

# Gravidez na adolescência e (in)sucesso escolar: Um estudo qualitativo em escolas secundárias de Benguela

**Cláudia Cristina Brandão Bastos e Silva Flora**

**Tese de Mestrado em Administração e Gestão da Educação**

Orientação: Prof. Doutor Paulo Renato Cardoso de Jesus

Dezembro, 2015



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

**Cláudia Cristina Brandão Bastos e Silva Flora**

**Gravidez na adolescência e (in)sucesso escolar:  
Um estudo qualitativo em escolas secundárias de  
Benguela**

**Realizado sob a orientação do Prof. Doutor Paulo Renato Cardoso de Jesus**

Departamento de Psicologia e Educação

Dezembro, 2015



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

## **DEDICATÓRIA**

A todas as adolescentes que pelos mais diversos motivos vivenciaram ou vivenciam a gravidez nesta fase do desenvolvimento humano, e, independentemente do contexto e motivações... Anseio que esta pesquisa possa esclarecer e elucidar sobre aspetos que sirvam de força motriz para que nunca desistam dos seus sonhos e projetos, e se trace estratégias (familiares, escolares e sociais) para a prevenção e minimização desta fase conturbada e de resiliência.

A todas “adolescentes grávidas”, desejo-lhes força e preponderância, porque “querer é poder”!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da pós-graduação na qual adquiri inúmeras experiências no ramo do saber.

Ao professor Paulo Renato Jesus pela paciência e coerência, no decorrer das orientações para que este se tornasse realidade.

Às escolas que me acolheram e me proporcionaram todas as condições de trabalho, disponibilizando os departamentos para proceder às entrevistas, aos diretores e professores o meu muito obrigado.

Às adolescentes que tornaram o meu trabalho uma realidade, e respectivos encarregados de educação; professores, o meu profundo agradecimento.

Às minhas filhas e filho pelo tempo que lhes deixei de dedicar, e pelo incentivo permanente servindo-me de força motriz. À Taynara minha filha pela sua astúcia crítica avaliativa do meu projeto, e seus conselhos sempre úteis geradores de muito debate. À Paula pela paciência e motivação constante. À Melanie sempre presente com o seu carinho, amor, dedicação e eficiência. Ao Raul 'Duda' por me roubar tantos sorrisos.

À minha mãe, irmãs e sobrinhas (os) pelo carinho, e ao meu pai que acredito onde quer que esteja será mais um motivo de orgulho.

Aos meus genros com carinho.

A toda a família, à Helena Flora, e a todos os amigos com estima.

A todas as pessoas que participaram na minha própria história de vida em que vivenciei uma gravidez na adolescência, num contexto de aceitação, entusiasmo e muita felicidade apesar das adversidades, medos, anseios característicos dessa faixa etária. Agradeço-lhes a inspiração e a força que me deram para que todos os meus projetos e sonhos se realizassem.

A todos os que direta ou indiretamente tenham contribuído para que a pesquisa se concretizasse; os meus sinceros agradecimentos.

## **Gravidez na adolescência e (in)sucesso escolar:**

### **Um estudo qualitativo em escolas secundárias de Benguela**

#### **RESUMO**

O objetivo da pesquisa foi de índole qualitativa, procurando compreender o significado e o contexto da experiência de gravidez na adolescência assim como o seu impacto no meio familiar e escolar, especialmente os seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem. A amostra incluiu adolescentes, pais e/ou encarregados de educação e professores de duas escolas secundárias de Benguela (Angola). Na recolha de dados, utilizaram-se guiões de entrevista e questionários narrativos, visando obter através da análise das auto e hétero-perceções dos grupos envolvidos, uma visão dinâmica da construção dos significados que regulam as interações e, conseqüentemente, o desenvolvimento sócio-emocional e escolar das adolescentes. A triangulação dos resultados e comparação cruzada das perceções e narrativas permitiram obter consonâncias e dissonâncias entre os três grupos envolvidos. As adolescentes referem-se à gravidez como não planificada, sendo o momento mais negativo e marcante das suas biografias, com sentimentos de arrependimento, vergonha, e isolamento social. Esta avaliação negativa é, em grande parte, partilhado pelos pais e professores, o que contribui para uma estigmatização das adolescentes, embora a responsabilidade seja atribuída sobretudo aos pais pela sua permissividade e ausência educativa. Os professores desresponsabilizam a Escola, justificando indiretamente a não-implementação de estratégias pedagógicas específicas na área da educação sexual e da educação compensatória e, portanto, um declínio no rendimento escolar e na motivação para o estudo. No entanto, todas as adolescentes têm perspectivas ambiciosas quanto à sua carreira futura, todas referiram querer prosseguir os estudos para o nível superior. Os pais reconhecem e reforçam essa ambição, em nítido contraste com as baixas expectativas dos professores que revelam um grande ceticismo relativamente ao futuro.

**Palavras-chave:** Adolescência, gravidez adolescente, insucesso escolar, relação escola-família.

**Teenage pregnancy and school failure/success:  
A qualitative study in secondary schools of Benguela**

**ABSTRACT**

The aim of this qualitative research consists mainly in understanding the meaning and the context of the experience of teenage pregnancy as well as its impact on family and school environment, especially its effects on the teaching-learning process. The sample of the research has included 10 adolescent girls, their parents and teachers from two secondary schools in Benguela (Angola). For the data collection, we have used semi-structured interviews and narrative questionnaires in order to obtain by means of the self- and hetero-perceptions of the three groups involved a dynamic view of the construction of meaning that regulates the interactions and hence the socio-emotional development and school learning of adolescents. The triangulation of data and cross-comparison of perceptions and narratives have showed various types of consonance and dissonance among the three groups. Adolescents refer to the pregnancy as unplanned, the most negative and defining moment of their biographies, with feelings of regret, shame, and social isolation. This negative assessment is largely shared by parents and teachers, which contributes to the stigmatization of adolescents, although the responsibility is attributed mainly to parents by their permissiveness and educational absence. Teachers, for their part, do not assign any responsibility to the school, thereby indirectly justifying the non-implementation of specific teaching strategies in the area of sexual education and compensatory education, and therefore the adolescents' decline in school performance and motivation for the study. However, all adolescent girls have ambitious perspectives for their future careers, all mentioned wanting to continue their studies through higher education. Parents recognize and reinforce this ambition, in sharp contrast to the low expectations of teachers who reveal a great skepticism about their future.

**Keywords:** Adolescence, teenage pregnancy, school failure, school-family relationship.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	13
<b>1. ADOLESCÊNCIA</b> .....	13
1.1. Características físicas e psicológicas na adolescência.....	14
1.2. A crise da identidade na adolescência.....	16
1.3. O desenvolvimento emocional.....	18
1.4. O desenvolvimento cognitivo e sociomoral.....	19
1.5. O desenvolvimento vocacional.....	22
<b>2. A SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA</b> .....	23
2.1. Influência dos meios de comunicação e cultura na sexualidade .....	24
<b>3. GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA</b> .....	25
3.1. Fatores determinantes da gravidez na adolescência .....	25
3.2. Consequências da gravidez na adolescência .....	27
3.2.1. Aspectos Somáticos .....	29
3.2.3. Aspectos psicológicos e psicopatológicos .....	30
<b>4. A ESCOLA: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO PARA ADOLESCENTES GRÁVIDAS</b> .....	32
4.1. O professor como promotor do desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem .....	33
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	36
<b>5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	36
5.1. Definição do problema e dos objetivos da investigação.....	36
5.2. Plano de investigação.....	37
5.3. Participantes .....	38
5.4. Instrumentos de recolha de dados .....	40
5.5. Procedimentos .....	41
<b>6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	42
6.1. Análise e interpretação das entrevistas com as adolescentes.....	42
6.1.1. Histórias da vida: estruturas autonarrativas.....	43
6.1.2. Acontecimentos-chave: Ponto(s) alto(s) .....	46
6.1.3. Acontecimentos-chave: Ponto(s) baixo(s) .....	47
6.1.4. Acontecimentos-chave: Ponto(s) de viragem .....	48

<b>6.1.5. Experiência de gravidez: mudança nas relações familiares e escolares.....</b>	<b>49</b>
<b>6.1.6. Perceção das medidas da escola pelas adolescentes .....</b>	<b>51</b>
<b>6.1.7. Atitudes do grupo de pares face à gravidez.....</b>	<b>52</b>
<b>6.1.8. Relação com o parceiro sexual.....</b>	<b>53</b>
<b>6.1.9. Rendimento escolar: autoperceções das adolescentes.....</b>	<b>54</b>
<b>6.1.10. Avaliação subjetiva do impacto da gravidez.....</b>	<b>56</b>
<b>6.1.11. Memória de infância positiva .....</b>	<b>57</b>
<b>6.1.12. Memória de infância negativa .....</b>	<b>58</b>
<b>6.1.13. Projeção de futuros possíveis .....</b>	<b>59</b>
<b>6.1.14. Projetos de vida .....</b>	<b>61</b>
<b>6.1.15. Desafio maior da vida .....</b>	<b>62</b>
<b>6.1.16. Experiências de fracasso e arrependimento.....</b>	<b>63</b>
<b>6.1.17. Ideologias pessoais: Valores religiosos.....</b>	<b>64</b>
<b>6.1.18. Ideologias pessoais: Valores éticos .....</b>	<b>65</b>
<b>6.1.19. Felicidade: Autoavaliação do valor supremo da vida.....</b>	<b>66</b>
<b>6.2. Análise e interpretação das entrevistas escritas de pais e encarregados de educação.....</b>	<b>67</b>
<b>6.2.1. Histórias de vida .....</b>	<b>68</b>
<b>6.2.2. Relação com a família e valor da família .....</b>	<b>69</b>
<b>6.2.3. A gravidez da adolescente: comunicação e resposta familiar.....</b>	<b>69</b>
<b>6.2.4. Relação afetiva com a adolescente e as atitudes dos “outros” .....</b>	<b>71</b>
<b>6.2.5. Família-Escola: Avaliação da mudança de turno escolar .....</b>	<b>72</b>
<b>6.2.6. Imputação de responsabilidade pela gravidez.....</b>	<b>72</b>
<b>6.2.7. Principais mudanças nas relações familiares e escolares .....</b>	<b>74</b>
<b>6.2.8. Atitude geral em relação à adolescente .....</b>	<b>75</b>
<b>6.2.9. Perceção da gravidez e intervenção educativa.....</b>	<b>76</b>
<b>6.2.10. Projeção do futuro possível e ideal da adolescente.....</b>	<b>77</b>
<b>6.2.11. Estratégias para a realização do futuro.....</b>	<b>78</b>
<b>6.2.12. Perceções parentais dos projetos de vida das adolescentes.....</b>	<b>78</b>
<b>6.2.13. Ideologias pessoais: Valores religiosos.....</b>	<b>79</b>
<b>6.2.14. Felicidade: autoavaliação do valor supremo da vida .....</b>	<b>80</b>
<b>6.3. Análise e interpretação das entrevistas com os professores.....</b>	<b>81</b>
<b>6.3.1. Histórias de vida .....</b>	<b>82</b>
<b>6.3.2. Atitudes dos professores face às adolescentes grávidas .....</b>	<b>83</b>
<b>6.3.3. Impacto social da gravidez: Atitudes do grupo de pares.....</b>	<b>84</b>

6.3.4. Avaliação da mudança de turno escolar .....	85
6.3.5. Avaliação da oferta curricular de Educação Sexual .....	86
6.3.6. Imputação da responsabilidade pela gravidez.....	87
6.3.7. Perceção das mudanças das adolescentes: comportamento e aprendizagem.....	88
6.3.8. Projeção do futuro real e ideal das adolescentes grávidas .....	89
6.3.9. Perceção dos projetos de vida das adolescentes .....	91
6.3.10. Escola-Família: Contributos para os projetos de vida das adolescentes.....	92
6.4. Atitudes e percepções cruzadas: um triângulo dinâmico quebrado .....	93
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>102</b>
Anexo I: Pedido de autorização à Direcção da Escola 10 de Fevereiro.....	106
Anexo II. Pedido de autorização à Direcção da escola “CDTE Dangereux” .....	107
Anexo IV. Modelo do questionário/entrevista narrativa para adolescentes. ....	110
Anexo V. Modelo do inquérito por questionário/narrativo para pais e ou encarregados de educação. ....	115
Anexo VI. Questionário sociodemográfico e consentimento informado (pais e/ou encarregados de educação).....	121

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS ADOLESCENTES GRÁVIDAS .....	39
TABELA 2 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....	39
TABELA 3 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS PROFESSORES .....	40
TABELA 4 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS ENTREVISTAS COM AS ADOLESCENTES GRÁVIDAS .....	43
TABELA 5 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS ENTREVISTAS AOS PAIS .....	67
TABELA 6 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES .....	81

## INTRODUÇÃO

A adolescência é o período de transição entre a infância e a idade adulta, que se caracteriza pela rejeição aparente dos modelos da infância e pela não identificação imediata com os modelos dos adultos. Ela é caracterizada, sobretudo, por crises de identidade, iniciação sexual, questionamento de normas e valores estabelecidos, conflitos psicossociais, saída para o mundo externo, busca de modelos e alta valorização do grupo etário de pertença. Todos estes fatores, geralmente, originam alguma angústia e desencadeiam uma maior complexificação da personalidade e do funcionamento cognitivo, afetivo e social.

Estudos mostram que em Angola as relações sexuais se iniciam em média, entre os 11 e 12 anos de idade, facto pelo qual muitos adolescentes engravidam antes de atingir a idade adulta. Uma sexualidade muito elevada, com 75% de adolescentes sexualmente ativos, alta frequência de gravidez na adolescência dos 14-17 anos: nesta faixa etária, 37% das raparigas já tinham engravidado e 17% dos rapazes tinham consciência de ter engravidado uma rapariga; alta incidência de abortos de risco, 50% das adolescentes grávidas abortou e 79% desses abortos foram provocados e induzidos (FNUAP, 2002).

No decorrer da minha carreira profissional como docente universitária, na Universidade Katiavala Bwila (Instituto Superior de Ciências da Educação), lecionando as cadeiras de Prática Pedagógica I e II, nas quais me desloco com os estagiários da especialidade de Psicologia às escolas para avaliar as suas aulas que decorrem no ensino secundário (da 9<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classe), no período diurno e noturno, tenho verificado algumas situações que me suscitam grande interesse inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (sucesso escolar ou insucesso) das adolescentes grávidas, uma vez que as mesmas apresentam um comportamento diferente dos demais colegas (introvertidas, apáticas, pouco assíduas, tristes, desmotivadas), indicadores que favorecem aferir o desenvolvimento psicossocial destas alunas.

De acordo com as especificações anteriores, pode-se formular como questão heurística geral a seguinte: Quais são as melhores estratégias

psicopedagógicas institucionais para acompanhar e garantir o sucesso acadêmico das adolescentes grávidas?

O professor tem um papel preponderante no desenvolvimento integral dos alunos(as). A influência da escola na valorização da vida dos adolescentes é muito grande, uma vez que é o contexto de desenvolvimento onde passam grande parte da sua adolescência, período em que identidade pessoal e sexual se explora e, progressivamente, se define. É impossível pensar em processo educativo transformador e de construção de cidadania sem incluir nas escolas a dimensão da crise identitária que implica comportamentos de exploração e de experimentação, onde a afetividade e a sexualidade constituem uma dimensão nuclear.

Com esta pesquisa, pretendemos compreender e interpretar as histórias vivenciadas pelas adolescentes grávidas, visando aprofundar os conhecimentos atuais sobre o impacto da gravidez na adolescência e sobre as suas repercussões no processo de ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo, anima-nos também uma intenção prática que consiste em propor um conjunto de sugestões e estratégias psicopedagógicas institucionais, que possam ajudar os professores e pais ou encarregados de educação a lidarem com esta problemática de modo a motivarem as adolescentes grávidas na obtenção de êxitos académicos.

O trabalho comportará uma parte teórica e uma parte empírica. Na primeira parte, expõe-se uma revisão da literatura relativa à adolescência, à sexualidade e gravidez na adolescência e à sua relação com a organização escolar e com o processo de ensino-aprendizagem. Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico com a indicação da metodologia utilizada, a descrição dos objetivos, o tipo de estudo, as técnicas de recolha de informação, a população alvo e descrição da amostra, os instrumentos de avaliação e respetivos procedimentos, seguidos da devida análise e discussão dos resultados.

## PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. ADOLESCÊNCIA

A adolescência (do latim *adolescere* que significa “crescer”) é marcada por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, pulsionais, afetivas, intelectuais e sociais, constituindo um processo dinâmico de passagem da infância para a idade adulta. *Adolescere* significa, com efeito, o processo de “estar crescendo”, bio-psico-socialmente, ao invés de “*adultus*” que significa “crescido” (Dias, 1998, p. 168).

A história registra que os problemas da adolescência tiveram importância para a sociedade desde os primeiros tempos. Platão preocupou-se com a inconstância dos adolescentes e Aristóteles com a sua natureza instável e imprevisível, descrevendo-a como impulsiva, irascível, muito emocional de um modo geral, incapaz de definir as gratificações ou tolerar a crítica (Weiner 1995, pp. 3-4).

Stanley Hall foi o impulsionador do estudo da adolescência, publicando, em 1904, um tratado sobre esta fase desenvolvimental. Segundo o autor, a adolescência era um segundo nascimento, consistia num período de vários anos de descontinuidade e de rutura, de instabilidade, de tensão e de perturbações emocionais, de crise de identidade e de conflitos de gerações (Weiner, 1995). A adolescência recapitulava um período histórico de transformações rápidas e caóticas ligadas a civilização (Sprinthall & Collins, 1999, p. 15). Sigmund Freud (1960, cit. in Sprinthall & Collins, 1999) considerava igualmente a adolescência como um período forçosamente difícil e turbulento, e os adolescentes como imprevisíveis, inconstantes e atormentados.

A adolescência é um período marcado por modificações contínuas, a nível corporal, cognitivo, social e cultural. O começo da adolescência dá-se por volta dos 12-13 anos, está normalmente associado ao despertar das pulsões sexuais (adormecidas no período de latência), e às transformações fisiológicas e somáticas que assinalam a função da reprodução, como o aparecimento de caracteres secundários.

Sendo a vivência da adolescência diferente consoante o contextos socioculturais em que o jovem se encontra, o mesmo se passa com a gravidez durante este período. As consequências físicas, psicológicas e sociais que acarretam a gravidez nesse período de vida ocasionam diversos transtornos, quer a nível pessoal, familiar e social. Numa sociedade onde a gravidez em tenra idade é uma constante e está a atingir proporções consideráveis com repercussões alarmantes sobre o comportamento individual e de grupo, onde o adolescente atravessa um período de grande tensão emocional aliado a fatores socioeconómicos (desajuste familiar, desemprego, evasão escolar, baixa remuneração, etc.), a adolescente grávida sofre dificuldades adaptativas para responder aos desafios do sucesso escolar e do desenvolvimento sócio-familiar e vocacional.

### **1.1. Características físicas e psicológicas na adolescência**

Enquanto período de transição, a duração e o significado da adolescência demonstra grande variabilidade em função da realidade histórica e cultural. Assim, em algumas culturas a adolescência é uma transição muito breve que se realiza através de ritos de passagem que redefinem e estabilizam a identidade dos indivíduos. Porém, na cultura ocidental do período de aprendizagem, a adolescência tem-se prolongado, acompanhado a complexificação dos sistemas educativos e da escolaridade obrigatória. Neste contexto, a adolescência estende-se do início da puberdade, em torno dos 12 anos, até aos 17 ou 18 anos (Stratton & Peter, 2003, p. 4).

De acordo com a Organização Mundial de saúde (OMS), em 1997, por conveniência estatística, pode situar-se a adolescência no período entre os 10 e os 20 anos. A comunidade científica adotou, de forma genérica e com relativo consenso, a definição de adolescência da Organização Mundial de Saúde, podendo-se distinguir, nesta segunda etapa de vida (10-19 anos), duas sub-fases: a primeira adolescência (10-14 anos) e a segunda (15-20 anos). O fim da adolescência ocorre de maneira lenta e gradual, variando de acordo com a cultura e os fatores maturacionais de cada indivíduo.

Para Ramos (2001), torna-se essencial compreender a adolescência além de sua demarcação temporal, incorporando a ideia do adolescente como

protagonista na construção do seu processo de vida pessoal e coletivo, conferindo-lhe um potencial de emancipação autonomia e responsabilidade social. Ao mesmo tempo, deve ser encarada como uma fase normal do desenvolvimento humano, com mudanças físicas, biológicas, fisiológicas, sociais e psicológicas, com tendências para a rebeldia, instabilidade, desequilíbrios emocionais, associações grupais, crises de valores e atitudes morais, sexuais e religiosos.

Para Miguel (1990, p. 18), “é na adolescência que a afetividade, que até aqui quase circunscrita à família, se orienta mais intensamente noutros sentidos”. Nesta altura, o adolescente projeta os seus afetos em pessoas significativamente exteriores à família. A adolescência é uma fase da vida em que se adquire uma maturidade intelectual. Através do desenvolvimento do seu pensamento formal, o adolescente adquire capacidades de exercitar o seu pensamento, de se questionar a si próprio, de problematizar e de pensar abstratamente sobre o possível e o provável, jogando com várias perspetivas interpretativas, criticando e interrogando. Quanto ao término da adolescência, “será marcado pela formação do carácter (Blos) ou pela aquisição da identidade (Erikson), com a conseqüente separação psicológica do adolescente em relação à família” (Lourenço, 1998, p. 21).

Neste período de vida, o desafio fundamental implica alcançar uma identidade coerente, um conjunto congruente e estável de aspirações sobre si mesmo. As alterações hormonais trazem consigo alterações psicológicas. Estes desenvolvem um conjunto de sentimentos e atitudes para com os seus corpos que contribuem significativamente para a crescente sensação de identidade pessoal (Berryman, 2001).

Erik Erikson tem sido referido como o homem que deu à adolescência a sua crise de identidade. Ele alterou bastante as ideias tradicionais acerca da natureza da adolescência. A sua facilidade de expressão e as suas profundas intenções conjugaram-se no sentido de reconhecer a adolescência de uma nova maneira, ou seja, como estágio por direito próprio processando-se através da interação entre a pessoa e o meio ambiente (Sprinthall & Collins, 1999, p. 192).

## 1.2. A crise da identidade na adolescência

A construção da identidade pode ser considerada como o principal desafio da adolescência. Segundo Sprinthall e Collins (1999, p. 192), se existe alguma ideia que seja quase universalmente atribuída ao processo de crescimento pessoal durante a adolescência, ela refere-se ao desenvolvimento da identidade. Na sua apresentação das investigações e posições teóricas de Erikson sobre a formação da identidade na adolescência, Sprinthall e Collins (1999, pp. 199-200) partem do conceito de *self* ou de “eu / si próprio” – a forma como nos vemos a nós mesmos e o modo como somos vistos pelos outros –, como constituinte nuclear da personalidade adulta. Se esse alicerce for firme e forte dele resultará uma sólida identidade pessoal; se isso não acontecer, a consequência será aquilo a que Erikson chama identidade difusa.

A *difusão da identidade* refere-se a algo semelhante a uma peregrinação perpétua sobre a superfície da terra, em busca do Eu. A sensação de alienação pessoal impede o estabelecimento de um núcleo estável da personalidade.

Erikson (Sprinthall & Collins, 1999, p. 201) afirma que o adolescente se situa entre dois sistemas principais, que estão em constante mudança: sistema biopsicológico e sistema psicossocial. Ele tem que lidar com as suas transformações internas, cognitivas e glandulares, ao mesmo tempo que se debate com uma série de regras externas, que são incoerentes e estão em permanente mudança. É difícil compreender os complexos problemas da vida diária e do desenvolvimento pessoal na sociedade moderna quando os costumes e valores morais estão em permanente mudança. A formação da identidade é encarada como um processo integrador de transformações pessoais, assim como das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro. E chega a resolução da fidelidade. A *fidelidade* é uma capacidade de nível superior para confiar nas outras pessoas, em si próprio e, mais importante ainda, para se devotar a uma causa. Ela refere-se a um compromisso com os valores humanos universais. É verdade que pode existir uma tensão considerável entre aquilo que o indivíduo sente ser a sua personalidade e o que a comunidade adulta está disposta a aceitar. Após o alcance da identidade o adolescente evita a difusão.

James Marcia (Sprinthall & Collins, 1998, pp. 210-215) elaborou o mais completo esboço sobre os desfasamentos sistemáticos que ocorrem durante a

formação da identidade. Aprofundou o legado de Erikson do progresso do adolescente em direção à formação da identidade, distinguindo quatro fases que não são necessariamente sequenciais.

Na *difusão da identidade*, está patente um estado de descomprometimento com a vida. Existem poucos, ou nenhuns, comprometimentos com alguém ou com um conjunto de crenças ou princípios. A ênfase mais importante é dada à relatividade das coisas e à vivência de cada momento. Nenhuma das áreas de gratificação pessoal é posta a parte: todas as coisas são possíveis. O indivíduo parece não possuir um núcleo interno, tenta desempenhar certos papéis sociais, mas abandona-os rapidamente. Parece não existir um Eu; a vida mostra-se em direção errante.

A *insolvência identitária* refere-se ao evitar fazer escolhas autónomas, o indivíduo é mais orientado pelos outros do que por si próprio. Ele aceita em larga medida o papel que as figuras de autoridade ou amigos mais influentes lhe impõem. Parece existir pouca dissonância cognitiva. Ele evita fazer qualquer tipo de escolha para se afirmar, como identidade independente e autónoma. Parece tratar-se de um certo medo de assumir as responsabilidades que a liberdade pessoal acarreta.

A *moratória* é, frequentemente, o resultado de uma decisão difícil e deliberada de dar uma trégua às preocupações habituais, tais como as da escola, da universidade ou do primeiro emprego. O objetivo consiste em fazer uma pausa, no sentido de o indivíduo poder explorar, de um modo mais completo, quer o próprio Eu psicológico, quer a realidade objetiva. Existe uma verdadeira procura de alternativas, o indivíduo sente uma grande necessidade de se testar a si próprio, numa variedade de experiências, no sentido de obter um conhecimento cada vez mais pormenorizado do seu eu real. Constitui um processo de procura ativa, que tem como objetivo principal prepará-lo para estabelecer compromissos.

A *realização da identidade* tem como resultado uma identidade bem definida e assumida: a confiança crescente em si próprio e na sua capacidade de manutenção de identidade e continuidade interna demonstra consonância com a identidade e a continuidade percebida e pelo grupo social. É formada então uma nova entidade própria, com uma idiosincrasia única. A identidade realizada engloba, quase sempre, elementos de crise pessoal, confrontação

social e uma profunda capacidade de tomar decisões. O indivíduo passou a ter consciência da variedade de difíceis escolhas que a vida lhe oferece e, assim, a descoberta do eu que se inicia na infância prolonga-se por toda a vida.

No processo de desenvolvimento não há resoluções nem tempestades. As mudanças no modo pelo qual o indivíduo percebe o mundo que o cerca e a ele responde são resultantes de contínuas adaptações aos eventos físicos e sociais. Na adolescência o sentimento de identidade provém da coerência e da continuidade do autoconceito elaborado no passado. O perigo dessa etapa é a existência de conflitos interiores quanto à identidade sexual ou mesmo aqueles originados em etapas anteriores e que não foram satisfatoriamente resolvidos. Estes últimos podem ter origens diversas, tais como o sentimento de rejeição dos pais e dos companheiros, ou o insucesso escolar. Problemas não-resolvidos podem provocar comportamentos desajustados, porém isso pode ocorrer em qualquer etapa do desenvolvimento.

### **1.3. O desenvolvimento emocional**

Na adolescência, há uma expansão de tarefas sociais como a inserção do jovem na comunidade dos adultos. Os pais passam a exigir dos seus filhos uma certa independência na tomada de decisões, na resolução de problemas e um certo grau de capacidade da tecnologia ao seu dispor. Também esperam que eles façam uma opção vocacional (Sabin, 2004, p. 92). O crescimento físico muito rápido e a maturidade sexual são pontos de desafio para o equilíbrio emocional dos jovens. A aceitação do próprio corpo e a busca de amor acabam por gerar conflitos, obrigando-os a encontrar um novo sentido para sua identidade. O amor para o adolescente é uma tentativa para chegar a uma definição da sua identidade e, por isso, ele projeta-se na pessoa amada, buscando nela as características que gostaria de possuir. A relação efetiva estabelecida é limitante. O adolescente se opõe aos amigos e aos familiares da pessoa amada, como também às atividades que requeiram dedicação e atenção. O ciúme e a intolerância permeiam constantemente sua relação amorosa. Ele é inflexível e intransigente com o desrespeito as regras de convivência estabelecidas. Esta intolerância muitas vezes é uma defesa contra o medo de não ser capaz de manter o amor e vencer as dificuldades inerentes

as suas próprias fraquezas. Também costuma idealizar a pessoa amada e a relação amorosa.

Um dos aspetos que influem no nível de satisfação com a vida, nesta cultura da imagem, é a aceitação da aparência física e das habilidades académicas, desportivas e sociais. O jovem que sente segurança quanto à sua aparência física e habilidades tem mais facilidade para relacionar-se com o sexo oposto e para envolver-se em novas atividades de grupo. Mostra entusiasmo com os vários aspetos de sua vida e promove mais facilmente seu desenvolvimento. Por outro lado, o jovem que não está satisfeito com a sua aparência física, com suas habilidades e realizações sente-se enfraquecido, incapaz de lutar pelas coisas que deseja e sente-se menosprezado por si mesmo. Tende a estar sempre na defensiva. Mostra irritabilidade constante, tendência para isolamento social, humor depressivo e sentimentos de amargura. Dedicar-se mais às atividades solitárias. Neste caso, a solidão não é uma opção, mas uma espécie de fuga desenvolvida a partir do medo de não ser aceite pelos outros. A segurança adquirida nesta etapa é muito importante para a expansão dos objetivos de vida e das interações sociais e para a manutenção da autoestima (Sabin, 2004, p. 93).

O jovem que adquire uma identidade positiva está mais apto a enfrentar com segurança as tarefas e desafios das etapas subsequentes. Aquele que ainda está confuso quanto à sua identidade e aceitação de si mesmo tende a se isolar, a se distanciar das experiências afetivas e a restringir as suas interações sociais. Por isso, pode apresentar problemas nas etapas subsequentes, como desesperança e o sentimento que perdeu grande parte de sua vida sem ter conseguido realizar nada. O descontentamento consigo mesmo, manifestado durante toda a vida, pode ocultar o medo de começar de novo a buscar formas alternativas para a integridade do seu eu (Sabin, 2004).

#### **1.4. O desenvolvimento cognitivo e sociomoral**

É na adolescência que as operações cognitivas passam a ocorrer no nível puramente verbal-conceitual. Por isso, este desenvolvimento cognitivo foi denominado por Piaget de estágio das operações formais, abstratas ou hipotético-dedutivas. O primeiro resultado dessa modificação é a ampliação da classificação e seriação, que passam agora a incluir conceitos abstratos, tais

como justiça, verdade, moralidade e perspectiva. O desligamento da realidade física permite ao adolescente raciocinar com acontecimentos reais ou abstratos, considerando não apenas seus aspectos imediatos e limitantes, mas também hipotetizar as possíveis consequências de cada uma das soluções propostas (Coslin, 2002, pp. 82-83).

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget constitui uma explicação particularmente estruturada das mudanças relativas ao aparelho conceitual dos adolescentes. Piaget considera a inteligência como uma forma de adaptação particular do organismo. A perspectiva piagetiana vê na adolescência a última etapa da construção das operações intelectuais, o estágio formal, que começando com a puberdade só encontra um patamar de equilíbrio por volta dos quinze anos. Há que distinguir dois sub-estádios:

- O Formal A, caracterizado pelo facto de a apreensão formal dos problemas se limitar a algumas situações ou certos elementos de uma situação; a descoberta da solução é lenta e parcial; o sujeito tateia, põe hipóteses e formula soluções mais ou menos próximas da solução correta,

- O Formal B, onde o jovem se torna realmente capaz do raciocínio hipotético-dedutivo, ou seja, raciocina a partir de hipóteses enunciadas verbalmente, e não da manipulação dos objetos concretos; há o domínio da lógica das proposições, formação de esquemas operatórios novos e descoberta rápida e completa da solução (Coslin, 2002, pp. 82-83).

No desenvolvimento psicossocial do adolescente, a capacidade de realizar pensamentos hipotético-dedutivos permite-lhe fazer opções profissionais e a possibilidade de construir projetos futuros. O exercício destas capacidades de abstração e de reflexão pode permitir uma distância relativamente aos conflitos emocionais.

O adolescente reflete sobre o seu mundo social e constrói uma teoria subjetiva a respeito dele. O facto de essas teorias serem limitadas, inadequadas e pouco originais não tem importância. Do ponto de vista prático, tais sistemas têm um significado essencial, ao permitir que o adolescente se integre no mundo profissional, político e social do adulto.

Ao refletir sobre as ideologias dos adultos, o adolescente começa a construir a sua concepção do mundo. Opondo-se aos valores e aos padrões estabelecidos, envolvendo-se em diferentes causas, projetando para si próprio um futuro grandioso ou querendo transformar o mundo com suas propostas ideológicas, o adolescente utiliza o pensamento formal. Na sua tarefa de integrar-se na comunidade dos adultos, o reformador idealista ou o espírito imaginativo e utópico deve transformar-se num planificador pragmático e executor de ações. A partir das suas especulações ideológicas, ele deve encontrar sua autonomia moral, definido, assim, seus princípios éticos. Nesse sentido, a participação de grupos, a realização de diversas atividades, a exposição dos seus pontos de vista sobre os diversos assuntos, são fundamentais. É pelas críticas dos outros e pelos resultados de suas ações que ele descobrirá a validade de suas ideias e isso fará com que suas propostas, ameaçadas pelo idealismo exagerado, voltem-se para o concreto e real.

A reconciliação entre o ideal e o real pode ser lenta e trabalhosa. No entanto, é este processo que permite a ampliação das categorias de pensamento e a abrangência de conceitos que caracterizam o pensamento adulto (Sabin, 2004, p. 99-100). Assim, do ponto de vista intelectual, a adolescência caracteriza-se pelo aparecimento de modificações qualitativas na estrutura do pensamento. Piaget (1974) denominou esta etapa de estágio das operações formais caracterizada por um pensamento abstrato e pelo exercício de raciocínios hipotético-dedutivos. Assim o adolescente pode pensar de forma abstrata e deduzir mentalmente as várias hipóteses que se colocam, antecipar resultados e consequências, refletir sobre os seus próprios pensamentos, ponderar os pontos de vista de outras pessoas, debater valores e considerar um mundo de possibilidades. Estas novas capacidades cognitivas permitem que o adolescente debata ideias, se interesse por problemas éticos e ideológicos, faça opções e construa a sua própria teoria sobre a realidade social (Monteiro e Ribeiro dos Santos, 2005, p. 53, cit. in Pessanha, 2010, p. 90). Como refere Piaget (1974), esta modificação intelectual vai permitir ao adolescente construir o seu sistema pessoal. Em suma o desenvolvimento pessoal durante a adolescência representa um grande salto, pois o adolescente consegue agora, ser mais complexo, compreensivo, empático e

abstrato e ter uma perspectiva mais abrangente de si próprio e dos outros (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 152, cit. in Pessanha, 2010, p. 91).

### **1.5. O desenvolvimento vocacional**

Um dos problemas que mais preocupa o adolescente é a escolha vocacional. A escolha vocacional é resultante da interação entre as aspirações, competências e conhecimentos que o indivíduo possui e as condições reais que se lhe oferecem no seu contexto de vida, incluindo os fatores socioeconómicos do macrosistema. Assim, Sabin (2004, p. 96) refere que:

A primeira opção deve ser feita até ao final da adolescência, o indivíduo deve considerar alguns pontos antes da execução da sua escolha. Em primeiro lugar deve rever as etapas da decisão, para ter a certeza da estabilidade da mesma. Em segundo planear e operacionalizar os caminhos a serem percorridos, inclusive, se possível, antecipar as dificuldades que encontrará. Em terceiro lugar, deve proteger sua decisão contra influências momentâneas ou dificuldades passageiras. E por último, deve formular algumas escolhas alternativas, caso a realização da primeira escolha se torne muito difícil ou impossível.

O problema da escolha da carreira durante a adolescência é que as correlações com a realidade são muitas vezes baixas. A compreensão da relação entre aquilo que o adolescente está a realizar no momento presente e a futura escolha de uma carreira é, frequentemente, inexistente ou ignorado. Contudo, a tomada de decisão e o planeamento para o futuro são extremamente importantes se o adolescente mantiver as opções em aberto. Evidentemente que os adolescentes gostariam de possuir um objetivo claro e definido relativamente à carreira que irão seguir. Porém, uma escolha inicial pode ser imprudente ou prematura, dado que as capacidades, competências e valores ainda não estão consolidados na altura da adolescência.

Por outro lado, sabe-se que um comportamento sem objetivos ou uma escolha não planeada e impulsiva, sem finalidades, pode levar a meandros circulares – por isso surge o paradoxo. A adolescência, enquanto estágio de desenvolvimento, é sinónimo de uma mudança significativa numa variedade de

domínios. Durante este período de alterações, uma escolha muito inicial pode ser baseada em avaliações de competência altamente incorretas. Todavia, manter as opções ligadas à carreira em aberto, quando tantas áreas da vida do adolescente estão igualmente sem qualquer ponto de convergência, pode trazer mais confusão e instabilidade à sua vida (Sprinthall & Collins, 1998, pp. 611-612).

Piaget e Elkind consideram o paradoxo cognitivo da adolescência: o aparecimento das operações formais (uma progressão) e o incremento do pensamento egocêntrico (uma regressão cognitiva). Ora, a escolha profissional pode contribuir para o declínio do pensamento egocêntrico e para o aumento da cognição descentrada. A descentração característica das operações formais, por definição, permite ao indivíduo compreender a natureza subjetiva das possibilidades e probabilidades, a perspectiva temporal e de facto o dilema de escolha e do compromisso. Piaget concebe o pensamento formal e descentrado como uma possibilidade e não como um resultado garantido da entrada no mundo de trabalho. O processo de interação entre o adolescente e a própria escolha de uma carreira pode fomentar o desenvolvimento cognitivo dentro do estágio das operações formais. Porém, é a qualidade de interação estabelecida e da atmosfera da aprendizagem que determina se a escolha servirá, ou não, para descentrar os padrões de reflexão do adolescente acerca da carreira (Sprinthall & Collins, 1998, p. 613).

## **2. A SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA**

Segundo Nunes e Silva (2000), Freud foi o primeiro a considerar com naturalidade os atos e efeitos sexuais das crianças como ereção, masturbação e mesmo simulações sexuais. Atualmente, é aceite que a sexualidade começa e mantém-se durante toda a vida, tendo diferentes formas de expressão. A sociedade em que o indivíduo está inserido tem um papel fundamental no processo da adolescência, ou seja, na sociedade concorrencial, consumista, violenta, dificilmente oferece um meio de vida estruturante que abra grandes horizontes.

A adolescência é um período de rápido crescimento somático e desenvolvimento psíquico, acompanhado de alterações funcionais qualitativas

ao nível do indivíduo e das suas relações com o meio social. É um momento crucial na vida do ser humano. Nesse período, começam a entrar em contacto com a vida sexual e apresentam comportamentos exploratórios ou experimentais que, em geral, são muito valorizados pelos grupos de pares, mas que podem prejudicar o seu projeto de vida, sendo assim alguns fatores contribuem para que iniciem a vida sexual precoce. Os adolescentes experimentam notáveis transformações fisiológicas que os preparam para uma sexualidade mais plena. A sexualidade também se deve a uma curiosidade natural, um desejo de buscar afeto e aceitação, ao mesmo tempo que lhes parece uma demonstração de maturidade que creem ter alcançado face ao grupo e inclusive a si mesmos (Miller & Moure, 1990, p. 52). Entre os fatores que têm impacto sobre a sexualidade dos adolescentes, encontram-se também o contexto social geral que inclui, entre outros elementos, as tradições culturais, moda, a influência dos meios de difusão massiva (rádio, televisão, publicidade), a família e a religião. Todos estes elementos podem oferecer ou reprimir em maior ou menor grau o impulso sexual da juventude (Santrock, 1996, p. 170). Segundo Kilander (1996, p. 168), os adolescentes que se envolvem em atividades sexuais precoces apresentam, geralmente, o seguinte perfil: filhos(as) de mãe solteira, de pais divorciados ou de uma família desestruturada, baixo rendimento académico, nível socioeconómico familiar baixo, pais com nível escolar baixo, sem prática religiosa, tendência para o consumo de álcool, tabaco e outras drogas, e escassos recursos comunicativos.

## **2.1. Influência dos meios de comunicação e cultura na sexualidade**

A sexualidade está presente em todas as etapas da vida, envolvendo práticas e desejos. A influência dos meios de comunicação social tem sido abrangente, onde diversos programas interferem diretamente na sexualidade, proporcionando o início da vida sexual precoce por vezes até na pré-adolescência. No entanto, essa experiência ocorre de maneira diferente entre os adolescentes, existem desigualdades de género, de condições socioeconómicas e culturais e as de etnia, e também de discriminação pela

orientação sexual (Costa & Bigras, 2007). Os meios de comunicação social e a sociedade em geral interferem diretamente nas escolhas pessoais, divulgando informações, histórias e fantasias, despertando o consumo e a experimentação, vendendo uma felicidade fácil, mas superficial, influenciando diretamente a vida dos adolescentes.

Mayer et al. (2007, p. 221) afirmam que a cultura de forma muito ampla, o prazer, a felicidade e a saúde tornaram-se imperativos, onde o amor e a sexualidade são componentes indispensáveis para que esse prazer e a felicidade se realizem. E a vivência deste prazer está associada à disposição e à capacidade de enfrentar e correr riscos, perfazendo uma relação entre prazer e perigo.

### **3. GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA**

A gravidez na adolescência representa um desafio à maturidade e à estrutura da personalidade da mulher (Lourenço, 1998, p. 17). A gravidez precoce é aquela que admite tanto a imaturidade do corpo adolescente (sob o ponto de vista biológico) para uma gravidez como a imaturidade emocional da adolescente como pessoa, considerando a indefinição de muitos aspetos da vida, como o estudo, trabalho, autossustento (FENAUP, 2004, p. 76). No início do século XX, Panneter estabelece ao fenómeno da gravidez na adolescência um limite etário: dezassete anos (Lourenço, 1998, p. 20). Para Bennoît et al. (1998, p. 235) a gravidez que ocorre na adolescência entre “os doze anos, ou menos, e os dezasseis anos é antes de tudo um sintoma de disfunção familiar”. Para Relvas (cit. in Lourenço, 1998, p. 9), a gravidez na adolescência é uma problemática extremamente complexa, associada a múltiplas variáveis (biofisiológicas, psicológicas, psicossociais e culturais), de difícil abordagem.

#### **3.1. Fatores determinantes da gravidez na adolescência**

A gestação na adolescência é um facto na nossa sociedade, relacionada a fatores diversos, como a falta de implementação de uma política de atenção específica para essa faixa etária e de componentes sociais e cultural

característica de determinadas regiões ou populações. Godinho et al. (2000) apontam para possíveis causas da gravidez na adolescência: a falta de lazer, a desestruturação familiar, a necessidade de expressar amor e confiança. Estes fatores, entre outros, podem levar a adolescente a iniciar uma vida sexual precoce aumentando o risco de uma gestação indesejada. Referem também a ausência de educação sexual nas escolas e a falta de programas de planejamento familiar nos serviços públicos como fatores potenciais de gravidez na adolescência.

A família é um elo fundamental para o crescimento, desenvolvimento e transformação do adolescente, o qual deve ser compreendido como um todo que possui sua história e esta em constante transformação, com diversos significados, estruturas e compromissos mútuos (Ramos, 2011). Ainda existem inúmeras barreiras no diálogo entre pais e filhos, pois estes por mais liberais que possam ser, apresentam dificuldades em abordar assuntos relativos à sexualidade com os seus filhos. Segundo Correia e Alves (1990, p. 35) “a carga excessiva de conflitos, que surgem e são reativados na adolescência, podem conduzir a um jogo sexual precoce no seio das relações familiares débeis a adolescente pode engravidar como forma de atenuar as suas carências”.

Persona, Shimo e Tarallo (2004) descrevem que o desejo consciente ou inconsciente das adolescentes engravidarem está relacionado ou pode ser influenciado por fatores como o de perder o namorado, desejo de sair de casa dos pais, afirmação da feminilidade através da fertilidade, expectativa de encontrar no filho um objetivo para a sua vida como sua companhia. Mas também os mesmos autores também referem questões relacionadas ao desenvolvimento e uso inadequado dos métodos contraceptivos, ausência de orientações sobre fisiologia e sexualidade, além do uso de substâncias como álcool e outras drogas.

Outro fator apontado é a falta de informação. Borges e Schor (2005) advertem que existe ainda uma lacuna entre o acesso à informação e a promoção de uma mudança de comportamento. Ao se avaliar a vulnerabilidade dos adolescentes, Costa e Bigras (2007, p. 105), afirmam que:

no que diz respeito à infância e adolescência, as peculiaridades biopsicossociais relacionadas ao processo de crescimento, desenvolvimento pessoal (maturidade emocional e intelectual) inserção social caracterizam este grupo como de alta vulnerabilidade aos agravos sociais.

### **3.2. Consequências da gravidez na adolescência**

Sempre que gravidez e adolescência coexistem, a crise da adolescência anuncia uma outra crise: a da gravidez. Muito mais do que expor exaustivamente este fenômeno, procurar-se-á descrever o que representa a gravidez na adolescência, as suas principais causas, consequências e as mudanças mais representativas (fisiológica, psicológica e sociocultural) e tentar responder a questões do estudo e avaliação da problemática sobre o processo de ensino aprendizagem. As consequências no decorrer de uma gestação na fase da adolescência são de diversa etiologia, podendo ter efeitos significativos para o futuro destas.

A gravidez na adolescência acarreta muitas consequências na aprendizagem, pois as adolescentes grávidas perdem o interesse, sofrem preconceitos, enfrentam problemas de natureza social e muitas delas abandonam a escola ou diminuem drasticamente o seu envolvimento e rendimento no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, estas adolescentes também são consideradas um grupo de risco na questão da gravidez não planejada, assim como nas doenças de transmissão sexual.

As consequências de uma gravidez desejada ou não, para as adolescentes, podem ter a sua origem em múltiplos fatores de diversa índole: física, sociocultural e emocional. Entre os fatores que contribuem para a gravidez na adolescência, destaca-se a existência da atividade sexual precoce. Com efeito, segundo Lourenço (1998, p. 51), deve notar-se que:

a este fenômeno não é indiferente a contextualização numa sociedade cada vez mais erotizada, nomeadamente pelos meios de comunicação social, com a proliferação cultural de conteúdos e estímulos sexuais. É notória a mudança de valores relativos à sexualidade aumentando a permissividade e valorizando-se as dimensões comunicacionais e do prazer.

Esteves e Meandro (2005) apontam que a gestação na adolescência está relacionada com a impossibilidade de completar a função adolescente, antecipando escolhas e abreviando experiências. Também provoca abandono escolar, menor probabilidade de qualificação profissional e conseqüentemente, menos oportunidade de inserção no mundo do trabalho, além de afastamento do grupo de pares amigos, culpabilização, agressividade familiar, perda de oportunidades de trabalho, diminuição da probabilidade de relacionamentos maduros, duradouros e felizes. Godinho et al. (2000, p. 28) elucidam que:

o expressivo número de adolescentes que abandonam seus estudos devido à gravidez pode ter relação com a vergonha destas meninas mais jovens em assumirem-na, de enfrentarem os colegas e professores, pois estão muitas vezes sozinhas. A saída mais fácil acaba sendo o abandono escolar já no início da gravidez.

Além destas, Damiani (2005, p. 17) enfatiza outras conseqüências negativas de uma gravidez na adolescência referindo-se que “uma gestante jovem pode apresentar insatisfação, baixa autoestima, rejeição social, ansiedade, depressão e frustração”. Esteves e Meandro (2005) apontam um aumento das dificuldades para restabelecer a vida sexual e controlar a fecundidade, formar uma família bem estabilizada, atingir a independência financeira e a estabilidade conjugal, podendo sofrer de abandono familiar e de estigmatização. Além do impacto emocional e social, há ainda conseqüências referentes à saúde da mãe e da criança, estando associadas a altas taxas de morbi-mortalidade materna, abortos, e também complicações no parto.

Segundo Cordeiro (2009, p. 355), embora o abandono escolar seja uma das conseqüências temidas, a maior parte das jovens que são mães já abandonaram os estudos antes de engravidarem. Outro aspecto a salientar é a enorme responsabilidade que lhes incumbe, não somente ao nível económico que é a mais óbvia, mas sobretudo ao nível da coarctação da liberdade referente aos comportamentos de exploração e experimentação de papéis e de socialização com os pares, essenciais para prosseguir a sua definição identitária. Isto pode conduzir a problemas graves, designadamente em relação aos cuidados maternos a prestar ao bebé. Da mesma forma, o conflito

emocional consigo própria, com o namorado/marido, e com a família e o meio social envolvente pode ser uma fonte de grande ansiedade e stress, que pode deixar marcas indeléveis na jovem e comprometer o seu ajustamento psicológico.

Em suma, a gravidez na adolescência é um fenómeno universal. Encontram-se adolescentes grávidas em todos os estratos sociais, embora seja mais prevalente em classes sociais desfavorecidas. Constituem fatores de risco o abandono escolar, o baixo nível de escolaridade da adolescente, do companheiro e da família, a ausência de projetos profissionais futuros, e a repetição de modelos familiares (ser filha de mãe adolescente). Apesar da grande angústia e incerteza que acompanha esta experiência, verifica-se que “muitas vezes a adolescente grávida sente orgulho em ter o filho, funcionando a maternidade como auto-gratificação e auto-compensação afectiva” (Rodrigues, 2010, p. 201).

### **3.2.1. Aspetos Somáticos**

A idade é um critério de distinção essencial. Depois dos 16 anos, parece não existir risco mais elevado para a gravidez como para o parto do que na idade adulta, quando a adolescente é corretamente acompanhada no plano da saúde física ou corporal. Porém, antes dos 15 anos ou idade ginecológica análoga, os riscos somáticos são significativamente mais elevados, havendo maior probabilidade de parto prematuro, anemia, infeções urinárias e partos difíceis. Portanto, a mortalidade perinatal é inversamente proporcional à idade da gestante (Daniel & Alain, 2005, p. 227).

### **3.2.2. Aspetos psicossociais**

São inúmeros os fatores psicossociais que aumentam o risco de uma gravidez, de um parto ou de uma interação mãe-bebé com perturbações e desequilíbrios. Com efeito, a gravidez surge muitas vezes num clima de rutura sócio-familiar: adolescente isolada, em conflito com os pais, por vezes claramente rejeitada pela família; em rutura com uma escolaridade com frequência marcada pelo insucesso; sendo frequentes os comportamentos agressivos (impulsividade) assim como as fugas. Não é raro que uma tentativa

de suicídio preceda uma gravidez ou aconteça depois de uma interrupção voluntária da gravidez (parece que a primeira eventualidade possui prognóstico psicopatológico mais favorável). Os comportamentos de toxicomania (ligados ao consumo de substâncias: álcool, tabaco, etc.) precedem muitas vezes a gravidez. Os antecedentes de separação traumática, de colocação em lares sociais são frequentes. O progenitor está, em geral, ausente: tanto abandona a adolescente, como a adolescente guarda segredo da sua identidade. O nível sociocultural e socioeconómico da adolescente tende a ser desfavorecido: o modo de vida e a organização social estão desorganizados ou caóticos, os conflitos familiares são habituais, os antecedentes de violência sofridos (sevícias, abusos sexuais) não são excepcionais.

Neste contexto, a ocorrência da gravidez acentua a situação de rutura. A gravidez mantém-se, muitas vezes, escondida durante muito tempo (gravidez discreta), sendo por vezes descoberta apenas aquando do parto. O acompanhamento médico é inexistente ou irregular (aumentando os fatores de risco). Quando é descoberta, a gravidez pode provocar exclusão familiar, escolar, afetiva (perda do companheiro), o que acentua o isolamento e a solidão da adolescente (Daniel e Alain, 2005, pp. 227-228).

### **3.2.3. Aspetos psicológicos e psicopatológicos**

Como se explica no parágrafo anterior, as adolescentes apresentam muitas vezes traços de carência afetiva e de falta de autoestima. Em termos psicodinâmicos, pode-se descrever o comportamento sexual da adolescente como forma de compensação para obter uma relação de ternura e de cuidado materno. Encontrando-se em situação de rutura e de insucesso escolar, os investimentos sublimatórios e idealizados são, geralmente, ineficazes (o ideal do Ego carece de poder organizador). Nestas condições, o desejo de gravidez vem responder à ausência de projeto sublimatório eficiente e inscreve a adolescente num processo de identificação materna e social, permitindo-lhe antever uma gratificação afetiva (“quero guardar esta criança porque assim ao menos alguém me amará”). O abandono da criança é uma possibilidade raramente considerada e aceite pela adolescente. Ao mesmo tempo, dado que a adolescente viveu muitas relações conflituosas e agressivas com a própria

mãe, a sua gravidez permite-lhe rivalizar ou triunfar sobre a sua própria mãe. Se, num primeiro momento, a gravidez pode surgir como um meio de conquista de identidade, essa maternidade precoce pode culminar em efeitos de rutura de desenvolvimento: rigidificação dos processos identificatórios, regressão notável, compulsão de repetição através da rejeição, do insucesso, da desvalorização, etc. (Daniel & Alain, 2005, p. 228).

A gravidez é um período de transição biologicamente determinado por mudanças metabólicas complexas e por mudanças no contexto social abarcando necessidades de novas adaptações. As repercussões da gravidez na adolescência têm carácter orgânico e, principalmente psicossocial. Independentemente do meio social ou cultural, a gravidez na adolescência tem um papel fundamental na determinação de futuras oportunidades das adolescentes. Observa-se um isolamento social, com afastamento do grupo de amigos e das atividades próprias da idade. Quando as adolescentes ficam confrontadas com uma gravidez, nesta etapa da sua vida, elas são afetadas a diversos níveis, tais como: físico, psicológico, familiar e social.

Ao nível físico, na adolescência, ocorrem as últimas e mais importantes transformações do corpo, assim a gravidez neste período 12/18 anos é considerada de risco, e quanto mais baixa a faixa etária da adolescente maior e a proporção de complicações. Ao nível psicológico, a adolescência, por ser um período de crise, é eventualmente agravada com a gravidez. A adolescente desorganiza-se internamente, emergindo sentimentos de culpa. A instabilidade psicológica e a insegurança emocional podem conduzi-la a estados de ansiedade e depressão, o que contribui para o afastamento dos que a rodeiam. Elas vêm-se obrigadas a enfrentar as situações como se já fossem adultas e negligenciam as suas próprias tarefas do desenvolvimento. As atitudes pessoais destas adolescentes revelam um perfil caracterizado por rendimento escolar baixo e ausência de aspirações ou projetos vocacionais ambiciosos. Ao nível familiar, a maior parte dos pais perante a gravidez precoce adota uma posição de desapontamento, vergonha e muitas vezes agressividade, quando a adolescente grávida necessitaria de todo o apoio familiar. Quanto ao nível social, a adolescente grávida vive um profundo desajustamento relativamente às expectativas e às normas sociais, suscitando sentimentos de vergonha, culpa, medo e insegurança face aos comportamentos dos familiares, amigos e

da própria sociedade. Todos estes aspetos levam a que a adolescente não procure desenvolver projetos de vida para si, abandonando muitas vezes a escola ou diminuindo o seu rendimento e submetendo-se a uma ocupação profissional cuja remuneração baixa e fracas possibilidades de satisfação laboral. A atribuição de papéis que surge com a gravidez incrementa as responsabilidades no contexto de vida, implicando assim mudanças a nível emocional, familiar, grupal, social, escolar e profissional, exigindo uma redefinição identitária complexa.

#### **4. A ESCOLA: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO PARA ADOLESCENTES GRÁVIDAS**

O processo docente educativo (Mendes, 2007, p. 26) é uma integração de múltiplos aspetos ou dimensões: recursos humanos e materiais, meios técnicos, funções e estruturas organizacionais, qualidades pessoais e etapas de desenvolvimento, que formam uma unidade totalizadora que se desenvolve dinâmica e dialeticamente para produzir aprendizagens significativas e estimulantes do desenvolvimento. Também se pode definir como um conjunto de atividades intencionais, relacionais e estruturadas do professor e do aluno visando a alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos, atitudes e valores).

Cabe à escola, como instituição responsável pela formação integral e pela socialização do conhecimento construído ao longo da história, a organização curricular e pedagógica da discussão sobre a sexualidade, com vista a ampliar o entendimento da sexualidade humana, desmistificar os tabus e preconceitos e possibilitar espaço para reflexão contínua. Assim, pode-se promover a prevenção da gravidez precoce e das doenças sexualmente transmissíveis, norteando pela compreensão da sexualidade enquanto fenómeno humano e pelo reconhecimento das necessidades dos adolescentes.

Cordeiro (2009, p. 498) refere que é cada vez mais importante que os pais participem na vida escolar dos filhos, não só mostrando preocupação e interesse relativamente às atividades escolares, mas adotando também uma atitude proativa e participando realmente dentro e fora da escola. A escola, por sua vez, deve garantir o direito e espaço para discutir, verbalizar e construir

uma vida sexualmente harmoniosa, destacando a importância do planeamento e da elaboração conjunta das atividades, da formação continuada dos professores e da avaliação das intervenções com os alunos. Na escola, deve ser proporcionado conhecimentos, discussões e reflexões sobre a sexualidade junto a todos os segmentos da comunidade escolar.

Em relação à escolaridade, encontramos diversos autores que reforçam que a gestação na adolescência deve-se ao baixo nível de escolaridade educacional. Leite, Rodrigues e Fonseca (2004, p. 477) afirmam que:

O nível educacional das adolescentes aparece como o mais importante determinante do seu comportamento sexual reprodutivo. Adolescentes com mais ou menos cinco ou mais anos de escolaridade são menos propensas a ter a primeira relação sexual; mais propensas a usarem algum método anticoncepcional na primeira relação e apresentam riscos mais baixos de ter filhos, em comparação com adolescentes com até quatro anos de estudo.

#### **4.1. O professor como promotor do desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem**

O professor encontra-se numa posição particularmente vantajosa em relação aos conflitos motivacionais, porque para além dos pais, provavelmente mais ninguém tem a oportunidade única de observar durante tantas horas e numa variedade tao grande de situações. O professor pode observar como a criança se relaciona com os adultos, com o grupo de pares e com a frustração e pode detetar quando estas reações parecem desviantes. Não se sugere que os professores passem todos a ser psicólogos profissionais, mas quer se queira, quer não, de facto, nós «psicologizamos» sempre que fazemos interferências sobre como e porquê as pessoas se comportam deste ou daquele modo (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 521).

O estudo da motivação na sala de aula, especialmente em relação ao rendimento académico é, de facto, fascinante. À medida que as pessoas se compreendem a si próprias, se conhecem, e se libertam, toda a humanidade se beneficia: os motivos fundamentais do indivíduo são precisamente os mesmos

que os motivos da sociedade. Idealmente, as tarefas de aprendizagem deveriam estar organizadas de modo a promover o desenvolvimento da competência pessoal e a auto-mestria. Como tal, os objetivos da escola deveriam incluir a estimulação, a promoção e a facilitação do desenvolvimento pessoal no contexto da aprendizagem, de molde a compensar os efeitos debilitantes e a aumentar a plena realização do potencial humano (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 521).

As adolescentes no decorrer desta fase vivenciam inúmeras dificuldades, pois sendo adolescentes, estudantes e grávidas têm que aprender matérias do currículo escolar e também a conviver com gravidez e aprender a ser mães. Muitas das vezes tornam-se vítimas de discriminação e preconceito dentro da sua instituição de ensino, o que poderá levar ao abandono escolar. O conhecimento emergente da prática dos profissionais sobre o que se faz e em que condições se desenvolvem os processos educativos condiciona o quê, o como e o porquê dos mesmos. A sua profissionalidade (re)constrói-se no seu contexto próprio – a escola –, mas esta tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir. Tem também de ser “reflexiva” (Alarcão, 2003, p. 44). É neste sentido que a transformação dos processos de aprendizagem implica uma nova organização da escola e da sua relação com o meio, pois é na interação entre os vários saberes que cada qual aprende a usá-los em situações concretas e desenvolver o seu saber. Os professores, enquanto profissionais do humano, tomam consciência da sua identidade profissional e só ela pode remeter à “permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica” (Alarcão, 2003, p. 43).

Ser professor no séc. XXI requer uma atitude pessoal e profissional do tipo crítico-reflexivo que o leva a repensar e reajustar o seu desempenho face às situações imprevisíveis e ambíguas da sua prática pedagógica. Compete-lhe fazer uma “gestão curricular diferenciada de acordo com a ecologia das circunstâncias que caracterizam cada situação e cada contexto” (Sá-Chaves, 1999, p. 37). A construção e o desenvolvimento do currículo exige do professor um conjunto de competências de mobilização para a ação e de pensamento

estratégico para a consecução das atividades. Os professores, como mediadores entre a sociedade e os alunos, tornam-se agentes imprescindíveis para a socialização destes. Deste modo, podem tornar-se professores credíveis que, de acordo com Perrenoud (2002, p. 127), são aqueles

que não se contentam em dar lições, mas que se apresentam como seres humanos complexos e como atores sociais que incarnam interesses, paixões, dúvidas, faltas, contradições, defeitos e virtudes, empenhamentos, que são atores que lutam, como todos nós, com o sentido da vida e as incertezas da condição humana.

Esta visão aponta para se repensar a profissão numa perspectiva em que ser professor neste século exige a transformação dos seus modos de trabalho, de se relacionar com os alunos e com os outros elementos da comunidade. Exige também capacidades para utilizar os seus recursos cognitivos múltiplos para agir da melhor maneira, face a situações complexas. Ensinar a prevenir é educar através de informações disponíveis organizadas, de maneira lógica e significativa, pelo professor e através de comportamentos e ações diante da realidade com que se defronta, para gerar resultados satisfatórios que transformem a sociedade.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### 5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

#### 5.1. Definição do problema e dos objetivos da investigação

O elevado número de adolescentes grávidas nas escolas, a vivência decorrente desta situação para elas, para os familiares, para os professores constitui um problema atual, na qual a pesquisa se debruça para perceber como as adolescentes vivenciam essa etapa das suas vidas e quais as melhores estratégias psicopedagógicas institucionais para acompanhar e garantir o seu sucesso acadêmico. Com base neste problema, procurar-se-á dar resposta às seguintes perguntas de investigação:

- Será que a gravidez constitui um obstáculo para o processo de aprendizagem das adolescentes nas escolas em Benguela?
- Que tratamento, abordagem ou resposta a escola apresenta face a este problema?
- Que estratégias os professores utilizam para a motivação das adolescentes grávidas?
- Que importância as adolescentes grávidas atribuem ao seu percurso escolar?

A pesquisa tem como objeto de investigação a gravidez na adolescência e sua implicação no processo de ensino e aprendizagem. Com base no problema e nas perguntas de investigação, formula-se como *objetivo geral*, compreender o modo como as adolescentes grávidas vivenciam essa etapa da sua vida, quais as suas Auto percepções da experiência vivida, e qual o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos específicos traçados para a problemática em estudo visam:

1. Compreender e analisar qualitativamente o impacto da experiência da gravidez na formação e no desenvolvimento das adolescentes, conferindo especial ênfase aos seus projetos e expectativas, expressos nas suas construções narrativas subjetivas e nas suas representações relativamente às suas vivências e aos seus diversos contextos reais de vida;
2. Compreender a perspectiva interpretativa e avaliativa dos pais e encarregados de educação no respeitante à sua experiência familiar e educativa de acompanhamento de uma adolescente grávida;
3. Descrever e analisar as representações ou perceções dos professores, decorrente das suas práticas educativas e das suas relações interpessoais diretas com as adolescentes grávidas e os desafios que estas colocam ao processo de ensino-aprendizagem;
4. Identificar as consonâncias e dissonâncias das perceções e atitudes dos três grupos em estudo (adolescentes, pais / encarregados de educação e professores) a fim de compreender a dinâmica comunicativa e emocional que os relaciona, promovendo ou obstaculizando o desenvolvimento das adolescentes grávidas.

## **5.2. Plano de investigação**

De acordo com o problema da investigação, os objetivos a atingir, assim como o tempo e as condições disponíveis, opta-se por um estudo do tipo descritivo, que se orienta para o registo, análise e interpretação qualitativa de fenómenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente (Marconi e Lakatos, 2006, p. 19). Para este trabalho, optou-se por um tipo de investigação descritiva, que, segundo Viana (2001), consiste em procurar determinar a natureza e o grau de condições existentes entre os fenómenos tem como único propósito descrever as condições existentes. O campo de ação da pesquisa é o processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar.

Trata-se de uma *pesquisa qualitativa*, com sensibilidade fenomenológica e idiográfica, centrada na compreensão e análise dos fenómenos-processos,

dos significados subjetivos, dos discursos e verbalizações, dos contextos de vida (Bogdan & Biklen, 2013). Confere-se especial ênfase à construção ou organização de significados subjetivos através das narrativas pessoais ou “histórias/estórias de vida” (Jesus, 2010; McAdams, 1996, 2001). Assim, pretende-se apreender dimensões qualitativas da experiência, ligadas à subjetividade e à singularidade dos indivíduos, os aspetos não-quantificáveis do seu universo de significados, motivos, aspirações e atitudes, que corresponde a uma dimensão profunda das relações, dos processos e dos fenómenos que não pode ser reduzido à expressão numérica das variáveis (Minayo, 2008).

Para a realização deste estudo, recorreu-se ao uso de entrevista estruturada aplicada às adolescentes e professores para objetivar a informação que se pretende obter, e aos inquéritos por questionário aos pais e ou encarregados de educação. O paralelismo dos conteúdos que os três instrumentos pretendem recolher visa otimizar a triangulação dos resultados e a comparação cruzada das narrativas, representações, perceções e atitudes para melhor se apreender as posições e oposições dos grupos e seus efeitos.

### **5.3. Participantes**

A amostra escolhida foi intencional, isto é, uma amostra por conveniência, sendo um tipo de amostra não probabilística, em que os sujeitos são selecionados por possuírem determinadas características definidas (Freixo, 2009, p. 184). Os critérios de inclusão definem apenas o facto de ser adolescente grávida, em idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos, a frequentar uma escola em Benguela. A fim de se compreender as suas relações no contexto familiar e escolar, bem como as interações entre estes dois sistemas sociais, inclui-se igualmente um grupo de pais e/ou encarregados de educação e um grupo de professores.

A caracterização aprofundada da amostra, que inclui 10 adolescentes (entre os 15 e os 17 anos, com uma média etária de 16,5 anos, estudantes entre a 7<sup>a</sup> e a 9<sup>a</sup> classe, tendo entre 3 a 6 irmãos), 10 pais ou encarregados de educação e 9 professores, encontram-se nas tabelas seguintes.

**TABELA 1 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS ADOLESCENTES GRÁVIDAS**

<b>CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DAS ADOLESCENTES GRÁVIDAS</b>			
Sujeitos (código)	Idade	Habilitações Literárias	Nº de irmãos
SF. 15	15	8ª classe	5 irmãos
SF. 16.1	16	8ª classe	3 irmãos
SF.16.2	16	9ª classe	3 irmãos
SF.16.3	16	9ª classe	6 irmãos
SF.17.1	17	8ª classe	3 irmãos
SF.17.2	17	8ª classe	3 irmãos
SF.17.3	17	7ª classe	3 irmãos
SF.17.4	17	9ª classe	4 irmãos
SF.17.5	17	9ª classe	4 irmãos
SF.17.6	17	7ª classe	3 irmãos

O grupo de pais e encarregados e de educação compreende cinco pessoas do género feminino e cinco pessoas do género masculino, entre os 35 e os 60 anos (média de 50,6 anos), somente cinco se encontram formalmente casados, tendo profissões maioritariamente relacionadas com serviços, mas apenas um com habilitações académicas de nível superior, havendo 30% de analfabetismo (vide Tabela 2).

**TABELA 2 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

<b>CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</b>						
Sujeitos (código)	Sexo	Idade	Habilitações literárias	Profissão	Estado civil	Nº de filhos
Enc. 15.1	F	Não sabe	10ª classe	Emp/limp.	Sep.	7 filhos
Enc. 16.1	M	Não sabe	Não disse	Polícia	Cas.	4 filhos
Enc.16.2	F	Não disse	Analfabeta	Lavadeira	Cas.	6 filhos
Enc.16.3	M	60 anos	6ª classe	Camponês	Cas.	7 filhos
Enc. 17.1	F	35 anos	12ª classe	Contabilista	Cas.	4 filhos
Enc.17.2	M	47 anos	Ens.superior	Enfermeiro	Solt.	4 filhos
Enc.17.3	M	60 anos	11ª classe	Motorista	Sep.	4 filhos
Enc. 17.4	M	51 anos	Analfabeto	Pedreiro	Cas.	4 filhos
Enc.17.5	F	Não sabe	Analfabeto	Vendedor	Marital.	5 filhos
Enc.17.6	F	Não sabe	9ª classe	N/espec.	Viúva	4 filhos

Os professores (*vide* Tabela 3), equitativamente divididos entre os dois géneros e as diversas áreas científicas, demonstram uma longa experiência didática (entre 2 e 41 anos de serviço, com uma média de 19,2 anos).

**TABELA 3 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS PROFESSORES**

CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PROFESSORES							
Sujeitos (códigos)	Sexo	Idade	Habilitações literárias	Função/ Área científica	Tempo serviço (anos)	Estado civil	Nº filhos
Prof.EMC1	F	40	Mestre	Prof. Ed Moral e Cívica	22	Cas.	5
Dir.MAT1	M	45	4º ano	Diretor e Prof. Matemática	27	Sep.	6
Prof.EMC2	F	50	Licenciada	Prof. Ed Moral e Cívica	10	Sep.	4
Prof.BIO	F	34	2ºano Univ	Prof. Biologia	2	Sep.	2
Prof.LPT	F	42	12ª classe	Prof. Língua Portuguesa	23	Marital.	3
Prof.EL	M	49	3º ano	Prof. Educação Laboral/ chefe de turno	19	Cas.	4
Prof. QUI	M	36	12ª classe	Prof. Química/ chefe turno	9	Solt.	2
Prof.MAT2	M	39	Licenciada	Prof. Matemática	20	Cas.	3
Dir.	F	60	Licenciado	Diretora	41	Viúva	5

#### 5.4. Instrumentos de recolha de dados

Para o presente estudo, enveredou-se pela metodologia qualitativa, fazendo uso da entrevista semiestruturada. A entrevista é uma técnica que exige um relacionamento entre partes, entrevistado e entrevistador (Freixo, 2009, p. 191). É um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo com pessoas selecionadas, a fim de obter factos ou representações cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos e recolha de informações (Ketele & Rogieres, 1999, p. 22). Portanto, o principal instrumento utilizado consistiu num guião de entrevista aplicado aos três subgrupos, com adaptações específicas a cada um (cf. Anexos 1, 2 e 3) e realizado de modo a ter em consideração os

objetivos da pesquisa. Os guiões foram construídos a partir da estrutura da *Life Story Interview* de D. P. McAdams (1996) que cobre a “história de vida”, distinguindo diversos episódios significativos do passado, a antecipação do futuro e a “ideologia pessoal” (valores e ideais definidores da identidade pessoal), traduzindo-se o instrumento, adaptando-se ao conteúdo próprio da “gravidez na adolescência” e incluindo-se diversas questões novas em função dos objetivos relacionados com a elucidação da experiência e das percepções e atitudes dos sujeitos.

### **5.5. Procedimentos**

Nos procedimentos para a realização e aplicação dos instrumentos da pesquisa foi apresentada uma solicitação às direções das escolas de Benguela, elucidando os objetivos do estudo em causa, e pedindo autorização para se contactarem as adolescentes com vista à sua participação. A Direção assumiu que o primeiro contacto com as adolescentes seria efetuada pelos diretores pedagógicos e respetivos chefes de turno. Assim se procedeu e os chefes de turno das respetivas escolas disponibilizaram o seu departamento para entrevistar as adolescentes e os professores, onde eram encaminhadas por eles. Inicialmente, o objetivo era também de entrevistar os encarregados de educação, mas estes não mostraram disponibilidade para tal, sugerindo antes que um questionário por escrito seria a melhor via, tendo-se, portanto, optado por esse método.

Antes de se proceder às entrevistas, foi explicado a cada sujeito detalhadamente os seus objetivos, garantindo proteção da sua privacidade, através de anonimato e confidencialidade, e solicitando a permissão para que as mesmas fossem gravadas em áudio para recolha de dados válidos. As entrevistas foram transcritas *verbatim* na sua íntegra e realizada a leitura exhaustiva e atenta das informações obtidas para se estabelecer classificações, agrupando os aspetos com relação entre si denominando-os de categorias. Estas foram obtidas de modo dedutivo, a partir da teoria da personalidade narrativa (Jesus, 2010, 2013; McAdams, 1996, 2001) e da revisão teórica sobre Psicologia da Adolescência, e de modo indutivo, a partir dos conteúdos mais recorrentes nos discursos dos entrevistados.

A importância teórica da investigação consiste em aprofundar conhecimentos sobre o impacto da gravidez na adolescência e as repercussões no processo de ensino aprendizagem. A sua importância prática consiste em oferecer um conjunto de sugestões e estratégias psicopedagógicas, curriculares e organizacionais/institucionais, que poderão ajudar os adolescentes a compreenderem melhor a sua sexualidade e, mais especificamente, a sua experiência de gravidez, e ajudar os professores e pais ou encarregados de educação a lidarem com esta problemática de modo a compreenderem e motivarem as adolescentes grávidas na construção dos seus projetos académicos, vocacionais, familiares e profissionais.

## **6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

De acordo com o conteúdo das entrevistas, a análise foi efetuada na base de elaboração de categorias e subcategorias relativamente aos dados obtidos junto dos sujeitos entrevistados, seguindo um duplo movimento dedutivo (da teoria para os dados) e indutivo (dos discursos específicos para conceitos gerais). Procedemos à construção de extensas tabelas (cf., a título de exemplo, Anexo 4), inspirando-nos na técnica de “Análise de Conteúdo” de L. Bardin (2009), procurando-se sistematicamente uma classificação do material verbal que fosse “consensual” entre a investigador e a equipa de supervisão científica (Hill, 2012).

Dado tratar-se de uma pesquisa qualitativa onde os dados compreendem as verbalizações orais ou escritas dos sujeitos, considerámos que seria inapropriado dissociar a apresentação/análise dos resultados e a discussão. Pois, a sua apresentação/análise estrita reduzir-se-ia à exposição das categorias e subcategorias ilustradas com citações do material. Assim, a apresentação parece-nos exigir, de imediato, a sua análise interpretativa que, por sua vez, requer a mobilização dos construtos teóricos que foram sistematizados na Revisão temática da literatura.

### **6.1. Análise e interpretação das entrevistas com as adolescentes**

As categorias e subcategorias, que se demonstraram consensuais e consistentes na análise do material verbal autodescritivo produzido pelas

adolescentes grávidas, encontram-se na Tabela 4 que servirá de “fio condutor” e organizador da apresentação e análise dos resultados.

**TABELA 4 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS ENTREVISTAS  
COM AS ADOLESCENTES GRÁVIDAS**

Categorias	Subcategorias
A- Representação narrativa geral da vida	A.1- História pessoal, familiar e trajetória escolar A.2- Desenho que simbolize a sua vida.
B- Acontecimentos chave	B.1 - Ponto(s) alto(s) B.2 - Ponto(s) baixo(s) B.3 - Ponto(s) de viragem B.4 - Experiência de gravidez: mudança nas relações familiares e escolares B.5- Memória de infância positiva B.6- Memória de infância negativa
C- História futura	C.1- Possibilidades e realidades futuras C.2- Projeto de vida
D- Desafios	D.1-Desafio maior D.3-Fracasso e arrependimento
E- Ideologia pessoal	E.1- Valores religiosos E.2- Valores éticos E.3- Felicidade: valor supremo da vida

### 6.1.1. Histórias da vida: estruturas autonarrativas

No concernente à *história pessoal e familiar*, pode-se inferir que as adolescentes entrevistadas referem-se à infância, evocando algum sofrimento emocional, geralmente devido à separação dos pais e por terem sido criadas por outros familiares. Das dez entrevistadas, sete descrevem que a separação foi um dos momentos mais difíceis das suas vidas, duas viveram com familiares e apenas duas referem ter vivido sempre ao cuidado dos pais.

A história foi boa enquanto vivia com os meus pais, depois da separação foi perturbante”...fui-me embora porque não suportava viver com a minha madrasta. Desenhei um coração que simboliza amor que sem ele as pessoas não são ninguém. (SF.15)

Fiquei com o meu pai quando a minha mãe se separou, a vida com o pai não era boa ele não nos controlava, sem a mãe é muito difícil. Desenhei uma casa porque o meu sonho é ter uma casa para ajudar a minha mãe. (SF.16.1)

Vivi com a minha irmã até aos dez anos, não sabia que tinha pai e aos catorze anos fui viver com o meu pai e mãe ... Agora eles vivem juntos, quando o pai bebe cria muitos distúrbios e bate à mãe. Desenhei a mamã porque gosto muito dela. (SF.16.2)

Desde criança vivi com os meus pais, só estou chateada por ter engravidado, sempre me apoiaram e tive uma educação boa, tivemos momentos tristes quando perdi os meus irmãos mas estamos a superar. desenhei um quadro, aluna e carteira porque gostaria de ser professora. Desenhei o pai e a mãe porque os amo muito. (SF.16.3)

Quando era criança vivia com os meus tios, os meus pais tinham-se separado, depois de dois anos juntaram-se e fui viver com eles só em 2012. (SF.17.1)

Os meus pais vivem juntos há 20 anos, eles quando discutem nos saímos eles atiram coisas. Comecei a beber com 13 anos, mais tarde deixei. A minha casa agora tem boas condições. Desenhei a minha família, porque sem pai e mãe a vida é difícil. (SF.17.2)

Vivi um pouco com os meus pais mas depois separaram-se ele tinha outra mulher, de vez em quando vem nos ver. Desenhei a escola para aprender e ser alguém no futuro. (SF.17.3)

Fui bem doentinha cresci na casa dos meus tios, só com 15 anos fui viver com os meus pais. Gostava de viver com os meus tios. O meu pai tem duas mulheres. Ele nem todos os dias dorme em casa fico triste e preocupada o que vai acontecer aqui connosco. O meu pai é mau e já tentou-me bater, mas a mãe não permitiu. Desenhei uma árvore e casa, porque a casa é importante para nós. (SF.17.4)

Vivo com os meus pais a minha infância sempre foi boa, é uma família unida e reunida nos problemas. Eles tiveram um tempo separados e estava uma desordem a minha família, gostamos mais de conversar com o pai. Desenhei a minha mãe, porque é muito importante e nos momentos mais difíceis está comigo. (SF.17.5)

Desde criança vivia com a minha avó e sofria muito, depois fui viver com as tias. Só mais tarde fui viver com os pais. Desenhei rosas, porque o meu namorado mandava cartas com rosas. (SF.17.6)

Como podemos observar, há uma grande discrepância emocional entre as adolescentes que sofreram separação parental e as adolescentes que viveram com os pais – estas relatam a sua infância como feliz e equilibrada. Segundo diversos autores (Acock & Demo, 1994; McLanahan, 1997; Simons, 1996, cit. in Berger, 2003, p. 270), as crianças que vivem com os pais tendem a viver melhor, desde o início da vida até à meia infância, elas experimentam menos dificuldades físicas, emocionais e de aprendizagem comparadas com crianças de outras estruturas familiares. Na adolescência, têm maior

probabilidade de evitar o uso de drogas, a delinquência e o fracasso escolar. Na vida adulta, elas têm mais oportunidades para se formarem numa universidade e desenvolverem a autoconfiança, a aceitação social e uma carreira profissional de sucesso.

A maior parte das adolescentes entrevistadas não viveu com os pais na sua infância, mas antes com familiares que relatam não terem gostado e que a vida era difícil. Ainda referem violência por parte dos pais em casa, discussões, separações, poligamia, o que as afeta grandemente.

Em famílias abertamente hostis como essas, os pais frequentemente brigam durante anos antes de se separarem ou pedirem ajuda. E, por causa de tudo isso, os filhos vivem num ambiente familiar onde há culpa e raiva, ataque e contra ataque, destruindo a estabilidade emocional que permitiria que eles crescessem de forma saudável (Cummings & Davis, 1994).

A rotura e a discórdia oriundas do divórcio quase sempre afetam prejudicialmente as crianças, antes e depois as crianças demonstram sinais de dor emocional, tais como depressão ou rebeldia, e sintomas de stress, tais como baixo rendimento escolar, saúde mais precária e menos amigos. O caso de stress relativamente brando e a curto prazo, ou serio e a longo prazo, depende principalmente da estabilidade da vida da criança e da adequação dos cuidados dispensados a ela (Amato, 1993; Berger, 2003, p. 271).

A harmonia e a estabilidade são fundamentais para o bom funcionamento familiar e ambos ficam comprometidos pelo divórcio. O sentimento de ser abandonado por um adulto em que se confia é devastador para a criança. Por todas essas razões, o divórcio traz riscos para a infância. Os pais com o passar do tempo visitam seus filhos com menos frequência e gradualmente acabam dedicando menos afeto do que na época do casamento (Amato & Booth, 1996; Seltzer, 1991). As crianças necessitam de pais que se envolvam, que frequentem os encontros entre pais e professores, orientem no desenvolvimento moral e, em geral, façam parte da vida dos seus filhos (Berger, 2003, p. 272). Segundo Caglar (1984, pp.16-21), a criança vive no “imaginário fantasmático parental”, sendo portadora dos desejos conscientes e inconscientes dos pais, devendo realizar simbolicamente quer os seus sucessos, quer compensar os seus insucessos e sentimentos de culpa e, se

não consegue, torna-se bode expiatório de todas as frustrações dos pais (Oliveira, 2007, p. 233).

### **6.1.2. Acontecimentos-chave: Ponto(s) alto(s)**

Relativamente a este acontecimento chave, as 10 participantes no estudo referem como momento mais feliz da vida as festas de aniversário, viagens com os pais, reconciliação dos pais e uma apenas refere quando teve a primeira relação sexual:

Quando eu e o meu namorado o ano passado tivemos a primeira relação sexual na praia. (SF.15)

Bom e especial na minha vida foi quando a mãe voltou para o pai, voltou para casa e está a seguir a minha gravidez e esta ao meu lado, seria complicado quem iria cuidar do meu filho. (SF.16.1)

Deram-me uma festa de aniversário, foi muito alegre a uma festa que tive. (SF.16.2)

Quando fiz 5 anos comemoramos em casa com toda a família, foi a única data que comemoramos por isso é inesquecível. (SF.16.3)

Quando viajei com a minha mãe porque lá passei mais tempo com ela, eu não cresci com ela, fomos ao show, estava muito feliz. (SF.17.1)

Quando aprovei para a 7ª classe, gostei muito. (SF.17.2)

Quando viajei com o meu pai, fiquei feliz conheci os meus tios. (SF.17.3)

Quando rezava, ficava feliz e conhecia novas pessoas. (SF.17.4)

Quando o meu pai conversou comigo, foi a primeira vez que ele conversou assim comigo dar concelhos, desde ali nunca mais conversou. (SF.17.5)

Quando a minha mãe foi-me buscar a minha avó, senti-me bem vi os meus irmãos, o que me desgraçou foi a gravidez. (SF.17.6)

Os dados obtidos demonstram que grande parte das adolescentes em estudo citam a família nos aspetos vivenciados de grande felicidade. Os psicólogos concordam sobre a grande importância da família na determinação de nossos traços da personalidade. Os pais e as condições do lar moldam a criança, em seus primeiros anos de vida. Observam-se os “efeitos sobre as crianças no facto de terem crescido em ambiente de harmonia, em ambiente de conflitos e ainda em lares desestruturados” (ausência de um dos pais em razão de morte, divórcio ou outros) (Barros & Guimarães, 2005, p. 55).

Estudos acerca dos efeitos sobre a criança do constante antagonismo entre pais, onde a criança está emocionalmente ligada, de modo muito estreito, a cada um dos pais, razão porque as desavenças entre eles causam sério conflito em sua personalidade, mostram que, muitas vezes, ela passa a apresentar comportamento anormal ou antissocial. Mesmo em crianças muito novas já aparecem os efeitos da atmosfera do lar: crianças em idade pré-escolar criadas em lares calmos e felizes mostram bom ajustamento emocional e comportamento de cooperação, não revelam ciúmes, nervosismo, irascibilidade ou temores. Em contraste, as crianças de lares marcados por tensão e conflito entre os pais, mostram-se emocionalmente inseguras, ciumentas, medrosas, choronas, nervosas e incapazes de cooperar (Barros & Guimarães, 2005, p. 56). Portanto, o modo como os pais tratam os filhos tem efeitos na sua personalidade.

De acordo com Daniel Goleman (1998), a habilidade para modular e dominar as emoções é crucial para a inteligência emocional. Isto é aprendido durante o início da infância, quando as áreas reflexivas do cérebro, gradualmente governam um ataque de medo, raiva ou outras paixões oriundas da amígdala. A aprendizagem adequada na infância pode prevenir a aparição de respostas emocionais negativas tais como os vícios, a delinquência, a maternidade na adolescência ou o suicídio (Goleman, 1998; Berger, 2003, p. 198).

### **6.1.3. Acontecimentos-chave: Ponto(s) baixo(s)**

Quanto aos acontecimentos mais infelizes ocorridos na vida as adolescentes apontaram diversos, das 10 entrevistadas 2 afirmam ter sido quando souberam da gravidez, uma por não saber se tinha pai, outra por a mãe ter sido acusada de feiticeira, mas a maior incidência foi para a perda de parentes próximos:

Foi quando percebi que estava grávida, isso chocou-me muito porque não foi com a pessoa certa, é meu irmão espiritual, pensei tirar a gravidez mas desisti porque podia morrer. (SF.15)

Acusaram a minha mãe de feiticeira quando ela saiu de casa foi muito triste, nem tenho mais vontade de procurar a minha família. (SF.16.1)

Quando a minha irmã disse às minhas amigas que eu não tenho pai. (SF.16.2)

Quando perdemos a minha irmã mais velha, sempre vivi com ela e vi a morte dela estava no chão com muito sangue e a chorar, eu só gritava a pedir

ajuda, mas quando foi para o hospital já estava morta e o bebe também. A minha vida estava sem sentido. (SF.16.3)

Quando o meu tio faleceu foi muito infeliz para mim, fiquei doente, fui internada e na escola não consegui assimilar. (SF.17.1)

Quando a minha irmã foi empurrada para um cabo elétrico e morreu, eu vi... (SF.17.2).

O meu irmão morreu estava muito triste, era o meu irmão mais querido e eu tratava dele e levava a escola. (SF.17.3)

A minha irmã faleceu, me senti sozinha gostava mais dela do que da minha mãe, ficava sempre com ela, foi muito triste. (SF.17.4).

Quando a minha irmã desapareceu de casa, ela tinha 25 anos saiu para passear e nunca mais voltou e até hoje nunca apareceu, contactamos a polícia. (SF.17.5)

Só quando fiquei grávida fiquei triste, não queria ter filhos queria acabar de estudar. (SF.17.5)

#### **6.1.4. Acontecimentos-chave: Ponto(s) de viragem**

Ao identificarem os momentos mais marcantes ou de mudança quer positiva ou negativa, quatro das adolescentes afirmaram que a mudança residia no fator de estarem grávidas, de terem perdido a liberdade, de terem vergonha de confrontos com vizinhas, amigos e colegas, e de passarem maior tempo em casa. Apenas duas assumem essa mudança “da gravidez”, como positiva e terem mais responsabilidade. Uma das adolescentes refere o aspeto de ter parado o consumo de álcool e de se ter tornado uma pessoa diferente e mais respeitada. Outras das motivações para mudanças positivas foi a volta da mãe para casa.

Com a gravidez agora respeito as pessoas antes não respeitava, mas a gravidez tirou a minha liberdade agora só fico em casa, não gosto de sair as vizinhas falam muito que era santa agora estou grávida. (SF.15)

Foi quando a mãe voltou para casa, dos concelhos dela penso e reflito, fico mais em casa. (SF.16.1)

Quando descobri que estava grávida, agora já não saio, não brinco não fico mais fora só em casa, não fiquei feliz com a gravidez. (SF.16.2)

Comecei a namorar aos 12 anos e até hoje estou com ele, ele é o pai da criança e não me arrependo de ter engravidado, estou feliz. (SF.16.3)

Comecei a viver com a minha mãe há 2 anos, fiquei feliz não gostava de estar na minha tia. (SF.17.1)

Deixei de beber. A vida que levava antes era só discutir, pedi a deus agora consegui. (SF.17.2)

Quando descobri que estava grávida fiquei com medo que a mãe me mandasse embora, antes só pensava em brincar, sair com as amigas, ir à praia, fico só em casa a pensar o que vai ser de mim. (SF.17.3)

Quando aprovei para a 7ª classe... não me lembro estou mais velha por causa da gravidez... por causa dessa coisa tenho que ter mais responsabilidade (SF.17.4)

Quando descobri a gravidez fiquei feliz, agora já sei que devo e não devo fazer. (SF.17.5)

Por causa da gravidez não saio, não vou as festas com as amigas fico só na minha casa, já não brinco a toa antes brincava. (SF.17.6)

O conjunto de tarefas pelas quais a adolescente passa no período de gravidez e maternidade vão exigir uma adaptação da sua parte, face aos acontecimentos vivenciados no “momento”, mas também em relação a factos passados, integrando assim um conjunto de comportamentos, de sentimentos, de postura, de conhecimento, dando assim resposta às carências adaptativas e de desenvolvimento (Sprinthall & Collins, 2003). A gravidez na adolescência é sempre uma situação que motiva angústias e incertezas. Mas como podemos observar algumas das entrevistadas mostram orgulho em ter o filho, vendo a maternidade como autogratis e compensação afetiva.

#### **6.1.5. Experiência de gravidez: mudança nas relações familiares e escolares**

Nesta subcategoria referente ao impacto da vivência da gravidez, suas percepções, opiniões referentes aos aspetos emocionais, sociais e escolares as adolescentes na sua maioria foram unânimes em afirmar que não estava nos seus planos engravidar agora porque são muito novas e querem prosseguir nos estudos. Uma minoria demonstrou estar feliz e outras revelaram sentimentos ambivalentes.

Quando soube senti-me mal por ser com o meu irmão espiritual. Fiquei com medo de dizer a mãe, ela sempre dizia se acontecesse punha-me fora de casa. O meu pai ficou muito nervoso e não fala comigo, as minhas irmãs deram-me força. (SF.15)

Fiquei muito triste; não era essa coisa que queria, ficar grávida agora. Os pais não ficaram zangados. O pai disse que não vai-me tirar de casa porque na casa do pai do meu filho vão-me tratar mal, agradeço ao meu pai. (SF.16.1)

Senti-me feliz de ficar grávida, mas com medo de contar em minha casa, estou na casa dos meus pais, o meu pai ficou calado e minha mãe disse que ando muito para ficar grávida. A família do meu namorado não quer. (SF.16.2)

Chorei muito de tristeza não queria engravidar tão cedo, pensei em tirar (aborto). A mãe perguntou quem era contou ao pai ele disse que ia falar com o moço. Os meus irmãos deixaram de falar comigo, hoje já me cumprimentam a irmã ficou dececionada. (SF.16.3)

Estava com muito medo da reação dos meus pais, estava com vergonha o que as pessoas iam pensar, contei a minha mãe sentiu-se mal não esperava isso de mim, o meu pai queria que fizesse o aborto. (SF.17.1)

É gravidez indesejada, me senti muito mal, o meu pai lamentou porque não trabalho não sei vender, a minha ficou à rasca, mas disse como o homem vai ficar comigo vamos seguir em frente. (SF.17.2)

Fiquei triste porque não estava preparada para ser mãe. A mãe disse que acontece já está, mas o pai queria que eu abortasse, disse-lhe para guardar o dinheiro dele que ia ficar mesmo assim. (SF.17.3)

Não senti nada pensei que os meus pais iam-me ralhar, não queria ficar grávida agora queria terminar o médio, mas já está, não trabalho e sou estudante. Pensei que o tal homem não vai assumir, na família nem todos sabem. (SF.17.4)

Tive medo como os pais iam reagir, podiam mandar anular o estudo, agora ainda não queria a gravidez. A mãe perguntou quem era o moço, ela contou ao pai ficou triste e chateado, estou na casa dos pais e não quero viver com o meu namorado. (SF.17.5)

Estava triste e com pena da minha mãe, não trabalha quem vai sustentar o meu filho. Falei com ela e ela falou com o meu namorado para vir com a família dele. (SF.17.6)

Dos testemunhos acima citados, podemos observar que a grande maioria das adolescentes não estavam emocionalmente preparadas para assumirem a gravidez nesta faixa etária e etapa da vida. Os relatos apontam expressões como “fiquei muito triste”, “não queria esta gravidez”, “não estou preparada para ser mãe”, “queria acabar o ensino médio”, “ainda sou muito criança”.

Houve demonstração de medo de enfrentar a gravidez perante a família, da reação dos pais e das ameaças patentes de que se um dia engravidassem seriam postas fora de casa. A gravidez indesejada na adolescência é perturbadora, é assumida como um entrave nos planos de vida. As entrevistadas demonstraram a preferência de terem contado primeiro às mães do que à figura paterna, referindo serem mais agressivos, mostraram plenamente o sentimento de medo perante a reação destes.

Quando as adolescentes percebem que estão grávidas, elas recorrem, primeiro ao parceiro, depois à sua mãe e em seguida aos amigos, sendo que inicialmente a comunicação pode ser melhor estabelecida com a mãe. (Griffiths, 1994, p. 31). Pode-se inferir que expressaram insatisfação de enfrentar a gravidez, sentimentos de angústia, insegurança, medo de exclusão social, e baixa-auto estima. Muitas das adolescentes no decorrer das entrevistas expressaram sentimentos de tristeza, voz trémula e tom baixo, tendo algumas paragens até que elas se estabelecessem do choro sofrido, próprio da insatisfação e da vulnerabilidade emocional que se encontram.

Tendo em conta o contexto ou ambiente, as experiências prévias, as orientações e o suporte emocional, a confiança em si e no mundo, a descoberta da sexualidade poderá ser sadia e agradável contribuindo assim para aquisição da maturidade e segurança emocional. Caso contrário, a sexualidade é associada a experiências frustrantes e desagradáveis, baixando a autoestima e criando instabilidade psico-emocional aos adolescentes.

#### **6.1.6. Percepção das medidas da escola pelas adolescentes**

Mudaram-me para o turno da noite, não gostei disse que os outros não iam ficar atentos por causa da minha gravidez, os professores da noite não dão atenção. (SF.15)

Mudei para a noite eles disseram que é muito perigosa uma mulher grávida estar junto com os colegas que pulam e brincam à toa. Não gosto de estudar à noite, porque é muito difícil, quando não há luz perdemos aulas. (SF.16.1)

Eu não quero ficar no turno da noite. (SF.16.2)

Mudaram de turno e não gostei. Afastaram-me dos meus colegas, gostava dos professores do turno da manhã, mas concordo é negativo para as outras. (SF.16.3)

Fui para o turno da noite, não acho bem estudar de noite é muito difícil, distante saímos tarde é muito arriscado, fico com medo. (SF.17.1)

O professor disse que tinha de ir para o turno da noite porque as grávidas não podem se misturar com alunos regulares. Não gostei da mudança, saímos tarde vou a pé nos becos; é sacrifício. (SF.17.2)

Estou ainda à tarde. (SF.17.3)

Fui para o turno da noite, o professor que me mudou estava com uma mangueira pensei que ia-me bater, recolheu todas as grávidas. Não gostei de ir para o turno da noite, os professores faltam muito. (SF.17.4)

Chamaram-me à Direção e mudaram-me para o turno da noite. No período da manhã, estava mais tímida não me sentia à vontade, à noite tem mais grávidas. (SF.17.5)

A professora notou que estava grávida e mandou-me falar com o chefe de turno estava com medo. Agora vou estudar à noite, mas eu não quero, é distante. (SF.17.6)

Das adolescentes em estudo, nove foram transferidas do turno diurno (manhã e tarde), para o turno noturno, apenas uma ainda se mantém no período da tarde. Manifestaram descontentamento perante essa mudança, alegando que não gostam dos professores, porque eles não dão atenção, que é muito difícil estudar à noite devido à distância e que se deslocam a pé sendo arriscado devido à insegurança noturna de bandidagem, assaltos entre outros. Apenas uma se declarou favorável à argumentação que fundamenta a mudança, apesar de não gostar. Somente uma única referiu gostar da

mudança, porque no turno da noite há mais grávidas, o que a deixa mais confortável.

### **6.1.7. Atitudes do grupo de pares face à gravidez**

Os meus colegas do turno da manhã zombaram muito de mim só os rapazes. No turno da noite não. Os meus amigos gozaram e falaram muito mal, não quero falar mais com eles. (SF.15)

Uns colegas reagiram bem outros não, dizem que sou muito criança. (SF.16.1)

Não tenho amigas a minha prima é que me disse ta bom ele é da igreja. (SF.16.2)

Os colegas da noite são mais velhos disseram que é muito cedo para engravidar mas não me criticam, os meus amigos não esperavam e disseram que sou fingida, não tenho amigas. (SF.16.3)

Os meus colegas só olham não dizem nada, uns amigos apoiaram-me e outros não começaram a falar mal que me apressei demais. (SF.17.1)

Só uma colega desejou parabéns. (SF.17.2)

Um colega quando olha para mim põe as mãos na cabeça, alguns reclamaram e diziam aos professores que estava a engordar muito na barriga. Sinto-me muito mal na escola, porque olham mal para mim, tipo estou com uma doença sem cura, fico aborrecida. (SF.17.3)

Os amigos pedem para eu não ficar triste, sinto muita vergonha de estar ao lado dos colegas. (SF.17.4)

Alguns colegas apoiaram, os amigos não estavam muito satisfeitos disseram que vou deixar de curtir as festas, mas vou parar de momento depois continuo. (SF.17.5)

As minhas amigas disseram que ainda sou criança para ficar grávida, eu disse que não era minha vontade. (SF.17.6)

Erikson (1968) considerava que as relações estabelecidas no âmbito do grupo eram essenciais para o processo de formação de identidade. É neste contexto grupal, privilegiado e de suporte, que o adolescente pode experimentar as múltiplas impedidas pelos adultos (moratória psicossocial). O grupo de pares assume particular importância, pois aqueles que vivem experiências semelhantes adquirem um valor especial. É neste grupo que o adolescente procura confiança, os amigos que admira e em quem confia.

Erikson atribuía ao grupo de colegas um papel especialmente importante durante esta *moratória psicológica*, uma vez que no seio desse grupo, os adolescentes conseguem encontrar um suporte e um espaço privilegiado para experimentarem diversas possibilidades, que não lhes são permitidas pela cultura adulta dominante. O grupo de colegas, formado por relações sociais horizontais, constitui um espaço necessário à formação da identidade (Sprinthall & Collins, 2011, p. 375). O reconhecimento de si faz-se num

coletivo, num grupo social que define e determina, com quem se partilham situações comuns e convivências.

Nesta categoria, denota-se sentimentos diversos perante as adolescentes grávidas, aceitação por parte de alguns colegas e amigos, mas outros tiveram atitudes negativas perante esse aspeto, como ironizarem, proferirem palavras agressivas, ao ponto de inibirem e provocarem tristeza e desconforto nas mesmas.

Conclusões obtidas por muitas investigações indicam que a qualidade das relações entre colegas na infância e adolescência constitui um dos percursos de um bom ajustamento na vida adulta. Quando o indivíduo possui um bom grupo de colegas na adolescência, são criadas certas condições que poderão ser positivas para o desenvolvimento posterior, como o autoconceito positivo. O relacionamento com os colegas oferece contribuições incomparáveis para o crescimento dos indivíduos. A capacidade para estabelecer relações interpessoais, o desenvolvimento do controlo social e a aquisição de valores sociais dependem das interações que são estabelecidas com os colegas (Sprinthall & Collins, 2011, p. 376).

#### **6.1.8. Relação com o parceiro sexual**

O pai do bebé disse para deixar a vida nos levar porque tem namorada. (SF.15)

O pai do bebé assumiu e estamos juntos. (SF.16.1)

O meu namorado ficou muito feliz. (SF.16.2)

O moço ficou contente com..., ele quer viver comigo mas eu não quero disse para ele esperar um pouco, vai-me impedir alguma coisa. (SF.16.3)

O pai do bebé está a assumir e quer que viva com ele. Os meus pais querem que estude e fique em casa. (SF.17.1)

O meu damo apoia está contente, e quer se apresentar à minha família. (SF.17.2)

O pai do bebé compra os medicamentos e dá dinheiro para comprar roupa, ele ficou contente com a gravidez. (SF.17.3)

Pensei que não ia assumir mas assumiu. Vou viver com o moço. Ele já foi falar com o meu pai e mãe. Estou a comprar a roupa do bebé com ele. (SF.17.4)

Ele está a aceitar a gravidez, acompanha-me ao hospital e está sempre presente. (SF.17.5)

Ele quer o filho, ele veio, ficaram a conversar e disseram que vão assumir. Estão a dar dinheiro para comprar roupa. (SF.17.6)

Das dez adolescentes entrevistadas, nove referem que o parceiro está assumir a gravidez e estão felizes. Participam e acompanham a gravidez,

apenas uma demonstrou que não tem esse apoio porque o mesmo já tem compromisso, verificou-se um sentimento de medo à reação imprevisível do companheiro.

As teorias de Bowlby (cit. in Fleming, 1997) são de grande interesse dada a riqueza que o modelo maturacional contém para a compreensão dos mecanismos da vinculação e da separação. Quanto ao desenvolvimento das ligações de vinculação durante a adolescência, verifica-se que outros adultos podem assumir importância maior ou igual à dos pais e a atração sexual pelos pares entra em jogo. Os comportamentos revelam-se muito heterogêneos, situando-se no espectro entre vinculação e separação: há adolescentes que rompem com os pais e há adolescentes que permanecem extremamente vinculados e são incapazes ou recusam dirigir o seu laço vincutivo para outros. Entre estes dois extremos, encontram-se a maioria dos adolescentes, cuja ligação aos pais permanece poderosa, ainda que as relações que estabelecem com os outros adquiram muita importância.

Letourneau et al. (2004, cit. in Azevedo, 2010, p.51) referem a importância que a figura paterna acarreta, como mais significativo logo a seguir, à mãe da adolescente: “o pai da criança desempenha um papel preponderante face ao apoio social, económico e, por sua vez, enquanto confidente” (Benson, 2004, cit. in Azevedo, 2010, p. 51).

#### **6.1.9. Rendimento escolar: autoperceções das adolescentes**

A gravidez não me está a atrapalhar, tenho boas notas, somente à noite saio muito tarde: é distante, vou a pé e há muitos bandidos. (SF.15)

Estudar à noite é difícil. (SF.16.1)

Tirei negativas, antes não tirava. Agora, não estudo, só falto à sexta para lavar roupa. (SF.16.2)

No turno da manhã, as notas eram boas, mas à noite não tenho a mesma vontade de estudar, e de vir à escola. Gostava dos professores do turno da manhã. (SF.16.3)

Estou a ter muitos impedimentos, estou a ter muitas negativas porque estou a pensar muito, já não sinto vontade de vir a escola, já não reviso a matéria. (SF.17.1)

Não sei das notas ainda não entregaram, fico com muito sono na sala, mas tenho vontade e orgulho de estudar. (SF.17.2)

Não tenho boas notas em todas as disciplinas, mas penso que vou aprovar, se me esforçar muito, quando não me sinto bem não venho à escola. (SF.17.3)

Fico a revisar a matéria, e quero continuar a estudar. (SF.17.4)

Quando entro para a turma fico quietinha, as notas não são mais as mesmas, antes de engravidar era mais elevado o rendimento, antes gostava de ler e rever a matéria agora não. (SF.17.5)

As notas são 14 e 18, agora não tenho vontade de vir para a escola sinto preguiça, só fico na turma já não saio. (SF.17.6)

Segundo as opiniões de nove adolescentes, desde que engravidaram o seu rendimento tem sofrido alterações negativas, notas baixas, revelam pouca vontade de ir à escola, e de revisar a matéria. Apenas uma refere que a gravidez não está a interferir com o seu rendimento. Todas as entrevistadas foram unânimes em afirmar que estudar no turno da noite não é fácil, sentem-se mais cansadas e com os perigos constantes de terem que andar a pé grandes distâncias às escuras e expostas aos perigos de bandidos.

A ansiedade é uma das variáveis afetivo-cognitivas da personalidade muito estudada e com aplicações quer na clinica, quer no campo pedagógico e social. Ela influencia as tarefas de rendimento cognitivo. Segundo Spielberger (1979), os indivíduos mais ansiosos, sob moderado ou elevado stress, tendem a ter menor rendimento, devido a uma componente cognitiva da ansiedade – a preocupação. Não obstante, a relação entre ansiedade e realização escolar é ambígua, pois muitos resultados são contraditórios, embora se assista, na maior parte das pesquisas, a uma correlação negativa entre ansiedade e rendimento escolar. Depende da quantidade da ansiedade, assistindo-se por isso a uma relação curvilínea entre as duas variáveis: se for moderada, a ansiedade pode ser positiva, mas se atingir níveis elevados torna-se negativa. Há certamente uma ansiedade que facilita a aprendizagem (estimulante) e outra que dificulta (inibidora ou debilitante). A ansiedade ainda influencia indiretamente o rendimento escolar, por exemplo dificultando a atenção e concentração e a capacidade de memorização e evocação (Oliveira, 2007, pp. 186-189). O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2002, considerou a falta de interesse como a principal causa de abandono escolar, seguida do uso e abuso de drogas, as “más companhias”, problemas de ordem financeira e familiar e a gravidez na adolescência.

### 6.1.10. Avaliação subjetiva do impacto da gravidez

Pela abordagem exposta pelas adolescentes verifica-se que dependem financeiramente e emocionalmente de seus pais, e para prosseguirem com os estudos pretendem a ajuda da família.

Sinto-me feliz e infeliz, já não posso passear, as pessoas olham mal para mim e falam muito. A minha mãe vai comigo às consultas. (SF.15)

Me sinto culpada e triste estar grávida nesta idade: sou criança, é bastante complicado aguentar isto tudo... mas gostei... tem dias que fico irritada, fico em casa. (SF.16.1)

Vou à consulta sozinha, a minha vida está boa. (SF.16.2)

Sinto-me preguiçosa, tinha mais liberdade de sair, sinto-me oprimida, escondo a barriga, não posso mais ir à praia e vestir bikini, e durmo muito nas aulas. (SF.16.3)

Os meus pais apoiam-me, disseram-me para ficar que não estou preparada para tanta responsabilidade, não consigo me concentrar só penso o que será a minha vida daqui em diante, cuidar de uma criança é muita responsabilidade, mas estou feliz com a gravidez. (SF.17.1)

Gostava de sair agora, não saio mais, gostava de festas, agora não vou: de barriga, vou “aonde”? Errei de falar das outras, cuidar de uma criança não é fácil, as outras estão a fazer sacrifício. Dependo dos meus pais, eles é que pagam a propina. O que faço com essa própria criança? Estou à rasca. (SF.17.2)

Não me sinto preparada para ser mãe, a minha família apoia-me e a minha irmã vai comigo às consultas, tenho vontade de estudar mas só de imaginar como os colegas olham para mim... (SF.17.3)

Tenho a mesma vontade de estudar, não vou mais à festa, não posso perder noites, antes andava muito, agora fico só em casa, penso continuar os estudos a minha mãe vai cuidar do bebé. (SF.17.4)

Alguns amigos viraram-me as costas. Na família, agora preocupam-se mais comigo, só queria engravidar quando terminasse o ensino médio. (SF.17.5)

Durmo muito agora, a mãe zanga-se quando não vou à escola, não gosto de estudar à noite. Não quero viver com o meu namorado ainda sou muito criança, há maridos que batem e posso sofrer. (SF.17.6)

É possível perceber que as adolescentes entrevistadas provêm de meios de baixo nível socioeconómico. Pode-se verificar na tabela acima descrita que as adolescentes vivem em habitações superpovoadas, o número de irmãos é bastante elevado. Poucas provêm de famílias com um melhor nível, mas que em geral o equilíbrio está alterado, quer pela separação dos pais, e também pela ausência de um deles com maior incidência da figura paterna.

Como se pode observar, as adolescentes grávidas apresentam sentimentos ambivalentes de felicidade e de culpa, arrependimento, tristeza, vergonha e de discriminação ou estigmatização social. Enfatizam muito a falta

de liberdade neste período, a perda de vontade de conviverem com os colegas e amigos por vergonha (rejeição social), e refugiam-se em casa como sendo o local de maior conforto. Alguns discursos apontam para a falta de interesse pelo estudo, falta de concentração devido aos pensamentos constantes sobre o que será a vida com um filho, entre outras dificuldades, fisiologicamente normais, do período de gestação como, por exemplo, muito sono, preguiça e variações de humor. Damiani (2005, p. 17) enfatiza outras consequências negativas de uma gravidez na adolescência referindo que “uma gestante jovem pode apresentar insatisfação, baixa autoestima, rejeição social, ansiedade, depressão e frustração”.

Outra das imagens distorcidas que o adolescente apresenta denomina-se *narrativa da invencibilidade* que, como o nome indica, conduz o adolescente a sentir-se invencível (a ele nada acontece, é imortal e invulnerável). Como resultado desta imagem, coloca-se muitas vezes em risco, por exemplo: ao não utilizar contraceção nas relações sexuais (pensando que não engravida nem será infetado por doenças sexualmente transmissíveis); ou ainda ao conduzir de forma perigosa, ao utilizar drogas, etc. (González, 2000). A narrativa da invencibilidade, associada a práticas poligâmicas, de discriminação relativamente ao género, a mitos e crenças relativamente a práticas sexuais e à ausência de conhecimentos em relação à saúde sexual e reprodutiva (o que tem como consequência gravidezes precoces, abortos e incidências das infeções sexualmente transmissíveis) são alguns dos fatores que fazem com que este grupo seja, atualmente, considerado um grupo prioritário de intervenção ao nível sociopolítico (Pessanha et al., 2010, p. 91).

### **6.1.11. Memória de infância positiva**

Tive memórias boas porque estava com os meus pais, nos aniversários comemorávamos em família. O meu pai era muito importante para nós levava-nos ao carrocel e à loja. (SF.15)

Quando a minha mãe me fazia penteados para ir à escola... a minha mãe contava histórias para eu dormir”. (SF.16.1)

Quando a minha irmã chegava da praça... corria e abraçava, pensava que era minha mãe mimava-me bwé. (SF.16.2)

Viagem à terra da minha mãe! Fiquei 2 meses foi bom para mim. (SF.16.3)

Primeira festa de anos (9 anos)! Foi a única, foi na avó todos muito felizes. (SF.17.1)

Quando ia com as minhas amigas roubar mangas, desde manhã saía com a minha irmã às costas e só voltava à noite, era muita alegria, tinha 8 anos. (SF.17.2)

Quando nasceu a minha irmã, assim já tinha companhia. (SF.17.3)

Quando fizeram 1ª festa surpresa aos 6 anos, fiquei feliz. (SF.17.4)

Uma atividade na escola eu ganhei um urso, aos 7 anos. (SF.17.5)

Quando vivia com a minha mãe a vida ficou boa. (SF.17.6)

Dos relatos acima expostos pode-se aferir a importância da família nos primeiros anos de vida. A criança depende do grupo social em que se encontra integrada. O processo de socialização é uma interação entre a criança e o seu meio. Esta interação e os seus resultados dependem das características da criança e da forma de agir dos agentes sociais (mãe, pai, irmãos, colegas e amigos, professores e outros adultos) (López, 1995, cit. in Pessanha et al., 2010, p. 81). A socialização pressupõe aquisição de valores, normas, costumes, papéis, conhecimentos e condutas pelo homem, que a sociedade transmite e exige. Segundo López (1995, p. 83), os processos de socialização encontram-se interligados e são essencialmente três: 1- os processos mentais de socialização (aquisição de conhecimentos), 2- os processos afetivos de socialização (formação de vínculos com os pais), 3- os processos comportamentais de socialização (formação social do comportamento).

Segundo John Bowlby (1994), em termos de regulação comportamental e afetiva, a vinculação representa um processo normativo fundamental para o desenvolvimento precoce. Os padrões de regulação didáticos (criança-prestador de cuidados, habitualmente a mãe) refletem a história da interação precoce entre a criança e o prestador de cuidados, apresentando uma ligação importante com o funcionamento individual posterior. Assim, da psicanálise, Bowlby adaptou: (1) a importância atribuída às experiências precoces, nomeadamente às relações precoces como base do funcionamento posterior; (2) a ideia de um mundo interior de processos mentais; (3) o desenvolvimento como sequência de estádios (Pessanha et al., 2010, p. 82).

#### **6.1.12. Memória de infância negativa**

Aos 7 anos a separação dos meus pais, ele chutou-nos da casa dele, dormíamos no chão de terra eu e 6 irmãos, sentia falta dele mas não queria que a mãe percebesse. (SF.15)

Tinha 11 anos e a minha mãe saiu e não se despediu e discutimos e ela disse-me: “prefiro trocar você por outra pessoa”. Foi triste e fiquei com medo, parecia minha madrasta. (SF.16.1)

Quando a minha irmã ia trabalhar, não gostava começava a chorar, e ficava com febre. (SF.16.2)

Quando faleceu a minha irmã, porque vivia desde os 5 anos com ela, vi a morte dela foi doloroso, não foi fácil superar. (SF.17.1)

Quando fui atropelada, senti-me mal e com medo de sair de casa. (SF.17.2)

Quando um candeeiro no passeio incendiou o meu cabelo, até hoje o meu cabelo não cresce, é muito triste: tenho que usar cabelo postiço. (SF.17.3)

A minha tia era muito má não me deixava brincar, os filhos acordavam tarde e eu e a minha irmã cedo às 5h para carregar água no rio e não dava para reclamar, ela é que nos estava a criar. (SF.17.4)

Quando a minha mãe não me deixou ir a uma atividade da igreja, chorei e fiquei muito triste. (SF.17.5)

Quando vivia com a minha avó ela era muito má e disparatava muito a mim e a minha família, só pensava em ficar com a minha mãe. (SF.17.6)

O aspeto mais importante do desenvolvimento emocional durante o início da infância não é a emergência de novas emoções, tais como o orgulho e a culpa, mas sim o desenvolvimento da “habilidade para inibir, aumentar, manter e modular o despertar de emoções a fim de realizar certos objectivos” (Eisenberg et al., 1997). Assim, o orgulho é temperado pela culpa (e vice versa); a alegria pela tristeza; a raiva pelo medo; o medo pelos rituais. Essa habilidade, chamada *regulação emocional*, é desenvolvida em resposta às expectativas da sociedade. De acordo com Daniel Goleman, a habilidade para modular e dominar as emoções é crucial para a inteligência emocional, isto é aprendido no início da infância quando as áreas intelectuais e reflexivas do cérebro gradualmente governam um ataque de medo, raiva ou outras paixões oriundas da amígdala.

A aprendizagem adequada na infância pode prevenir a aparição de respostas emocionais negativas tais como os vícios, a delinquência, a maternidade na adolescência ou o suicídio (Goleman, 1998; Berger, 2003, p. 198).

### **6.1.13. Projeção de futuros possíveis**

O meu futuro vai ser melhor com um filho ao lado, mas com o pai do bebé não imagino nada, porque ele tem namorada. Queria formar-me, ser professora. (SF.15)

Gostaria de uma bolsa de estudos para Portugal, queria ficar com o pai do meu filho, mas ele tem outras namoradas... mas gosta de mim e respeita-me. Quero acabar os estudos para ajudar a minha mãe e irmãos. (SF.16.1)

Estudar sempre, viver com o meu namorado e trabalhar para sustentar os meus filhos. Quero ser advogada, tenho que estudar muito. (SF.16.2).

Quando tiver uma formação aceitável até posso ir viver com o meu namorado, ser professora, ajudar a minha família toda e ter uma casa grande para todos. (SF.16.3)

Terminar os meus estudos e seguir enfermagem. Que a minha mãe consiga ter casa própria, e com o meu namorado que corra tudo bem sem brigas. (SF.17.1)

Gostaria de ser professora para ajudar a minha família, penso se com a gravidez vou continuar a estudar. (SF.17.2)

Se eu estudar vou conseguir ser professora, se parar de estudar não vou ser ninguém, ajudar a família. ...Que o meu namorado me procurasse mais, vejo-o poucas vezes. (SF.17.3)

Quero ser enfermeira quero estudar, e ser feliz com o meu namorado. (SF.17.4)

Quero seguir e não desistir da escola para trabalhar e dar melhores condições ao meu filho, queria ser professora. (SF.17.5)

Quero estudar com força para um dia arranjar trabalho, que o meu namorado deixe de beber, com ele não pensei em nada. (SF.17.6)

O futuro é, por excelência, o tempo psíquico determinante, organizador da motivação e da ação. Por isso, a projeção do futuro demonstra adaptação resiliente e competência autorreguladora (Boyd & Zimbardo, 2008; Jesus, 2013). Todas as adolescentes têm perspetivas ambiciosas quanto à sua carreira futura, não inibiram as suas expectativas, apesar das mensagens sociais estigmatizantes. Todas referiram querer prosseguir os estudos para o nível superior para se poderem formar nas mais diversas áreas, com uma incidência proeminente para seguirem a carreira de professora. A escola é geralmente o contexto onde o adolescente passa uma parte significativa do seu tempo, sendo este espaço fecundo no contato e nas trocas relacionais e afetivas. Além disso, é também na escola que o adolescente, com a sua capacidade de pensar além do presente, se prepara para o desenvolvimento de uma outra tarefa que envolve a implicação e preparação da carreira profissional (cf. “tarefas de desenvolvimento” de Havighurst, 1972). Como referem Monteiro e Ribeiro dos Santos (2005, p. 53), o raciocínio hipotético-dedutivo é, no desenvolvimento psicossocial, uma arma poderosa nas opções profissionais, nos caminhos que se aspira, na construção de projetos futuros (Pessanha et al., 2010, p. 94).

Durante esta etapa de exploração pessoal e do meio, o adolescente envolve-se num processo de exploração vocacional (in Super, 1990). Para Inhelder e Piaget (1958), o declínio do pensamento egocêntrico e o aparecimento do compromisso são dois aspetos importantes para a entrada no mundo profissional. Segundo Sprinthall e Collins (1999, p. 612), com efeito apesar das inúmeras diferenças culturais e das diferentes formas societais, o processo de entrada num papel profissional produtivo é literalmente sinónimo da vida adulta e por isso o final da adolescência (Pessanha et al., 2010, p. 94).

#### **6.1.14. Projetos de vida**

Penso alcançar os estudos para poder realizar e ter uma família unida o meu filho e namorado. (SF.15)

Ficar ao lado do meu filho com o pai do meu filho, ajudar a minha mãe, a minha vida depende só de Deus para organizar isso. (SF.16.1)

Queria ter um filho, trabalhar e sustentar. (SF.16.2)

Ter uma escola minha e ser diretora para poder ajudar mais crianças e a minha família. (SF.16.3)

Que algum dia seja feliz com o pai do meu filho e com o bebé também e ser obediente ao pai do bebé. (SF.17.1).

Quero viver com a minha família, meu filho e meu namorado, tenho de estudar, e quero entendimento no lar quando não existe amor é difícil". (SF.17.2)

Lutar e trabalhar para construir a minha casa. Os meus pais viverem juntos e pararem de discutir. (SF.17.3)

Ter emprego e fazer com que a minha filha(o) esteja num bom lugar, que ele estude porque eu não queria engravidar nesta classe, aconteceu, tenho de estudar. (SF.17.4)

Que os meus sonhos se concretizem, ser professora e ser feliz. Ganhar o meu dinheiro e ajudar a família. Pretendo estudar. (SF.17.5)

Só penso que o meu filho estude quando for mais velho. Quero trabalhar numa empresa. (SF.17.6)

Como se pode depreender, todas elas tem um projeto de vida que engloba como fator primordial a construção de uma família. Focalizam o interesse de prosseguir com os estudos para terem uma formação superior, e assim trabalhar e realizarem-se profissionalmente. Porém, o “projeto de vida” carece de especificidade e de individualidade, demonstrando imaturidade vocacional. Com efeito, os seus discursos expõem uma representação genérica das expectativas socialmente vigentes sobre o que seria uma “vida adulta boa”, mas verifica-se a ausência de uma personalização crítica e

reflexiva dessas expectativas, assim como de estratégias específicas para a concretização do “projeto de vida”.

Todavia, o facto de que as adolescentes se identifiquem com as expectativas sociais e as assimilem como válidas e realizáveis revela uma notável resiliência, que pode ser potenciada pela experiência de gravidez. “A gravidez pode constituir-se um fator motivador ao nível da construção de futuros projectos profissionais, para determinadas adolescentes” (Correia, 2010). Por sua vez, para algumas jovens, a gravidez, pode reduzir o investimento em futuros projetos profissionais (Mendes, 2006; Kalli & Spindel, 2003, cit. in Correia, 2010, p.16).

### **6.1.15. Desafio maior da vida**

Desde que fiquei grávida prefiro isolar-me das pessoas, com a barriga não é possível realizarmos tudo que queremos. Sinto-me com vergonha e desprezada. Decidi afastar-me dos amigos. (SF.15)

Foi quando discuti com a minha mãe pensei que ia perde-la. (SF.16.1)

Discutir com as minhas amigas. (SF.16.2)

É o que me está a acontecer estar concebida e por ver os meus pais tristes vejo que está ser um problema. (SF.16.3)

O maior desafio é a minha gravidez, e ter tido medo que o pai da bebé nega-se. (SF.17.1)

Estou a imaginar quando tiver a criança vou te problemas, não sei aguentar essas coisas tenho de me acostumar a aturar o barulho. (SF.17.2)

Que no próximo ano quando quiser estudar nem todas as minhas irmãs vão aceitar ficar com o meu filho, acho que não vou conseguir estudar em condições, tenho que agradá-las. (SF.17.3)

É só que não podia estar grávida. (SF.17.4)

Acho que vou pedir a minha irmã e minhas tias para ficarem com o bebé quando quiser estudar, porque o pai vai trabalhar. (SF.17.5)

É para o meu filho não adoecer muito, porque há pais que não têm dinheiro. (SF.17.6).

Ficou manifesto, pelas oito adolescentes em estudo, que a gravidez é um grande desafio para a sua vida. Têm consciência da responsabilidade e das limitações após o filho nascer, referem pedir ajuda aos familiares para prosseguirem os estudos, e também alguma tensão quanto à relação com o filho devido à falta de maturidade, como designam as expressões utilizadas “não sei aguentar barulho”, “que o meu filho não adoça”. Para elas, a maternidade durante a adolescência diminui e algumas vezes interrompe as suas realizações educacionais e profissionais e restringe o desenvolvimento

social e pessoal. Não importa o nível de apoio da família do adolescente, o seu rendimento ou capacidade intelectual, tornar-se mãe reduz as realizações acadêmicas em média por três anos (Klepinger et al., 1995). Isso também reduz a probabilidade de a adolescente casar pelo facto de estar grávida, aumenta suas chances de ser maltratada, abandonada e se divorciar (Waite & Lillard, 1991, cit. in Berger, 2003, p. 317). Tendo em consideração que, na adolescência, a identidade ainda se encontra em desenvolvimento, a ocorrência da gravidez e maternidade projeta a adolescente, para um conjunto de desafios e exigências sem permitir a possibilidade de exploração de alternativas (Osofsky & Peebles, 1993, cit. in Correia, 2010, p. 15). A construção da identidade materna na adolescência implica a resolução de tarefas da adolescência com tarefas da gravidez e da maternidade que, por vezes, podem ser mais desafiantes mediante os níveis da sua compatibilização (Correia, 2010, p. 15).

#### **6.1.16. Experiências de fracasso e arrependimento**

O meu maior fracasso foi a gravidez, arrependi-me porque dormi com o meu primo. (SF.15)

Fracasso foi quando soube que estava grávida, não era para ser assim chorei muito. Maior arrependimento foi uma discussão com o meu pai. (SF.16.1)

Arrependimento quando discuti com a minha mãe. (SF.16.2)

Arrependo-me de ter ficado grávida e agora não posso mais cantar no coro da igreja. (SF.16.3)

O maior fracasso foi quando reprovei. (SF.17.1)

Arrependo-me de estar grávida, se fosse hoje não engravidaria. Penso o que vou dar a essa criança é triste, muito triste, depender do pai e do homem. O fracasso maior foi a gravidez. (SF.17.2)

Quando fiz a prova de matemática, esforcei-me e não tive boa nota. (SF.17.3)

O fracasso é a gravidez. (SF.17.4)

Arrependi-me quando deixei o meu namorado, mas estamos bem. (SF.17.5)

Arrependi-me da gravidez, e o fracasso também foi a gravidez. (SF.17.6)

Na identificação do “maior arrependimento ou fracasso”, designam a gravidez, demonstrando sentimentos de tristeza, insegurança e arrependimento quanto aos planos futuros com a futura responsabilidade de um filho. A gravidez na adolescência leva quase sempre, à destruição de planos e o

adiamento dos sonhos, introduzindo a mulher adolescente numa situação de (des)ajustamento social, familiar e escolar, podendo levá-la a um momento de crises, que dependendo do grau de ajuste da personalidade, a mesma pode sair desta crise fortalecida ou caminhar para a depressão, tentativa de aborto ou suicídio. A este propósito, Zagury (1997) argumenta que se a realidade se interpõe ao sonho, a desilusão e frustração apoderam-se da pessoa.

O sentimento adolescente de *invencibilidade pessoal* torna difícil para eles serem lógicos com relação ao risco da atividade sexual. Muitos adolescentes, particularmente aqueles abaixo dos 16 anos, subestimam seriamente a probabilidade de gravidez ou de contraírem uma doença a partir de uma só vez que tiveram relações sexuais sem proteção (Voydannoff & Donnely, 1990). Apesar do perigo real, a fé que eles possuem de que nada de mau lhes irá ocorrer é inicialmente reforçada, pois a primeira experiência raramente resulta em gravidez ou DST. Eles fazem a mesma coisa novamente, e talvez mais uma vez, agora com a sua “invencibilidade” confirmada pela experiência passada, eventualmente sofrem várias consequências que presumiam nunca acontecer, ficam incrédulos quando surge a gravidez (Berger, 2003, p. 318).

#### **6.1.17. Ideologias pessoais: Valores religiosos**

Sou metodista, praticante, porque a minha mãe também é, acreditar em Deus é acreditar na palavra. (SF.15)

Católica, a minha mãe adventista. (SF.16.1)

Sou da igreja Bom Deus, Deus é nosso pai. (SF.16.2)

Sou protestante e a minha família também. Deus é a vida. (SF.16.3)

Sou da ECA e os meus pais também. Deus existe e gosta de todos nós. (SF.17.1)

Sou católica e os meus pais também. Temos que pedir a Deus sempre. (SF.17.2)

Sou católica, os meus pais também. Acredito em Deus, se não, quando fôssemos dormir, não íamos mais acordar. (SF.17.3)

Sou católica, acredito em Deus, porque sempre que peço algo me dão. (SF.17.4)

Acredito em Deus, sou toquista e a minha mãe também é. (SF.17.5)

Acredito e costumo ir à igreja Bom Deus, é bom ir à igreja, porque quando morreres as mães seguem-te. (SF.17.6)

Todas as adolescentes são crentes e colocam Deus num elevado grau de importância nas suas vidas. Pertencem às mais diversificadas igrejas cristãs, mas em grande escala seguem a mesma religião dos seus pais. Dada

a oposição generalizada destas igrejas às práticas sexuais pré- e extra-conjugais, torna-se inevitável o conflito interno ou crise de consciência das adolescentes, que se traduz na intensidade do arrependimento e da culpabilidade. A falta de avaliação crítica em relação às opções religiosas dos pais permite identificar uma situação de “insolvência identitária” (no sentido de Erikson e Marcia) que significa um comprometimento com um sistema de ideias e de valores, sem uma prévia exploração e experimentação de possibilidades alternativas.

#### **6.1.18. Ideologias pessoais: Valores éticos**

Bem é fazer coisas que deixam uma pessoa feliz. (SF.15)

O bem é ter fé em deus, má ação é ficar com os amigos e fazer o que não se deve, beber prostituir-se e o outro dia se arrepende. (SF.16.1)

Não sei... o mal é assim quando alguém te fez uma coisa que não gostaste. (SF.16.2)

Boa ação é praticarmos boas coisas, de ajudar os outros, não ter ambições. (SF.16.3)

Pessoa boa gosta de todo o mundo, é alegre e não gosta de brigas. Má ação é beber, drogar e lutar sempre. (SF.17.1)

Não sei ... (SF.17.2)

Boa ação é quando fazemos boas coisas. (SF.17.3)

Boa ação é respeitar os outros, má ação é não obedecer aos professores. (SF.17.4)

Respeitar o que o outro faz é uma boa Ação, e uma pessoa má não gosta de ver bem os outros. (SF.17.5)

Não sei... pessoa má insulta, e as boas só riem contigo. (SF.17.6)

Verificou-se nesta subcategoria a presença de muitas dúvidas quanto aos conceitos de valores éticos, sendo muito resumidas e pouco objetivas. Mas contudo, na sua simplicidade linguística, conseguiram direcionar satisfatoriamente a diferença entre o bem e o mal, má ação e boa ação. O conteúdo do juízo moral envolve essencialmente, aspetos relacionados com a ética e com a justiça. O modo como cada um de nos responde a problemas relacionados com a ética e com a justiça social numa sociedade democrática é, normalmente, determinado pelo nosso sistema de valores (Sprinthall & Collins, 2011, p. 249). Lawrence Kohlberg chegou à conclusão de que o desenvolvimento moral ocorre de acordo com uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura ou do país a que o indivíduo pertence. Os estádios relativos ao desenvolvimento moral e à formação dos valores são

semelhantes aos estádios referentes a outros domínios. O desenvolvimento processa-se de um nível mais simples para outro mais complexo, sendo invariável a sequência dos estádios. A possibilidade de ocorrência deste processo depende da interação entre o adolescente e o meio ambiente. Certos contextos e experiências promovem a positiva formação dos valores; outros, porém, talvez nem exerçam qualquer influência: certos ambientes e interações podem impedir o desenvolvimento ou levar a uma estabilização prematura dos valores (Sprinthall & Collins, 2011, p. 246).

#### **6.1.19. Felicidade: Autoavaliação do valor supremo da vida**

Sou feliz e infeliz. Feliz quando o bebê mexe na minha barriga. Infeliz porque as pessoas zombaram de mim. O mais importante na vida é viver, ter uma família; o dinheiro não é importante. (SF.15)

Muito feliz, porque tenho a minha vida com os meus pais, o meu filho que vem ao mundo. (SF.16.1)

Sou feliz com os meus pais, minhas irmãs e família. Ficar ao lado do meu namorado, porque me aconselha e fala boas coisas. (SF.16.2)

Feliz apesar do pouco que tenho, somos uma família unida, amigos e uma menina estudante. (SF.16.3)

Sou feliz porque estou sempre a rir com os colegas e meus pais, tenho amigos. (SF.17.1)

Feliz! Estou com os meus pais e meu damo, o mais importante é a minha família e o pai do meu filho. (SF.17.2)

Feliz! Tenho a minha família, os meus pais são muito importantes. (SF.17.3)

Feliz, porque estou a estudar e penso acabar os meus estudos, estou com os meus pais e irmãos. (SF.17.4)

Feliz, porque estudo, vivo com os meus pais e eles me apoiam. (SF.17.5)

Gosto de rir com as outras, e ter um filho para um dia ele também ajudar. (SF.17.5)

Conjugando esta descrição da “felicidade” com a resposta sobre a relação com os outros, exteriores à família, torna-se claro que a satisfação com a vida exige uma focalização na solidariedade familiar. Caso contrário, a situação emocional afigura-se ambivalente: “sou feliz e infeliz”. Em todos os relatos relativos à felicidade as adolescentes dão ênfase grande ao significado que a família representa nas suas vidas. A família tem sido encarada como o “ponto crucial da identidade”. O sentido de integração e coerência pessoal, que Erikson considerava ser a principal realização da adolescência, depende em larga escala do desenvolvimento social, intelectual e emocional que é

fomentado pelas relações familiares. A atmosfera emocional da família, a forma como os pais preparam e ensinam os filhos, as oportunidades e dificuldades que a vida familiar coloca ao desenvolvimento normal – são fatores que estão presentes desde o nascimento e que continuam a exercer influência ao longo da adolescência (Sprinthall & Collins, 2011, p. 295). Segundo Fleming (1997, p. 56),

O modelo de compreensão de autonomia adolescente aproxima-se das mais recentes conceptualizações psicanalíticas que acentuam a importância das vivências emocionais com os pares e outros adultos significativos (...), auxiliares do processo de separação-individualização, permitindo em simultâneo a manutenção de fortes laços vinculares aos pais (...), onde os pais funcionam como um porto seguro.

## **6.2. Análise e interpretação das entrevistas escritas de pais e encarregados de educação**

De acordo com o conteúdo das entrevistas escritas, a análise será novamente efetuada na base de elaboração de categorias e subcategorias relativamente aos dados obtidos pelos entrevistados.

**TABELA 5 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS ENTREVISTAS AOS PAIS.**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
A- Caracterização sociodemográfica	A.1- Dados pessoais
B- História de vida	B.1- Resumo/ história de vida B.2- Relação com a família (esposa/o e filhos) B.3- Importância da família.
C- Gravidez na adolescência e seu impacto nas relações familiares, escolares e sociais.	C.1- Tomar conhecimento da gravidez da filha. C.2- Impacto da gravidez. C.3- Descrição da relação com a filha. C.4- Sentimentos das pessoas mais próximas. C.5- Medidas tomadas pela direção da escola. C.6- Responsável pela gravidez. C.7- Principais mudanças na família e escola. C.8- Atitudes em relação à filha. C.9- Perceção da gravidez na adolescência: Conselhos e reações.

D- Possibilidades e realidades futuras.	D.1-Projeção das várias possibilidades do futuro da filha. D.2-Futuro ideal/probabilidade real. D.3-Contributo no futuro (filha).
E- Projetos de vida	E.1- Projeto de vida da filha. E.2- Contributo para o Projeto de vida E.3-Contributo da família/escola.
F- Ideologia pessoal	F.1-Valores religiosos. F.2-Importância dos valores religiosos.
G- Felicidade: valor supremo da vida	G.1-Auto percepção. G.2- Valor mais importante da vida.

### 6.2.1. Histórias de vida

A história foi complicada. Éramos unidos, mas a minha esposa foi embora. (Enc. 16.1)

Trabalhadora, mãe de 6 filhos e vivo com o meu marido há 20 anos. (Enc.16.2)

Fui um homem mau desde que perdi o meu emprego, fiquei triste, desamparado. (Enc.16.3)

Sou uma jovem modesta a construir e desenvolver harmonia na família. (Enc.17.1)

Cresci numa família simples e humilde, aos 18 anos fui para as forças armadas durante 9 anos. Fui desmobilizado nos Acordos de paz e inseri-me na sociedade. (Enc.17.2)

Considero-me uma pessoa abençoada, não fujo aos ensinamentos dos mais velhos. (Enc.17.3)

É que sou muito feliz com os meus amigos e vizinhos e outras pessoas. (Enc.17.4)

A minha vida é boa. Sou muito feliz. Partilho problemas com a família. (Enc.17.5)

O “esquema” ou “estrutura” básica da história de vida pessoal e familiar, sucintamente apresentada pelos pais e encarregados de educação, revela a experiência universal de adversidades: separação, desemprego, transições desafiantes. As adversidades são interpretadas como pertencendo a um processo de permanente superação de obstáculos existenciais. Portanto, a estrutura narrativa não é linear, mas mostra um ritmo com tendência ascendente. Ora, como a narrativa, por mais esquemática e minimalista que seja, corresponde e deriva sempre de uma auto-interpretação e auto-avaliação da experiência, então, podemos inferir uma atitude essencialmente positiva e otimista que aumenta a resiliência familiar, cuja solidez parece residir na extensão e diversidade da rede de suporte social.

## 6.2.2. Relação com a família e valor da família

A relação com a família é boa. Vivo maritalmente há 20 anos. ... É importante porque nela aprendemos várias coisas, regras de convivência, comportamento... (Enc.15.1)

Tudo se complicou fiquei sozinho e triste com os meus filhos e era tudo desordem até ela voltar. ... Sempre foram o meu tesouro. (Enc. 16.1)

A relação é muito boa. ... A família é muito importante porque incentiva, criamos uma só voz com muito amor. (Enc.16.2)

É muito bom viver em família, somos felizes. (Enc. 16.3)

Sou casada há 18 anos...a motivação de construir um lar. ... A família é toda a realização de crença máxima. (Enc.17.1)

A relação é boa mas não convivo com a mãe dos filhos por questões várias. ... é nela onde vamos dar seguimento em termos educacionais e outros aspetos do ciclo familiar. (Enc.17.2)

É com a família que desabafamos e compartilhamos os bons e maus momentos e ate os piores momentos (Enc. 17.3)

Fazia muita coisa na família ajudava-os nos trabalhos e falo bem com todos. (Enc.17.4)

Ainda não me casei vivo maritalmente há muito tempo. ... É muito importante, porque nos apoiam nos bons e maus momentos. (Enc.17.5)

É importante porque nos ajuda na saúde, na educação nos bons e maus momentos. (Enc.17.6)

As declarações destes pais e encarregados de educação manifestam que, apesar das diversas configurações familiares, todos reconhecem inequivocamente a família como sendo o núcleo das suas vidas. A família enquanto realidade relacional e emocional é valorizada com total unanimidade, permitindo inferir um sistema intenso de interações solidárias e recíprocas onde a gravidez das adolescentes se transforma numa experiência partilhada, mostrando que as estruturas sócio-familiares protegem os indivíduos do isolamento. Uma melhor compreensão deste fenómeno exigiria a análise da sociologia das famílias angolanas em meios semi-urbanos e a persistência de relações significativas no interior da rede da família alargada.

## 6.2.3. A gravidez da adolescente: comunicação e resposta familiar

Fiquei a saber de forma surpreendente... Fiquei muito assustada. Fui conversar com ela saber quem é o pai. (Enc.15.1)

Fiquei muito triste. ... Não era isso que queria para o futuro da minha filha. Foi difícil aceitar isso. (Enc.16.1)

Devido aos sintomas que apresentava. ... Senti-me mal por ela ser menor. Acabei por aceitar. (Enc. 16.2)

A minha própria filha é que me disse. ... Fiquei triste. Não queria que engravidasse tão cedo, mas feliz pelo aumento da família. (Enc.16.3)

Fiquei a saber pelos sintomas, mudanças nas características físicas e do comportamento. ... Foi aterrorizante, triste. Levei tempo para me adaptar. Depois fui orientando-a. (Enc.17.1)

De forma triste: nenhum pai queria uma filha grávida na adolescência. ... Foi tão forte pensava na idade e outros fatores. (Enc. 17.2)

De forma normal, já tinha acontecido a gravidez. Foi o irmão que contou. ... Não teve impacto nenhum. Aconselhei que nem tudo está perdido e que se dedique aos estudos. (Enc.17.3)

Não fiz nada, porque é próprio. ... Não tinha nada a fazer. (Enc.17.4)

Fiquei a saber quando ela estava muito estranha. ... Estava um pouquinho triste, conversei com ela. (Enc.17.5)

Tomei conhecimento por ela e seu comportamento. ... Foi mau não esperava dela isso agora. (Enc.17.6)

Ao perguntar-se aos pais e encarregados de educação pelo modo como tinham tomado conhecimento da gravidez da sua filha (ou educanda) e pelo modo como reagiram a essa nova realidade, verifica-se uma notável heterogeneidade de respostas que revelam diferentes reações emocionais (entre a tristeza e a “normalidade”) e diferentes modos de “descoberta” (desde a verbalização pela própria adolescente ou por outro familiar próximo, até à percepção da evidência das mudanças físicas e psíquicas). Esta heterogeneidade demonstra que estes pais estão divididos entre uma representação “normativa” (expectável e típica) e “não-normativa” da gravidez na adolescência, isto é, entre expectativas “tradicionais” que legitimam a gravidez na adolescência sob proteção da família e expectativas “modernas” que valorizam uma longa escolarização feminina. Este conflito de representações e de valores provoca uma situação afetiva ambivalente. Além disso, torna-se patente a existência de graus diversos de proximidade ou intimidade com as adolescentes, como se depreende das formas “comunicativas” que permitiram tomar conhecimento da gravidez.

De acordo com Heilborn (2002, p. 18), a conceção contemporânea de gravidez na adolescência resulta da confluência de três modalidades de discurso: o biomédico, o psicossocial e o social. O primeiro discurso enfatiza os perigos decorrentes da gestação precoce para a saúde materno-infantil; o segundo, partindo da categoria de “imaturidade psicológica” das adolescentes, aponta riscos psicossociais para as mesmas; e o terceiro focaliza-se no agravamento da pobreza, que pode estar relacionado com o incremento das famílias monoparentais chefiadas por mulheres, a interrupção precoce da

trajetória escolar, ou a inserção precária no mercado de trabalho. Tais fatores contribuem para configurar o fenômeno como intrinsecamente relacionado com a “exclusão social”. São esses discursos que subsidiam a percepção do senso comum e dos meios de comunicação social acerca do fenômeno. Ora, para estas famílias, os três discursos “modernos” dialogam com o discurso tradicional, que se tornou quase silencioso e que valoriza a maternidade e o aumento da família.

#### **6.2.4. Relação afetiva com a adolescente e as atitudes dos “outros”**

A relação é amigável, é nesse momento que a mãe deve estar. ... Julgaram uns de forma negativa outros positiva, dando apoio moral. (Enc.15.1)

A relação não era boa. ... Pensaram muito mal dela, como a sobrinha do Diretor está grávida... pensaram o pior da minha filha. (Enc.16.1)

A relação é boa. (Enc. 16.2)

A nossa relação é boa... desde menina sempre foi trabalhadora. ... Sentimos pena, mas apoiamos... os colegas e amigos também. (Enc.16.3)

Não temos uma relação amigável total. Dialogamos muito certos assuntos... também sou tímida. ... Não dou muita liberdade às influências externas...em nós, não mudou nada. (Enc.17.1)

A nossa relação é boa, pois nada poderia pôr em causa, devido à gestação prematura. ... Claro que houve comentários maus e bons, o mal estava feito. (Enc.17.2)

Temos uma relação amigável. Mesmo estando grávida não cortei os direitos como filha. (Enc.17.3)

Sinto-me normal como é natural. (Enc.17.4)

Ela falava muito comigo, pedia sempre conselhos. Ela é a minha melhor amiga. ... As pessoas mais próximas: umas estiveram alegres e outra não. (Enc.17.5)

A família, enquanto grupo fundamental de pertença, parece fornecer um suporte afetivo consistente, mas com alguma ambivalência (“sentimos pena, mas apoiamos”, “não temos uma relação amigável total”). Porém, face às ameaças de juízos negativos e de estigmatização do exterior, a família oferece um “porto seguro” (metáfora da vinculação afetiva bem estruturada, segundo Bowlby) e uma proteção inquestionável (“é nesse momento que a mãe deve estar”, “nada poderia pôr em causa”).

### **6.2.5. Família-Escola: Avaliação da mudança de turno escolar**

Mudaram de turno, para não dar má imagem as outras meninas. (Enc.15.1)

Protege para não acontecer nada errado...assim não machucam a minha filha à noite. (Enc.16.1)

Foi má, porque é uma menina. Mas é o regulamento (ir para o turno da noite)... não concordo e não gostei. (Enc.16.3)

Mudança do período da manhã para noite... é lícito a adolescente grávida junto ao adultos. (Enc.17.1)

Fomos informados sobre a transferência do turno da tarde para a noite... não tem contestações. (Enc.17.2)

Foi transferência de período. (Enc.17.4)

Passou para o período da noite... ela de manhã sentia-se oprimida. (Enc.17.5)

Concordo com as mudanças de turno. (Enc.17.6)

As opiniões da grande maioria de encarregados de educação é favorável quanto às medidas tomadas pela escola na transferência das alunas grávidas do turno da manhã e tarde para o da noite, uma vez que assim não passaram má imagem para as outras meninas, e sendo ensino de adultos as mesmas sentem-se mais familiarizadas e menos oprimidas; e por outra correm menos riscos de serem agredidas nas brincadeiras com os colegas. Apenas um encarregado de educação se opôs a estas medidas tomadas pela Direção.

A cultura e o contexto da escola podem apoiar a aprendizagem do adolescente. As escolas, que possuem modelos altamente cooperativos e uma aprendizagem que envolve tarefas de maior grau de exigência, têm maior probabilidade de promover o desenvolvimento académico em todos os estudantes (Berger, 2003, p. 323). Portanto, idealmente, haveria maior consenso e maior legitimidade, se as medidas fossem justificadas em argumentos exclusivamente psicopedagógicos.

### **6.2.6. Imputação de responsabilidade pela gravidez**

Os [responsáveis são os] pais. (Enc.15.1)

[O responsável sou] Eu!... quando a minha esposa foi embora estava difícil controlar.(Enc.16.1)

Eu, por não ter dado muita atenção aos cuidados que ela devia ter tido.(Enc. 16.2)

É o namorado... mexeu no que não é dele... agora tem que se responsabilizar. (Enc.16.3)

Os pais... são os guardiões da mudança comportamental e moderadores da ansiedade... houve falha no diálogo. (Enc.17.1)

A princípio, são os pais... muitas das vezes, as adolescentes não têm noção sobre a gravidez. (Enc.17.2)

São os próprios adolescentes... e a falta de diálogo de certos pais que acham que falar de sexo ainda é tabu. (Enc.17.3)

Sou eu como pai. (Enc.17.4)

Eu e o meu marido e o namorado dela. (Enc.17.5)

Os pais que não falam com as filhas. (Enc.17.6)

Teoricamente os pais deveriam dar educação sexual aos filhos muito tempo antes de surgir necessidade de dar apoio a uma adolescente grávida. Uma parte dessa educação acontece através de conversas explícitas. Além disso, e provavelmente o mais importante, é o relacionamento global dos pais com os filhos e entre si, assim como suas convicções religiosas e os valores sociais em relação ao sexo, à saúde e ao futuro de cada criança. Todos estes itens terão consequências na educação sexual dos filhos (Hanson et al., 1987).Cit. Quando isso chega aos pormenores, poucos pais são educadores sexuais adequados. Isso porque muitos pais começam a discutir sobre questões sexuais com os filhos muito depois de as crianças já terem sido informadas, ou desinformadas, por amigos, pela instituição, pela televisão ou pela experiência pessoal. Os adolescentes que aprendem sobre sexo em casa aprendem principalmente com os irmãos mais velhos e quase nunca com os seus pais (Ansuini et al., 1996). Além disso, quando os pais, já atrasados, tentam conversar sobre sexo, frequentemente fecham os olhos para a realidade e tentam estabelecer regras, ao invés de ajudar seus filhos a pensarem sobre as opções existentes. Um grupo de investigadores resumiu a típica mensagem dos pais para suas filhas como: “Não faça! E se fizer, nós não queremos ouvir falar nisso!” (Treboux & Bush-Rosnagel, 1990, cit. in Berger, 2003, p. 321).

O simples facto das adolescentes engravidarem não está relacionado somente ao ato de procriação e perpetuação da espécie, mas também, devem ser questionados se esta gravidez é fruto de sentimentos de insegurança, se é uma tentativa de fuga do ambiente social em que vive; a continuidade da ludicidade própria da infância; o excesso de cobrança dos pais; carência afetiva; baixa autoestima; incompetência na idealização dos projetos de vida; instabilidade emocional ou mesmo planeamento e concretização dos projetos

de vida. Segundo os autores refere-se à personalidade instável e o sentimento de desesperança da adolescente (Silber & Munist, 1995, pp. 252-253). Talvez a razão principal porque os pais comunicam tao poucas vezes com as crianças e adolescentes, acerca do sexo, esteja relacionada com o seu próprio mal-estar e a vergonha que sentem ao falar do assunto. Quando os pais sentem a responsabilidade de falar com os seus filhos, esse diálogo tem tendência a ser dirigido mais para as raparigas do que para os rapazes. Muitos deles pensam que essa obrigação diz mais respeito á mãe do que ao pai. Além disso, o pai tem mais tendência em falar com o filho do que com a filha (Sprinthall & Collins, 2011, p. 421).

A maior parte dos pais acredita que seus filhos adolescentes aprendem acerca do sexo através de outras fontes de informação (e.g., televisão, irmãos mais velhos ou colegas). Apenas uma pequena proporção pensa que os adolescentes recorrem aos adultos para obterem informações. De facto, os próprios adolescentes referem que os adultos constituem um recurso de importância secundária, quando pretendem saber algo sobre a sexualidade. A intuição dos pais, segundo a qual os colegas e os meios de comunicação social são as fontes prioritárias de informação para os filhos, é correta (Sprinthall & Collins, 2011, p. 422).

### **6.2.7. Principais mudanças nas relações familiares e escolares**

De princípio, sentimos um espírito de revolta, mas agora temos conversado muito, damos conselhos, para não ter consequências no momento do parto. (Enc.15.1)

Ela ficou muito doce comigo, é uma boa filha... às vezes, fica alterada. (Enc.16.1)

Ela ficou com um comportamento de adulta. (Enc. 16.2)

Parou de brincar à toa...para ser adulta. (Enc.16.3)

Há mudanças externas e comportamentais... ficou mais tímida, calada, pensativa. (Enc.17.1)

Até agora tem sido positivo: cumpre e assume as orientações familiares. (Enc.17.2)

Sentia-se mal. (Enc.17.5)

Houve mudança de cor, sentia o corpo todo mal e dormia muito. (Enc.17.6)

A experiência da gravidez afigura-se como uma tarefa de desenvolvimento que exige a aquisição e treino de novas competências

personais e sociais, aumentando a proximidade em relação aos pais e solidariedade intergeracional. Este efeito positivo sucede um primeiro momento de transformação abrupta de expectativas e de papéis. Assim, os pais sentem as adolescentes mais adultas, pois a gravidez constitui um limiar na transformação da identidade. Porém, a maior aproximação dos pais e a maior maturidade significam algo de ambíguo, isto é, um certo grau de insolvência/dependência identitária e uma conquista relativa de autonomia responsável. Gispert (1996, p. 94) entende a autonomia nos adolescentes como uma condição que estes têm para tomar decisões responsáveis seguindo critérios próprios. Distingue o conceito de autonomia do conceito de independência. Por independência, refere-se ao facto dos adolescentes não dependerem, “no que se refere a certos conceitos, dos pais ou de outros adultos”. A autonomia embora seja um processo complexo, contraditório e cheio de obstáculos, é indispensável para que os adolescentes entrem no mundo dos adultos com uma certa maturidade, que lhes permita enfrentar as novas situações e ou/tarefas com que se vão deparar.

#### **6.2.8. Atitude geral em relação à adolescente**

Pretendo agir bem para que estude e se torne uma boa cidadã. (Enc.16.1)

Estar sempre ao lado dela... nessa fase da adolescência precisa de apoio. (Enc.16.3)

Não muda nada! Ela continua com os seus objetivos de formação e nós apoiamos ao máximo, auxiliando na maternidade para ela progredir na carreira. (Enc.17.1)

A princípio, vamos agir sempre como pais em função do comportamento da mesma. (Enc.17.2)

Não tenho que agir nada! O que tinha que acontecer já aconteceu... o mais importante é que ela pretende estudar. (Enc.17.4)

Agir bem, porque ela é uma menina compreensível. (Enc.17.5)

Pretendo agir bem! O que está feito já está mesmo. (Enc.17.6)

Os pais representam-se como um recurso de desenvolvimento, assumindo, de um modo quase sempre explícito e quase totalmente consensual, a disponibilidade para promover o desenvolvimento futuro das suas filhas adolescentes. A sua atitude revela um misto de empatia e de

desapontamento, um misto de apoio incondicional e de apoio proporcional ao comportamento (e à avaliação desse comportamento).

### **6.2.9. Percepção da gravidez e intervenção educativa**

Elas nessa fase querem experimentar tudo. Aconselho que a vida não pára por aqui e que os sonhos devem ser realizados. (Enc.15.1)

Aconselho que estudem! Isto tem tempo!... Que se formem primeiro... mas reagem muito mal. (Enc.16.1)

Nesses casos, devemos apoiar mais. (Enc. 16.2)

É um risco. Devem ouvir os conselhos dos pais e atuar com muita responsabilidade. (Enc.16.3)

O meu foco de aconselhamento seria aos pais... porque são os maiores gestores do futuro desta. (Enc.17.1)

É negativo, pois a adolescência desestrutura os valores ou mesmo a estabilidade. (Enc.17.2)

Muitas vezes, é falta de diálogo entre pais e adolescentes. Outras vezes, é a própria negligência dos adolescentes... Aconselho a priorizarem os estudos, mas reagem mal. (Enc.17.3)

Os conselhos que costumo dar é de não pensar ideias más. (Enc.17.4)

Merecem ter muito cuidado para não engravidarem... Dou estes conselhos, mas umas reagem bem outras mal. (Enc.17.5)

Devia haver mais conversa com os pais, palestras nas escolas e usar preservativos. (Enc.17.6)

Na sua percepção da gravidez e na sua tentativa de atribuição causal, os pais dividem-se entre, por um lado, a responsabilização quase exclusiva da “desestruturação” própria da adolescência que se acompanha de experimentação (à imagem da *moratória* descrita por J. Marcia) e de negligência do risco, e, por outro lado, a responsabilização predominante dos pais e educadores que fracassam na sua missão psicopedagógica de formação de adolescentes autónomos e autoconscientes. Estes estilos atribucionais distintos correlacionam-se certamente com o nível de envolvimento: os pais que atribuem maior responsabilidade aos agentes educativos, têm uma leitura psicossociológica mais complexa do fenómeno e, por conseguinte, revelam maior envolvimento no processo de ajustamento à gravidez e de reinvestimento nas tarefas académicas. Novamente, é notável a focalização, tendencialmente consensual, na projeção positiva do futuro, cujo conteúdo se explicita no parágrafo seguinte.

## 6.2.10. **Projeção do futuro possível e ideal da adolescente**

Queria que acabasse o ensino médio e enquadrá-la em algo que tivesse vocação. ... O ideal era ser doutora. (Enc.15.1)

Espero que seja alguém... ser enfermeira, ter casa própria e a sua família. (Enc.16.1)

Empenhar-se nos estudos... (Enc. 16.2)

Ser alguém no futuro e ser uma profissional. Ser professora. ... Ter a sua casa, filho e esposo... ter um bom emprego. (Enc.16.3)

As possibilidades do futuro são condicionadas a partir da liderança e provisão dos pais... Não consigo prever... depende do que sente e do que quer viver. (Enc.17.1)

Peço a Deus que ela não se desencaminhe... Não faço analogias... (Enc.17.2)

Terminar os estudos. O ideal... ser formada em medicina, casar-se. (Enc.17.3)

Responsabilizo-me assumir o estudo e cuidar do meu neto... Irei apoiar no que der e vier. (Enc.17.5)

Desejaria que estudasse e formasse para amanhã o seu futuro não ser complicado. (Enc.17.6)

O modo como os pais projetam o futuro das suas filhas demonstra uma total libertação da estigmatização social negativa, porque os futuros representados como possíveis pressupõem a continuação e conclusão dos estudos ao nível médio e superior, para poderem pertencer com segurança à classe média: ser professora, enfermeira, médica... Portanto, nem o insucesso escolar nem o abandono escolar surgem como “futuros prováveis” nas suas verbalizações, embora algumas dificuldades de antecipação (“Não consigo prever”) ou algumas projeções indefinidas (“ser alguém”) ou a utilização do condicional/optativo (“Peço a Deus...” “Desejaria que estudasse e formasse”) possam derivar de alguma ansiedade parental, relacionada com a oposição sentida entre “futuros desejados” ou “esperados” e “futuros receados” (Jesus, 2013). Estes “futuros” positivos exprimem e reforçam a motivação parental, já explicitada noutras verbalizações. Deve sublinhar-se, porém, o facto de que estes futuros correspondem às expectativas sociais vigentes e que carecem ainda de alguma “personalização” ou “individualização”. Algumas verbalizações denotam esta sensibilidade parental para a liberdade e subjetividade das adolescentes, protagonistas das suas histórias de vida, como se infere das referências a “algo que tivesse vocação” e ao “que sente e quer viver”, reveladoras de profunda descentração e tomada de perspetiva.

### **6.2.11. Estratégias para a realização do futuro**

Fazer o possível para a sua progressão... que a gravidez não a impeça de realizar os sonhos. (Enc.15.1)

Eu estarei sempre aqui segurando sua mão para que não caia. (Enc. 16.2)

Apoiar mais a minha filha para ser uma boa pessoa no futuro. (Enc.16.3)

Viver com virtude... ela é o motivo fundamental que justifica as nossas ações estáveis. (Enc.17.1)

Tudo farei ao meu alcance, sobretudo para ela continuar na escola. (Enc.17.2)

Queria contribuir para a sua formação, caso aceite. (Enc.17.3)

Quero que seja alguém na vida. (Enc.17.4)

Apoiar ela e contribuir nas melhores realizações dela... desejo dar um futuro melhor. (Enc.17.5)

Que ela estude muito para conseguir algo. (Enc.17.6)

A representação das estratégias tem um caráter muito vago e esquemático, que mostra a indefinição do futuro. Não permite operacionalizar as ações educativas parentais que deverão promover o desenvolvimento das adolescentes. São essencialmente declarações de apoio incondicional e de solidariedade familiar.

### **6.2.12. Percepções parentais dos projetos de vida das adolescentes**

Ela tem um projeto, porque quer atingir um patamar na sociedade. Quer ser professora de Matemática. ... A família e a escola devem contribuir de forma amigável, ajudando no que for preciso. (Enc.15.1)

Sim tem...ser enfermeira. (Enc.16.1)

Sim, tem! Ela é uma menina batalhadora e não desiste dos seus sonhos. ... Quero contribuir com o meu apoio e da minha esposa... ela alcançará. ... A família está a apoiar e creio que a escola também. (Enc.16.3)

Acho que sim, mas sendo adolescente não dou fé a este projeto... carece de estudo. ... Quero contribuir observando mais, com maior prudência, os seus anseios. ... A escola deve dar o contributo científico, a família educar... a escola forma e a família educa. (Enc.17.1)

Por enquanto, não consigo avançar sobre projetos dela. ... O contributo da família e da escola deve ser mostrar os fatores de risco e medidas preventivas. (Enc.17.2)

Espero que continue a estudar na busca dos seus sonhos. ... Em casa, a família vai aconselhando e na escola o professor incentiva. (Enc. 17.3)

Tem! É estudar para servir a sociedade e trabalhar. ... Quero que se torne alguém na vida. ... A escola e a família devem prestar atenção como ela reage. (Enc.17.4)

Sim, ela tem um sonho: estudar e concretizar o seu projeto de vida. ... Pretendo contribuir para ela viver bem no futuro. ... A família e a escola devem confiar muito nela, nos sonhos e nos estudos dela. (Enc.17.5)

...Tenho que ajudar ela. (Enc.17.6)

O recurso ao conceito de “projeto de vida” pretende obter uma descrição mais personalizada e aprofundada da visão específica do futuro e do plano concreto para realizar um certo estilo de vida e de pessoa. Portanto, relativamente ao conceito de “futuros possíveis”, que tem uma natureza muito exploratória e prospetiva ou imaginária, o “projeto de vida” deveria emergir nos adolescentes pós-crise identitária, segundo o paradigma de Erikson e Marcia. Deste modo, a análise da complexidade realista do “projeto de vida” deveria permitir avaliar o grau de definição da identidade pessoal (envolvendo uma preferência estabilizada por um futuro vocacional/profissional e por um modelo de família, ambos em consonância com um sistema de valores e ideais). Neste caso, são os pais que representam o “projeto de vida” das adolescentes e, assim, exprimem a sua perceção do grau de maturidade identitária.

De forma muito saliente, os pais revelam aqui a sua incapacidade de representar com clareza o “projeto de vida” das suas adolescentes. Note-se que, embora quase todos os pais afirmem que as suas filhas têm projetos e sonhos para a vida adulta, apenas dois pais mencionam profissões específicas. Há ainda um forte e desafiador ceticismo que se manifesta claramente em dois pais: “não dou fé a este projeto” e “não consigo avançar sobre projetos dela”. A família e a escola são percecionados como agentes educativos complementares e aliados (“a escola forma, a família educa”). Está muito patente uma visão positiva, otimista e não-diretiva da intervenção familiar e escolar, visando uma ação, assente na confiança e na empatia, com tendência predominantemente preventiva, facilitadora e incentivadora.

### **6.2.13. Ideologias pessoais: Valores religiosos**

Sou metodista. ... É importante, porque nos caracterizam como pessoas na sociedade. (Enc.15.1)

Sou Católico. ... (Enc.16.1)

Sou Adventista. ... (Enc. 16.2)

Sou da Igreja E.C.A. ... Estes valores são importantes na minha vida familiar. É bom viver em Cristo! A vida parece outra! (Enc.16.3)

Sou Católico. ... É importante, porque o temor a Deus é acautelador de várias influências negativas. (Enc.17.1)

Sou Católico. ... é tão importante... é uma questão moral no centro... a crença na sociedade... (Enc.17.2)

Sou Católico. ... São valores éticos e benéficos... uma criança religiosa é muito obediente aos conselhos que são dados. (Enc.17.3)

Sou Tocoista. ... quero estar sempre perto da minha família... (Enc.17.4)

... tem importância... cada adolescente saber mais e se conhecer melhor. (Enc.17.5)

A quase totalidade dos pais apresenta-se como religioso, pertencendo a diversas igrejas cristãs, justificando o valor desta pertença pela sua função estruturante na integração social e na estabilização familiar. A religião não surge como uma atividade que constitui um fim em si mesmo, mas como uma função positiva para o desenvolvimento psicológico, moral e sócio-familiar. Como se poderá constatar no parágrafo seguinte, os valores religiosos servem a conceção de felicidade centrada na família e na qualidade emocional da vida familiar.

#### **6.2.14. Felicidade: autoavaliação do valor supremo da vida**

Sou feliz. Vivo rodeada das pessoas que amo. ... O mais importante na vida é a família e os meus filhos. Fazem parte da minha vida querendo ou não. (Enc.15.1)

Sinto-me feliz... já passei por situações difíceis. (Enc.16.1)

Sou feliz, porque serei avó. ... O mais importante são os meus filhos porque os amo muito. (Enc. 16.2)

Sou feliz, porque tenho tudo: família, esposa... Sou muito feliz! ... O mais importante é a felicidade... só com ela vivemos em paz. (Enc.16.3)

Dado a diversidade da felicidade... sim, sou feliz, na paz do senhor. ... (Enc.17.1)

Sou feliz, sou ser social e humano e devo conformar-me com aquilo do meu alcance. ... O mais importante: ter saúde para mim e minha família, conseguir o mínimo sustento e sorte na realização dos meus sonhos. (Enc.17.2)

Sou feliz... tenho Deus, em primeiro lugar, e uma família bem constituída. ... O mais importante é Deus, em primeiro lugar, porque realiza todos os meus projetos e me livra do mal. (Enc.17.3)

Sou muito feliz. Sempre estou perto da minha família e filhos. ... O mais importante é ser feliz e os meus filhos também. (Enc.17.4)

Sou muito feliz... porque é o meu neto que está a caminho. ... O mais importante é a minha família porque eles me apoiam. (Enc.17.5)

Sou infeliz, porque não tenho tudo o que esperava. (Enc.17.6)

A representação da “felicidade” funciona como um vetor motivacional e autorregulador do processo de prossecução de objetivos e fornece igualmente um critério de autoavaliação das experiências vividas. Neste sentido,

constatamos uma sólida consistência entre as categorias anteriores e a categoria “felicidade”, que, de certo modo, organiza ou subordina e condensa o seu conteúdo. Sublinhe-se, portanto, a forte homogeneidade cognitiva entre a avaliação da felicidade (todos os pais, exceto um, se avaliam como “felizes” ou “muito felizes”) e “o mais importante na vida”: o centro de gravidade afetivo e cognitivo que se revela aqui reside novamente na qualidade dos afetos familiares. Portanto, os projetos da vida “felizes” não gravitam em torno de ambições individuais (daí talvez o juízo negativo de Enc.17.6), mas resultam da pertença a comunidades ou redes familiares coesas e solidárias.

### 6.3. Análise e interpretação das entrevistas com os professores

De acordo com o conteúdo das entrevistas escritas, a análise será novamente efetuada na base de elaboração de categorias e subcategorias relativamente aos dados obtidos pelos entrevistados.

**TABELA 6 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
A- História de vida.	A.1- História de vida pessoal. A.2- Trajetória escolar/profissional
B- Acontecimentos-chave	B.1 - Ponto(s) alto(s): carreira/profissional. B.2 - Ponto(s) baixo(s) B.3 - Ponto(s) de viragem B.4 - Impacto gerado e respetivo procedimento. B.5- Sentimentos das pessoas mais próximas. B.6- Medidas tomadas pela direção da escola. B.7- Educação sexual. B.8- Responsável pela gravidez. B.9- Principais mudanças (escolares). B.10- Rendimento escolar. B.11- Perceção da gravidez na adolescência. Conselhos e reações
C- História futura das adolescentes.	C.1- Projeção de possibilidades e realidades futuras. -Possibilidades melhores. -Futuro ideal. -Futuro real. -Contributo para o futuro. C.2- Projetos de vida das adolescentes -Contributo dos Profs.

	-Contributo da escola/família.
D- Ideologia pessoal e vocação docente	D.1- Valores religiosos e éticos. -Importância desses valores na escola. D.2- Felicidade: valor supremo.

### 6.3.1. Histórias de vida

Tive uma infância complicada, fui casada 21 anos com 3 filhos... o meu marido fazia vida dupla e só pensava em estudar para melhorar de vida e nada me faltasse. O meu pai morreu e a minha mãe criou 10 filhos, os irmãos deixaram de estudar para trabalhar. ... Fiz a faculdade. Fiz o mestrado, comecei a colaborar em universidades, fiz vários cursos, hoje sou uma mulher realizada. (Prof.EMC1)

Sou de família de poucos recursos, tive uma infância difícil: o pai foi à tropa e era pobre, tinha que levar o calçado da mãe e era gozado pelos colegas. Hoje estou bem e vivo com os meus filhos. ...Quando o meu pai foi para a tropa, a minha mãe não soube gerir os bens e perdemos tudo. Eles morreram cedo e eu criei os meus irmãos. ... Estudei noutra província, parei por 5 anos. Passei a professor efetivo, fiz a universidade em Contabilidade e gosto de ser professor. (Dir.MAT1)

Tive uma vida pouco digna: não vivi com os meus pais... Casei-me, tive filhos e depois separei-me. Criei os filhos sozinha, trabalhei desde cedo. Os filhos hoje são licenciados, outros a terminarem e tenho hoje uma vida muito feliz... Foi uma vida muito sacrificada sem os pais. ... Estive sete anos como diretor pedagógico, já fui chefe de turno, coordenador de matemática e agora Diretor em exercício. (Prof.EMC2)

Tive um crescimento frustrado, com pais separados. Da minha primeira relação tive um filho, separei-me, tive outra relação e outro filho. O marido não me deixava estudar. Agora estou solteira. Há uns 13 anos, tive muitos problemas de tensão arterial devido à separação. A mãe teve que lutar sozinha. Sem o pai em casa, não havia regras. ... Fiz o ensino primário e secundário entre várias escolas. Agora estou no 2º ano da universidade e sou professora. (Prof.BIO)

Em 1975, parei de estudar e fui para a tropa. Casei-me, mas divorciei-me e criei os meus filhos sozinho. Queria dar uma educação de qualidade, agora tenho outra companheira. ... Estudei até a 12ª classe, engravidei e, nesse ano, comecei a trabalhar e presentemente vivo com os meus filhos e marido. (Prof.LPT)

O meu pai morreu e mais 3 irmãos, a minha mãe batalhou muito... foi difícil. ... Fiz a escola primária, depois I.M.N.E... sou professor e estou agora no 3º ano da universidade ISCED. (Prof.EL)

Tive uma infância difícil. A mãe desapareceu quando tinha 2 anos, e o pai morreu quando tinha 12 anos, vivi com os tios. A minha adolescência foi boa. ... Estudei em quatro escolas diferentes, fiz o IMNE, sou professor. (Prof.QUI)

Tive uma infância proveitosa, sou casado e tenho filhos. ... Estudei em duas escolas, fiz o IMNE e sou licenciado em matemática. (Prof.MAT2)

Tive uma infância boa... fui casada, tenho 5 filhos, agora estou viúva e sou uma mulher realizada a todos os níveis. ... Na infância, era traquina e os meus pais puseram-me no colégio das madres, mas fui feliz com a família. ... Fiz o magistério primário, o IMNE, licenciiei-me e tenho uma pós-graduação. (Dir.)

A quase totalidade dos professores adota um esquema autonarrativo resiliente, com ritmo ascendente, isto é, em que os diversos episódios ou períodos trágicos do passado são superados e integrados numa forma equilibrada, adaptada e emocionalmente satisfatória (“feliz”). Verifica-se a vigência da norma cultural, anteriormente observada, que coloca a afetividade da família como critério de avaliação e de motivação. Por conseguinte, a “felicidade” cresce e desenvolve à medida que a própria família cresce e se desenvolve, superando obstáculos e expandindo as suas relações. Quanto à carreira profissional, todos os professores (exceto um que foi contabilista) parecem ter tido uma carreira sempre centrada no ensino, tendo começado, quase sempre, de forma precoce, ou seja, antes da conclusão de estudos universitários.

### **6.3.2. Atitudes dos professores face às adolescentes grávidas**

Motivo e incentivo para continuar a estudar, porque o impacto é deixarem de estudar por vergonha. ... Falo para as grávidas e não só para alertar as outras. E para os rapazes também, mostrando os riscos e consequências. ... reagem sempre de cabeça baixa de arrependimento (Prof.EMC1)

De facto, é ameaçador. ... Procuo aconselhar: o mal já está feito... para não parar de estudar, porque a gravidez não é o fim de uma vida. (Dir.MAT1)

Como mãe, tenho que aconselhá-las. ... Aconselhá-las a estudar... ficam um mês que não vêm às aulas, não fazem provas, umas desistem outras reprovam por faltas. ... Digo para não interromperem o ano letivo para prosseguirem os estudos, reagem acanhadas tímidas e não dizem nada. (Prof.EMC2)

É lamentável, devido à idade. ... Converso muito com elas para não pararem de estudar. ... Digo para não se sentir só e desprezada! Aconselho, dou força e digo que a gravidez não é doença! (Prof. BIO)

Fico muito triste! ... Aconselho-as!... Elas vêm de famílias analfabetas de nível muito baixo. (Prof.LPT)

Choca-me bastante: é mais um cidadão a enfrentar problemas emocionais. ... Sensibilizo para não deixar de estudar. ... Todas as aulas falo das medidas profiláticas e aconselho. (Prof.EMC1)

A minha reação é de tristeza. ... Aconselho para não abandonarem os estudos. (Prof.QUI)

Encaro como um problema da sociedade, por parte dos pais. ...  
Aconselho para não desistirem dos estudos. (Prof.MAT2)  
É tão negativo, até humilhante. ... Sento-me, ralho, mas aconselho para  
não desistirem, para terem mais responsabilidade, irem às consultas. (Dir.)

Os conselhos para que prossigam os estudos são a base que os  
professores sensibilizam as adolescentes.

Compete ao docente ajudar o aluno na sua capacidade de auto-  
regulação ou aprendizagem auto regulada, devem fornecer não apoios  
pessoais cognitivos e afetivos, mas também apoios sócio-ambientais e  
comportamentais (Oliveira, 2007, p. 103).

### **6.3.3. Impacto social da gravidez: Atitudes do grupo de pares**

Todos os colegas olham e apontam, os rapazes é que gozam mais.  
(Prof.EMC1)

Isso lesa, os colegas sentem-se aflitos. (Dir.MAT1)

Chamo a atenção por estarem a dormir. Os colegas dizem: “Está grávida!”  
(Prof.EMC2)

Os colegas não encaram bem: gozam. Ela sente-se solitária. A sociedade  
encara naturalmente. (Prof. BIO.)

Só os rapazes é que gozam, chamam de assanhadas e dizem que elas já  
gostam de homens. (Prof.LPT)

Não há muito impacto dos outros colegas. (Prof. Ed moral/chefe turno)

Os colegas gozam. (Prof. QUI)

Os colegas desprezam, gozam, dirigem palavras ofensivas, insultos.  
(prof.MAT2)

Os colegas acham normal devido ao elevado número destes casos. Chamo  
o pai do bebé e aconselho. (Dir.)

Os professores são praticamente unânimes ao identificarem as atitudes  
negativas do meio social próximo das adolescentes grávidas, especialmente no  
grupo de pares e, no interior deste, destacam os rapazes como sendo os mais  
ofensivos e estigmatizadores. Esta descrição permite inferir um défice de  
tolerância, empatia e compreensão no seio da comunidade escolar, pois os  
adolescentes tendem a exprimir estereótipos e expectativas sociais. Torna-se  
manifesto uma carência de intervenção psicopedagógica para reforçar a  
solidariedade do grupo de pares em relação às adolescentes grávidas.

#### 6.3.4. Avaliação da mudança de turno escolar

Mudança para o turno da noite, para não influenciar as outras adolescentes. ... Concordo por causa do impacto que vai criar nas outras adolescentes. (Prof.EMC1)

Vão para o turno da noite, porque não podemos disseminar essa prática, e estará mais a vontade para continuar os estudos. ... Concordo: por um lado, para não perderem o ano letivo e, por outro, para não criar situações adversas às outras alunas dos outros turnos. (Prof.Dir.MAT1)

Conversar com a família se concordam que vá para o turno da noite, se não tem que anular a matrícula. ... Concordo, porque de manhã são criancinhas e pode alastrar-se para as outras. (Prof.EMC2)

Encaminha para a noite, aconselha e chama a família. ... Discordo, à noite, sente-se intimidada, envergonhada, no meio de adultos. (Prof. BIO)

Chama a aluna, chama os pais e vão para o turno da noite. ... Não concordo, vivem em zonas suburbanas sem luz de alto risco. (Prof.LPT)

É a transferência de turno, porque é antipedagógico. ... Concordo. A maior parte continua, mas outras desistem. (Prof. EL)

Transferência imediata para o turno da noite. ... Concordo e discordo, no meio de crianças fica mal outra grávida e, à noite, é nova para esse turno. (Prof. QUI)

Vão para a noite para não influenciar as demais. ... São boas medidas! (prof.matematica-2)

Vão para o turno da noite. ... Concordar não concordo, porque o ensino à noite é para adultos, mas é o regulamento. (Dir.)

A quase totalidade dos professores declara concordar com a medida escolar, consignada no Regulamento, aplicada às adolescentes. Esta consiste em convocar os pais ou encarregados de educação e comunicar-lhes a transferência imediata da estudante para o turno da noite, turno dos adultos, sem lhe proporcionarem uma alternativa e sem solicitarem o seu consentimento, pois, em caso de recusa, a matrícula é anulada. Todos os professores reconhecem igualmente que a justificação de tal medida não é, de facto, pedagógica ou didática, mas antes de carácter moral. Na verdade, não se identificam quaisquer medidas que procurem responder às necessidades educativas das adolescentes grávidas (por exemplo, acompanhamento pedagógico mais personalizado para compensar o seu maior cansaço natural ou as suas faltas provocadas pelas visitas ao médico). As medidas visam proteger o grupo de pares da suposta influência negativa das adolescentes grávidas que são representadas como ocasião de escândalo moral para os pares. O Regulamento, que consagra esta medida e a comunidade que a ratifica e aplica, exprime, portanto, um juízo moral negativo face às adolescentes grávidas, impregnando-as de culpabilidade, de inferioridade e de

exclusão. A instituição escolar adota uma atitude mais moralizadora do que pedagógica e justifica, deste modo, uma medida discriminatória, dado o receio de um efeito de contágio da gravidez entre a sua população. Este receio manifesta também a dificuldade sentida pela Escola para implementar estratégias pedagógicas verdadeiramente inclusivas e promotoras do desenvolvimento integral de todos os estudantes, como se torna evidente na dificuldade de integração da educação sexual no currículo.

### **6.3.5. Avaliação da oferta curricular de Educação Sexual**

Não existe. A E.M.C tem alguns temas: sexualidade, gravidez e educação sexual. (Prof.EMC1)

Só temos a E.M.C que ajuda. ... Só não concordo com o uso de preservativo. Deveria ser a abstinência. (Prof.Dir.MAT1)

Somente E.M.C e temos que aprofundar estas matérias... eles ficam muito interessados. (Prof.EMC2)

Em E.M.C, os temas deveriam ser aprofundados na sexualidade. (Prof. BIO)

Não existe. Tem E.M.C mas há professores com problemas a abordar esses temas. (Prof.LPT)

Somente E.M.C, mas acho que não está a ser bem lecionada. Há muito desleixo dos professores. (Prof. EL)

Tem a E.M.C mas existe muito tabu dos professores em fala nesses assuntos. (Prof. QUI)

Não temos, apenas E.M.C. (prof.MAT2)

Não é específica, mas em E.M.C abordam aspetos ligados. (Dir.)

A educação sexual ainda não foi alvo de uma análise real. Estas questões geram tanto conflito que os pais e as escolas fecham os olhos e viram costas, ou proporcionam às crianças e adolescentes informações breves e totalmente desadequadas. Os adultos, de uma maneira geral, temem que a informação sexual possa encorajar a atividade sexual. Talvez pensem que o facto de não abordarem estas questões e de tornarem manifesto que o sexo não é algo correto- promovendo assim o desconhecimento desse assunto- conduzirá a extinção (Sprinthall & Collins, 2011, p. 436).

O profissional necessita construir competências, habilidades, conhecimentos teóricos e práticos para orientar as adolescentes grávidas, e prevenir os demais para evitarem a gravidez na adolescência, conhecendo os riscos eminentes quer físicos e emocionais.

### 6.3.6. Imputação da responsabilidade pela gravidez

Nesta geração, os próprios adolescentes são os culpados. (Prof.EMC1)

Não atribuo absolutamente aos pais... mas também alguns não conversam e não acompanham os filhos... Colocam a internet, mas não acompanham os filhos. (Prof.Dir.MAT1)

Hoje não digo que são os pais, hoje estão informados e deixam muito a desejar. (Prof.EMC2)

Aos pais, de renda baixa, e os homens corrompem as filhas e eles concordam. (Prof. BIO)

À família, são analfabetos, muitos não vivem com os pais, falta de apoio familiar. (Prof.LPT)

Não há um só culpado: é a família, a escola e sociedade. (Prof. EL)

Aos pais, não controlam os seus filhos, saem para trabalhar todo dia e eles ficam soltos. (Prof. QUI)

Talvez aos pais, mais atenção e controlo das filhas. (prof.MAT2)

Aos pais, nós na escola apenas completamos a educação esses valores trazem de casa. (Dir.)

As opiniões são múltiplas, mas têm um núcleo convergente: a grande maioria dos professores aponta os pais como culpados pela gravidez na adolescência, indicando a falta de acompanhamento parental, devido à ausência por motivo de trabalho e à classe socioeconómica baixa. Um elemento notável reside na desresponsabilização da Escola. Os professores não consideram a Escola responsável pelo comportamento dos adolescentes, desvalorizando o impacto estruturante da cultura escolar e dos currículos. Esta desresponsabilização justifica indiretamente a não-implementação de estratégias específicas na área da educação sexual, como se a sexualidade pertencesse à esfera privada da educação familiar. Deste modo, a imputação de responsabilidade da Escola conforta o seu não-envolvimento na área da “educação dos valores”, deixando os adolescentes à mercê da influência social da cultura dominante nos meios de comunicação social, embora os adolescentes passem períodos muito significativos de tempo em atividades e contextos escolares.

Em geral, os professores explicam a gravidez das adolescentes sem apontar nenhum défice pedagógico relacionado com a Escola, evidenciando uma falta de autoconsciência da função capital da Escola como agente de produção e de reprodução das estruturas da sociedade. Apenas um professor revela o esboço de uma leitura complexa, sistémica, multidimensional e

multifatorial, remetendo para a articulação de fatores individuais, familiares, escolares e sociais.

### **6.3.7. Percepção das mudanças das adolescentes: comportamento e aprendizagem**

São sempre as últimas a chegar, ficam no fundo da sala. ... Não saem ao intervalo; ficam retraídas. ... Umam estão na sala por estar, rosto descontente, faltam muito ou adormecem na aula. (Prof.EMC1)

Têm um comportamento retraído e falam pouco, e têm probabilidades de ficarem 2 e 3 anos sem estudarem. ... Têm notas muito baixas, poucas conseguem reverter o caso. (Prof.Dir.MAT1)

A responsabilidade não é a mesma: umas desistem, anulam e há muita reprovação. ... Umam têm bom rendimento, outras não. (Prof.EMC2)

Tristeza. Não esperavam engravidar, ficam acanhadas, escondem a gravidez, apertam a barriga. ... As notas vão baixando. (Prof. BIO)

Sentem-se envergonhadas são as primeiras a chegar e as últimas a sair e com a pasta à frente da barriga. ... O rendimento é péssimo: muitas faltas, não fazem a tarefa e não têm matéria. (Prof.LPT)

Elas ficam inibidas, faltam às aulas. ... As notas baixam, depende muito do apoio da família. (Prof. EL)

Aos 7 e 8 meses de gravidez ficam calmas, acanhadas e não participam nas aulas. ... O rendimento é péssimo. (Prof. QUI)

Faltam às aulas, saem frequentemente para irem ao wc, participam pouco nas aulas. ... Não se engajam muito! É negativo! Não se esforçam! (Prof.MAT2)

Têm vergonha. ... As notas são razoáveis. Umam desistem, mas outras continuam os estudos. (Dir.)

Os professores foram unânimes em afirmar que as alunas apresentam baixo rendimento escolar, devido ao elevado número de faltas, à carência de predisposição e motivação para assistirem às aulas, ao não cumprimento das tarefas estabelecidas. O cansaço associado ao estado de gestação e a inibição (i.e., vergonha, tristeza, acanhamento) provocada pela percepção de desajustamento face às expectativas da instituição escolar provocam uma atitude de desafiliação e de desvinculação.

As diversas correntes de psicologia e os diversos autores, apresentam múltiplas interpretações para o insucesso escolar, conforme o momento. Há interpretações essencialmente psicanalíticas, cognitivistas, psicossociais, neurobiológicas, etc. Levine e Vemeil (1980) aconselham evitar-se qualquer maniqueísmo de “tudo-bem” ou do “tudo-mal”, sendo de preferir uma análise plurifatorial a uma manifestação monofatorial do fenómeno. Para estes autores,

as causas do insucesso distribuem-se entre variáveis escolares e extra-escolares (pp. 19-52).

Segundo Caglar (1983), a investigação não se tem centrado suficientemente sobre a personalidade do aluno ou mesmo dos professores e pais, acentuando demasiadamente as condições ambientais, que tem a sua importância, mas que não devem prevalecer sobre cada uma das anteriores em si e em interação. Le Gall (1980, p.16) distingue entre fontes “impessoais” do insucesso (sociais e escolares), e “pessoais”, centradas no aluno (cit. in Oliveira, 2007, p. 224).

### **6.3.8. Projeção do futuro real e ideal das adolescentes grávidas**

O futuro não é promissor. Muitas são ajudadas pelos pais, mas têm que trabalhar para sustentar. Chegam à escola cansadas e muitas acabam por desistir... e outras são mais abandonadas. ... Para muitas, o futuro é o abandono escolar, algumas continuam... O ideal seria que as adolescentes ficassem com o namorado para não sofrer problemas sociais, já é uma vergonha estar grávida e abandonada pelo parceiro. (Prof.EMC1)

O futuro depende dos pais delas... Os mais esclarecidos apoiam e elas seguem em frente... os menos esclarecidos abandonam estas e têm dificuldades e o futuro é escuridão. ... Têm um futuro escolar com muitas dificuldades em relação às outras que não estão concebidas e sem tanta responsabilidade. ... O ideal era que houvesse uma instituição de apoio e aconselhamento. (Prof.Dir.MAT1)

umas terão um bom futuro, depende da convivência em casa. Outras sem formação a vida fica estagnada. O futuro depende de si e sua auto-estima ... O ideal são os estudos. (Prof.EMC2)

Se não tiver o apoio da família nada muda! Depende da família: as sem apoio desistem! ... O mais real é que desistem dos estudos. ... O futuro ideal era estudarem. (Prof. BIO)

Depende da família, elas vêm de famílias desestruturadas. ... Atrasam-se em tudo pelas reprovações. Sem o apoio da família, vão ter que cuidar e sustentar o filho. ... O ideal era terem ocupações, casa de apoio para culinária, costura, etc. (Prof.LPT)

As que têm apoio da família conseguem, as outras terão um futuro triste. ... As que não tiverem apoio família, o seu futuro está em risco sem estudos. ... O ideal era que estivessem na área pedagógica. (Prof. EL)

Depois da gravidez será uma vida muito esforçada, e não conseguem conciliar o estudo e o filho. Acho que não vão conseguir trabalho para sustentar a criança... Sou otimista ... O ideal era que os autores dessa gravidez [pai] acompanhassem. (Prof. QUI)

Futuro começa a ficar rijo e difícil, dependem dos pais... é difícil. ... Os erros precavam-nas e tornam-se mais responsáveis. ... O ideal é um emprego para melhor garantir o futuro (prof.MAT2)

É um grande risco, os pais têm que ajudar. ... Infelizmente, o futuro é mais para negativo... Se não tiverem apoio da família, vão ter uma vida sofrida. ... O futuro ideal... claro que é o emprego, mas que nunca deixe de estudar! (Dir.)

A componente apoio familiar é crucial para que as adolescentes alcancem um futuro promissor, segundo a maioria dos professores. Para estes, é incontestável a influência da família, em particular dos pais, no rendimento escolar dos filhos, através das múltiplas relações afetivas que criam o “clima familiar”, dos estilos educativos parentais (com mais ou menos amor e mais ou menos autoridade), variáveis que poderíamos denominar “subjetivas” ou psicoafectivas, sem contudo negar a importância às variáveis “objetivas” ou sociais (como estatuto sócio-económico-cultural) que interagem com os anteriores, mas que parecem ser menos determinantes para a realização escolar do que as primeiras.

As potenciais consequências de uma maternidade fora do casamento na adolescência são bastante sérias, quer para a mãe adolescente solteira- dado que são raparigas que, com maior frequência, enfrentam as responsabilidades da sua gravidez ilegítima- quer para a própria criança.

A gravidez na adolescência, que é possivelmente o resultado de distorções ou de falta de adequação das prescrições sociais com que os adolescentes são confrontados á medida que se tornam fisiologicamente mais desenvolvidos, tem importantes implicações a nível do desenvolvimento, tanto para a s mães adolescentes como para os seus próprios filhos (Sprinthall & Collins, 2011, p. 436).

Dos professores inquiridos na sua maioria referem a evasão escolar por parte das adolescentes grávidas. Outros referem que sem o apoio familiar o futuro das adolescentes está em risco. Detetamos novamente a ausência da responsabilização da Escola e da necessidade de inovação pedagógica para promover o sucesso académico, profissional e psicossocial das adolescentes. A Escola é considerada como um recurso que as adolescentes podem utilizar, mas não como uma instituição que se deve adaptar e oferecer iniciativas pedagógicas diferenciadas para promover o sucesso de cada um e de todos, segundo o princípio clássico da inclusão.

De acordo com Rohden (2003, p. 3), a classe social é um dos fatores determinantes que promove variações importantes relacionadas ao abandono precoce da vida escolar relacionada à gravidez. Adverte a autora que este evento frequentemente ocorre num contexto onde já houve o abandono da escola. Portanto, urge considerar a interação entre múltiplos fatores, sendo

“perigoso afirmar que a gravidez na adolescência é responsável pela evasão escolar” (Rohden, 2002, p. 166).

### **6.3.9. Percepção dos projetos de vida das adolescentes**

Não têm projeto. ... A conjuntura política não motiva. Dizem que o país já tem dono. Espelham-se muito na família. Se a mãe é lavadeira, também querem ser. Não sonham! – e a família por ser de estrato social baixo não incentiva. (Prof.EMC1)

Têm um projeto de vida: a sua formação! Mas as dificuldades da vida têm empecilhos. (Prof.Dir.MAT1)

Acho que têm. Umhas querem formar-se. (Prof.EMC2)

Noto que sim. Elas têm sonhos. (Prof. BIO)

Muitas mostram-se disponíveis, outras vêm à escola por vir. ... Querem ser enfermeiras, professoras. (Prof.LPT)

Nessa idade, não é possível! Mas se tiver uma base e suporte familiar, sim. (Prof. EL)

As que continuam a estudar querem singrar na vida, as que desistem não. (Prof. QUI)

Acho que não têm. (prof.MAT2)

Elas não têm. (Dir.)

Os professores dividem-se completamente na sua identificação e avaliação dos “projetos de vida”, inferindo-se que acreditam que o prognóstico para o futuro das adolescentes grávidas é negativo. Em geral, constata-se que os professores seguem uma leitura ou interpretação desses projetos com tendência demasiado individualista e voluntarista, isto é, baseada na vontade e na motivação pessoal das adolescentes. Deste modo, as condições estruturais, ambientais, situacionais, organizacionais, que determinam a concepção e implementação desses “projetos de vida” são grandemente ignoradas. Assim, denota-se uma excessiva responsabilização das adolescentes pelos seus comportamentos, proporcional à excessiva desresponsabilização da sociedade em geral e do sistema escolar em particular. As expectativas dos professores são predominantemente negativas, que tenderá a desencadear um efeito Pigmeleão (Barros Oliveira, 2007) com perfil negativo decorrente da sua percepção de inevitabilidade e de impotência para promover o desenvolvimento das adolescentes grávidas, justificando também o baixo grau de diferenciação do seu envolvimento pedagógico com essas estudantes.

### **6.3.10. Escola-Família: Contributos para os projetos de vida das adolescentes**

A nível de Ministério criar educação profissional, orientação para o futuro. ... A família não tem instrução. Fica difícil instruir, os seus filhos acabam na praça a vender. Os que apoiam as adolescentes têm mais chances de conseguir algo. (Prof.EMC1)

Aconselhar o que devem fazer na sua idade e o que fazer para realização futura. (Prof.Dir.MAT1)

Depende da família. (Prof.EMC2)

Que cada escola tivesse um psicólogo para seguir estes casos para terem uma visão diferente. (Prof. BIO)

Principal apoio deve ser da família, e na escola podia haver um gabinete psicopedagógico de apoio a estas adolescentes. (Prof.LPT)

Apoio da família e mais incentivo por parte dos professores. (Prof. EL)

A escola deveria conversar com os pais para apoiarem as meninas, porque muitas não têm e baixam o rendimento. (Prof. Química/chefe turno)

Para a escola é difícil e impossível apoiar, mas a família deve apoiar. (prof.MAT2)

Deveria de haver encontros sectoriais, entre a Escola, o Ministério da Mulher, o INAC [Instituto Nacional da Criança]... para melhorar este quadro. (Dir.)

Nestas respostas, reitera-se o padrão de atitudes observado anteriormente nos professores, consistindo na tendência maioritária para atribuir a responsabilidade pelo desenvolvimento sociomoral das adolescentes à família e para excluir (ou melhor, desresponsabilizar) a Escola desse processo. Esta tendência afirma-se de modo extremo na declaração “Para a escola é difícil e impossível apoiar, mas a família deve apoiar”. Nas posições mais moderadas, encontram-se os professores que defendem que a Escola deve incentivar as famílias a apoiarem as adolescentes e os professores devem aconselhar. Neste modelo, porém, a Escola não se considera uma verdadeira agente educativa colaboradora, mas antes uma instituição de “instrução” que se situa numa posição hierárquica superior à dos pais, fornecendo alguma orientação aos pais para que eles transformem as suas famílias e os seus estilos de educação parental. Por fim, emerge uma outra conceção de Escola ou de Comunidade Educativa, integrando múltiplos agentes heterogéneos em interação sinérgica, incluindo gabinete psicopedagógico, psicólogos, professores, pais e estudantes, com abertura para instituições externas, como o INAC. Contudo, nenhum professor apresenta um esboço de plano pedagógico com medidas didáticas de

compensação ou de diferenciação positiva para proteger e promover as adolescentes grávidas.

#### **6.4. Atitudes e percepções cruzadas: um triângulo dinâmico quebrado**

Entre adolescentes, pais / encarregados de educação e professores, circulam narrativas, atitudes, expectativas e percepções (próprias e recíprocas) que demonstram diversas consonâncias e dissonâncias significativas com efeitos profundos no modo como estes atores se relacionam. Na verdade, essas consonâncias e dissonâncias expõem os graus variáveis de conhecimento e desconhecimento recíproco assim como a maior ou menor disponibilidade e sensibilidade para a colaboração ativa e para o envolvimento participativo em dinâmicas partilhadas de construção pedagógica visando a otimização do desenvolvimento integral e das aprendizagens escolares.

No que respeita às consonâncias, todos os atores envolvidos nesta comunidade educativa revelam consciência das dificuldades na prossecução de trajetórias escolares com elevado rendimento por parte das adolescentes grávidas. Acresce ainda uma elevada partilha dos contextos e experiências, como se demonstra na similitude das “histórias de vida”. Ao nível dos valores fundamentais, é igualmente explícita uma percepção consensual da importância da família e de um estilo de vida orientado, moralmente e religiosamente, para a valorização da família. Neste âmbito, os sentimentos de intensa “culpabilidade” e “arrependimento”, expressas pelas adolescentes, constituem a vertente emocional interna de um sistema axiológico e ideológico sociocultural com relações ambivalentes com a sexualidade e a liberdade.

No que concerne às dissonâncias, devemos sublinhar, pelo seu efeito psicopedagógico potencialmente muito negativo, a forte diferença interpretativa das medidas escolares: as adolescentes opõem-se massivamente à “mudança de turno”, mostrando que é uma medida discriminatória com impacto negativo, intensificando as suas dificuldades de realização das tarefas escolares. Os pais e os professores afastam-se desta avaliação negativa, sendo incapazes de compreender que a exclusão social do grupo de pares que funciona como “punição” injusta das adolescentes e como “proteção” dos pares do suposto

perigo de contágio imoral. Quando seria expectável que a Escola cumprisse a sua missão educativa, providenciando medidas compensatórias, inclusivas, personalizadoras, verifica-se, ao invés, que oferece uma solução punitiva, sem alternativa, que diminui a motivação para a aprendizagem, aumenta o absentismo, intensifica o isolamento social e alimenta nas adolescentes um complexo de culpa individual para um comportamento com profundas raízes socioculturais. No entanto, as dissonâncias mais reveladoras da incompreensão e do desencontro de expectativas e motivações surgem quando comparamos as formas contrastivas de projeção do futuro das adolescentes grávidas e de análise dos seus “projetos de vida”.

As adolescentes expõem um grau consistente de otimismo e de orientação construtiva para o futuro académico, profissional e familiar. Todas elas exprimem legítimas ambições escolares, plenamente realizáveis com o devido apoio familiar e didático. Os pais confirmam esse investimento motivacional no futuro e declaram o seu compromisso na colaboração com as adolescentes, denotando uma comunicação familiar eficaz. Os professores, ao contrário, demonstram um elevado ceticismo, dando voz a um Pigmalião invertido ou negativo que emite dúvidas profundas sobre a possibilidade de trajetórias escolares e profissionais bem-sucedidas, revelando um desconhecimento substancial da motivação das adolescentes e das suas famílias.

Dada a atribuição de uma posição simbólica hierarquicamente superior aos professores e à Escola enquanto instituição, as expectativas negativas que serão inevitavelmente comunicadas, de forma implícita ou explícita, pelos professores a todos os membros da comunidade educativa terão um efeito neutralizador do envolvimento motivacional das adolescentes e suas famílias. Deste modo, o triângulo dinâmico de desenvolvimento e aprendizagem que deveria unir estudantes, famílias e professores é paradoxalmente quebrado pelo agente cuja missão específica consiste em potenciar e otimizar o desenvolvimento e a aprendizagem de “todos”.

Por conseguinte, afigura-se-nos evidente um défice de comunicação e de compreensão empática que permita maior conhecimento recíproco, maior consciência da elevada interdependência sistémica que une todos os atores

em questão (adolescentes, famílias e professores). Sobre esta base, poder-se-á obter uma maior coordenação na definição de objetivos comuns, na planificação de ações conjuntas, na tomada de decisão ou implementação concreta dessas ações e, por fim, na avaliação da eficácia ou do sucesso alcançado.

## CONCLUSÕES

Falar de gravidez na adolescência é um desafio, por ser um tema pouco explorado e por constituir um problema social, não afetando somente as adolescentes envolvidas, mas também as famílias e a própria sociedade em geral.

O objetivo da nossa pesquisa foi essencialmente de índole qualitativa, visando obter, através da análise das auto- e hétero-percepções das adolescentes grávidas, seus pais e/ou encarregados de educação, uma visão dinâmica das vivências e dos significados que regulam as interações entre estes “atores” e, especialmente, o desenvolvimento sócio-emocional e escolar das adolescentes. As consonâncias e dissonâncias que emergem entre as percepções e atitudes dos três grupos de sujeitos revelam a complexidade sócio-simbólica do fenômeno “gravidez na adolescência” e permitem-nos compreender a organização dos discursos e das práticas interativas.

Porém, nesta fase de investigação, apresentam-se as conclusões dos resultados obtidos, abordam-se algumas dificuldades e limitações encontradas, e propõem-se novas linhas teóricas e metodológicas para futuras investigações.

Nos seus depoimentos, muitas adolescentes referem-se à infância evocando algum sofrimento emocional (e.g., à separação dos pais, “adoção” por outros familiares, violência física e verbal, e comportamentos poligâmicos paternos). Portanto, há uma grande discrepância emocional entre as adolescentes que viveram sempre com os pais e as que sofreram separação parental. Em geral, as adolescentes identificaram a própria gravidez como sendo o momento negativo mais marcante da sua biografia, mostrando sofrimento pela “perda de liberdade”, “vergonha” de enfrentar pessoas, amigos e colegas, e conseqüente “evitamento” e “isolamento social”. Não obstante, uma minoria mostrou orgulho na experiência e no estatuto da maternidade, denotando autogratificação e compensação afetiva. Pode-se aferir que a grande maioria das adolescentes não estavam emocionalmente preparadas para assumirem a gravidez nesta faixa etária. Os relatos apontam expressões

auto-avaliativas negativas. Somente uma minoria demonstrou “bem-estar subjetivo” e algumas revelaram sentimentos ambivalentes, incluindo ansiedade e medo de rejeição/exclusão sociofamiliar.

Nas representações dos pais, verifica-se uma notável heterogeneidade de respostas que revelam diferentes reações emocionais (entre a tristeza e a “normalidade”), atitudes ambivalentes e diversos modos de “descoberta”, que se integram num processo de aceitação e de esforço de aproximação empática, orientados pela primazia dos “valores da família”. Os professores exprimem uma atitude de avaliação negativa mais consensual face à gravidez na adolescência e ao seu impacto desestabilizados do desenvolvimento em geral e das aprendizagens escolares, em particular. Apesar da recorrência dos “conselhos pedagógicos” para dissuadir o abandono escolar das adolescentes, os professores não se sentem verdadeiramente implicados na implementação de estratégias pedagógicas concretas de diferenciação/personalização para compensar e estimular as adolescentes grávidas. A grande maioria dos professores aponta os pais como culpados pela gravidez na adolescência, (i.e., falta de acompanhamento parental, devido à ausência por motivo de trabalho e à classe socioeconómica baixa). Um elemento notável reside na desresponsabilização da Escola. Os professores não consideram a Escola responsável pelo comportamento dos adolescentes, desvalorizando o impacto estruturante da cultura escolar e dos currículos. Esta auto-desresponsabilização justifica indiretamente a não-implementação de estratégias específicas na área da educação sexual e da educação compensatória. Em grande escala, os pais e/ou encarregados de educação assumem a responsabilidade pelas filhas estarem grávidas e apontam a falta de diálogo como fator preponderante. Mas uma minoria atribui essa responsabilidade ao pai da criança.

Quanto ao impacto da vivência da gravidez, incluindo as suas perceções e avaliações dos aspetos emocionais, sociais e escolares, as adolescentes foram unânimes em afirmar que a gravidez não foi planificada, porque são muito novas e querem prosseguir os estudos. A família, enquanto grupo fundamental de pertença, parece fornecer um suporte afetivo consistente, mas com alguma ambivalência, havendo uma certa impregnação de estereótipos

negativos. Em geral, referem o facto de que o parceiro aceita assumir a gravidez e sentem-se felizes com o funcionamento familiar. Os pais participam e acompanham a gravidez, apesar das dificuldades socioeconómicas. Quanto à mudança para o turno da noite, as adolescentes manifestaram grande descontentamento: criticam a escola e os professores pela falta de atenção, destacam a dificuldade de estudar à noite devido à distância e à insegurança noturna. Em contraste com as adolescentes a maioria de encarregados de educação é favorável a essa medida, consignada no Regulamento, tal como os professores que focam o perigo de mau exemplo para as demais. Apenas uma minoria de pais e professores tem uma atitude crítica ou ambivalente.

Denota-se sentimentos diversos perante as adolescentes grávidas, aceitação e rejeição, tolerância e estigmatização, por parte dos diversos grupos sociais. Os professores são praticamente unânimes ao identificarem as atitudes negativas do meio social próximo das adolescentes grávidas, especialmente no grupo de pares e, no interior deste, destacam os rapazes como sendo os mais ofensivos e estigmatizadores. Esta descrição permite inferir um défice de empatia e compreensão no seio da comunidade escolar, pois os adolescentes tendem a exprimir estereótipos e expectativas sociais dominantes.

No que respeita ao rendimento escolar, as adolescentes reconhecem uma alteração negativa: o declínio das notas e da motivação para o estudo. Foram unânimes em afirmar que estudar no turno da noite não é fácil, sentem-se mais cansadas e com os perigos constantes de terem que andar a pé grandes distâncias às escuras e expostas aos perigos e bandidos. A ansiedade ainda influencia indiretamente o rendimento escolar, por exemplo dificultando a atenção e concentração e a capacidade de memorização e evocação. Os professores foram unânimes em afirmar que as alunas apresentam baixo rendimento escolar, devido ao elevado número de faltas, à carência de disposição e motivação para assistirem às aulas, ao não cumprimento das tarefas estabelecidas. O cansaço, associado ao estado de gestação, e a inibição (vergonha, tristeza, isolamento) provocada pela perceção de desajustamento face às expectativas da instituição escolar desencadeiam uma atitude de desafiliação e de desvinculação. No entanto, todas as adolescentes têm perspetivas ambiciosas quanto à sua carreira futura, não inibiram as suas expectativas de carreira, apesar das mensagens sociais estigmatizantes.

Todas referiram querer prosseguir os estudos para o nível superior. O modo como os pais projetam o futuro das suas filhas demonstra igualmente uma total libertação da estigmatização social negativa, porque os “futuros” representados como possíveis pressupõem a continuação e conclusão dos estudos ao nível médio e superior, para poderem pertencer com segurança à classe média.

Elas têm um projeto de vida que engloba como fator primordial a construção de uma família. De forma muito saliente, os pais revelam aqui a sua incapacidade de representar com clareza o “projeto de vida” das suas adolescentes. Embora quase todos os pais afirmem que as suas filhas têm projetos e sonhos para a vida adulta, apenas dois pais mencionam profissões específicas. O apoio familiar é crucial para que as adolescentes alcancem um futuro promissor, segundo a maioria dos professores. Os professores dividem-se completamente na sua identificação e avaliação dos “projetos de vida”, inferindo-se que acreditam que o prognóstico para o futuro das adolescentes grávidas é negativo. Assim, denota-se uma excessiva responsabilização das adolescentes pelos seus comportamentos sexuais e académicos, proporcional à excessiva desresponsabilização da sociedade em geral e do sistema escolar em particular. Neste quadro, as adolescentes revelam uma notável resiliência, que as projeta para uma representação positiva do futuro, apesar do pessimismo dos professores.

A gravidez na adolescência é um grande desafio para as famílias, para as escolas e para os próprios adolescentes cujo desenvolvimento psicossocial e afetivo permanece grandemente à margem dos “diálogos familiares” e dos “currículos escolares”. Deste modo, podemos considerar que se trata de um “desafio” que carece da devida abordagem colaborativa e aprofundada. Da parte das adolescentes, é muito sintomático que a gravidez seja identificada como a experiência de “maior arrependimento ou fracasso”, decorrente do juízo negativo dos “outros” e da vivência da pré-maternidade, envolvendo tarefas demasiado complexas e exigentes para o seu estágio de desenvolvimento. As famílias acreditam e apoiam a realização dos projetos futuros das adolescentes, ao nível profissional e familiar, mas carecem de meios materiais. Os professores estão imbuídos de um prognóstico negativo e antecipam absentismo e reprovações. No currículo escolar, existe a disciplina de

Educação Moral e Cívica, que aborda assuntos relacionados com a sexualidade. Mas os preconceitos, a atitude de tabu e a falta de aprofundamento dos assuntos impedem uma experiência formativa eficaz que promova, para além do conhecimento, a reflexividade e a responsabilidade psicosssexual.

A verdadeira “Educação Sexual” encontra-se ausente nas escolas, pois as questões geram tanto conflito ideológico e tanta insegurança pedagógica que as famílias e as escolas se furtam à responsabilidade educativa ou proporcionam às crianças e adolescentes informações breves e totalmente desadequadas ou meras moralizações inconsistentes. A insegurança dos educadores parece derivar, de uma maneira geral, do receio irracional de que a informação sexual possa encorajar a atividade sexual desregulada. Porém, sem informação, sem conhecimento e sem regulação emocional partilhada (através da análise esclarecida dos dilemas afetivos, amorosos e psicosssexuais vividos pelos adolescentes), são os grupos de pares, influenciados pelo hedonismo da cultura juvenil internacional, que substituem os educadores. Através dos relatos dos intervenientes em causa (adolescentes, pais e professores), conclui-se que urge a necessidade de se envidar esforços conjuntos (sociedade, meios de comunicação, sistemas de ensino, família, campanhas de prevenção do governo), oferecendo apoio, condições e conhecimentos adequados para que se reduzam os comportamentos sexuais de risco e a incidência da gravidez na adolescência. Assim, poder-se-á construir uma nova geração com uma melhor qualidade de vida, atitudes e comportamentos equilibrados, sem que se coloque em causa os sonhos e projetos de vida.

Procedendo a uma autoavaliação do processo de investigação, queremos registar algumas limitações do enquadramento teórico e metodológico e, por conseguinte, identificar e formular algumas possibilidades de melhoria futura. Do ponto de vista teórico, reconhecemos que seria muito pertinente aplicar uma leitura/interpretação ecológica e sistémica (inspirada no modelo de U. Bronfenbrenner) e cultural/intercultural (comparando o efeito de pertença a instituições escolares com diferentes “culturas” ou comparando os percursos de desenvolvimento/aprendizagem de adolescentes grávidas em

países diferentes, por exemplo Angola, Portugal e Brasil). Um construto teórico que permitiria compreender melhor as ecologias de desenvolvimento e suas implicações diferenciais seria, sem dúvida, a resiliência e a vulnerabilidade das adolescentes no seu processo de adaptação à gravidez, analisando aprofundadamente os recursos do seu meio familiar, escolar e social, que funcionam como fatores protetores e fatores de risco. Do ponto de vista metodológico, reconhecemos que permitiria um incremento de rigor interpretativo a utilização futura de um “*design* misto” com métodos qualitativos e quantitativos, integrando, por exemplo, os dados obtidos nas descrições autonarrativas com os dados obtidos em escalas fiáveis para a resiliência. Concluimos também que o estudo rigoroso do impacto da gravidez no desenvolvimento socioemocional e académico das adolescentes exigiria proceder-se a um acompanhamento ou *follow-up* longitudinal das adolescentes para podermos avaliar o seu processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação ao longo do tempo, especialmente entre o período pré- e pós-maternidade. Com o conhecimento obtido sobre as dissonâncias de percepções e atitudes entre adolescentes, pais e professores, seria ainda desejável adotar, futuramente, um modelo de investigação-ação para podermos implementar e avaliar um projeto de intervenção psicopedagógica envolvendo esse “triângulo dinâmico” (adolescentes/pares, famílias e professores). A nossa investigação focalizou-se no ângulo das adolescentes grávidas, mas parece-nos agora que a omissão dos seus “parceiros sexuais” (os adolescentes pais) e suas famílias constituiu uma redução da complexidade do fenómeno, porque uma gravidez pressupõe uma experiência que articula os dois géneros progenitores e relaciona as duas famílias. Acreditamos e esperamos que o conhecimento construído neste projeto de investigação será um contributo para uma melhor compreensão das adolescentes grávidas e para uma melhor intervenção psicopedagógica, nas famílias e nas escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L.S & Freire, T. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia Da Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ângelo, I. S. (2007). Mediação da Inteligência Emocional e sua Relação com o Sucesso Escolar. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Ciências, Dept. de Educação, Universidade de Lisboa.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros de Oliveira, J. H. (2007a). *Psicologia da Educação 1: Aprendizagem-Aluno*. Porto: Livpsic Psicologia.
- Barros de Oliveira, J. H. (2007b). *Psicologia da Educação 2: Ensino-Professor*. Porto: Livpsic Psicologia.
- Berger, K. S. (2000). *O Desenvolvimento da pessoa da infância à Adolescência*. LTC editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. D, & Adair, M. P. (2005). *Estratégias de Ensino Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Boyd, J., & Zimbardo, P. (2008). *The Time Paradox: The New Psychology of Time that Will Change Your Life*. New York: Free Press.
- Canavarro, M. C., & Pereira, A. I. (2001). *Gravidez e Maternidade na Adolescência*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Cordeiro, M. (2009). *O grande livro do adolescente*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coslin, G. P. (2002). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Costa, M., & Bigras, M. (2007). Mecanismos pessoais e colectivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência. *Ciência e Saúde Colectiva*, 12(5), 1101-1109.
- Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Damiani, F. E. (2003). Gravidez na adolescência: a quem cabe educar? *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 24(2), 161-168.
- Dias, C. A. (1998). *Para uma psicanálise na relação*. Porto: Afrontamento.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Climepsi.

- Esteves, J. R., & Meandro, P. R. M. (2005). Trajetórias de vida: repercussões da maternidade adolescente na biografia de mulheres que viveram tal experiência. *Estudo de psicologia*, 10(3), 363-370.
- Ferreira, S., & Ribeiro dos Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Afrontamento.
- Fleming, M. (1997). *Adolescência e autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Afrontamento.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2002). *A voz dos adolescentes*. Genebra: UNICEF.
- Gispert, C. (1996). *Programa de formação de educadores: Psicologia infantil e juvenil*. Lisboa: Liarte.
- Goulart, C. T. M. (2006). *A Atuação do Psicopedagogo no Atendimento as alunas Adolescentes Grávidas no Ensino Fundamental*. Dissertação não publicada, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.
- Godinho, R. A., Schelp, J. R. B., Parada, C. M. G. L., & Bertencello, N. M. F. (2000). Adolescentes e grávidas: onde buscam apoio?. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 8(2), 25-32.
- Griffiths, E. A., Olivo, M. A., Romero, Z. J., & Saldivia, S. J. (1994). Características psicosociales de la embarazada adolescente en Valdivia. *Cuadernos Medico-Sociales*, 35(2), 31-37.
- Heilborn, M. L. et al. (2002). Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. *Revista horizontes antropológicos*, 8(17), 13-45.
- Hetzer, H. (1959). *Psicologia Pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hill, C. (Ed.) (2012). *Consensual Qualitative Research: A Practical Resource for Investigating Social Science Phenomena*. London: Sage.
- Jesus, P. (2010). Processos de análise narrativa: Desenvolvimento e personalidade como ser-em-estórias. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1724-1738). Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho. (Acedido em: <http://www.actassnip2010.com>)

- Jesus, P. (2013). Self as future: Vocational life-narratives and identity exploration in adolescence. In V. Ortuño & P. Cordeiro (Eds.), *International Studies in Time Perspective* (pp. 25-32). Coimbra: Coimbra University Press.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lourenço, M. M. C. (1998). *Textos e Contextos da Gravidez na adolescência: A adolescente, a família, a escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S., & Araújo, S. (2010). *Psicologia da educação*. Luanda/Maputo: Plural Editores.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2006). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2005). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Marconi, M., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. S. Paulo: Atlas.
- Marcelli, D., & Braconnier, A. (2005). *Adolescência e Psicopatologia*. Lisboa: Climepsi.
- McAdams, D. P. (1996). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Guilford.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122. Acedido em: <https://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/430816076490a3ddfc3fe1.pdf>
- Menezes, M. A. (2010). *Reflexões sobre Educação*. Luanda: Mayamba Editora.
- Miguel, N. S. (1990). *Os Jovens e a sexualidade*. Lisboa: Instituto da Juventude de Lisboa.
- Nunes, C. S. E. (2000). *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica*. Porto: Afrontamento.

- Rodrigues, R. M. (2010). Gravidez na Adolescência. *Nascer e Crescer*, 19(3), 201.
- Sakamoto, D. L. (2001). *Gravidez na Adolescência: Análise da reincidência*. Dissertação não publicada, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. R. A (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silber, T. J., Giurgioyich, A., & Munist, M. M. (1995). El embarazo en la adolescência. In OPAS – Organización Panamericana de la Salud, *La salud del adolescente y del joven* (pp. 252-263). Washington, DC: OPAS.
- Soares, G.F. (1999). *Sexualidade e Gravidez na Adolescência*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Sousa, L. C. (2001). *Gravidez na Adolescência: Subsídios para proposta pedagógica*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Santrock, J. W. (2009). *Psicologia Educacional*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sabin, M. (2004). *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Ática.
- Sprinthall, A. N., & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Suplicy, M. (1998). *Sexo para adolescentes, orientação para educadores*. São Paulo: Grand'Angular.
- Vale, J. M. A. (2011). *Opinião dos adolescentes sobre a gravidez na adolescência*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Winnicott, D.W. (2001). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Brasil. Martins Fonte.
- Zagury, T. (1997). *O adolescente por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Record.

## ANEXOS

### **Anexo I: Pedido de autorização à Direcção da Escola 10 de Fevereiro**

Exmo. Senhora  
Directora da Escola do I ciclo do ensino Secundário BG – 1115, 10 de  
Fevereiro.  
Benguela

Cláudia Cristina B.B. e S. Flora  
Paulo Renato Cardoso de Jesus  
Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Benguela, 20 de setembro de 2014

**ASSUNTO:** Pedido de autorização para recolha de dados no âmbito do  
Mestrado em Administração e Gestão da Educação.

Vimos, por este meio, solicitar a sua Excelência a autorização para procedermos à recolha de dados no seu estabelecimento de ensino, no âmbito de uma pesquisa de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, realizada pela Cláudia C.B.B.S. Flora, na Universidade Portucalense, sob a supervisão científica do Prof. Doutor Paulo Jesus.

Esta pesquisa visa compreender como as adolescentes grávidas vivenciam essa etapa da sua vida, e a influência da gravidez no processo de ensino e aprendizagem.

Pretenderíamos, mais especificamente, administrar inquéritos por questionário e entrevistas, envolvendo adolescentes grávidas, docentes, e pais ou encarregados de educação em actividades pontuais, devidamente integradas no processo de ensino aprendizagem, ao longo do presente ano lectivo. Em anexo, pode encontrar um exemplar dos instrumentos de recolha de dados.

Agradecemos o seu bom acolhimento e disponibilizamo-nos para prestar informações adicionais.

Subscrevemo-nos com as nossas saudações cordiais,

---

Cláudia C.B.B. e S. Flora

---

Paulo Renato Cardoso de Jesus

## **Anexo II. Pedido de autorização à Direcção da escola “CDTE Dangereux”**

Exmo. Senhor  
Director da Escola do I ciclo do ensino Secundário “CDTE Dangereux”  
Catumbela

Cláudia Cristina B.B.e.S. Flora  
Paulo Renato Cardoso de Jesus  
Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Benguela, 20 de setembro de 2014

### **ASSUNTO: Pedido de autorização para recolha de dados no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação.**

Vimos, por este meio, solicitar a sua Excelência a autorização para procedermos à recolha de dados no seu estabelecimento de ensino, no âmbito de uma pesquisa de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, realizada pela Cláudia C.B.B.S. Flora, na Universidade Portucalense, sob a supervisão científica do Prof. Doutor Paulo Jesus.

Esta pesquisa visa compreender como as adolescentes grávidas vivenciam essa etapa da sua vida, e a influência da gravidez no processo de ensino e aprendizagem.

Pretenderíamos, mais especificamente, administrar inquéritos por questionário e entrevistas, envolvendo adolescentes grávidas, docentes, e pais ou encarregados de educação em actividades pontuais, devidamente integradas no processo de ensino aprendizagem, ao longo do presente ano lectivo. Em anexo, pode encontrar um exemplar dos instrumentos de recolha de dados.

Agradecemos o seu bom acolhimento e disponibilizamo-nos para prestar informações adicionais.

Subscrevemo-nos com as nossas saudações cordiais,

---

Claúdia C.B.B.e S. Flora

---

Paulo Renato Cardoso de Jesus

### **Anexo III. Questionário sociodemográfico e consentimento informado (adolescentes)**

#### **Questionário Sociodemográfico e Guião de Entrevista Narrativa: Gravidez na Adolescência e Aprendizagem**

*Código* \_\_\_\_\_

#### **INTRODUÇÃO**

**Obrigada** por ter aceite o convite para ser entrevistada. Deste modo, está a colaborar com uma investigação realizada por Cláudia Flora, no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, na Universidade Portucalense. Gostaria de lhe colocar algumas questões sobre a sua vida pessoal e escolar para compreender como as adolescentes grávidas vivenciam essa experiência de vida e como a gravidez influencia a sua relação com a escola e com os processos de ensino-aprendizagem. Neste tipo de questões, não há respostas certas nem erradas, todas as respostas são igualmente verdadeiras se forem sinceras. O único objetivo importante é saber o que realmente pensa e sente sobre a sua experiência. Em relação a tudo o que disser, garanto, pela minha parte, que tudo será mantido em total confidencialidade.

Creio que será muito interessante realizarmos esta entrevista. O que lhe parece? Tem alguma questão? Podemos começar?

#### **Caracterização Sociodemográfica**

##### **1. Sujeito entrevistado**

- a. Nome.....
- b. Idade:.....
- c. Sexo: .....
- d. Ano de escolaridade: .....
- e. Reprovações (anos):.....
- f. Escola: .....
- g. Local de residência: .....
- h. Pessoas com quem vive: .....
- i. Pessoas que a apoiam nas tarefas escolares: .....

j. Pessoas que a apoiam durante a gravidez (nas tarefas de preparação para “maternidade”): .....

k. Escolaridade e Profissão do Pai: .....

l. Escolaridade e Profissão da Mãe: .....

m. Irmãos (idades e sexo): .....

.....

## 2. **Entrevista**

a. Local.....

b. Data e hora..... Duração (intervalos).....

3. **Observação** do comportamento (verbal e não-verbal) do entrevistado.....

.....

.....

4. **Auto-avaliação** do entrevistador.....

.....

.....

## 5. **Consentimento informado**

Declaro que compreendo o tema e os objetivos desta investigação, participo voluntariamente e autorizo a gravação áudio da entrevista e a utilização dos dados para publicações científicas, salvaguardando-se o anonimato e confidencialidade:

Sim / Não.

## **Anexo IV. Modelo do questionário/entrevista narrativa para adolescentes.**

**Entrevista Eco-Narrativa para Adolescentes** (adaptação da *Life Story Interview* de D. P. McAdams, por Paulo Jesus & Cláudia Flora, 2014)

### **A. CAPÍTULOS DA VIDA (E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA GERAL)**

1. Gostaria de lhe pedir para contar a história da sua vida desde o nascimento até ao presente.

1.1. Descreva igualmente a história da sua família: onde nasceram e viveram os seus pais? Que profissões têm atualmente (e que profissões tiveram no passado)? Que mudanças importantes ocorreram na vida da família?

1.2. Descreva a sua trajetória escolar: Onde e quando começou a frequentar a escola? Em que escolas já estudou? Que (in)sucesso tem tido?

2. Poderia fazer um **desenho** que simbolize a sua vida?

Poderia explicar o que desenhou? [*O entrevistador deverá anotar as explicações fornecidas pelo sujeito nas margens do próprio desenho, ao modo de uma legenda.*]

### **B. ACONTECIMENTOS-CHAVE**

Agora, depois de ter descrito as linhas gerais da sua vida, gostaria de pedir que se concentrasse em alguns acontecimentos-chave que se destacam na sua história. Um acontecimento-chave seria um evento ou incidente específico, que pode ter sido bom ou mau, feliz ou triste, mas que, por algum motivo, se tornou inesquecível.

#### **B.1: Ponto(s) alto(s)**

Descreva, por favor, o acontecimento da sua vida que mais se destaca positivamente, ou seja, em que viveu algo de especialmente feliz, alegre, emocionante ou maravilhoso. Procure recordar-se dos pormenores: **onde** e **quando** foi, **quem** esteve consigo, **o que sentiu e pensou**? Explique por que considera esse momento como um exemplo de **felicidade** e diga qual foi o **impacto** que teve na sua vida.

Qual o momento mais feliz que já viveu na **Escola**? Pode descrever o que aconteceu e explicar por que considera um momento feliz?

## **B.2: Ponto(s) baixo(s)**

Gostaria que descrevesse também um acontecimento da sua vida que lhe parece ter sido muito infeliz. Procure recordar-se dos pormenores: **onde e quando** foi, **quem** esteve consigo, **o que sentiu e pensou**? Explique por que considera esse momento como um exemplo de *grande infelicidade* e diga qual foi o **impacto** que teve na sua vida.

Qual o momento mais infeliz que já viveu na Escola? Pode descrever o que aconteceu e explicar por que considera um momento infeliz?

## **B.3: Ponto(s) de viragem**

Ao recordar a sua vida passada, procure identificar o momento mais marcante de **viragem** ou de **mudança**, quer **positiva** quer **negativa**. Procure descrever detalhadamente o que aconteceu: **onde e quando** foi, **quem** esteve consigo, **o que sentiu e pensou**? Explique o que realmente mudou e qual foi o **impacto** de tal mudança na sua vida.

Qual a maior mudança que já viveu na escola? Como se sentiu? Porquê? Qual o efeito que teve na sua vida?

## **B.4: Experiência de gravidez: Mudança nas relações familiares e escolares**

Quando ficaste grávida, o que sentiste?

O que sentiram, pensaram, fizeram as pessoas mais próximas? (Distinguir a reação dos pais e da família, dos amigos e dos colegas de escola e dos professores.)

O que mudou na sua vida após a gravidez? Qual o impacto na vida familiar e escolar? Atualmente, durante a gravidez, como se sente na escola? Porquê?

## **B.5: Memória de infância positiva**

Descreva, por favor, **a memória mais feliz** da sua infância. Se for possível, identifique a memória feliz mais antiga de que se lembra. Recorde esse momento feliz com pormenor: onde e quando foi, quem esteve consigo, o que sentiu e pensou?

Diga por que considera esse episódio feliz e qual foi o impacto que teve na sua vida.

### **B.6: Memória de infância negativa**

Descreva, por favor, a **memória** mais **infeliz** da sua infância: se possível, identifique a memória infeliz mais antiga de que se lembra. Talvez seja uma recordação que implique tristeza, medo, ou outra emoção negativa. Recorde esse momento infeliz com pormenor: onde e quando foi, quem esteve consigo, o que sentiu e pensou?

Diga por que considera esse episódio infeliz e qual foi o impacto que teve na sua vida.

## **C. HISTÓRIA FUTURA**

### **C.1: O próximo capítulo: possibilidades e realidades futuras**

Agora, vamos falar do futuro. Queríamos perguntar-lhe como imagina as várias possibilidades do seu futuro – na escola, na família, na vida profissional, nas relações afetivas. Entre essas possibilidades, qual seria a melhor para si? Porquê?

Qual o futuro perfeito, o futuro de sonho, que realizaria **idealmente**, se tivesse poder absoluto para decidir os acontecimentos? (Utilizar talvez a metáfora da “varinha mágica”.)

E qual a possibilidade de futuro que prevê ser a que **realmente** acontecerá com maior probabilidade?

A Escola e o estudo são importantes para o seu futuro? Porquê?

### **C.2: Projeto de vida**

Falemos agora do seu projeto de vida. *Um projeto de vida é uma ideia bastante bem definida daquilo que se pretende realizar no futuro para se ser feliz.* Em geral, engloba o desejo de se ter um certo tipo de família e de profissão.

Tem um “projeto de vida”? Pode descrevê-lo e explicar o que pensa fazer para realizar esse projeto?

## D. DESAFIOS

Gostaria de lhe colocar algumas questões sobre os diferentes desafios ou problemas que já enfrentou na sua vida.

### D.1: Desafio maior da vida

Qual foi, qual é ou qual será o **maior desafio** ou **problema** da sua vida? Qual a origem desse desafio ou problema? Qual a solução?

Como surgiu esse desafio/problema? Como lidou com ele e o resolveu? Como é que afetou a sua vida ou que mudanças provocou?

### D.2: Experiência de perda

Gostaria de lhe perguntar se já perdeu algum familiar ou amigo, devido a uma separação ou falecimento. Como descreve essa “perda”? Quando foi, com que pessoa e que sentimentos teve? Como se sente hoje e o que mudou na sua vida devido a essa experiência?

### D.3: Fracasso e arrependimento

Todas as pessoas vivem momentos de sucesso e de insucesso, fazem coisas de que se orgulham e outras coisas de que têm vergonha e se arrependem. Qual foi o **maior fracasso** e o **maior arrependimento** de toda a sua vida? Conte o que aconteceu: onde e quando foi, com quem viveu esse momento e por que considera que foi uma experiência de fracasso? O que faria hoje, se vivesse a mesma situação?

## E. IDEOLOGIA PESSOAL

### E.1: Valores religiosos

Acredita em Deus e pratica alguma religião? Porquê? E qual religião da sua família e dos seus amigos mais próximos? Para si, o que significa acreditar ou não acreditar em Deus?

### E.2: Valores éticos

Para si, o que é o bem e o mal? E o que é uma ação boa e uma ação má? Ou uma pessoa boa ou má? Pode dar alguns exemplos concretos da sua vida para ações boas e más ou para pessoas boas e más, explicando por que considera ser bom ou mal?

Pode dar exemplos de ações boas e más na escola, descrevendo com pormenor várias ações más realizadas por professores, por pais e por estudantes? Por que acontecem essas ações más na escola? Quais são as causas ou os motivos? Podes dar exemplos concretos?

Como se deveriam resolver essas situações? Dá exemplos de soluções para vários tipos de más ações, dizendo o que os professores, os pais e os estudantes deveriam fazer.

Para si, o que é a justiça? O que é uma pessoa justa e uma pessoa injusta?

Descreve algumas ações injustas que já aconteceram na sua escola. O que sentiu e pensou?

### **E.3: Felicidade: Valor supremo da vida**

Considera-se uma pessoa feliz ou infeliz? Porquê?

O que é mais importante na vida? Porquê? (Confrontar o sujeito: “Considera esse aspeto mais importante do que a saúde, o amor, a riqueza...? Porquê?”)

## **F. ECOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO**

### **F.1: Família**

1. Quais as pessoas que são mais importantes para si na sua família? Porquê?
2. Diga também com quem passa mais tempo e o que costumam fazer juntos.

### **F.2: Relações de pertença grupal/institucional**

Gostaria de pedir-lhe que identificasse os grupos ou organizações a que pertence e outros a que pertencem também as diversas pessoas da sua família (ex. igrejas, clubes, empresas, escolas, etc.).

## **H. REFLEXÃO**

Gostaria de lhe colocar apenas mais uma pergunta: gostou de responder a esta entrevista? Gostou das perguntas? Porquê? Já tinha pensado antes nestes assuntos? Estaria disponível no futuro para falarmos novamente sobre estas questões?

**Anexo V. Modelo do inquérito por questionário/narrativo para pais e ou encarregados de educação.**

**Inquérito por Questionário aplicado aos pais e encarregados de educação: Gravidez na Adolescência e Aprendizagem**

**Código** \_\_\_\_\_

**INTRODUÇÃO**

**Obrigada** por ter aceite o convite para participar. Deste modo, está a colaborar com uma investigação realizada por Cláudia Flora, no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, na Universidade Portucalense. Gostaria de lhe colocar algumas questões sobre a sua vida pessoal e familiar para compreender como as adolescentes grávidas vivenciam essa experiência de vida e como a gravidez influencia a sua relação com a família, a escola e com os processos de ensino-aprendizagem. Neste tipo de questões, não há respostas certas nem erradas, todas as respostas são igualmente verdadeiras se forem sinceras. O único objetivo importante é saber o que realmente pensa e sente sobre a gravidez na adolescência, e o impacto que esta tem nas relações familiares e no processo de ensino aprendizagem. Em relação a tudo o que disser, garanto, pela minha parte, que tudo será mantido em total confidencialidade.

Declaro que compreendo o tema e os objetivos desta investigação, participo voluntariamente. Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_.

**A) Dados pessoais: Caracterização Sociodemográfica**

<b>Dados pessoais</b>	
Nome	
Encarregado da aluna	
Idade	
Sexo	
Habilitações literárias	
Profissão	
Local de residência	
Estado civil	
Número de filhos	
Idade e sexo	

B) História de vida

b.1) Resumidamente, gostaria que contasse a história da sua vida

---

---

---

---

---

---

---

---

B.2)- Descreva a sua relação com os membros da sua família (esposa e filhos): Onde e quando se casou (ou vive maritalmente)? Há quanto tempo? Que aspirações ou motivações tinha em relação à vida em família?

---

---

---

---

---

---

---

---

B.3)- Defina a importância da família (esposa e filhos) para a sua vida?

---

---

---

---

---

---

**C) Gravidez na adolescência: impacto nas relações familiares, sociais e escolares**

C.1)- De que forma tomou conhecimento que a sua filha ou educanda estava grávida?

---

---

---

---

---

---

C.2) - Qual o impacto gerado quando soube que a sua filha estava grávida? E qual foi o seu procedimento com ela? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

C.3)- Como descreve a relação que mantem com a sua filha (os)? Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

C.4)- O que sentiram, pensaram, fizeram as pessoas mais próximas? (Distinguir a reação da adolescente, da direção da escola, da família, dos amigos e dos colegas de escola.) \_\_\_\_\_

---

---

---

---

C.5)- Que medidas toma a Direcção da escola quando surgem casos de gravidez? Você concorda com essas medidas? Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

C.6)- Quem é responsável pela gravidez na adolescência? Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

C.7)- Quais foram as principais mudanças (comportamentais) que constatou na

sua filha, nas relações familiares e no seu percurso escolar? E que tipo de atuação presta? Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

C.8)- Como pretende agir em relação à sua filha? Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

C.9)- Qual a sua opinião sobre a gravidez na adolescência? Que conselhos costuma dar às adolescentes que vivem essa experiência? E como elas reagem? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

#### **D: Gravidez na adolescência: possibilidades e realidades futuras**

D.1)- Queria perguntar-lhe como imagina as várias possibilidades de seu futuro para a sua filha – na escola, na família, na vida profissional. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

D.2)- Qual o futuro perfeito, o futuro ideal, que desejaria que se realizasse em relação à sua filha? E qual a possibilidade de futuro que prevê ser a que **realmente** acontecerá com maior probabilidade? Considera-se otimista ou pessimista? Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

D.3)-O que pretende fazer para contribuir na realização do “ melhor futuro” em relação à sua filha? Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**E)- Projetos de vida**

E.1)- Na sua opinião, a sua filha tem um “projeto de vida”? Porquê? Na sua perspectiva, qual é (ou deveria ser) esse “projeto de vida”?

---

---

---

---

---

---

---

E.2)- Como pensa contribuir para a construção do “projeto de vida” da sua filha?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

E.3)- De que forma a família e a escola podem prestar o seu contributo?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**F-IDEOLOGIA PESSOAL**

F.1)- Considera-se uma pessoa religiosa? \_\_\_\_\_ Qual a sua religião?

---

F.2)- Qual a importância desses valores para a sua vida familiar?

---

---

---

**G- Felicidade: Valor supremo da vida**

G.1)- Considera-se uma pessoa feliz ou infeliz? Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

G.2)- O que é mais importante na sua vida? Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Muito obrigado pela sua colaboração!

**Anexo VI. Questionário sociodemográfico e consentimento informado  
(pais e/ou encarregados de educação)**

**Questionário Sociodemográfico e Guião de Entrevista Narrativa:  
Gravidez na Adolescência e Aprendizagem**

**Código**\_\_\_\_\_

**INTRODUÇÃO**

**Obrigada** por ter aceite o convite para ser entrevistada (o). Deste modo, está a colaborar com uma investigação realizada por Cláudia Flora, no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, na Universidade Portucalense. Gostaria de lhe colocar algumas questões sobre a sua vida pessoal e profissional para compreender como as adolescentes grávidas vivenciam essa experiência de vida e como a gravidez influencia a sua relação com a escola e com os processos de ensino-aprendizagem. Neste tipo de questões, não há respostas certas nem erradas, todas as respostas são igualmente verdadeiras se forem sinceras. O único objetivo importante é saber o que realmente pensa e sente sobre a gravidez na adolescência, e o impacto que esta tem nas relações interpessoais e no processo de ensino aprendizagem. Em relação a tudo o que disser, garanto, pela minha parte, que tudo será mantido em total confidencialidade.

Creio que será muito interessante realizarmos esta entrevista. O que lhe parece? Tem alguma questão? Podemos começar?

**Caracterização Sociodemográfica**

**1. Sujeito entrevistado**

- a. Nome.....
- b. Idade:.....
- c. Sexo: .....
- d. Habilitações literárias: .....
- e. Profissão:.....
- f. Anos de serviço: .....
- g. Local de residência: .....

h. Estado civil: .....

i. Número de filhos: .....

j. Idade e sexo dos filhos: .....

2. **Entrevista**

a. Local.....

b. Data e hora.....Duração (intervalos).....

3. **Observação** do comportamento (verbal e não-verbal) do entrevistado.....

.....  
.....

4. **Autoavaliação** do entrevistador.....

.....  
.....

5. **Consentimento informado**

Declaro que compreendo o tema e os objetivos desta investigação, participo voluntariamente e autorizo a gravação áudio da entrevista e a utilização dos dados para publicações científicas, salvaguardando-se o anonimato e confidencialidade:

Sim / Não.

## **Anexo VII. Modelo do questionário/entrevista narrativa para professores**

**Entrevista Eco-Narrativa para professores** (adaptação da *Life Story Interview* de D. P. McAdams, por Paulo Jesus & Cláudia Flora, 2014)

### **A. ESTÓRIA DE VIDA**

1. Gostaria de lhe pedir para contar, resumidamente, a história da sua vida desde a infância até ao presente.
  - 1.1. Descreva, igualmente de forma sucinta, a história da sua família: onde nasceram e viveram os seus pais e irmãos? Que profissões têm atualmente (e que profissões tiveram no passado)? Que mudanças importantes ocorreram na vida da família?
  - 1.2. Descreva a sua trajetória escolar e profissional: Onde e quando começou a se formar academicamente? Como surgiu e se desenvolveu a sua vocação e carreira docente? Que motivações ou aspirações tinha e qual o balanço da experiência de professor?

### **B. ACONTECIMENTOS-CHAVE**

Agora, depois de ter descrito as linhas gerais da sua vida, gostaria de pedir que se concentrasse em alguns acontecimentos-chave que se destacam na sua história. Um acontecimento-chave seria um evento ou incidente específico, que pode ter sido bom ou mau, feliz ou triste, mas que, por algum motivo, se tornou inesquecível.

#### **B.1: Ponto(s) alto(s)**

Descreva, por favor, o acontecimento da sua carreira profissional que mais se destaca positivamente, ou seja, em que viveu algo de especialmente feliz, alegre, emocionante ou maravilhoso. Procure recordar-se dos pormenores: **onde e quando** foi, **quem** esteve presente, **o que sentiu e pensou?**

Explique por que considera esse momento como um exemplo de **felicidade** e diga qual foi o **impacto** que teve na sua vida.

Qual o momento mais feliz que já viveu na **Escola no exercício da função como docente**? Pode descrever o que aconteceu e explicar por que considera um momento feliz?

### **B.2: Ponto(s) baixo(s)**

Gostaria que descrevesse também um acontecimento da sua vida profissional que lhe parece ter sido muito infeliz. Procure recordar-se dos pormenores: **onde e quando** foi, **quem** esteve consigo, **o que sentiu e pensou**?

Explique por que considera esse momento como um exemplo de *grande infelicidade* e diga qual foi o **impacto** que teve na sua vida.

Qual o momento mais infeliz que já viveu na Escola como docente? Pode descrever o que aconteceu e explicar por que considera um momento infeliz?

### **B.3: Ponto(s) de viragem**

Ao recordar a sua vida passada em relação a sua atuação como professor, procure identificar o momento mais marcante de **viragem** ou de **mudança**, quer **positiva** quer **negativa**. Procure descrever detalhadamente o que aconteceu: **onde e quando** foi, **quem** esteve consigo, **o que sentiu e pensou**?

Explique o que realmente mudou e qual foi o **impacto** de tal mudança na sua vida.

Qual a maior mudança que já viveu na escola? Como se sentiu? Porquê? Qual o efeito que teve na sua vida?

### **B.4: Gravidez na adolescência: Mudança no processo docente educativo**

Qual o impacto gerado quando se deparou com alunas adolescentes grávidas? e qual foi o seu procedimento com elas?

O que sentiram, pensaram, fizeram as pessoas mais próximas? (Distinguir a reação da adolescente, da direção da escola, dos pais e da família, dos amigos e dos colegas de escola.)

Que medidas toma a Direcção da escola quando surgem casos de gravidez?  
Você concorda com essas medidas? Porquê?

Há alguma disciplina de educação sexual no currículo? Qual a sua opinião em relação ao que descreve?

A quem você atribui a responsabilidade da gravidez na adolescência? Porquê?

Quais foram as principais mudanças (comportamentais) que constatou nas alunas grávidas no seu percurso escolar? E que tipo de atuação presta? Porquê?

Como tem sido o rendimento das alunas grávidas? Que estratégias utiliza para reverter o quadro?

Qual a sua opinião sobre a gravidez na adolescência? E quais as estratégias que se deveriam utilizar para reduzir este fenómeno?

Que conselhos costuma dar às alunas que vivem essa experiência? E como elas reagem?

### **C. HISTÓRIA FUTURA DAS ADOLESCENTES**

#### **C.1: Gravidez na Adolescência: Possibilidades e realidades futuras**

Agora, vamos falar do futuro. Queria perguntar-lhe como imagina as várias possibilidades de futuro para estas adolescentes – na escola, na família, na vida profissional.

Entre essas possibilidades, qual seria a melhor para elas? Porquê?

Qual o futuro perfeito, o futuro **ideal**, que gostaria que se realizasse para essas adolescentes? (Utilizar talvez a metáfora da “varinha mágica”.)

E qual a possibilidade de futuro que prevê ser a que **realmente** acontecerá com maior probabilidade? Considera-se optimista ou pessimista? Porquê?

Como pensa contribuir para a realização do “melhor futuro possível” para essas adolescentes?

## **C.2: Projetos de vida**

Falemos agora dos projetos de vida das adolescentes grávidas. *Um projeto de vida é uma ideia bastante bem definida daquilo que se pretende realizar no futuro para se ser feliz.* Em geral, engloba a família e a profissão.

Considera que elas têm um “projeto de vida”? Porquê? Na sua perspectiva, qual é (ou deveria ser) esse “projeto de vida”?

Como pensa contribuir para a construção dos “projetos de vida” dessas adolescentes?

Qual poderia (ou deveria) ser o contributo da Escola e das Famílias?

## **D. IDEOLOGIA PESSOAL E VOCAÇÃO DOCENTE**

### **E.1: Valores religiosos e éticos**

Gostaria de lhe perguntar quais os seus valores religiosos e éticos. Ou seja, qual a sua atitude religiosa ou espiritual? E qual a sua definição ética de “bem” e de “mal”?

Qual a importância desses valores para a “vida da Escola”? E para a sua vocação e profissão de “professor(a)”?

### **E.2: Felicidade: Valor supremo da vida**

Considera-se uma pessoa feliz ou infeliz? Porquê?

O que é mais importante na vida? Porquê? (Confrontar o sujeito: “Considera esse aspeto mais importante do que a saúde, o amor, a riqueza...? Porquê?”)

## **H. REFLEXÃO**

Gostaria de lhe colocar apenas mais uma pergunta: gostou de responder a esta entrevista? Gostou das perguntas? Porquê? Já tinha pensado antes nestes assuntos? Estaria disponível no futuro para falarmos novamente sobre estas questões?