumenta com a escolaridade e a renda, seja entre homens, seja entre mulheres; entretanto a religiosidade, entendida como resultado de uma educação cristã e não somente como simples referência nominal, diminui a tolerância em relação ao tema. De acordo com Duarte et al. (2002), quanto mais envolvidos no processo reprodutivo em geral e, especificamente, na paternidade, mais abertos e sensíveis aos sentimentos das mulheres são os homens, a ponto de concordarem com o aborto em casos nos quais as mulheres decidem interromper a gestação por questões psicológicas, por exemplo. Quanto maior o equilíbrio de gênero na relação do homem com

sua parceira, maior será a possibilidade de ele se perceber coprotagonista da decisão diante do aborto, e também perante a contracepção, para evitar uma possível gravidez não desejada (DUARTE et al., 2002).

Tal questão nos parece urgente também por constatarmos a posição das meninas, em segundo lugar, entre as mais apontadas como culpadas pela GA entre os estudantes respondentes. Algumas afirmações proferidas nesse sentido: “*há pílulas e preservativos distribuídos gratuitamente nos postos de saúde, era só buscar e tomar*” (menina) (DE), “*as meninas transaram com os meninos sem preservativo porque quiseram*” (menino) (DF), “*a culpa é mais delas por terem transado cedo demais e sem proteção*” (menino) (DF). Os meninos, em geral, demonstraram-se alheios quanto ao cuidado contraceptivo e afirmaram ser essa “*uma responsabilidade feminina*” (DE).

Essas explanações são representações de estereótipos de gênero presentes em nossa cultura (BRANDÃO; HEILBORN, 2006). Nessa perspectiva de diferenciação de gênero, Bajos, Ferrand e Hassoun (2002) destacam haver uma “norma contraceptiva” vigente nas sociedades ocidentais modernas, a qual dá conta de cobrar da mulher a responsabilidade pela contracepção, ainda bastante submetida à capacidade de autodeterminação e de negociação com o parceiro. Com o surgimento da contracepção médica (pílula, DIU), a medicalização da sexualidade e da reprodução difundiu um conjunto de prescrições às mulheres, sugerindo determinado comportamento reprodutivo. Segundo as autoras, no entanto, as mulheres enfrentam constrangimentos para cumprirem essas normas, advindos da permanência da hierarquia de gênero. Assim, uma gravidez não prevista traduz as dificuldades das mulheres para acatar totalmente os constrangimentos impostos pela norma contraceptiva e, também, acaba recaindo sobre elas a responsabilidade da criação do filho, em caso de falharem no ato da contracepção (BAJOS; FERRAND; HASSOUN, 2002).

Destacamos, nesse sentido, a importância da discussão acerca das responsabilidades compartilhadas entre parceiros adolescentes na contracepção para se evitar uma GA, se assim desejarem, e também durante uma GA, caso ocorra. Para Heilborn et al. (2002, p. 22), “uma das principais transições operadas na adolescência é a passagem ao exercício da sexualidade com parceiro, que se

desenrola paralelamente a uma solidificação de práticas e significados associados à contracepção e à reprodução”. Os autores (p. 22) ilustram ainda que “a vigência de uma lógica assimétrica de/entre gêneros – que a literatura assinala ser uma característica da cultura brasileira – dificulta a negociação do uso de contraceptivos e práticas preventivas entre parceiros, afirmando-se assim como um dos co-fatores de risco que predispõem a uma gravidez na adolescência”.

Para Ramos (2001), o uso de preservativos revela uma atitude positiva do jovem diante da sexualidade, indicando maturidade e segurança ao lidar com a questão. Tal comportamento influencia a autoestima, tornando os adolescentes capazes de projetarem o futuro, negociando com o presente as suas decisões. Não se trata, no entanto, de “sexo seguro”, apenas no sentido médico da expressão, mas de um comportamento maduro perante a própria vida. Assim, trabalhar a autoestima do jovem, para que ele se perceba responsável e ativo nas escolhas e nas consequências de seus atos, é uma das abordagens possíveis da sexualidade em sala de aula.

A terceira questão tratava da paternidade, perguntando se os pais dos bebês, no documentário, encararam a gravidez da mesma forma que as mães. A maioria dos estudantes afirmou que eles não encararam da mesma forma que elas, pois “*pareciam não se importar tanto*” (menina) (DE), “*foram obrigados a aceitar*” (menino) (DE) e, ainda, “*se trabalhar para sustentar, já tá mais que bom*” (menino) (DF). Foi marcante, durante a realização do trabalho, a quase ausência de problematização em relação à figura paterna por parte dos estudantes. Apenas um estudante afirmou: “*eu nunca parei pra pensar sobre ser pai jovem, cuidar de um filho. Mas também nunca ninguém me perguntou antes*” (menino) (DF), o que revela a importância de instigar os jovens a pensarem sobre a paternidade.

Para a maioria, no entanto, mesmo sendo chamados a refletir sobre o papel a ser desempenhado pelo pai da criança durante a gestação e nas obrigações com o filho, as responsabilidades paternas eram quase sempre reduzidas ao provento financeiro. Tais resultados estão de acordo com a literatura, demonstrando a naturalização de uma possível ausência paterna no cuidado da criança (FONSECA, 1997; MEDRADO et al., 2005). De acordo com Medrado et al.

(2005), a cobrança sobre o pai se dá na esfera econômica. Os autores destacam que os homens, em nossa sociedade, são vistos, em geral, como inábeis para o desempenho do cuidado infantil e, em certa medida, autorizados culturalmente a não participar. Para Fonseca (1997), mesmo que o homem queira assumir um papel ativo no cuidado infantil, as instituições sociais como a família, a escola, o trabalho, as unidades de saúde e a sociedade em geral ainda parecem recusar-lhe essa possibilidade.

Outro ponto percebido durante o diálogo (DF), acerca da questão 3, foi a comparação realizada por alguns meninos (estudantes 3, 4 e 5) entre o exercício da paternidade e a homossexualidade. Segue-se um trecho do diálogo para elucidar:

Aluno 3: – “É difícil o homem cuidar da criança como a mãe cuida...”

Mediadora: – “*Por que você acha isso? Um homem não teria capacidade de cuidar do filho também?*”

Aluno 3: – “*Menos que a mãe, né? Mas se for um pai gay, acho que consegue! (risos entre os estudantes).*”

Mediadora: – “*Por que um pai gay tem capacidade e um pai hétero não teria?*”

Aluno 4: – (um trecho inaudível) [...] “*porque o gay tem alma feminina, vai saber cuidar melhor!*”

Aluno 5: “*É! O homem gay deve saber cuidar (silêncio)... não que eu concorde que ele cuide...*”

O diálogo prosseguiu em relação à problematização da figura paterna, bem como no tratamento da questão da homossexualidade, levantada pelos estudantes. Nesse momento, uma das limitações do trabalho tornou-se explícita. Para Alvarenga e Dal’Igna (2013), ao vincularmos a sexualidade à reprodução, acabamos por silenciar algumas práticas e desejos corporais dos estudantes e também estabelecemos uma relação particular de exclusão das outras formas de viver as práticas e os desejos sexuais, que não podem ser classificados como heterossexuais. Tanto a forma de abordagem do trabalho quanto o tipo de discurso

emitido pelo aluno em questão podem silenciar os estudantes homossexuais, seja por não pertencimento à discussão, seja por medo e vergonha de serem julgados pela sua condição em uma sociedade ainda preconceituosa com a pluralidade.

A problematização realizada no momento deveria ter sido mais bem conduzida, mas houve certo despreparo em debater a questão, situação compartilhada por diversos professores, principalmente pelos de Biologia (OLIVEIRA; FARIA, 2011). Para Alvarenga e Dal’Igna (2013), muitos docentes perpetuam o discurso da biomedicina sobre a puberdade e sobre o amadurecimento sexual, entendendo o corpo como uma entidade fixa e imutável, discurso reforçado, inclusive, pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Mesmo fugindo de um discurso biomédico em relação à gravidez, precisávamos estar atentos às identidades plurais na expressão da sexualidade. Confirmamos e firmamos um desafio, conforme destacam Alvarenga e Dal’Igna (2013), de olhar para as identidades como culturalmente construídas, inclusive as identidades sexuais, entendendo que os processos de construção e desconstrução constantes conferem às identidades um caráter mutante e transitório, deixando assim de silenciar a nós próprios e aos estudantes. A categoria de análise cuidado foi percebida novamente nessa questão, no entanto criamos uma subcategoria para abranger seu total significado, denominada de desautorização do cuidado paterno.

A questão 4 convidava à reflexão sobre o tratamento recebido por duas jovens do documentário, grávidas do mesmo rapaz. Questionamos se a forma diferenciada de tratamento recebido por elas, por parte do pai da criança, poderia influenciar positiva ou negativamente a vida dessas garotas. Os estudantes foram enfáticos ao afirmarem que o tratamento desigual pode trazer consequências negativas para a menina que é rejeitada pelo rapaz, uma vez que ele afirma amar apenas uma delas. Nessa questão, a categoria cuidado foi percebida novamente, tendo como subcategoria: o cuidado por parte do(a) companheiro(a). A categoria tornou-se exposta a partir de afirmações como “*ele não dava bola para uma delas*” (menina) (DE), “*ela se sentia menos que a outra*” (menina) (DE), “*a Joice teria que criar o filho sozinha*” (menina) (DE), “*uma estava amparada e a outra não*” (menino) (DF), “*uma estava bem cuidada, a outra insegura*” (menina) (DF), “*se ela se sente mal, o bebê também fica mal*” (menino) (DE),

“ele gostava da Edilene e não gostava da Joice” (menino) (DE), *“a Joice estava ficando deprimida sem a mesma atenção e mimos”* (menina) (DE), *“com uma tinha sentimento”* (menino) (DE), *“a que não era amada demonstrava tristeza”* (menino) (DE), *“mulheres grávidas precisam de cuidado maior pra não entrarem em depressão”* (menino) (DF).

De acordo com Moreira et al. (2008), uma parcela significativa de jovens não recebe apoio ou é abandonada pelo parceiro, o que as torna mais dependentes da família de origem, como é o caso de Joice no documentário. Os estudantes foram recorrentes ao citarem que a ausência de cuidado e carinho pode ser ruim para as mães adolescentes. Para Levandowski, Piccinini e Lopes (2008), essa é a realidade de muitas meninas, uma vez que a gestação adolescente, geralmente, resulta na não exploração de relacionamentos afetivos e de amizades, ocorrendo uma diminuição de contatos sociais mais amplos da jovem, que a leva a situações de isolamento e solidão. Para os autores, esse comportamento, muitas vezes, pode partir das próprias jovens, por sentirem vergonha da condição de gestante diante das amizades.

Durante o espaço de conversa em aula, a situação de vergonha também foi levantada em diversas situações. Elucidamos a partir do diálogo de três meninas (estudantes 6, 7 e 8):

Estudante 6: – *“As gurias são rejeitadas quando ficam grávidas (pausa para pensar)... pode ver... todo mundo olha torto, já pensando: essa daí é vagabunda, deu cedo! Parece que todo mundo julga ”*

Estudante 7: – *“A própria escola também faz isso. Os professores, os colegas (pausa)... parece que a guria vira um E.T.”*

Estudante 6: – *“Quem não vai ficar com vergonha desse jeito?”*

Estudante 8: – *“Eu iria me esconder, certo que sim.”*

Nesse sentido, estabelecemos vergonha como uma das categorias percebidas.

A quinta e última questão solicitava que os estudantes expusessem sua impressão geral a partir do documentário, o que ele os levou a pensar sobre a GA e se a opinião que possuíam sobre a temática permaneceu ou foi modifica-

da. As respostas foram enfaticamente contra a GA, descrevendo-a como uma catástrofe na vida de um adolescente. Mesmo sem a intencionalidade voltada para a rejeição da GA por parte dos jovens ao exibir o documentário, as histórias das meninas foram interpretadas pelos estudantes como um reflexo da realidade sobre a GA, a ser evitada por eles. Para os estudantes, “*a gravidez na adolescência só traz prejuízos*” (meninas e meninos)(DE), “*não é fácil quando se engravida na adolescência*” (menina) (DE), “*os sonhos morrem, não pode se divertir e a vida fica voltada para o filho*” (menina) (DE), “*não traz plena felicidade*” (menino) (DE), “*um filho na adolescência acaba com a sua vida, você não pode mais fazer nada, pois precisa cuidar do filho*” (menino) (DF), “*só traz problemas, muitas responsabilidades, teria que trabalhar para sustentar o filho e a mulher*” (menino) (DF), “*não quero iniciar a vida sexual agora, o documentário me ajudou a confirmar isso*” (menina) (DE). A partir desses discursos elucidamos a categoria pessimismo como emergente de nossa análise.

Apontamos uma contradição por parte dos estudantes, uma vez que, ao serem questionados sobre a rotina das mães adolescentes, eles afirmaram que ela (a rotina) não se modificou, porém, nessa última questão, destacaram que houve mudança para pior. Parece ficar claro que os estudantes julgam ser necessário uma mudança na vida dos pais e, principalmente, das mães adolescentes para uma rotina de cuidado e zelo para com o filho. É justamente essa modificação, no entanto, que eles desejam evitar para si próprios. Essa visão aterrorizadora acerca da GA por parte dos estudantes é confirmada por Pontes et al. (2010), ao constatarem que, no imaginário adolescente, a GA parece ser vista como uma punição ao “crime” de ter relações sexuais, como discutido anteriormente. A jovem gestante também é vista como a mais castigada e a ela são associadas imagens de abandono e de morte (PONTES et al., 2010). Para as autoras, a associação da sexualidade a “imagens aterrorizantes” indicaria que os adolescentes estariam “lidando com o desabrochar da sexualidade de maneira emocionalmente empobrecida” (p. 92). De acordo com as mesmas autoras, o imaginário aterrorizador proviria de um discurso social que trata a sexualidade adolescente como comportamento de risco. Para elas, conforme já defendido neste trabalho, seria possível instruir os jovens quanto às consequências inerentes à

vida sexual sem “ter a sua sexualidade ‘aniquilada’ ou o direito a uma vida sexual furtado” (PONTES et al., 2010, p.92), priorizando também o desenvolvimento emocional desses sujeitos.

A partir das categorias de análise encontradas construímos um metatexto elucidativo das principais ideias expostas pelos estudantes sobre a gravidez na adolescência, instigadas por meio da discussão acerca do documentário. A seguir apresentamos um esquema conforme as categorias estão organizadas no metatexto:

Cuidado do pai e/ou da mãe dos adolescentes → pessimismo → culpa → vergonha → cuidado materno → desautorização do cuidado paterno → cuidado por parte do companheiro.

A falta de cuidado do pai e/ou da mãe dos adolescentes na orientação, principalmente da menina, pode ter como consequência desastrosa uma gravidez na adolescência. Nesse sentido, a menina também é culpada pelo acontecimento por não ter se prevenido, sendo esta uma tarefa de responsabilidade dela. Se a gravidez for consumada, a menina será julgada, sentir-se-á envergonhada por essa condição e terá de modificar drasticamente a rotina para cuidar do filho de maneira integral. Ao pai, quando presente, caberá sustentar o filho e dar atenção à mãe da criança, principalmente durante a gravidez, uma vez que esse representa um período propício a um quadro depressivo.

Tal fragmento demonstra o quanto os resultados alcançados por meio de uma intervenção educativa não podem ter um fim em si mesmos, sendo necessário considerarmos os caminhos que levam às conclusões e às opiniões emitidas pelos estudantes. Se, por um lado, poderíamos sentir-nos “aliviados” por rejeitarem a ideia de uma gravidez na adolescência e, dessa forma, termos cumprido uma meta “preventivista” de nossa ação, por outro estaríamos ignorando a forma negativa como esses jovens demonstraram encarar as vivências da sexualidade na juventude, de maneira superficial e preconceituosa, por parte dos meninos, temerosa e envergonhada, por parte das meninas.

Assim, se mesmo após as contundentes negações em relação à GA manifestadas por eles, alguns desses estudantes virem a ser pais/mães na adolescência, nossas práticas precisarão ser questionadas: Teremos contribuído para a

edificação pessoal desses jovens e no olhar atento ao outro, sem culpabilizações e julgamentos em relação ao gênero e, ainda, na condução responsável das consequências de seus atos? Ou estaremos perpetuando o ciclo da negação da sexualidade juvenil, da vergonha da condição materna enquanto adolescentes e do abandono da jovem menina-mãe em sentimentos de culpa e de medo?

Considerações finais

Por meio deste trabalho buscamos elucidar o discurso de um grupo de estudantes de uma escola pública do 1º ano do Ensino Médio acerca da gravidez na adolescência. A partir do documentário “Meninas”, propusemos um diálogo entre/com os estudantes nas aulas de Biologia e problematizamos o ser mãe/pai adolescente para além do corpo biológico. Como resultados, destacamos um pensamento homogêneo entre os jovens estudantes, os quais não demonstraram diferenças pessoais no que diz respeito às vivências da sexualidade, expondo ideias unificadas sobre a temática. Mesmo não sendo nossa intenção apresentar a gravidez na adolescência como “indesejada” ou “precoce”, a análise dos dados nos direcionou a uma forma negativa de lidar com a sexualidade por parte desses jovens, expressando uma profunda desigualdade no tratamento entre gêneros, imprimindo julgamentos pejorativos em relação à mulher e à mulher-mãe.

Não defendemos no trabalho um discurso julgador, muito menos permissivo, por parte da escola, sobre a gravidez na adolescência. Convidamos os educadores a ouvirem os estudantes, pois acreditamos ser o diálogo aberto a melhor estratégia de acesso às opiniões sinceras deles e, somente quando expostos, pensamentos de natureza preconceituosa/desigual/pejorativa podem ser desconstruídos e desnaturalizados. Para tanto, torna-se latente o entendimento da sexualidade como uma construção histórico-cultural, que se expande muito adiante das fronteiras biológicas impostas pela educação escolar. Isso implica, portanto, abordar o conceito de gênero tomando como referência as relações (de poder) entre mulheres e homens, e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero e sexuais”.

Precisamos, enquanto educadores, analisar os processos, as estratégias, os saberes e as práticas sociais e culturais que educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimamente, essas relações de poder de gênero vigentes. A gravidez na adolescência, por sua vez, quando trabalhada, necessita ser encarada como um fenômeno multifatorial e não apenas como um problema a ser evitado, uma vez que somente “recomendar” que se evite a gravidez acaba, metaforicamente, por aconselhar que não se fale sobre gravidez, sobre seus efeitos psicológicos e sobre as marcas sociais profundas que dela derivam, como a vergonha dessa condição expressa pelas estudantes participantes da pesquisa. Por outro lado, destacamos nossa falta em não instigarmos os estudantes a refletirem sobre o fato de se reconhecerem (ou não) pertencentes à discussão sobre o corpo grávido e a gravidez, tendo em vista suas orientações sexuais e suas decisões pessoais.

Desejamos que nossa proposta, mesmo incipiente e longe de se encerrar em si mesma, possa ensinar pontos para futuras discussões, por exemplo, na formação de professores e, ainda, no incentivo à interdisciplinaridade, tão cara ao tratamento mais completo e abrangente desse importante tema. Após este trabalho outras intervenções foram desenvolvidas com esses jovens, visando à problematização de seus discursos em direção à desconstrução do preconceito de gênero, a uma maior reflexão sobre o próprio corpo e o corpo do outro e à responsabilização, entre gêneros, no que diz respeito à contracepção e ao cuidado de si.

Referências

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 9, p. 575-585, 2001.

_____. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 21, p. 281-315, 2003.

_____. Sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, 2007.

ALVARENGA, L. F. C.; DAL'IGNA, M. C. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? In: MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre, Brasil: Mediação Editora, 2013. p. 62-72.

ANYON, J. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 13-25, 1990.

ASINELLI-LUZ, A.; MORALES, C.; MANIKOWSKI, T. S. Educação sexual: perfil e prática de educadores/as. In: SODRÉ, R. V. R.; LIMA, A. R. de; SILVA, M. A. (Org.). *Mostra saúde e prevenção nas escolas*, 2. Brasília: UnB, 2007.

BAJOS, N.; FERRAND, M.; HASSOUN, D. Au risque de l'échec: la contraception au quotidien. In: BAJOS, N.; FERRAND, M. (Org.). *De la contraception à l'avortement*. Sociologie des grossesses non prévues. Paris: Editions Inserm, 2002. p. 33-78.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. *Diretrizes para uma política educacional de sexualidade*. Brasília: MEC; Sepespe, 1994. V. 1. (Série educação preventiva integral).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRETON, D. L. *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 83-112.

CALAZANS, G. J. *O discurso acadêmico sobre gravidez na adolescência: uma produção ideológica?* 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2000.

CAMARANO, A. A. et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. *Revista Última Década*, Santiago, v. 12, n. 21, dez. 2004.

CAMPOS, L. M. L. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. *Ciênc. Educ.*, Bauru, vol. 21, n. 4, 2015.

CAMPS, C. I. C. de M. A hora do beijo: teatro espontâneo com adolescentes numa perspectiva winnicottiana. 2003. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. D. *Juventude e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.
- CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.
- CINELUZ PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS. *Meninas* – Sinopse. Disponível em: <<http://www.cineluz.com.br/meninas/pt/sinopse.htm>>. Acesso em: 8 jul. 2014.
- CORDEIRO, D.; COSTA, E. A. de P. “Meninas”: vidas em devir nos circuitos de vulnerabilidade social. *Fractal Revista de Psicologia*, v. 20, n. 1, p. 77-88, 2008.
- CORRÊA, H. Antecedentes do baixo nível de escolarização alcançado por uma coorte de jovens mães brasileiras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 499-516, 2014.
- CORREIA, D. S. et al. Adolescentes estudantes: conhecimentos das complicações do aborto provocado. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, Brasil, v. 32, n. 3, p. 465-471, 2011.
- CORTI, A. P.; SOUZA, R. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa; Fundação Ford, 2005.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.105-1.128, 2007.
- DE TILIO, R.; MARTINS, M.; MORELLI, A. Um recorte da visão contemporânea da sexualidade na adolescência. *Revista de Investigación en Psicología*, Lima, v. 16, n. 2, 2014.
- DIAS, A. C. G.; GOMES, W. B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 4, n. 1, p. 79-106, 1999.
- DINIS, N.; ASINELLI-LUZ, A. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 30, 2007.
- DUARTE, G. A. et al. Perspectiva masculina acerca do aborto provocado. *Revista de Saúde Pública*, v. 36, n. 3, 2002.
- FLORES, A. M. P. *Sexualidade: representações de professores do ensino médio*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2004.
- FONSECA, J. L. C. L. da. *Paternidade adolescente: uma proposta de intervenção*. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – PUC, São Paulo, 1997.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade*, v. 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal Ed., 1988.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, C. Z. de. V. Jovens e juventudes: consensos e desafios. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, 2011.

GRANATO, T. M. M.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Narrativas interativas sobre o cuidado materno e seus sentidos afetivo-emocionais. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, Brasil, v.25, n.1, p.17-35, 2013.

GUIMARÃES, C. G. O rosto do outro: ficção e fabulação no cinema segundo Deleuze. In: LINS, D. (Org.). *Pensamento nômade: Nietzsche e Deleuze*. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 81-93.

HEILBORN, M. L. et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 8, n. 17, p. 13-45, 2002.

JESUS, R. M. V. de. Aprendizagem frame a frame: fascínios e armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de. (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18.

LEVANDOWSKI, D. C.; PICCININI, C. A.; LOPES, R. C. S. Maternidade adolescente. *Estudos de Psicologia*, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 251-263, 2008.

LOURO, G. L. Sexualidade: lições de casa. In: MEYER, D. E. E. (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre, RS: Mediação Editora, 2000. p. 85-96.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

MANNHEIM, K. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (Org.). *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1975. p. 91-97.

MEDRADO, B. et al. Homens jovens no contexto do cuidado: leituras a partir da paternidade adolescente. In: ADORNO, R. C. F.; ALVARENGA, A. T.; VASCONCELOS, M. P. C. (Org.). *Jovens, trajetórias, masculinidades e direitos*. São Paulo, SP: Edusp, 2005. p. 241-264.

MELO, L. M. de; LIRA, M. R. de. TEIXEIRA, F. M. Formulação de perguntas em aulas de ciências naturais: hegemonia de pensamento ou espaço para o diálogo? COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. *Anais...* Recife, 2005.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, v. 19, n. 3, 2007.

MEYER, D. E. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. *Movimento*, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 3, p. 33-58, 2003.

- MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- MONTEIRO, S. Gênero, sexualidade e juventude numa favela carioca. In: HEILBORN, M. L. (Org.). *Sexualidade – o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. p. 117-145.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- MOREIRA, T. et al. Conflitos vivenciados pelas adolescentes com a descoberta da gravidez. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 312-320, 2008.
- MÜHL, E. Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente. In: MÜHL, E.; ESQUINSANI, V. A. (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004.
- OLIVEIRA, E. R. B. de. *Sexualidade, maternidade e gênero: experiências de socialização de mulheres jovens de estratos populares*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, M. L. de; FÁRIA, J. C. N. de. M. Aprendizagens significativas no estágio curricular supervisionado: abordagens sobre a sexualidade no Ensino Fundamental. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia, v. 7, n. 13, p. 1.585-1.607, 2011.
- PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, O. et al.(Org.). *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: Unesco; MEC, 2007. p. 13-18.
- PONTES, M. L. S. et al. A gravidez precoce no imaginário coletivo de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 12, n. 1, 2010.
- RAMOS, R. Dificuldades no acesso à contracepção. *Sexualidade & Planejamento Familiar*, n. 29, p. 29-31, 2001.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, 1995.
- SMIGAY, K. E. V. Paternidade negada: uma contribuição ao estudo do aborto provocado. 1993. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 1993.
- SNOW, C. P. *As duas culturas e uma segunda leitura: uma versão ampliada das duas culturas e a revolução científica*. São Paulo: Editora da USP, 1995.
- SPOSITO, M.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 2003.

SPOSITO, M. P. *Juventude e escolarização* (1980-1998). Brasília: MEC;Inep;Comped, 2002.

TORTAJADA, I.; ARAÛNA, N.; MARTÍNEZ, I. J. Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. *Comunicar*, Andalucía, Espanha, v.XXI, n. 41, p. 177-186, 2013.

TRAVERSO-YÉPEZ, M.; PINHEIRO, V. S. Socialização de gênero e adolescência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 147-162, 2005.

WERNECK, S. *Meninas*. Rio de Janeiro: Cineluz Produções Cinematográficas, 2005. 1 DVD (71 min./cor).

WITTER, G.; GUIMARÃES, E. Percepções de adolescentes grávidas em relação a seus familiares e parceiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 548-557, 2008.

ZABALZA, M. A. C. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2004.

Recebido em: 22/2/2017

Aceito em: 12/4/2017