



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

**CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E
SUSTENTABILIDADE - CETENS UFRB**

ROBERTA EVELYN PASSOS DA SILVA

**MATERNIDADE-SOLO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES
DA EJA NO ENSINO MÉDIO**

FEIRA DE SANTANA

2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E
SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL**

ROBERTA EVELYN PASSOS DA SILVA

**MATERNIDADE-SOLO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES
DA EJA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Científica Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Idalina Souza Mascarenhas
Borghi

FEIRA DE SANTANA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

S586m Silva, Roberta Evelyn Passos da
Maternidade-solo e permanência de estudantes da EJA no ensino médio. /
Roberta Evelyn Passos da Silva. -- Feira de Santana, 2024.
91 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de
Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado
profissional, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Idalina Souza Mascarenhas Borghi.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Mulheres - Chefes da família. 3.
Mulheres - Maternidade. 4. Política de permanência. 5. Ensino médio. I.
Borghi, Idalina Souza Mascarenhas. II. Título.

CDD - 376

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E
SUSTENTABILIDADE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE**


FOLHA DE APROVAÇÃO

ROBERTA EVELYN PASSOS DA SILVA


**MATERNIDADE-SOLO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA EJA
NO ENSINO MÉDIO**

Aprovada em: 14 de Junho de 2024


Banca Avaliadora da Defesa de Dissertação de Roberta Evelyn Passos da Silva

Documento assinado digitalmente
 IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI
Data: 31/07/2024 20:05:29-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Prof.^a Dra. Idalina Souza Mascarenhas
Borghi Universidade Federal do Recôncavo
da Bahia (UFRB) Orientadora

Documento assinado digitalmente
 TATIANA POLLIANA PINTO DE LIMA
Data: 01/08/2024 15:11:03-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Professora Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
(UFRB) Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 IZAURA SANTIAGO DA CRUZ
Data: 05/08/2024 13:51:21-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Professora Dra. Izaura Santiago da Cruz
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Documento assinado digitalmente
 IRIS VERENA SANTOS DE OLIVEIRA
Data: 05/08/2024 14:10:37-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Professora Dra. Íris Verena Santos de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Avaliadora Externa

AGRADECIMENTOS

A Deus e todas as formas de manifestação do amor e do bem, em primeiro lugar, pois sem Ele e minha fé em dias melhores este propósito não seria alcançado.

Aos meus pais e, em especial, aos meus filhos, pela compreensão das ausências, choros, recuos e silêncios, e por desejar junto comigo que desse certo, para tudo ter valido o tempo que não estivemos na presença presente uns dos outros.

As irmanadas comigo em escuta e acolhimento das minhas dores, que são família escolhida, que me leram, que cuidaram e me ampararam em orações e ações, agradeço a existência em minha vida e a nossa cumplicidade, em especial a Andréia Cavalcante, Letícia Souza, Luciene Santos, Daianna Quelle, Edlívvia Leite, Aquiles Sousa, Jenifer Reis, Maria Júlia Vieira e Edilene Pereira.

A minha Orientadora Prof.^a Dra. Idalina Souza Mascarenhas Borghi, que sempre acreditou neste meu propósito, apoiou, mostrou novos caminhos e percepções, ajustou rotas, escutou, acolheu e proporcionou grandes aprendizagens.

Aos meus amigos e minhas amigas mais cúmplices, e eles/as sabem quem são, por cada áudio, cada ligação, cada chamada de vídeo, cada presença, cada abraço, cada fuga, cada afeto.

Aos Professores/as deste Programa de Pós-graduação, pela sensibilidade, pelas trocas, por me permitir erguer minha voz em muitos momentos significativos do meu percurso, pelas novas autoras apresentadas e por serem referência de educadores/as para mim.

Aos colegas de turma, por todo apoio, conversas, cuidados, viagens, almoços, acolhimento e sorrisos, em especial àqueles/as que se tornaram grandes amigos/as.

A Coordenação da Pós-graduação pela humanização que confere a este programa.

A gestão e aos professores/as das duas unidades de ensino da rede estadual nas quais me constituo como Coordenadora Pedagógica, acreditando, diariamente, que a educação pública de qualidade transforma, e que o estudo devolve.

A toda minha família, que com ausências e presenças, me impulsionam a seguir em frente sempre.

As doze mães-solo estudantes da Educação de Jovens Adultos, participantes desta pesquisa, que me deram as suas mãos e confiaram no meu desejo de erguer vozes femininas.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) por acolher meu tema de pesquisa, tão valoroso para mim, minhas canções, minhas escrevivências, meus lamentos, minhas conquistas e minha maternidade-solo, dentro dos limites que o cenário acadêmico apresenta.

A mim, por ter resistido e não ter desistido, apesar de tanto.

EPIGRAFE

“Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar. Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador. Além de nos permitir lembrar de nós mesmos e nos recuperar, ele nos provoca e desafia a renovar nosso compromisso com a luta feminista ativa e inclusiva. Ainda temos de fazer uma revolução feminista no plano coletivo.”

***Ensinando a Transgredir** (hooks 2013.
pág. 103)*

RESUMO

Mães-solo é uma forma coerente de identificar as mães que são as únicas ou principais responsáveis pela criação de uma ou mais crianças, inclusive porque a maternidade não tem dependência de estado civil para ser exercida. Esta pesquisa emerge do desejo de escrever sobre as implicações da maternidade-solo para permanência e conclusão de estudos de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e está respaldada nas escritas de bell hooks (2013, 2020), Conceição Evaristo (2007, 2017, 2020), Carla Akotirene (2019), Sueli Carneiro (2011, 2023) e Paulo Freire (1967) e no encontro da minha experiência pessoal e profissional com o desafio de inclusão de mães-solo jovens e adultas na pauta política da rede estadual de ensino na Bahia. Diante disso, esta pesquisa investigou como as mães-solo da EJA estão resistindo e construindo suas experiências de permanência nas turmas de ensino médio, na rede estadual de ensino, no município de Cruz das Almas/BA. A partir da escuta das estudantes da EJA desejamos ampliar as perspectivas do debate sobre maternidade-solo, provocar novos olhares e aprender sobre as variadas nuances da maternagem possível, para o exercício de novas práxis pedagógicas, fundamentadas numa compreensão mais próxima da realidade social, das diferenças de demandas e responsabilidades das jovens e adultas, mães-solo, que integram EJA. Com o desejo de visibilizar as itinerâncias das mães-solo jovens e adultas das turmas da EJA e seus desafios cotidianos como estudantes do turno noturno, no município de Cruz das Almas, esta pesquisa fundamentou a elaboração do Manifesto intitulado “Gritos de mães-solo estudantes da EJA do Recôncavo Baiano” e enquanto indicativo de políticas públicas, pretende erguer vozes e construir resistências femininas. Nesta perspectiva, este estudo se inscreve como pesquisa de natureza qualitativa inspirada na escrivência como escolha analítico-metodológica para ouvir e dialogar com as mães-solo estudantes da EJA que se articulam entre si, bem como à trajetória de mãe-solo estudante da Pós-graduação da pesquisadora, respaldada numa proposta de ação-reflexão-ação que envolve interação, através de rodas de diálogos musicadas com as participantes da pesquisa, reflexão sobre as narrativas destas participantes e elaboração do produto desta pesquisa. As leituras realizadas e rodas de conversas musicadas, sugeriram que a condição imposta de limitações de ação da mulher, de acordo com a desigualdade de gênero, para oportunidades de estudos, trabalho e lazer laceram o exercício de sua cidadania, reduzindo as possibilidades de atendimento e de negociação de suas necessidades e demandas existenciais e sociais. Assim sendo, esta pesquisa evidenciou que ser mãe-solo não constitui escolha feminina, e ser mãe-solo e estudante da EJA é uma experiência desafiante, que culpabiliza a mulher, e implica também em conciliar condições sociais, cuidado de filhos e necessidades básicas que intensificam e complexificam os desafios da maternidade-solo a outros patamares mais elevados.

Palavras-chave: Gênero. Permanência. Ensino médio. Maternidade-solo. Educação de Jovens Adultos.

ABSTRACT

Solo mothers is a coherent way of identifying mothers who are solely or mainly responsible for raising one or more children, also because motherhood is not dependent on marital status to be exercised. This research emerges from the desire to write about the implications of solo motherhood for the permanence and completion of studies by women students of Youth and Adult Education (EJA) and is supported by the writings of bell hooks (2013, 2020), Conceição Evaristo (2007, 2017, 2020), Carla Akotirene (2019), Sueli Carneiro (2011, 2023) and Paulo Freire (1967) and in the encounter of my personal and professional experience with the challenge of including young and adult solo mothers in the political agenda of state education network in Bahia. Given this, this research investigated how EJA's solo mothers are resisting and building their experiences of staying in high school classes, in the state education network, in the municipality of Cruz das Almas/BA, based on listening to EJA students. We wish to broaden the perspectives of the debate on solo motherhood, provoke new perspectives and learn about the varied nuances of possible mothering, for the exercise of new pedagogical praxis, based on a closer understanding of social reality, the differences in demands and responsibilities of young women and children, adults, single mothers, who are part of EJA. With the desire to make visible the itineraries of young and adult solo mothers in EJA classes and their daily challenges as night shift students, in the municipality of Cruz das Almas, this research supported the preparation of the Manifesto entitled "Screams of solo student mothers of EJA do Recôncavo Baiano" and as an indication of public policies, it aims to raise voices and build female resistance. From this perspective, this study is inscribed as qualitative research inspired by writing as an analytical-methodological choice to listen and dialogue with single mothers students at EJA who articulate with each other, as well as the trajectory of single mothers studying Postgraduate Studies. degree of the researcher, supported by an action-reflection-action proposal that involves interaction, through dialogue circles set to music with the research participants, reflection on the narratives of these participants and elaboration of the product of this research. The readings carried out and conversations set to music suggested that the imposed condition of limitations on women's actions, in accordance with gender inequality, for study, work and leisure opportunities lacerate the exercise of their citizenship, reducing the possibilities of care and negotiation of their existential and social needs and demands. Therefore, this research showed that being a solo mother does not constitute a female choice, and being a solo mother and an EJA student is a challenging experience, which blames women, and also involves reconciling social conditions, childcare and basic needs that they intensify and complicate the challenges of solo motherhood to higher levels.

Keywords: Gender. Permanence. High school. Solo maternity. Young Adult Education.

ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

SEC/BA- Secretaria de Educação do Estado da Bahia

PPP - Projeto Político Pedagógico

MEC - Ministério da Educação e Cultura

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. MÃES-SOLO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCAS HISTÓRICAS E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO.....	23
2.1 A Maternidade-solo e seus Tensionamentos	31
2.2 Singularidades de Mães-solo no Cenário da EJA.....	37
3. ITINERÂNCIA METODOLÓGICA	43
3.1 Caminhos de uma Pesquisa Qualitativa Inspirada na Escrivivência.....	43
3.2 Contexto da Pesquisa.....	49
3.2.1 O contexto: 67 anos de história na educação pública do Recôncavo Baiano.....	51
3.3 As Rodas de Diálogos Musicadas	53
4 EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE PERMANÊNCIA	58
4.2 Os Dois Pés na Ancestralidade: Narrativas das Mães-solo Jovens e Adultas da EJA	58
4.3 Desromantização da Maternidade-solo e seus desdobramentos na Vida Escolar de Mulheres Jovens e Adultas.....	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARA NÃO CONCLUIR	83
6 REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

Como mãe-solo de três garotos e profissional da educação ouso ler, pesquisar e escrever sobre maternidade-solo e educação escolar porque essa labuta, para mim, é de todo dia, do ano inteiro, da vida como ela é. Escrevo porque a maternidade e a educação me movem, e me modificam cotidianamente, mas é, também, um movimento de enfrentamento de tormentas, usando bote sem colete salva-vidas para atravessar as ondas gigantes que se apresentam quando uma mulher tenta maternar e ter uma vida, para além da maternidade.

Em conformidade com a Academia Brasileira de Letras (ABL, 2022), mães-solo são aquelas que assumem, exclusivamente, todas as responsabilidades pela criação dos filhos, logo, são as únicas ou principais responsáveis pela criação de uma ou mais crianças, inclusive porque a maternidade não tem dependência de estado civil para ser exercida.

Mães-solo são diferentes de mães independentes que escolhem experimentar um processo de inseminação artificial, por exemplo, conscientes do desconhecimento da identificação paterna. Não escolhi criar meus filhos sozinha quando constituí uma família. Não decidi que não precisava de apoio, presença paterna e/ou divisão justa de responsabilidades na criação dos meus meninos. De modo geral, a maternidade-solo não é consequência de escolha materna isolada.

Há, evidentemente, um consciente coletivo respaldado no senso comum de demandas excessivas de performance ideal materna, caracterizada pelo amor bíblico que “tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.” (A BÍBLIA DA MULHER, 2014, p.1578). E nada menos que isso é “aceitável” convencionalmente. Esse ideal de eu materno que não reconhece as reais limitações da existência humana é capaz de tirar mulheres do jogo da vida, da concretização de seus propósitos pessoais de vida. E sair desse jogo é desistir de ser e de estar no mundo. Muitas patologias contemporâneas como ansiedade, angústia, transtorno bipolar, depressão, nascem da exigência social de arcarmos com essa tal demanda de performance, sempre dispostas, disponíveis e sem limites, conforme ressalta Lóss (2019) a respeito dos principais transtornos psíquicos na contemporaneidade, incluindo as implicações psíquicas ocasionadas pelo uso excessivo das redes sociais e internet.

Como pesquisadora e participante do cotidiano de mulheres jovens e adultas, mães- solo estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Cruz

das Almas, cabe problematizar a sobrecarga de preocupações, de demandas, de responsabilidades, de compromissos, de resoluções que, comumente, fazem parte da vida dessas estudantes, e que deveriam ser compartilhadas entre duas ou mais pessoas, mas recaem sobre uma única mulher: a mãe. Com base na minha experiência, isso não é bom, não é fácil, não é justo, e implica diretamente na disposição para a vida cotidiana, para os estudos, para o trabalho remunerado, na saúde física, mental e emocional dessa mulher. Nesse sentido, penso que amor de mãe é sobre muitos tipos de coragens! É como se às mães não coubesse desistir, recuar ou fraquejar. É para seguir sempre em frente, por cima da própria resistência e dos limites reais de exercer diversos papéis sociais ao mesmo tempo.

Diante disso, esta pesquisa investigou como as mães-solo da EJA estão resistindo e construindo suas experiências de permanência nas turmas de ensino médio, da rede estadual de ensino, no município de Cruz das Almas, na Bahia, bem como quais as implicações de prováveis limitações para o desenvolvimento da vida escolar dessas mulheres.

Nesta perspectiva, como objetivos específicos buscamos apreender das narrativas das mães-solo aspectos que caracterizam a maternidade-solo e seus desdobramentos na dinâmica de vida social, escolar e profissional de mulheres jovens e adultas, estudantes da EJA; visibilizar as itinerâncias das mães-solo jovens e adultas das turmas da EJA e seus desafios cotidianos como estudantes do turno noturno, no município de Cruz das Almas, através da elaboração do Manifesto intitulado *Gritos de mães-solo estudantes da EJA do Recôncavo Baiano: erguendo vozes e construindo resistências femininas, enquanto indicativo de políticas públicas*.

Assim, peço licença para escrever um texto ora na primeira pessoa do singular ora na primeira pessoa do plural, acionando o “nós” não com a intenção de uma pretensa neutralidade, mas com o intuito declarado de reconhecer que muitas das questões abordadas nesta pesquisa, e que contemplam os desafios que enfrento, foram coletivamente discutidas com mães-solo, jovens e adultas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino. Assim também tratarei ora da maternidade ora da maternagem, esta compreendida aqui como exercício de maternar, considerando que após o nascimento de uma criança, a pessoa que exerce a função de cuidar e de dar apoio seguro a essa criança que veio ao mundo, estará desenvolvendo esse exercício da maternagem, sendo ela a mãe da criança ou não.

Com o interesse de realizar um mapeamento de algumas produções científicas brasileiras sobre maternidade-solo e Educação de Jovens e Adultos, realizei uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em função da abrangência nacional destes dois repositórios e no Repositório de Trabalhos Acadêmicos do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). Essa pesquisa foi desenvolvida nos dias 26 de setembro de 2022 e 27 de fevereiro de 2023, utilizando três descritores: “maternidade-solo” “maternidade e EJA”, e “maternidade e educação”. A delimitação temporal dessa busca corresponde ao período que vai de 2012 até 2023, no intuito de ter acesso ao maior número de pesquisas acadêmicas desenvolvidas no período do Governo Lula (2003-2011), no qual houve acentuado investimento em pesquisas científicas no Brasil.

Usando o descritor “maternidade-solo” isoladamente não foram encontrados resultados de produções científicas que estabelecem interface com a busca desta pesquisa. Já com o descritor “maternidade and EJA” foram encontrados, no período delimitado, três trabalhos publicados no Banco de Dissertações da CAPES com abordagens que provocaram novas leituras, percepções sobre a maternidade-solo e continuidade dos estudos. Nesta perspectiva, as três autoras tratam sobre desafios da maternagem possível e/ou solo para a existência feminina e os diversos papéis sociais que exercemos. O primeiro trabalho de pesquisa encontrado foi o de Priscila Fernandes (UNESP/2022), cujo título é *Família monoparental feminina: desafios de ser mãe solo*, desenvolvido num curso de Mestrado em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista, e seu estudo teve como objetivo compreender como mulheres jovens e adultas vivenciam a experiência de conduzirem uma família sozinhas, assim como relacionam a experiência de serem mães-solo com a atividade profissional e seus possíveis relacionamentos amorosos.

De acordo com essa demanda, a referida pesquisa foi realizada por meio da análise de leis e artigos que discutem a história da família, da mulher, de sua emancipação e estigmas sofridos por mães-solo do interior do Estado de São Paulo, e teve como produto a confecção de um jogo de tabuleiro contemplando a rotina destas mães-solo. Nesta pesquisa qualitativa estruturada a partir de questionário virtual aplicado com mulheres de nível superior e renda fixa, foi evidenciado que a

maternidade-solo tem especificidades bastante complexas para mulheres de todos os grupos sociais, e mais limitantes e excludentes ainda quando se trata de mães periféricas, negras, sem o ensino médio concluído e sem renda fixa, silenciadas e invisibilizadas ao longo dos séculos. Esses aspectos evidenciados me conduzem a reflexões mais assertivas sobre com quais mães-solo desejo tratar nesta pesquisa, e são as mães-solo das classes populares.

O segundo trabalho foi o de Paloma Ávila (UFOP/2018) e tem como título *A construção da maternidade no Instagram*. Trata-se de uma monografia produzida para conclusão de graduação em Jornalismo na Universidade Federal de Ouro Preto, e teve como objetivo propor reflexões sobre o Instagram como meio de comunicação digital para discutir a imagem da mãe perfeita, idealizada no ambiente das redes sociais. De acordo com as pesquisas sobre maternidade e trabalho de Ávila (2018), a estrutura de família ideal e o lugar de “rainha do lar” da mulher, projeções do modo de produção capitalista contemporâneo, se contrapõem a outras configurações históricas e “[...]é apontada como modelo funcional ao desenvolvimento da industrialização e das grandes cidades urbanas.” (Ávila, 2018, p.30)

Para a manutenção desse contexto, torna-se indispensável que a sexualidade da mulher esteja, exclusivamente, atrelada à reprodução biológica e cuidado materno. E mais, com o passar dos séculos, se fundamenta na ideia de dominação do sexo masculino sobre o sexo feminino. É como se compartilhar as responsabilidades de parentalidade se configurasse apenas no campo do ideal de paternidade e de maternidade. A leitura da pesquisa de Ávila (2018) provocou reflexões sobre questões de gênero explicitamente atreladas ao exercício da responsabilidade parental, e que também devem ser abordadas neste estudo.

O terceiro trabalho de pesquisa foi o de Lize Borges Galvão (UFBA/2020), cujo título é *Mãe solteira, não. Mãe-solo!* O artigo publicado na Revista Direito e Sexualidade, da Universidade Federal da Bahia, propõe um estudo sobre as mães-solo na sociedade contemporânea, levando em consideração a depreciação histórica dessas mulheres, pelo simples fato de serem mães e não integrarem um relacionamento matrimonial. Nesta produção científica, cujo referencial teórico aborda leis e decretos do Direito da Família, Galvão (2020) trata, dentre outros aspectos, sobre a sobrecarga feminina no que tange ao trabalho de cuidado com os(as) filhos(as) referenciada em dados estatísticos e na legislação brasileira, assim como ressalta uma questão que

desejo tratar nesta pesquisa que é a desigualdade de oportunidades de trabalho para mães que assumem, solitariamente, a responsabilidade sobre o bem-estar do/a filho/a.

Também usando os descritores “maternidade” ou “maternidade-solo”, isoladamente cada um, não aparecem trabalhos correspondentes ao critério de pesquisa. Usando o descritor “maternidade and EJA” foi encontrado um trabalho publicado no Repositório MPEJA da UNEB com abordagens que provocaram novas leituras e percepções sobre a maternidade, mulheres da EJA, evasão escolar e retorno aos estudos da Educação Básica.

Tratou-se da dissertação de José Oreste Lopes de Souza (UNEB/2018), cujo título é *Dos Caminhos das Mulheres Estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha: da evasão ao retorno*, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia, e seu estudo teve como objetivo compreender como as práticas sociais, no contexto de gênero, dentro do espaço escolar do município de Euclides da Cunha, na Bahia, puderam contribuir para permanência e sucesso das mulheres estudantes da EJA no contexto educacional. Considerando como um dos intuitos desta pesquisa, o de tratar sobre as principais causas e entraves ocorridos ao longo da trajetória de vida da mulher estudante da EJA, os resultados dessa busca me interessaram na medida em que as trajetórias de vida de mães estudantes da EJA foram dimensões consideradas no nosso estudo. Nesse sentido, as abordagens de escritos de Freire (1991/1998), de Gil (2008) e de Louro (2014) presentes na citada pesquisa me trouxeram novas proposições sobre contexto social de gênero.

Cabe salientar que a escassez de produções escritas que dialoguem com a temática em estudo nos faz perceber a relevância da nossa pesquisa para visibilizar tantas mães-solo que veem seus sonhos sendo sufocados, por falta de apoio e de condições para viver a maternidade com a dignidade necessária. Esta parece ser uma condição social imposta de limitações de ação da mulher, considerando as tantas desigualdades de gênero para oportunidades de estudo, trabalho e lazer, que laceram o exercício da cidadania feminina, reduzindo as possibilidades de atendimento e de negociação de suas necessidades e demandas existenciais e coletivas.

Como não notar as implicações da maternidade possível, das funções acumuladas de mãe, trabalhadora e às vezes esposa, para o exercício efetivo dos

direitos cidadãos de uma mulher?

Considerando essas percepções e a partir dos desafios cotidianos e renováveis da maternidade-solo, que me limitam em muitas escolhas e expandem a minha coragem em muitas dessas limitações, das vivências no decorrer de catorze anos de serviços prestados como Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual de Ensino na Bahia, dois deles como Coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na extinta DIREC 32, Diretoria Regional de Educação e Cultura de Cruz das Almas, e das experiências como Professora do Ensino Superior privado no mesmo município, foi possível identificar e acompanhar diversas e recorrentes situações nas quais jovens e adultas, estudantes das turmas da EJA, das escolas estaduais do Recôncavo Baiano, interromperam e/ou abandonaram os estudos em função da chegada de um/a filho/a cuja responsabilidade de cuidar e educar era, exclusivamente, delas. Ao participar de encontros regionais de coordenadores/as pedagógicos da EJA, tinha conhecimento de que a situação que eu identificava era frequente nos 417 municípios da Bahia, nas escolas estaduais nas quais a modalidade de ensino para jovens e adultos também era ofertada, comumente no turno noturno.

O adiamento da conclusão dos estudos, uma consequência do abandono escolar em função das responsabilidades da maternidade, também é comum no ensino médio regular, mais notadamente entre jovens de 15 a 18 anos, período este que antecede o acesso a turmas da EJA, em função do ideal de maior idade para ingresso nessa modalidade de ensino. Entretanto, muitas dessas jovens não encontram suporte familiar nem contam com rede de apoio presente e constante, e optam pelo adiamento da conclusão da Educação Básica, por razões que vão desde o receio de deixar o/a filho/a sob cuidados de terceiros até a dificuldade de conciliar estudos e cuidados maternos. No caso das estudantes da EJA, maiores de idade, a ausência de apoio familiar e da função paterna exercida pelo genitor da criança para dividir responsabilidades, o que também gera limitações financeiras, as impedem de retomar os estudos após o período de licença-maternidade que varia de 45 até 60 dias.

Sobre as mulheres mães, jovens e adultas, que integram turmas da EJA na Rede Estadual de Ensino na Bahia, sejam jovens de 15 a 18 anos completos no II Tempo Formativo que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, sejam adultas com 18 anos completos ou mais no III Tempo Formativo que se refere ao Ensino Médio, ainda que a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula considere o tempo de vida,

necessidades e expectativas da coletividade, não lhes são apresentadas alternativas de suporte para permanência e conclusão de cada etapa da Educação Básica. Nesse sentido, cabe investigar como as mães-solo da EJA estão resistindo e construindo suas experiências de permanência no ensino médio? De acordo com o Censo da Educação Básica do ano de 2023, no estado da Bahia, as matrículas na educação de jovens e adultos se mantiveram em queda, como ocorre desde 2018. Em 2023, em rede nacional foram registrados 2,5 milhões de estudantes entre 18 e 65 anos. Desses, 2,3 milhões, na rede pública municipal e estadual. Deste total de estudantes matriculados/as, 52,6% são mulheres, e destas, 50,5% são pardas e pretas.

Para essas mulheres, em especial as negras trabalhadoras informais, das classes populares, periféricas, domésticas, que em sua maioria exercem a função materna de forma solitária e sobrecarregada, e não dispõem de rede de apoio para criação e cuidados dos/as filhos/as, a ausência de suporte material, físico, financeiro e psicológico para a continuidade dos estudos parece interferir, diretamente, na permanência dessas estudantes numa sala de aula.

Dentre as políticas públicas educacionais estaduais para a Educação Básica em vigor na Bahia, na atualidade, podemos citar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Fundo de Assistência Educacional (FAED), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Mais Educação, o Programa Partiu Estágio, o Programa Educar para Trabalhar, o AVALIE Ensino Médio, o Programa Saúde na Escola, o Programa Ensino Médio Inovador, o Programa ENEM 100%, o Programa Primeiro Emprego, Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e o Programa Ciência na Escola.

Nenhum desses programas citados, que normatizam e orientam os sistemas de ensino municipal e estadual, regulamentando a educação escolar, são direcionados especificamente para estudantes das turmas da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que tange a permanência e conclusão da educação básica nas classes da EJA, assim como nenhum desses programas considera os atravessamentos da maternagem e os impactos da criação de filhos na vida de uma mulher, para estudantes em idade reprodutiva entre 10 e 49 anos, período em que também cursam a Educação Básica.

De acordo com Arroyo (2017), esses/as jovens e adultos/as estudantes da EJA são trabalhadores/as que vêm da vivência de serviços prestados para a sala de aula e,

sendo assim, trazem consigo, do trabalho para a educação escolar, saberes que se vinculam às suas experiências pessoais de sobrevivência e de garantia de direitos. Esses/as jovens e adultos/as são, comumente, oriundos/as de famílias trabalhadoras, com histórias de busca pela educação escolar como caminho de transformação social.

Como profissional de educação, a oportunidade de desenvolver esta pesquisa qualitativa ancorada na escrivência, a partir da escuta e do acolhimento das narrativas de mãe-solo jovens e adultas estudantes da EJA, também se tornou possível por meio da minha imersão, enquanto pesquisadora, no contexto investigado. E é a partir das respostas ao problema desta pesquisa que desejo contribuir com novos olhares para as mães-solo jovens e adultas estudantes da EJA, com novas práxis pedagógicas, fundamentadas numa compreensão mais abrangente da realidade social, das diferenças de demandas e responsabilidades das jovens e adultas, mães-solo, que integram esta realidade, e mais sensível às condições específicas de cada uma destas estudantes, de acordo com seus contextos familiar, cultural e social. Desejo que a temática abordada seja de significativa relevância para promoção de ações-reflexões-ações de gestores/as e de professores/as da educação pública da rede estadual na Bahia.

Na Rede Estadual de Ensino na Bahia, a Educação de Jovens e Adultos se caracteriza como modalidade de ensino público, assim definida na última LDB 9.394/96, voltada para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho. Essa modalidade da Educação Básica garante a jovens e adultos/as a partir de 15 anos, embora a política pública de EJA e os movimentos sociais em defesa da EJA considerem essa proposta formativa para pessoas a partir de 18 anos de idade, o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a continuidade dos estudos ao longo da vida, estabelecida pelo Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007.

A Secretaria Estadual de Educação da Bahia instrumentalizou esta modalidade de ensino com uma proposta político-pedagógica específica para a EJA da Rede Estadual no ano de 2009. Nesta proposta, pautada no dever do Estado em garantir Educação Básica às pessoas jovens, adultas e idosas, considerando experiências e formas de vida próprias à juventude e à fase adulta, fica evidenciado o objetivo de formação humana crítica e dialógica, nos ideais da Educação Popular acessível a todos e todas, e não apenas de formação escolar noturna de caráter complementar e compensatório (BAHIA, 2009).

Neste sentido, a política pública da EJA considera que seus sujeitos são homens e mulheres, jovens, adultos/as e idosos/as, majoritariamente negros/as, em especial mulheres negras, proletários/as e residentes nas periferias dos centros urbanos ou nas zonas rurais, que integram as diversas organizações sociais e se dispõem a buscar educação escolar para ampliar os horizontes, por vezes após longo período ausentes do contexto educacional por questões pessoais e coletivas.

É possível compreender as nuances que caracterizam estes sujeitos da EJA a partir do atravessamento das necessidades de estudar, frequentar uma escola, qualificar-se e ampliar as possibilidades de fazer boas escolhas no mundo do trabalho, oportunizadas pelo acesso à educação escolar. No entanto, dentre as tantas limitações sociais impostas a estes sujeitos, e por razões diversas que incluem desigualdades raciais e de oportunidades, e questões sócio-econômicas, ainda resistem àquelas que induzem à crença de que instituições de ensino público não dispõem de condições favoráveis no que se refere a equipe escolar comprometida e competente, estrutura física, metodologias didáticas variadas, atrativas e recursos pedagógicos acessíveis.

Diante de tal realidade, esse/a jovem e adulto/a, por diversas razões, permanece, repete o ano, abandona e retorna muitas vezes ao espaço escolar, sobretudo, porque entre idas e vindas, avanços e retrocessos, a escola ainda é reconhecida por esses sujeitos como o lugar que está aberto para recebê-los e impulsionar seu crescimento, por entre sujeitos com projeções de futuro, planejamentos de vida, outros, nem tanto.

Assim sendo, de 2009 até os dias atuais, ainda que no cenário pandêmico, as turmas de EJA passaram por baixa procura por vagas nas unidades de ensino da rede estadual e aumento de índices de desistência de matrícula, o que revela os altos índices de abandono e de distorção idade-série no que se refere a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, em tempo adequado. Essa descontinuidade dos estudos nas classes regulares da Educação Básica provoca a busca por outras alternativas de acesso, permanência e conclusão das aprendizagens escolares como os tempos formativos da EJA, e as avaliações anuais da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Para Arroyo (2005), os jovens e adultos que buscam uma proposta de educação popular emancipatória nas turmas da EJA, como alternativa de continuidade dos

estudos escolares, não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. Neste sentido, estão implicadas questões de gênero, raça/etnia, geracionais, de exclusão social e opressão, condições econômicas e sociais, dentre essas a sobrecarga financeira e de responsabilidades da maternidade-solo, e outras que interferem, direta e indiretamente, no acompanhamento e conclusão de cada etapa da escolaridade. Cabe reiterar que o conceito de EJA que fundamenta esta pesquisa é o que se apresenta na LDB 9.394/96 e que descreve essa modalidade de ensino como formação escolar para aqueles/as que não tiveram acesso ou não puderam concluir o ensino fundamental ou médio nas idades apropriadas.

Considerando “as histórias que são coletivas” das mães-solo da EJA, esta pesquisa se propõe a desenvolver a escrevivência, cunhada por Conceição Evaristo, como aporte metodológico de acolhimento das narrativas das participantes da pesquisa, de produção de conhecimento e de posicionalidade implicada. A escrevivência, em meio a diversos recursos metodológicos de escrita, utiliza-se da experiência da pesquisadora-escrevvente para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres. Nesse sentido, essa minha escrevivência será sempre uma estratégia de sobrevivência para todas as vezes que enfrento batalhas mais desgastantes que as já comuns no meu cotidiano.

São tantos os desdobramentos de uma maternidade, é tudo tão singular para cada mãe, que não cabem comparativos, inclusive entre vivências únicas. Assim sendo, é imprescindível considerar e ponderar sobre os atravessamentos que constituem as maternidades-solo e suas especificidades, incluindo também suas possibilidades. Pensemos aqui em dois contextos distintos da maternagem para compreender esses possíveis atravessamentos, ponderando que para além destas há diversas outras realidades: uma mãe-solo negra, periférica, empregada doméstica, estudante da EJA, que trabalha cerca de 10 horas por dia, sai de casa antes das 07 horas e retorna depois das 19 horas, quando segue para sala de aula. Tem 3 filhos e renda mensal de um salário mínimo, conta com apoio de uma amiga ou outra quando elas podem e querem ajudar, de algum modo. E uma mãe-solo branca, com ensino superior, influencer digital, autônoma, residente de um centro urbano em condomínio com segurança, que ajusta seu horário de trabalho às demandas do/a filho/a, pensão paterna paga em dia, renda mensal de 5 salários mínimos, apoio de babá, diarista e avós presentes da

criança.

Guardadas as devidas proporções dos percursos, singularidades e propósitos de cada uma dessas mães e suas rotinas descritas anteriormente, não é viável nem justo categorizar tudo como maternidade-solo, sem ressalvas. No mínimo, temos aí atravessamentos de gênero, da raça, da classe social, e da condição financeira diferenciando essas duas maternidades, dentre tantas outras igualmente singulares. Cabe salientar que, para além das duas maternidades descritas aqui citadas apenas para ilustrar a relevância dos atravessamentos e dos contextos na quais essas duas mães-solo estão inseridas, há diversas outras realidades com dinâmicas de maternagens distintas, redes de apoio presentes e constantes, amplas ou restritas, ou inexistente, condições sócio-econômicas favoráveis ou não, que interferem diretamente nas possibilidades de superação dos desafios recorrentes que a maternidade-solo apresenta. E essas possibilidades de superação de desafios são reais, necessárias, fortalecem essas mulheres e permitem que famílias de mães-solo se mantenham estruturadas, para além de julgamentos machistas que condicionam famílias monoparentais como desajustadas ou desordenadas.

E no que se refere a mães-solo estudantes da EJA, as leituras de *Passageiros da Noite* de Miguel Arroyo(2017) e do documento produzido pela Ação Educativa, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e pelo Instituto Paulo Freire em 2022, intitulado *Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA* (2022), possibilitaram um melhor entendimento da realidade que configura as turmas de EJA para além da observada e vivenciada na unidade de ensino envolvida nesta pesquisa, o que também endossou a escrevivência como meio da entoação de vozes de mulheres subalternas e de sua posicionalidade na narração da sua própria existência.

A trajetória da EJA, desde a criação do Serviço de Educação de Adultos em 1947 com fins de campanhas para erradicação do analfabetismo no Brasil, até o final do século passado, anuncia a prática recorrente de descontinuidade das ações governamentais em relação a essa modalidade de ensino, o que evidencia a necessidade de criação e consolidação de uma Política Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (PNAEJA), ainda que com foco no processo de eliminação do analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais para propiciar a elevação da escolaridade entre esses sujeitos. O século XXI vem sendo marcado por um tímido movimento em direção à construção dessa

política, com muito a ser feito diante dos retrocessos a que a EJA vem sendo submetida nos tempos atuais, considerando notável redução de ofertas de vagas em muitos municípios na Bahia para jovens e adultos que não tenham conseguido concluir a Educação Básica, por serem vítimas do desemprego e/ou enfrentar as piores condições sociais e econômicas no nosso país.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2010 e 2020, os maiores índices de matrículas nas turmas de EJA buscam pela conclusão do ensino médio nessa modalidade de ensino, período no qual a distorção idade-série também apresenta os maiores índices. Um levantamento recente do Tribunal Superior Eleitoral (TSE, 2022) informa que somente 26% dos/as brasileiros/as aptos/as a votar possuem o ensino médio completo, ou seja, nosso país tem um enorme contingente de pessoas que ainda precisam concluir esta etapa da escolaridade para conquistar melhores oportunidades que desencadeiam melhores condições de sobrevivência.

As condições sociais, raciais, econômicas, de gênero e de classe que inviabilizam o acesso e a permanência de brasileiros/as em instituições de ensino são diversas e precisam ser visibilizadas, dialogadas, e denunciadas. Deste modo, considerando ser um manifesto uma escrita textual dissertativa que se propõe a tornar visível para seus leitores realidades concretas com intenções sociocomunicativas, este Manifesto de mães-solo estudantes da EJA do Recôncavo Baiano será o produto desta pesquisa a fim de sensibilizar as pessoas sobre responsabilidades e demandas de mulheres jovens e adultas da EJA, que interferem diretamente na conclusão da Educação Básica, no alcance dos interesses profissionais, na realização dos próprios quereres, no autocuidado, na interação social, no envolvimento em processos formativos, em movimentos de lazer e ócio, enfim, nos propósitos pessoais da vida cotidiana de uma mulher.

No primeiro capítulo desta pesquisa, trataremos sobre os atravessamentos que caracterizam as mães-solo estudantes no cenário da EJA, suas marcas históricas e suas singularidades, dentro e fora da escola, nas itinerâncias para conclusão do ensino médio, considerando a maternidade-solo e seus tensionamentos.

No segundo capítulo, apresentaremos a itinerância metodológica desta pesquisa inspirada na escrevivência, o contexto de desenvolvimento das ações propostas para aplicação das entrevistas narrativas musicadas nas rodas de conversas

dialogadas numa escola pública estadual no território do Recôncavo Baiano. Cabe aqui apresentar a escrevivência como uma forma de escrever vivências definida por Conceição Evaristo, em meados da década de 90 (do século passado), cujas obras não sexualizam a mulher negra e nem generalizam suas existências, mas, acima de tudo, valorizam a memória ancestral. Dentre as principais características da escrevivência, destaco aqui aquelas que dialogam com esta pesquisa: a linguagem que se aproxima da oralidade, o uso de palavras cotidianas, a possibilidade de abordar os tempos passado e presente entrelaçando-os, e a narrativa que fala das experiências individuais ao mesmo tempo em que se confunde com as vivências de um coletivo.

No terceiro e último capítulo estão descritas as narrativas das mães-solo estudantes da EJA participantes desta pesquisa atravessadas por aspectos que as singularizam e distinguem na consonância dos desafios cotidianos das suas maternagens, dentro e fora da sala de aula da EJA, perpassando pela desromantização da maternidade-solo e seus desdobramentos na vida social e escolar de mulheres jovens e adultas da EJA.

2 MÃE-SOLO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCAS HISTÓRICAS E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Se considerarmos a oferta da aprendizagem de novos conhecimentos, ainda sem classes regulamentares e proposta de ensino específica, é desde o processo de colonização, com a imposição de uma Educação Jesuítica pautada numa concepção europeia de mundo, que jovens e adultos vivenciam processos educativos no Brasil. De forma regulamentar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000), a Educação de Jovens e Adultos se instituiu como política pública nacional na história da educação brasileira, considerando quem eram os sujeitos da aprendizagem, só a partir da década de 40 (do século passado). As denúncias das altas taxas de analfabetismo no país, nesta época, também foram importantes para o desenvolvimento de propostas mais específicas para jovens e adultos, também influenciadas por exigências da UNESCO sobre educação popular, nos anos iniciais do século XXI.

Ainda de acordo com o documento *Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA* (2022), foi a partir da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) que deu-se origem a outras campanhas com intuítos que sugeriam transformação social através da educação igualitária para todos e todas. Entretanto, a perspectiva de educação freiriana propunha a superação do analfabetismo, no entendimento que não se tratava de uma doença que se precisava erradicar.

Muitas das iniciativas de campanhas e projetos de Educação Popular para jovens e adultos, ainda na década de 60 (do século passado), eram desenvolvidas a partir da proposta de Paulo Freire (2013) perspectivando a conscientização dos sujeitos perante sua realidade, considerando que a pedagogia freireana reconhecia o analfabetismo como consequência de uma sociedade estruturada em desigualdades, e não como causa da situação de pobreza.

Para Freire (1967), a educação como caminho para a emancipação deve ser compreendida como única forma de tornar um povo livre, entretanto ele faz ressalvas importantes no que se referem à educação como prática da liberdade, propondo pensá-la como uma ação com o povo, e não puramente ofertada para o povo (FREIRE, 1967). Nesta perspectiva, a educação freireana priorizava a conscientização de educadores/as e educandos/as sobre a importância de erradicar primeiro o analfabetismo político concomitantemente com a proposta de leitura de mundo que precede a leitura da

palavra, a partir da vivência, do contexto social, das experiências de trabalho e da história de vida de quem aprende.

Na década de 80, após o fim da Ditadura Militar, a EJA começou a incorporar características de proposta de ensino que oferta a educação escolar para jovens, adultos e idosos, para potencialmente dirimir as taxas de distorção idade-série, depois de um longo período de desenvolvimento do Programa MOBREAL, implementado depois do Golpe de 1964 para erradicar o analfabetismo no Brasil, mas que não assumiu as mesmas perspectivas de experiências inspiradas no pensamento freireano, pois propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, priorizando técnicas de leitura, escrita e cálculos para integração social de estudantes jovens e adultos/as. Sobre o MOBREAL, Fávero (1996) assinala que, a partir de 1970, se desvinculou do MEC, assumindo um sistema paralelo de educação de jovens e adultos com recursos financeiros próprios. E apesar de denúncias populares e questionamentos partidários, sua atuação foi até 1985, tendo sido substituído pela Fundação Educar.

Ainda de acordo com Fávero (1996), em 1972 o governo federal sistematizou um Programa de Ensino Supletivo, em decorrência da aprovação da Lei n. 5.692/71, viabilizando a complementação do ensino primário, até então de apenas quatro anos, para o ensino de 1º grau, agora definido como de oito anos. Com o enfraquecimento dos governos civil-militares no final da década de 70, e sua substituição pela Nova República, no início da década de 80, a abertura das universidades propiciaram a geração de novos projetos, já definidos como de educação de jovens e adultos.

É na Constituição Federal de 1988 que a educação é contemplada como interesse coletivo para a sociedade brasileira, e a EJA aparece como possibilidade de oferta para os estudos da Educação Básica, mas ainda sem investimentos de recursos financeiros específicos ou políticas públicas de acesso e permanência. Ainda nos dias atuais as boas propostas de desenvolvimento da EJA dependem, diretamente, de políticas públicas e ações governamentais.

A EJA só passou a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) 12 anos após a sua promulgação, e assim foi legalmente reconhecida como de Direito Público. Neste sentido, o Parecer CNE CEB 11/2000, inclusive, trata de esclarecer que a Educação de Jovens e Adultos não é uma forma de suprir a educação insatisfatória, mas se propõe a ser uma nova proposta de educação.

Tanto no âmbito nacional quanto na instância estadual, Paulo Freire sempre foi

uma referência para a EJA como proposta de ensino dialógico e congruente com a realidade existencial de jovens e adultos que aprendem. Sobre uma boa política para EJA, Di Pierro (2017) afirma que esta transcende o sentido restrito de reparação de escolaridade não realizada em tempo previsto por leis que regulamentam a conclusão da educação básica. Para ela, a educação de jovens e adultos seria muito mais abrangente, porque compreenderia outras funções para além dessa de reposição da escolaridade.

Para Di Pierro (2017, p.12), uma proposta contemporânea de política de EJA respaldada nas concepções freirianas precisa ser:

[n]a cultura globalizada das sociedades contemporâneas, em que a informação, a comunicação e o conhecimento ocupam posição destacada, cabe à educação das pessoas jovens, adultas e idosas proporcionar oportunidades de atualização, qualificação, manejo de novas tecnologias e fruição cultural ao longo da vida, qualquer que seja o nível de escolaridade alcançado pelos indivíduos e comunidades.

De acordo com o artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº01, de 05 de julho de 2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seu Parágrafo Único, a oferta da EJA é um direito e deverá considerar as situações, contexto social, perfil e faixa etária dos/as estudantes, pautada nos princípios da equidade de existências, gênero, raça, etnia e sexualidades, a partir de modelo pedagógico próprio e apropriado para jovens e adultos/as.

Segundo Arroyo (2017, p.03), essa identificação das necessidades e singularidades de estudantes da EJA requer:

[a]vançar no reconhecimento do direito dos educandos e dos trabalhadores à formação e à escola básica não como tempos apenas de aprendizagens de letramento, numeramento, mas avançar para recuperar a radicalidade da escola e da EJA como tempos de garantia do direito à educação, formação humana, como tempos de recuperar a humanidade roubada pela segregação e opressão a que são submetidos.

Cabe evidenciar, então, que a educação de jovens e adultos é, inquestionavelmente, um direito valoroso de acesso ao conhecimento escolar, uma condição importante para que jovens e adultos/as possam interagir com conteúdos curriculares básicos e exercitar habilidades valiosas que envolvem a ação cidadã no cotidiano, como: leituras diversas, produção escrita, interpretação textual, uso de recursos tecnológicos informativos, exercer o direito de voto, assinatura de

documentos e contratos de serviços, compreensão de manuais, receitas e legislações, dentre outros aspectos que integram a inserção no convívio social, em demandas da coletividade humana.

Segundo Haddad (2000), em seu artigo *Escolarização de Jovens e Adultos*, apesar da recente e importante ampliação de oferta de vagas para a educação básica, incluindo a modalidade de ensino da EJA, nas unidades de ensino da rede pública do país, a melhoria das condições de acesso e permanência nas turmas de EJA ainda requerem investimentos que garantam a qualidade do ensino público para jovens e adultos/as que vivenciam situação de pobreza e, muitas vezes, passam pela educação escolar sem alcançar aprendizagens significativas, como as que envolvem as habilidades citadas acima, em processo de construção.

Haddad (2000) considera uma das características da EJA como possível resposta do Estado para as críticas dos movimentos sociais para os altos índices de analfabetismo no país:

[...] a agora a característica do desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a Educação de Adultos, passa a ser uma condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida [...] (Haddad, 2000, p.111).

De acordo com Gadotti (2014, p. 26), a política educacional nas classes populares de EJA precisa valorizar a condição de sujeito dos/as estudantes para que sejam capazes de utilizar o conhecimento adquirido para agir no mundo e sobre si mesmos. Nesse sentido, Gadotti (2014) afirma que:

[...]uma nova política de EJA precisa assentar-se nos princípios da Educação Popular, que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da educação (Gadotti, 2014, p.26).

A educação escolar emancipatória, nesse contexto, contribuirá para a promoção da liberdade, em oposição à educação domesticadora. Ela parte da realidade dos sujeitos que aprendem e valoriza o diálogo, a horizontalidade e o acolhimento de vivências diversas como compromisso em sala de aula.

O Movimento pela Base, organização não-governamental que se propõe a monitorar a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio no nosso país, solicitou

ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e ao Instituto Paulo Freire a elaboração de um dossiê traçando o percurso das ações na EJA, desde a década de 40 (século passado) até segundo semestre do ano 2022, a fim de mobilizar os/as profissionais de educação que atuam nas instituições de ensino que ofertam EJA para lançamento de nova política de governo da EJA e proposta de pacto pela alfabetização.

Em se tratando de educação escolar, cabe salientar a importância do entendimento da EJA como modalidade de ensino e, portanto, política pública de Estado vinculada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), à decretos e portarias que a regulamentam, para que se ampliem e diversifiquem as ações pedagógicas institucionalizadas em prol da aprendizagem efetiva dos sujeitos da EJA, para muito além das campanhas específicas e programas pontuais que, comumente, se atribui a oferta de EJA nas redes municipal e estadual de ensino na Bahia.

Ainda de acordo com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000) evidencia-se que as desigualdades de oportunidades no Brasil acentuam-se, também, pelas defasagens educacionais a que fomos submetidos desde a história da Colonização. Ao termos direitos básicos negados como a participação efetiva no exercício pleno da cidadania, com direitos legitimamente garantidos, e que assegurem uma situação mais próxima possível da equidade de oportunidades com ações sistematizadas pelo poder público.

Refletir sobre as especificidades da EJA requer o entendimento da sua relevância como modalidade de ensino que se assemelha com os princípios da educação popular democrática defendida por Freire que singulariza a Educação de Jovens e Adultos como ação política de acesso igualitário ao conhecimento a partir da leitura de mundo, de contexto, da realidade na qual aqueles/as que aprendem estão inseridos/as para, com sentido e significado, se apropriarem da leitura das palavras.

Sabemos que a garantia de ofertas de vagas na modalidade da EJA está para além de uma simples política educacional de governo, pois trata-se de um direito constitucionalmente validado que precisa ser assegurado a população de jovens, adultos e idosos que deve desenvolver autonomia para participar ativamente da vida social na comunidade que integram. Entretanto, há muitos fatores implicados na garantia desse acesso que precisa estar vinculado a políticas públicas de permanência

para conclusão dos estudos.

Segundo Sales (2001), o percurso da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e na Bahia, é marcado por rupturas que decorrem da descontinuidade de políticas públicas voltadas à sua metodização, enquanto modalidade de ensino para educação escolar, uma vez que as propostas pedagógicas idealizadas para essa metodologia, geralmente, são frutos de iniciativas individuais ou de grupos isolados de educadores/as que se interessam pela proposta da EJA e se unem às iniciativas do Estado.

No que se refere à legislação nacional já implementada para a oferta de EJA, cabe registrar que além do Parecer nº 11 (CEB/CNE/2000), que estabelece as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, igualmente destacam-se: a Emenda Constitucional 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assegurando financiamento público para o ensino médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, a Emenda Constitucional 59/2009, que garante aos estudantes jovens e adultos o acesso ao livro didático, a merenda escolar e transporte, a Resolução nº 2/2010 (CEB/CNE/2010) que determina a oferta da modalidade EJA nos estabelecimentos prisionais, e a Lei 12.433/2011, que estabelece remição da pena aos estudantes em privação de liberdade.

Conforme dados do IBGE referente a pesquisa realizada no ano de 2022, primeira divulgada pós-pandemia, cerca de 18,3% dos/as jovens de 14 a 29 anos não concluíram o ensino médio, seja por desistência ou por nunca terem frequentado a escola, e este índice é ainda mais alto entre pessoas pretas e pardas, em especial na região Nordeste do país. Das 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste. Cerca de 40% desses/as jovens justificam a desistência dos estudos no ensino médio pela necessidade de trabalhar para a garantia da própria sobrevivência e de suas famílias. Ouso em afirmar que a família tradicional brasileira é a que tem uma mãe-solo negra porque a maioria das crianças crescem no contexto que tem a mãe preta ou parda trabalhadora como base da pirâmide social brasileira na contemporaneidade.

Esta distribuição do índice de analfabetismo pela população brasileira de 15 anos ou mais também indica condicionantes sociais, econômicas, raciais, de classes e de gênero no acesso à educação escolar, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Sobre

as questões de gênero, há que se visibilizar e reconhecer a presença das estudantes mãe-solo nas turmas de EJA considerando que 22,4% das mulheres participantes da recente pesquisa do IBGE (2022) justificaram o abandono dos estudos em função de uma gestação ou criação de filhos, enquanto essa mesma justificativa aparece apenas para 0,6% dos homens.

Na perspectiva de reconhecimento da realidade de quem aprende para adequação de uma proposta pedagógica coerente para estudantes da EJA, a maternidade-solo já configura-se como realidade inquestionável presente no cotidiano dos movimentos populares e de grupos sociais que justificam a sistematização de uma educação voltada para transformação dessa realidade, para que a EJA seja caminho de mudança social ou cultural, como nas ideias de Paulo Freire. Entretanto, ainda há uma percepção social distorcida sobre essa modalidade de ensino comumente associada a um ensino noturno de caráter compensatório, como opção apenas para jovens, adultos e idosos que não conseguiram concluir seus ensinamentos na idade considerada adequada e ideal pela legislação educacional brasileira, ou ainda que foram reprovados/as continuamente e que engrossam o caldo do fracasso escolar, que parecem justificar baixos investimentos na EJA como modalidade de ensino regular.

Há que se considerar que diálogos formativos sobre uma proposta pedagógica efetiva para turmas da EJA continuam acontecendo em diversos movimentos sociais e sindicais, ONG's e Universidades que buscam promover um modelo educativo condizente com as necessidades de estudantes da EJA, considerando que “[...] o compromisso dessa diversidade de coletivos da sociedade, não é mais de campanhas nem de ações assistencialistas [...]” (ARROYO 2006 p. 20). Para que assim seja implementada uma política pública nacional que atenda às reais demandas do grupo social atendido na Educação de Jovens e Adultos.

Num país como o Brasil, com histórias de colonização e exploração forjadas em uma sociedade machista, patriarcal, racista, misógina e homofóbica, lutar por uma educação inclusiva na perspectiva acolhedora das diversidades, evidencia a relevância de políticas públicas que deem sustentação à vida de famílias chefiadas e cuidadas por mulheres, no exercício da maternidade-solo. Para isso, é indispensável o reconhecimento dessa grande parcela da população que, comumente, vive distante do ambiente escolar e que retorna a ele na fase adulta, como é o caso das mães-solo estudantes das turmas da EJA.

De acordo com Di Pierro (2017), a garantia do direito de acesso e de permanência das pessoas jovens e adultas à alfabetização e à educação básica deve ser assumida como responsabilidade pública prioritária, e acrescento que também inclusiva na perspectiva do acolhimento às diversidades. Nesse sentido, Di Pierro (2017, p.20) propõe:

[...] se a concepção mais visível e as políticas prevaletentes na formação de adultos são aquelas orientadas para a adaptação da força de trabalho aos novos requerimentos econômicos e tecnológicos, é preciso reconhecer a existência de vozes contraditórias que expressam outras demandas educativas presentes na sociedade: aquelas dos mais diversos movimentos, que reclamam participação e justiça; das mulheres, que buscam na educação um instrumento de promoção da equidade nas relações de gênero; dos distintos grupos étnicos, que reivindicam reconhecimento e respeito de suas identidades socioculturais.

A educação escolar proposta para estudantes jovens e adultos/as, nesse contexto, precisa se propor como ação conscientizadora para a promoção da liberdade e da consciência cidadã, em oposição à educação domesticadora e homogênea. Para tanto, partirá da realidade dos sujeitos e valorizará o diálogo, a horizontalidade, a equidade de existências como compromisso e premissa para as diferentes relações entre os sujeitos.

2.1 A MATERNIDADE-SOLO E SEUS TENSIONAMENTOS

Nesta seção estão apresentados os aspectos que caracterizam e singularizam a maternidade-solo, e seus desafios diários, para destacar a importância do entendimento sobre as diferenças entre a maternagem ideal e a maternagem possível inimitável.

Partindo do pressuposto que o desejo pelo exercício da maternidade faz parte de um determinismo convencional, historicamente e socialmente construído ao longo dos séculos, desde o surgimento das primeiras civilizações da Antiguidade, nas quais as mulheres eram “escolhidas” para constituírem famílias assumindo o papel social de cuidadoras de seus filhos e maridos, o culto à mulher como mãe está presente no imaginário popular. De acordo com Badinter (1985, p. 239), “[...] o aleitamento, a educação moral e formação intelectual dos(as) filhos(as) compõem o repertório de obrigações da mulher-mãe, junto aos sentimentos de ternura, devoção, bondade,

doçura e sacrifício que a caracterizam.”

É esse ideal imaginário de mulher, comumente associado à capacidade de gerar filhos/as, à fertilidade, que fundamentam a perspectiva patriarcal da maternidade como garantia de feminilidade. Nas sociedades matriarcais da Pré-história, primitivas e limitadas, as mulheres teriam equivalente importância em relação aos homens. Somente com o início do patriarcado que essas sociedades teriam se desenvolvido de forma mais complexa fazendo surgir, por exemplo, a divisão desigual de gênero e de classes. Há registros históricos e literários acerca da origem do patriarcado que nos remete à Antiguidade, nos reinos da Mesopotâmia, em torno de 4.000 anos a.C., civilização na qual o poder patriarcal estava previsto na lei escrita, e garantia que quem controlava o poder de toda uma linhagem era o homem mais velho. O patriarca da família, conforme pesquisas da professora Teresa Kleba Lisboa (2022).

O Código de Hamurabi, fundamentado na expressão “olho por olho, dente por dente”, previa uma autoridade validada para os homens e privações para as mulheres. De acordo com o historiador Stearns (2017), em suas pesquisas aprofundadas sobre a história das relações de gênero desde as primeiras civilizações orientais e ocidentais, o Código de Hamurabi, na Mesopotâmia, estabelecia que uma mulher que não tivesse sido “dona-de- casa cuidadosa” negligenciando sua casa e depreciando seu marido, deveria ser jogada nas águas. Ou seja, o patriarcado como modo de organização social tornava-se validado por um código de lei escrita.

É na premissa da submissão da mulher, proposta pelo patriarcado, que o conceito de maternidade encontra-se articulado na história da sociedade, sofrendo alterações conforme a conjuntura social. Como um fenômeno social, a maternidade possui diferentes significados e simbologias em distintos contextos históricos, incluindo a ideia de prática inerente à natureza feminina, vinculada a um determinismo biológico.

A partir de leituras sobre a História da Pedagogia no Brasil, Cambi (1999) ressalta que na configuração sócio-cultural das grandes civilizações européias, ainda na Antiguidade, gerar e cuidar eram os principais papéis sociais da mulher, e assim se estendeu ao longo da história da humanidade, até as primeiras provocações do movimento feminista na década de 60, do século passado, nos Estados Unidos, como movimento social liberal inspirado nos ideais iluministas. Movimento este que orquestrava tentativas de reparação histórica para eliminar toda e qualquer

discriminação contra as mulheres, visando estabelecer a igualdade de existências entre homens e mulheres, com base no reconhecimento das necessidades e especificidades próprias de cada gênero, especialmente em relação à vulnerabilidades que as mulheres enfrentam enquanto grupo social.

Considerando as desigualdades de gêneros na Antiguidade, nas culturas europeia ou africana, uma mulher estéril era, comumente, rejeitada. Mas apesar de serem as principais responsáveis pela continuação da humanidade, as gestantes não costumavam ser vistas com deferência ou serem exaltadas pela força do corpo feminino, pelo contrário. No Brasil, notadamente, até o início da Idade Contemporânea, as grávidas eram tratadas como muito frágeis e até adoecidas, aspecto este facilmente perceptível a partir de vivências cotidianas na coletividade da sociedade brasileira da produtividade e do consumo, em discursos do senso comum, e nas formas de tratamento dado às gestantes e lactantes em processos seletivos para vagas de emprego e nas suas evidentes dificuldades de inserção nos seus ambientes de trabalho.

Na contemporaneidade, pode-se observar que o movimento feminista tem provocado uma mudança gradativa de perspectiva no que se refere ao modo como a maternidade é compreendida, considerando que a mulher não é vista como a única capaz de realizar os cuidados essenciais ao desenvolvimento de criança ou as ações relativas à maternagem. Cabe aqui, então, retomarmos o objetivo de compreender como as mães-solo, estudantes da EJA, estão resistindo e construindo suas experiências de permanência nas turmas de ensino médio, da rede estadual de ensino, no município de Cruz das Almas.

Gerar, parir, cuidar e criar pode ser muito solitário e difícil...E é para sempre! Entre as demandas pessoais, sociais e profissionais, têm as noites mal dormidas da maternagem e a carga do cuidado diário de outra/s pessoa/a. Sobre essa sobrecarga convencionalmente atribuída ao gênero feminino, bell hooks (2020) nos alerta em seu livro sobre a importância das reflexões acerca das concepções equivocadas sobre o amor com as quais as mulheres são bombardeadas pelo patriarcado e pelo sistema capitalista, como se desnudar as nuances do feminino pudesse ser compreendido como falta de amor próprio, ou se reconhecer a sobrecarga da maternidade fosse ausência de amor pelos filhos.

Para hooks (2020), esse olhar equivocado sobre o exercício de amar já se

apresenta na nossa primeira experiência existencial de convivência coletiva: a família. Sobre isso, ela afirma:

Todo mundo supõe que saberemos, instintivamente, como amar. Apesar de esmagadoras evidências contrárias, ainda aceitamos que a família é a escola primordial para o amor. Daqueles de nós que não aprendem como amar em família, espera-se que experimentem o amor em relações românticas. Contudo, esse amor geralmente nos escapa. E passamos a vida inteira desfazendo os danos causados pela crueldade, pela negligência e por todas as formas de desamor que vivenciamos em nossa família de origem e em relacionamentos nos quais simplesmente não sabíamos o que fazer (hooks, 2022, p.30).

Entre vontades, querereres, inseguranças, angústias, aspirações da mulher e as desejadas oportunidades de compreender o significado do amor, estão também as mães. Mães de um, de dois, de três, de tantos. Mães-solo e mães que compartilham a responsabilidade do cuidado com o pai, ou ainda que contam com uma rede de apoio presente, eficaz e efetiva. A expressão “mãe- solo” tem sido cada vez mais utilizada no lugar do termo “mães solteiras”, desvinculando a relação parental da conjugalidade à qual, usualmente, a palavra “mãe” aparecia vinculada. Cabe reiterar que a maternidade-solo é uma forma coerente de denominar mães que são as únicas ou principais responsáveis pela criação de uma ou mais crianças, inclusive porque a maternidade não tem dependência de estado civil para ser exercida, conforme descreve a ABL (2022).

Priscila Fernandes (2022) descreve as perspectivas históricas que vinculam a maternidade à feminilidade, inerentes à mulher, enfatizando aspectos como amamentação, idealização do amor materno e desconstrução do modelo patriarcal de paternidade, para tratar sobre os lares que são chefiados por mulheres no nosso país: as mães-solo brasileiras, que desde 1872 foram identificadas pelo IBGE como representantes de mais de 30% da população. Nesse sentido, a referida autora afirma que “[...] a mulher chefe da família monoparental é responsável por todas as atividades de pai, mãe, atenção e cuidados com os filhos e ainda dá conta de sua vida profissional” (FERNANDES, 2022. p. 25).

Para Leonardo e Morais (2017), o crescimento das famílias monoparentais no Brasil é constante e, nesse contexto, a atuação feminina no mercado de trabalho e na chefia domiciliar está diretamente vinculada à questão emancipatória de gênero, atravessada por outras dimensões como classe, raça e idade, delegando ainda às

mulheres, concomitantemente, o cumprimento de várias funções no âmbito doméstico, suprimindo suas necessidades pessoais.

É evidente que a maternidade-solo é uma realidade antiga, que impõe às chefas de família monoparentais rotinas de triplas jornadas. Se considerarmos que até o ano de 1962 as mulheres dependiam de autorização do marido para trabalhar fora, conforme versava o Código Civil Brasileiro de 1916, vigente no nosso país de 1 de janeiro de 1917 até 11 de janeiro de 2003, muitas mudanças positivas referentes a direitos femininos conquistados já podem ser notadas, ainda que o exercício da maternidade, fora de um relacionamento, seja considerado como transgressor na sociedade brasileira nos dias atuais. Sobre a maternidade desvinculada do relacionamento/casamento, Lize Borges (2020), enfatiza em sua pesquisa que o reconhecimento legal do quantitativo significativo das famílias monoparentais, pela Constituição Federal Brasileira de 1988, foi um momento histórico marcante para famílias chefiadas por mulheres, considerando que este ato exclui a dependência de uma relação formal para a aprovação de sua existência. Na década de 70 (do século passado), Simone de Beauvoir já alertava sobre a forma "escandalosa" que a "mãe-solteira" era percebida na sociedade machista e patriarcal brasileira. Na contemporaneidade, o registro fotográfico de uma família não se resume mais à cerimônia de um casamento, pois é possível notar nas composições destas fotografias a constituição de famílias formadas por mãe e filhos/as, pai e filhos/as, duas mães e filhos/as, dois pais e filhos/as, avó, mãe e filhos/as, tia, mãe e filhos/as, dentre outras diversidades de possibilidades.

Borges (2020) trata ainda sobre a sobrecarga feminina no que tange a romantização do empreendedorismo materno, tendo em vista que grande parte das iniciativas de trabalho autônomo das mães-solo se devem a dificuldade de inserção no mercado de trabalho na pós- maternidade, o que supõe que maternidade-solo e realização profissional são distanciados pela realidade da desigualdade de oportunidades. Questões como estas impactam, direta e incisivamente, no cotidiano das mulheres unicamente responsáveis pelo cuidado e criação de seus filhos.

O desejo de escrever sobre as implicações da maternidade-solo para acesso, permanência e conclusão de estudos escolares está respaldado na minha experiência pessoal e profissional, mas também na identificação da relevância da inclusão de mães jovens e adultas na pauta política da rede estadual de ensino, na Bahia. Neste contexto,

se a experiência materna não é homogênea, nem na perspectiva individual, nem configurada a partir de marcadores sociais como raça, classe e sexualidades, não é a monoparentalidade a definidora das singularidades da função materna. Ser mãe e estudante, em si, já é uma experiência minimamente desafiante, logo estar nesta condição e, ao mesmo tempo, vivenciar a maternidade em condições sociais economicamente limitantes, sendo de orientação sexual diversa, e/ou sendo uma mulher negra, e/ou na condição de monoparentalidade, intensifica a complexidade e os desafios enfrentados a outros patamares mais elevados.

No contexto da vida estudantil e acadêmica, a questão da maternidade-solo pode ser singularmente relevante para se pensar redes de apoio, políticas públicas, assim como a reconfiguração das relações de parentesco que categorizam como “mãe solteira” a mulher que exerce a maternagem de forma unilateral, não condicionada à conjugalidade nem às artimanhas necessárias para enquadrar-se no rótulo de “mulher guerreira”.

Cabe refletir, então, sobre o que significa ser mulher negra e mãe-solo no nosso país. Para tanto, Santos (2022) propôs reflexões necessárias no livro *A Resistência Negra ao Projeto de Exclusão Racial – Brasil 200 anos (1822-2022)* que contribuem, de forma importante, para o entendimento de desigualdades raciais que persistem em moldar o cotidiano brasileiro, considerando que questões de raça, gênero e classe podem ser determinantes e condicionantes na vida de todas as pessoas, e no que se refere a esta pesquisa, especialmente na vida de uma mulher negra. Nesta coletânea, Santos (2022) alerta para o fato de que o Brasil se destaca entre os 10 países mais desiguais do mundo, mesmo sendo negra cerca de metade da população brasileira e do movimento negro mobilizar pautas raciais desde o século XVI.

Santos (2022) afirma que

O racismo no Brasil está no piloto automático, é sistêmico. Há uma visão da sociedade que o negro é inabilitado, é inferior, e isso reforça dificuldades educacionais e econômicas, que geram uma complexidade implicada no jeito da sociedade brasileira funcionar. (Santos, 2022, p.13)

Nesse sentido, a mulher negra e mãe-solo têm desafios cotidianos no enfrentamento do racismo e da desigualdade de gênero a partir de ações concretas de equidade de raça e de gênero, que precisam extrapolar o discurso antirracista para estabelecermos compromissos sociais com a pauta racial e de gênero acessíveis a todas as pessoas no nosso país.

Os prejuízos da desigualdade racial brasileira não se limitam a um recorte muito comum nas mídias sociais e digitais como a segurança pública, com a exposição recorrente de extermínio da população negra, mas também envolve trabalho, distribuição de renda, moradia, educação e representação política. O relatório de Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, lançado em 2022 pelo IBGE e disponível nos sites oficiais do referido Instituto, aponta que em 2021: pretos (19,7%) e pardos (20,8%) enfrentaram ao menos duas vezes mais inseguranças econômicas, de moradia e empregabilidade do que brancos (10,1%).

Na citada coletânea, Santos (2022) escreve sobre um novo acordo para a equidade racial no Brasil e alerta sobre o fato de que há dois componentes desfavoráveis em ser mulher e ser negra no nosso país, considerando a intersecção entre raça e gênero, que podem ser dirimidos com a universalização qualificada da educação infantil, do fortalecimento do ensino médio público de qualidade acessível para todas e da Universidade Pública Integral, como políticas públicas afirmativas localizadas, para garantia de acesso a conhecimento e cultura da população negra feminina. Por isso, também, a evidente relevância do feminismo negro, nos três níveis da federação, como movimento social e político que prioriza o combate ao racismo e ao machismo como luta de mulheres negras, para contrapor a visão social equivocada e generalista de que mulheres negras estarão sempre estigmatizadas a subordinação de demais pessoas.

2.2 SINGULARIDADES DE MÃES-SOLO NO CENÁRIO DA EJA

No que se refere a presença efetiva e considerável de mães-solo nas turmas de EJA da rede estadual de ensino na Bahia e suas reais dificuldades para continuidade e conclusão do ensino médio, é possível ponderar que as relações de convívio coletivo constituídas entre professores/as, estudantes, gestores/as, funcionários/as e famílias nas instituições de ensino enfrentam, cotidianamente, o grande desafio de garantir amplas condições de ensino e de aprendizagem desprovidas do ideal convencional de superioridade do modelo heteronormativo, que sugerem “facilidades” para o gênero masculino no que tange as responsabilidades paternas. Este desafio é diário, constante e crescente, considerando a atual conjuntura política e ideológica do poder público federal e as minhas vivências como servidora pública na rede estadual de ensino da Bahia.

Nesta mesma perspectiva das minhas vivências profissionais, percebo que o currículo escolar se apresenta como território de identidades, como documento regulamentar cheio de intencionalidades a partir da seletividade de conteúdos abordados ou silenciados. Considerando aqui o currículo como elemento norteador das abordagens didático-pedagógicas de um ambiente escolar, mapa condutor da práxis pedagógica de cada professor/a, espaço flexível de adequações às reais demandas de aprendizagens em sala de aula.

Louro (2003), ao discutir currículo, gênero e sexualidades, afirma que nós, profissionais de educação escolar, demonstramos sentir um desconforto em relação às ideias de provisoriedade, precariedade e incertezas que permeiam os discursos contemporâneos que tratam sobre práticas inclusivas e acolhedoras, muito embora a impermanência das coisas se apresente como marca incontestável do nosso tempo. Em referência aos acontecimentos históricos, por exemplo, muito do que até meados do século XX se apresentava como verdade absoluta, na contemporaneidade parece ser facilmente contestável e substituível.

No ano de 2019, tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica na mesma unidade de ensino da rede pública estadual na qual a atual pesquisa com as mães-solo da EJA foi desenvolvida, para conclusão do curso de Especialização em Questões de gênero, raça, etnia e sexualidades no DIADORIM/UNEB. A partir das leituras que se fizeram necessárias para desenvolver a citada pesquisa, cujo título é *Currículo como Território de Identidades: gênero e sexualidades no ensino médio*, pude compreender melhor os atravessamentos que constituem a seletividade de conteúdos curriculares que constam dos planos de ensino dos profissionais de educação, seja na rede pública ou privada, na educação básica ou no ensino superior. Realizar essa pesquisa foi um divisor de águas no que se refere ao meu entendimento sobre o conhecimento adquirido como espaço social de poder na validação das identidades de quem aprende.

De acordo com as abordagens de Tomaz Tadeu (1999) sobre currículo, este documento é sempre o resultado de uma seleção: são relações de poder, uma arena, um território, um espaço, um lugar de escolhas e de tomada de decisões. É também discurso e construção social intimamente ligada à educação escolar e não-escolar.

Todas as pessoas que aprendem, pedagogicamente reconhecidas como sujeitos da aprendizagem na escola, estão inseridas em uma rede de relações sociais, com um

conjunto de sentidos e de significados que são produtos de discursos e representações fixadas sobre suas identidades. E isso também é parte de um processo de uma construção sociocultural, dentre e fora das salas de aula.

Nesse contexto, o conservadorismo presente nas crenças morais daqueles/as que ensinam acaba por inibir, limitar, e redimensionar a discussão ideológica de gênero na sala de aula, além de também contribuir para a interpretação equivocada sobre definições de gêneros, de identidades e de sexualidades daqueles/as que aprendem. Cabe aqui compreender a concepção de currículo que norteia a abordagem de gêneros no contexto escolar, da qual nos aproximamos:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

A partir desta afirmativa sobre currículo é importante pensar nas possibilidades pedagógicas, no percurso da educação básica, que utilizam-se dos territórios como espaços estratégicos de aprendizagens que podem suscitar consciência de si dentro de uma coletividade, no ambiente escolar.

Longe de propor uma nova verdade, a ideia de estimular novas reflexões e ações a partir desta pesquisa é para possibilitar o entendimento da multiplicidade e complexidade humana no percurso da Educação de Jovens e Adultos, no que tange ao acolhimento das demandas sociais dos/as estudantes da EJA, em especial as estudantes mães-solo.

Segundo Haddad (2000), a educação de jovens e adultos sempre foi atravessada por processos muito diversos de práticas pedagógicas formais e informais, dentro e fora das unidades de ensino que ofertam a educação básica, que possibilitam o exercício de habilidades socioculturais e competências necessárias para inserção no mundo do trabalho, logo se trata de um universo formativo plural que se estende por todas as esferas da vida cotidiana. Cabe aqui reiterar que a concepção de EJA considerada nesta pesquisa não se vincula a uma proposta de ensino compensatória ou de complementaridade a “ tempo perdido”, mas sim de ações educativas que promovem aprendizagens fundamentais e qualificação permanente. Trata-se de oferta de ensino de qualidade em todas as instituições que trabalham com educação de jovens

e adultos como um campo de direitos e de possibilidades.

No que se refere aos atravessamentos que caracterizam a pluralidade presente nas diversas esferas da vida, trago o conceito de interseccionalidade discutido pela pesquisadora, escritora e militante do feminismo negro, Akotirene (2019), em seus escritos sobre interseccionalidade, destaca o termo como sistema de opressão interligado que se evidencia “[...] como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos” (Akotirene, 2019, p. 63).

Logo, a autora chama atenção para o fato de que movimentos sociais como feminismo e movimento negro produzem aportes teóricos que promovem essencializações sobre corpos de mulheres negras, pois desconsideram as múltiplas experiências discriminatórias possíveis, a partir do cruzamento de duas ou mais vias identitárias. Akotirene (2019), então, posiciona a interseccionalidade no centro das experiências e reivindicações femininas negras, ainda que o conceito não dê conta de abarcar todas as realidades, considerando inclusive que se faz necessário compreender que o feminismo negro surge justamente da crítica à “mulher universal” exposta pelo feminismo hegemônico.

As condições para acesso e permanência nas turmas de EJA, com a finalidade da conclusão da educação básica, devem favorecer o processo de aprendizagens significativas, garantir a continuidade dos estudos, e viabilizar a frequência escolar, para além da situação socioeconômica dos/as estudantes jovens e adultos/as. Nesse sentido, concordando com Borghi (2021) sobre ações persistentes de prosseguimento em processos formativos institucionais a partir do “[...] entrecruzamento de condições pessoais, culturais, sociais, econômicas e históricas nas quais estudantes estejam inseridos/as[...]” (Borghi, 2021, p.124) que sejam favoráveis ao enfrentamento das questões de permanência, pensamos sobre resistência e permanência nos estudos das mães-solo estudantes da EJA.

Sobre permanência em sala de aula, cabe ressaltar que refere-se a ação de permanecer inserido/a no percurso educativo e concluir os estudos propostos durante o processo, enfrentando as dificuldades que se apresentam ao longo do caminho. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apresentam como fundamento e função desta modalidade de ensino “a conclusão de

etapas da educação básica” (Brasil, 2000, p.4), logo há que se considerar as necessidades e o desempenho de cada estudante da EJA a fim favorecer e viabilizar a continuidade e conclusão desses estudos.

E no tocante às mães jovens e adultas da EJA, frequentemente submetidas a experiências de repetência, desistências e insucesso escolar pela ausência destas condições de acesso e permanência, a conclusão da educação básica, torna-se ainda mais desafiadora e limitante. E para além dos aspectos que se referem às limitações das condições, sobre a situação socioeconômica de cada uma dessas mulheres é importante destacar que o racismo atravessa todas as circunstâncias sendo muito sofisticado, inclusive, porque enriquece muita gente com a exclusão de possibilidades para outras. Para Gomes (2013), o racismo nos aprisiona no reino da ignorância, reverbera violências, e nos submete a desumanização.

Segundo o Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação (IBPT) em 2019, uma mãe-solo negra trabalhadora, base da pirâmide socioeconômica brasileira pagava os mesmos impostos que o patrão dela sobre a compra de qualquer produto. Ou seja, até a ausência de uma reforma tributária limita essas mulheres, a serviço das diferenças de classe e do racismo. E mulheres negras sustentam essa base porque são vistas, convencionalmente, como inabaláveis e subservientes. Mas não são. Não somos! Cabe dizer que essas ainda são inferências temporais, considerando ser esta uma discussão ainda em construção, mas cabe também trazer algumas das provocações necessárias de hooks (2013) ao afirmar que quando mulheres negras se movimentam “[...] contra o racismo e sexismo desenvolvem importantes estratégias de resistência e de sobrevivência [...]”(hooks, 2013, p.160), e ao passarem por tudo isso, descubrem caminhos para a liberdade. Penso que é como se ao reconhecermos o que nos limita, sejamos capazes de encontrar brechas para sermos mais.

Sobre a coletânea organizada por Santos (2022), há contribuições significativas das autoras Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Kabengele Munanga e Conceição Evaristo¹ sobre a pauta racial latente, porém silenciada, no processo de Independência do Brasil e o lugar da população negra no Brasil depois de 200 anos de Independência que nos remetem a relevância de movimentos sociais e políticos coletivos. Numa de suas participações nas audiências públicas do Supremo Tribunal Federal (STF) para a

¹ Para ampliação de leituras sobre a pauta racial, recomendo *Escritos de uma Vida*, de Sueli Carneiro (2019), *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo (2014).

criação de cotas que aconteceram no ano de 2010, Sueli Carneiro apresenta uma das falas que considero mais elucidantes sobre o racismo vivenciado, cotidianamente, por mulheres negras no Brasil:

Meus pais me educaram dizendo que poderia ter problemas por causa da minha cor e que teria que cuidar disso. Quando era criança, resolvia batendo. Aos 20 anos, a minha reação mudou porque tive meu primeiro contato com os movimentos feminista e negro. Percebi que a luta não precisava ser solitária ou individual. Virou uma questão política. (STF, 2010, online)

É sobre ações coletivas organizadas de combate ao racismo e ao sexismo escancarados no nosso país. Assim também endossa Evaristo (2019, p. 13) ao afirmar que “[...] a questão do negro não é para nós resolvermos, é para a nação [...]”. A autora ressalta ainda que o que impulsiona a luta coletiva, mesmo diante de grandes vulnerabilidades sociais do povo negro, é a certeza do direito a vida. Assim fica evidente a importância de grupos organizados como o Movimento Negro Unificado criado em 1978 com o combate ao racismo como prioridade e razão de existência.

Não há como dissociar a pauta racial e a desigualdade de gênero do entendimento da maternagem solo da mulher negra, grupo majoritário nas turmas de EJA da rede pública estadual na Bahia. Analisando de forma prática, havendo uma mãe-solo negra e um homem branco diante de uma oportunidade apenas para um deles, será como se houvesse dois competidores em uma largada em que uma está engessada e o outro, livre e bem condicionado.

Para Carneiro (2011), a reivindicação de cotas sociais e raciais, e de políticas de ações afirmativas, não desqualifica a população negra. Ao contrário, representa sua confirmação como sujeitos de direitos em um país que promoveu a acumulação originária de capital pela exploração do trabalho escravo, nem ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição. E apesar disso, permanece lhes negando integração social por meio das variadas formas de exclusão racial vigentes na sociedade, das quais a restrição de acesso e limitações de permanência à educação é uma das mais insensíveis.

3 ITINERÂNCIA METODOLÓGICA

Neste capítulo descrevemos a itinerância metodológica e as escolhas refletidas, alteradas, e enfim feitas para o desenvolvimento da presente pesquisa, para evidenciar a necessidade de utilização do método e dos dispositivos de pesquisa, frente ao problema pesquisado e aos objetivos da investigação.

3.1 CAMINHOS DE UMA PESQUISA QUALITATIVA INSPIRADA NA ESCRIVÊNCIA

No intuito de fundamentar um diálogo entre minhas percepções, observações, inquietações, constatações e algumas das teorias da educação, esta pesquisa será desenvolvida a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, inspirada nos princípios epistemológicos da escrita, que me permite apropriar-me da minha história, enquanto reconheço a singularidade de cada maternagem através das narrativas das minhas semelhantes, reescrevendo-a a partir das minhas vivências.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa contribuirá com o entendimento de aspectos mais subjetivos que incluem vivências, percepções, comportamentos e singularidades da existência humana, em especial feminina. Para Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa atribui significado e relevância às narrativas dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa, a partir das descrições e análises dos discursos transmitidos por eles/as.

A epistemologia, que também é conhecida como a teoria do conhecimento, é o campo da filosofia que estuda como o ser humano ou a própria ciência adquire e justifica seus conhecimentos. Logo, nesta pesquisa confere à escrita a validade do seu saber científico e de sua consistência como formação de conhecimentos sociológicos, interdisciplinares, políticos, filosóficos e históricos. Nesse sentido, Ramos (2008) define, a partir do sentido etimológico da palavra, que “a epistemologia é um estudo essencialmente crítico das hipóteses e dos resultados das diversas ciências já constituídas”, e que destina a determinar seus fundamentos lógicos e alcance objetivo. (Ramos, 2008, p. 15)

A escrita como inspiração, nesta pesquisa, se propõe a visibilizar experiências femininas de existência e de resistência, a partir de uma perspectiva que considera os atravessamentos de gênero, raça, classe que interferem diretamente nas oportunidades que estas existências acessam e mantêm.

O tema, o problema, os objetivos e os conceitos apresentados neste estudo, pressupondo estes como aspectos fundamentais para a sua concretização, ponderam as

abordagens da linha de pesquisa “Educação Científica e Práticas Educativas” que se propõe a desenvolver estudos e pesquisas com ênfase em problemáticas ocorridas a partir de práticas educativas relacionadas a saberes, culturas e currículo em ambientes educativos.

De acordo com Antônio Severino (2000), o trabalho desenvolvido pelo/a pesquisador/a exige reflexão pessoal, autonomia, criatividade, critérios técnicos e científicos, considerando que a perspectiva da autonomia significa que a pesquisa será fruto do esforço do/a pesquisador/a. Neste sentido, o trabalho científico deve buscar articular fundamentação teórica, conhecimentos adquiridos, e percepções subjetivas e objetivas na construção de uma interpretação que apresente soluções para determinado problema, e suas possíveis melhorias, a fim de contribuir para a transformação da sociedade contemporânea.

O desejo latente de propôr um olhar atencioso e abrangente sobre as diversas existências de mães-solo estudantes da EJA, implicadas pelo meu olhar de mãe-solo e pesquisadora, me conduziram a decidir pela escrevivência como estratégia de sobrevivência e de permanência no universo acadêmico, me debruçando sobre a escrita de Conceição Evaristo como parte relevante do aporte teórico desta pesquisa. Evaristo é poeta, contista, romancista, linguista, importante literata do movimento pós-modernista e de estudos afro-brasileiros, com significativas contribuições sobre a escrevivência como ferramenta metodológica, que “[...] não corresponde literalmente a uma escrita de si, mas carrega a vivência da coletividade pois não se esgota na própria escreviente”. (Evaristo, 2007. p.07)

Refletindo sobre o conceito de escrevivência, a autora em destaque considera que “[...] o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si”. (2017, p.07). A escrevivência, marcadamente, carrega uma dimensão ética ao propiciar que, como pesquisadora, eu assumo o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativas e voz, a história de um "nós" compartilhado, erguendo outras vozes.

Nesta perspectiva, a escrevivência como inspiração metodológica decidida para o desenvolvimento desta pesquisa contribuirá, enquanto pesquisa de abordagem qualitativa, para alcance dos objetivos aqui propostos, através de observações cotidianas e

intervenções pontuais. Assim sendo, as ações propostas nesta pesquisa se estruturam a partir de uma história autorreferente carregada de significados, apesar das teimosas dúvidas sobre conciliar maternagem, profissão e mestrado ter sido uma decisão acertada, e com importante destaque para as narrativas e vivências como elementos base para análise da realidade.

Como inspiração metodológica de pesquisa, uma das características da escrevivência é constituir-se como escrita das vivências que desviam a flecha da violência atemporal do racismo, do sexismo e de outras linhas de opressão que atravessam corpos e subjetividades negras, logo, adequada à proposta de investigação desta pesquisa desenvolvida por uma mãe-solo negra nascida na periferia de Salvador, residente no Recôncavo Baiano, profissional de educação nas redes pública e privada de ensino, resistindo ao que o cenário acadêmico propõe como melhor forma de produzir conhecimento: nos afastarmos das nossas experiências pessoais implicadas na coletividade, em favor de uma pretensa objetividade científica. Evaristo (2020) afirma que sua escrita nasce da necessidade de ter algo que surge da sua experiência pessoal. Oliveira (2024) esclarece que essa experiência é pessoal, mas não é individual, e ratifica que “[...] trata-se de uma escrita sua, que ao mesmo tempo é nossa” (Oliveira, 2024, p.230)

Segundo Felisberto (2022), a escrevivência pode se distanciar da "escrita de si" ou da autoficção, pois se configura em enunciados que evocam uma coletividade, com todas as nuances das interações coletivas que acolhem a subjetividade de quem escreve. Nesta pesquisa amparada na escrevivência, a proposta é que as narrativas de memórias e vivências das colaboradoras transformem suas experiências em saber social, capaz de transformar percepções de vida e a construção do mundo social. Para Satriano (2017), “[...] a partir de narrativas, tem-se a possibilidade de (re)elaborar questões internas e fortalecer a autoria e a autonomia [...]” (Satriano, 2017, p.372).

Nesta perspectiva, busco analisar processos de existências individuais e sociais constitutivos da realidade de configuração da vida, considerando o sentido e a forma de suas existências, assim como do lugar de cada história vivida como parte da coletividade, a fim de demarcar a experiência dessa pesquisa como autorreferenciada no que consiste a experiência singularizada dos acontecimentos da maternidade-solo em si mesmos.

Nesse sentido, os saberes e vivências das mães-solo da EJA, participantes dessa pesquisa, serão constitutivos de conhecimentos que nascem das experiências de vida

acolhidas para atribuir significado às singularidades.

No que se refere ao olhar da pesquisadora de campo sobre o que se pretende observar, neste estudo envolvendo existências femininas, foi preciso lidar com a impossibilidade prática de dissociação entre patriarcado, racismo, colonialismo e capitalismo que se apresentam nas nuances de uma pesquisa qualitativa implicada por questões de gênero, raça e classe, a partir do contexto do território do Recôncavo da Bahia.

Assim, para além das implicações do contexto e do pretexto da pesquisa, Werneck (2019) afirma que as formas organizativas das mulheres negras contemporâneas confrontam grupos sociais economicamente favorecidos, pois há uma condição de vantagens e de lugar de poder na capacidade, conferida a esta camada social privilegiada, de nomear as coisas e atribuir ocupação de espaços sociais.

Para tanto, Werneck (2019) ressalta

Para nós mulheres negras – compreendidas como uma diversidade incomensurável, porém marcadas por desigualdades que têm origem na inferiorização e exploração – as múltiplas ações políticas que empreendemos atravessam diferentes níveis de atuação, diferentes campos da existência, marcadas por encontros conflituosos ou violentos com o Ocidente, com o patriarcado, com o capitalismo, com o individualismo...(WERNECK, 2019, p. 213)

Considerando a diversidade citada por Werneck (2019), o/a pesquisador/a de campo poderá traçar rotas e reavaliar caminhos haja vista os riscos e dificuldades que uma pesquisa qualitativa apresenta, enquanto um modo singular de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência, mas que revela-se sempre como uma empreitada instigante, agradável e desafiadora.

No que se refere a presença efetiva e considerável de mães-solo nas turmas de EJA da rede estadual de ensino na Bahia e suas reais dificuldades para continuidade e conclusão do ensino médio, é possível ponderar que as relações de convívio coletivo constituídas entre professores/as, estudantes, gestores/as, funcionários/as e famílias nas instituições de ensino enfrentam, cotidianamente, dificuldades concernentes a equidade de gênero, também no ambiente escolar.

No contexto da maternidade-solo, esse trabalho de pesquisa apresentará características, estilo e preferências da pesquisadora diante da relação direta entre realidade de existência e situação pesquisada. Nesta perspectiva, “[...] a escolha de um

tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político” (Severino, 2000, p. 145).

A revisão bibliográfica que desenha o aporte teórico no qual se respalda esta pesquisa qualitativa, outra parte muito importante no processo de estruturação de uma escrita sobre vivências, consistiu na análise cuidadosa da literatura sobre o tema proposto capaz de situar-me em relação a produções orais e escritas anteriores a esta ação, ainda que a própria seleção da literatura esteja atravessada pela minha subjetividade e da minha orientadora de pesquisa. Esse atravessamento, possivelmente, também acontecerá com a interpretação do que se lê referente ao tema escolhido e seus contextos inundados de significados.

Pesquisadores/as também são seres sociais imbuídos por crenças morais, visões particulares sobre existências e acontecimentos, perspectivas singulares, e estas interferem diretamente na percepção de mundo, de ser humano, de realidade, e inclusive orienta os caminhos a serem percorridos antes e durante a realização da pesquisa, e suas abordagens. Nesta perspectiva, Oliveira (2024) pondera que a escrevivência mobiliza “[...] o que se passa com aqueles que não cabem na delimitação do humano e, a partir deste lugar, produzem conhecimento.”(Oliveira, 2024, p.231) Logo, cabe bem como metodologia de investigação do nosso entorno.

No que se refere a esta proposta de observação, a realidade de mães-solo no turno noturno de uma unidade de ensino da rede pública estadual é o ambiente escolhido para escutar, acolher e visibilizar as narrativas das participantes desta pesquisa, observando e registrando suas falas e sensações, complementadas através de rodas de conversas musicadas, considerando que as informações coletadas são implicados por um sistema de significados culturais do grupo de mulheres participantes da pesquisa, cruzado pelo que acontece, cotidianamente, dentro e fora da escola.

Neste cenário, esta pesquisa pretende desenvolver ações de escuta sensível e registros de falas com mães-solo estudantes do ensino médio de quatro turmas de EJA VII, no turno noturno, de uma unidade da rede pública estadual de ensino. E assim sendo, o registro dessas narrativas através da escrevivência como anunciação de um eu coletivo contribuiu para a produção textual do *Manifesto Gritos de mães-solo estudantes da EJA do Recôncavo Baiano: erguendo vozes e construindo resistências femininas* como uma declaração aberta de intenções que pretendem alertar, publicamente, órgãos de poderes

executivos estaduais sobre as implicações da maternidade-solo para a conclusão dos estudos nas turmas de EJA, na Bahia.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A unidade de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida está vinculada a Secretaria Estadual de Educação, oferta o ensino médio regular no turno diurno desde o ano de 2004, e o ensino médio na modalidade EJA no turno noturno, desde o ano de 2005 e completa sessenta e cinco anos de existência e de contribuições à comunidade escolar do município de Cruz das Almas no ano de 2022, ano de início das ações desta pesquisa. No Projeto Político Pedagógico (2021) da referida escola, disponível para acesso e consulta, com a mais recente atualização em 2021, consta como missão “[...] o exercício da educação democrática para o exercício da cidadania dos estudantes da educação básica, a fim de tornarem-se sujeitos participativos, éticos, críticos, solidários, autônomos, responsáveis e afetivos, com referências no cotidiano escolar, através da conduta daqueles que ensinam”. (PPP, 2021, p.14)

Nas escolas da rede estadual de ensino público na Bahia, a partir do ano de 2018, a elaboração e atualização do PPP fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e na Diretriz Referencial Curricular da Bahia (DCRB, 2019) que é o normativo estadual que visa orientar os sistemas, as redes e as instituições de ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração da sua organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Nesta perspectiva, foi estruturado o PPP da unidade de ensino público citada nesta pesquisa, com participação de representações da comunidade escolar, no ano de 2012, revisado a cada dois anos, coletivamente, nas jornadas pedagógicas propostas pela SEC- BA, com minha participação como Coordenadora Pedagógica a partir do ano de 2015.

A citada unidade de ensino está situada num bairro periférico, constituído por uma comunidade popular que agrega famílias de constituições diversas, cuja maioria pertence à classe social de baixa renda e funções variadas na área comercial, em serviços públicos, municipais e estaduais em serviços domésticos, como autônomos, e áreas afins. Quanto a religiosidade evidente nesta comunidade, percebe-se que a maioria das pessoas é de crença católica não-praticante, mas também nota-se a presença de maioria de cristãos evangélicos e adeptos/as de religião de matriz africana entre responsáveis familiares de estudantes do turno diurno, e majoritariamente entre estudantes da EJA no turno noturno.

A equipe escolar utiliza, frequentemente, os meios de comunicação de massa predominantes como: rádio, internet, redes sociais, aplicativos para troca de mensagens, fotos e áudios, para manter contato com responsáveis familiares pelos/as estudantes e

compartilhar informações atualizadas sobre o fazer pedagógico na unidade de ensino, considerando a relevância da comunicação eficaz para manutenção da parceria entre a família e a equipe gestora e pedagógica da unidade de ensino.

Quanto aos serviços de saúde, a comunidade escolar conta com dois Postos de Saúde da Família – PSF - e com bons serviços de saneamento básico: água e esgoto. O comércio na comunidade, no entorno da escola, conta com um supermercado de pequeno porte, bombonieres, bares, quiosques, lan houses e salões de beleza.

A educação escolar pública ofertada na referida unidade de ensino atende, basicamente, três grupos sociais: estudantes oriundos da zona rural do município de Cruz das Almas, estudantes que residem nas zonas rurais e nos centros urbanos de cidades vizinhas do Recôncavo Baiano, e estudantes residentes nos bairros periféricos da zona urbana do município de Cruz das Almas. No turno diurno, a maioria dos/as estudantes que são residentes na zona rural do município concentra-se no turno matutino em função da maior disponibilidade do transporte escolar. Quanto aos estudantes do turno noturno, percebe-se uma concentração de residentes na zona urbana e que trabalham no comércio local ou são trabalhadoras domésticas no contraturno.

Uma outra característica dessa comunidade escolar é a baixa escolaridade dos responsáveis familiares de estudantes menores de idade. Muitos/as deles/as lavradores/as, pedreiros, profissionais autônomos, empreendedores/as nas áreas de estética e alimentação, servidores/as públicos municipais e empregados/as domésticos/as. O que não interfere na postura de valorização da educação escolar notada no atendimento às convocações da gestão e coordenação pedagógica, assim como na efetiva presença nas reuniões semestrais de pais e professores/as organizadas pela equipe escolar. Cabe salientar ainda que a comunidade escolar dispõe de restritas opções de lazer e de diversidade cultural como teatro, cinema, apresentações musicais, dentre outras.

3.3 O contexto: 67 anos de história na educação pública do Recôncavo Baiano

Considerando que esta é uma pesquisa implicada, visto que a instituição de ensino público que a acolhe foi também, ao longo de nove anos entre 2014 e 2023, um dos meus espaços de atuação profissional, cabe ressaltar que as observações sobre a dinâmica cotidiana da educação escolar nas turmas da EJA, no turno noturno, são implicadas pelo envolvimento comprometido com a qualidade das práticas pedagógicas e a efetividade da aprendizagem escolar, no *Colégio Estadual Maria Felipa**, localizado no município de Cruz das Almas, território do Recôncavo da Bahia.

Após convite de um representante da Superintendência de Políticas para a Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SUPED-SEC/BA), em setembro de 2023, fui transferida para um Centro Territorial de Educação Profissional no mesmo município para vivenciar novas e ampliadas experiências profissionais, agora no campo da educação técnica profissional da rede estadual de ensino, mas mantendo a função de Coordenadora Pedagógica, desenvolvendo a importante articulação entre gestão, professores/as, estudantes e seus responsáveis familiares.

Assim, a escolha por pesquisar as implicações da maternidade-solo para a permanência e conclusão do ensino médio nas turmas de EJA, conforme vivenciado e experienciado na referida unidade escolar, germina dos tensionamentos e diálogos que saem dos espaços de Atividade Complementar e se evidenciam nesta pesquisa, considerando os índices de infrequências, idas e vindas de mães jovens e adultas, do campo e da cidade.

O *Colégio Estadual Maria Felipa* é uma escola fundada no ano de 1957. Ainda com o nome de Grupo Escolar ofertava apenas o ensino primário, atual séries iniciais do Ensino Fundamental, e representou naquele período histórico que antecedeu a Ditadura Militar, uma conquista para a comunidade escolar periférica da cidade de Cruz das Almas-BA. No ano de 1994 foi construído um novo pavilhão para receber mais turmas, oferecendo também cursos de 5^a a 8^a séries, atual séries finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

O ano de 2018 foi um ano marcado por muitas tensões para toda a comunidade escolar, pois naquele ano a escola passava por uma ameaça de fechamento, desconsiderando o grande público atendido pela escola, público esse majoritariamente

* Nome fictício adotado para preservar a identidade das estudantes mães-solo das turmas da EJA desta instituição de ensino.

dos bairros periféricos do município e também das zonas rurais dos municípios vizinhos, como Maragogipe, Cachoeira, Conceição do Almeida, São Felipe e Muritiba.

A ameaça de fechamento desta unidade escolar se devia ao fato de que a escola estadual pioneira do município, uma outra unidade de ensino da rede estadual que estava completando 75 anos de existência no ano de aplicação desta pesquisa, e que passava a oferecer novos cursos técnicos-profissionalizantes, de acordo com a demanda da população local, tornando-se então um Centro de Educação Técnica Profissional, e assim sendo capaz de suprir a demanda de acesso e conclusão do ensino médio para a juventude residente no município.

Entretanto, o Colégio Estadual Maria Felipa também atendia a demanda de acesso e conclusão do ensino médio e da EJA de jovens e adultos residentes nas cidades circunvizinhas da região do Recôncavo, assim como nas comunidades do campo de Cruz das Almas. Demandas estas que não se restringiam a formação técnica que o Centro de Educação Técnica Profissional passava a ofertar. Para além disso, havia já no ano de 2018, o desejo das famílias de manterem os/as estudantes no curso regular de ensino médio pela relação de confiança na proposta pedagógica e de parceria com a equipe gestora e pedagógica do Colégio Estadual Maria Felipa.

Nesse sentido, toda a comunidade escolar se mobilizou, especialmente professores/as, estudantes e seus responsáveis familiares através de atos coletivos, postagens nas redes sociais, visitas à sede da Secretaria Estadual de Educação da Bahia e protestos, os quais ganharam notoriedade dos meios de comunicação locais. Com essa notoriedade, o fechamento da unidade escolar foi suspenso e uma reforma na estrutura física é iniciada no mesmo ano, ampliando a qualidade do acolhimento físico dos/as estudantes.

Após 67 anos de significativas contribuições a educação pública no Recôncavo Baiano completos no ano de 2024, a referida unidade de ensino contribui, significativamente, para o acesso ao ensino superior público nos diversos campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e ao ensino superior privado em instituições de ensino locais, assim como viabilizando inserção de jovens e adultos/as no mundo do trabalho, e dispendo de projetos de intervenção pedagógica que promovem provocações relevantes sobre equidade de gênero, educação inclusiva, empoderamento feminino, intolerância religiosa e protagonismo juvenil. Essa é uma marca de trabalho da equipe gestora e pedagógica do Colégio Estadual Maria Felipa, reconhecida e valorizada pela comunidade escolar.

3.4. As Rodas de Diálogos Musicadas

Numa pesquisa qualitativa, os instrumentos de pesquisa são de fundamental relevância para que os/as pesquisadores/as levantem informações, registrem suas percepções, colem as narrativas das colaboradoras da pesquisa e identifiquem os atravessamentos no contexto pesquisado, em prol do alcance das ações de intervenção que pretendem desenvolver. Dentre os instrumentos utilizados mais comuns nesse tipo de pesquisa estão as observações participantes e as entrevistas não-estruturadas, além de instrumentos de pesquisa com grupos, como grupo de discussão, roda de diálogo ou o grupo focal.

No caso desta pesquisa, a escolha pelas rodas de conversas musicadas se justifica pela relevância da flexibilidade na condução das perguntas às mães-solo jovens e adultas das turmas da EJA, para que tanto eu quanto elas possamos apresentar e acolher questionamentos pertinentes, fora do roteiro previamente planejado. Para Manzini (2003), a proposta essencial de uma entrevista com roteiro numa pesquisa qualitativa está na elaboração de um roteiro com questões principais, que são acrescidas por outras perguntas concernentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Ainda segundo esse autor, este tipo de entrevista pode suscitar informações de forma mais livre e, assim sendo, as narrativas que se apresentarem não estarão condicionadas a um determinado padrão.

Manzini (2003) também aponta alguns dos cuidados necessários para a elaboração do roteiro em pesquisas qualitativas na área da educação e cita aspectos que o/a pesquisador/a precisa atentar-se como adequação de uma linguagem clara e acessível, a forma como as perguntas são colocadas aos sujeitos da pesquisa, e a proposição de uma sequência de perguntas que favoreçam o entendimento do roteiro. Nessa perspectiva, a intenção é provocar o compartilhamento de narrativas singulares que se entrelaçam pela condição de vivências da maternagem possível e de (re)existências das participantes desta pesquisa.

Considerando as diversas possibilidades de exercer a maternidade-solo e das potências que são as mulheres que a vivencia, reconheço nessa pesquisa não apenas um espaço de produção escrita, mas também de criação, do tensionamento, do enfrentamento, dos sorrisos, do acolhimento, das emoções, e das relações. É nessa escrita que nos permitimos criar estratégias de enfrentamento ao silenciamento e as invisibilidades produzidas por categorias de raça, gênero e classe. Cabe aqui, então,

um exercício de criação de novos discursos e de uma nova linguagem (Kilomba, 2019) escritos ou verbalizados, posto que diversas são as formas de construção de saberes que mulheres negras criam para (co)existir. Escrita esta que pretende exprimir as escrevivências, cunhada por Conceição Evaristo (2018).

E essa pesquisa, de fato, deriva de muitas escrevivências, de tal modo que extrapolam um texto acadêmico isento ou imparcial, evidenciando a potência das vozes e das emoções que se apresentam aqui. Por isso, também, me atrevo a escrever, como um caminho que faz jus a possibilidade de recontar a experiência da maternidade-solo, aliada a experiência de narrar histórias que atravessaram minha vivência antes e durante o mestrado, com narrativas que entrelaçam memórias, escrita e vida. Deste modo, como forma de reconhecimento de cada potência feminina colaboradora desta pesquisa e para resguardar as identidades de cada uma delas, as mães-solo estudantes da EJA, que terão suas narrativas apresentadas aqui, serão identificadas com nomes de mulheres resistentes na história da luta feminista negra. São algumas delas: Maria Firmina, Angela Davis, Mel Duarte, Sueli Carneiro, Marielle Franco, Patrícia Hill Collins, Noémia de Sousa, Chimamanda Adichie, Tereza de Benguela, Beatriz Nascimento, Bárbara Carine Soares, e Bianca Santana. Afinal, a luta é longa mas ela não pára. Essas mulheres (co)existem em nós!

Cabe destacar que no decorrer deste texto será utilizado apenas o primeiro nome de cada uma dessas mulheres lembradas acima e referendadas neste estudo. Estes nomes representativos estarão **em negrito** para diferenciá-los das outras autoras que referenciam esta pesquisa, e suas falas destacadas *em itálico* e entre aspas para acentuar as narrativas.

Para elaboração e aplicação das entrevistas narrativas desta pesquisa serão respeitados os aspectos legais e éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e, deste modo, será disponibilizado para cada mãe-solo jovem e adulta participante assinar, o termo de consentimento livre e esclarecido. Cabe salientar que o projeto presente foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e, somente após autorização, foi iniciada a pesquisa de campo.

As rodas de diálogos como caminho para a partilha de narrativas consistiu em um dos dispositivos de pesquisa mais relevantes deste estudo. O intuito desta escolha foi que, além de provocar a escuta sensível e acolhedora de diferentes e singulares narrativas, acontecessem, através delas, experiências formativas e transformadoras de

reflexão particular e coletiva do que é vivido no cotidiano da maternagem possível, em especial a maternidade-solo. De acordo com Warschauer (2017), a experiência de desenvolver a roda de diálogos apresenta possibilidades de falas, escutas e interações que permitiram aos sujeitos envolvidos construir e reconstruir a si mesmos como sujeitos, enquanto se perceberam, perceberam o outro, compreenderam suas próprias apreensões sobre o mundo, além de possíveis mergulhos nas histórias pessoais que emergem das reflexões sobre os registros das narrativas dessas rodas de conversa.

A ideia que se configurava a partir desta proposta metodológica é de pesquisadora e colaboradoras da pesquisa organizadas formando um círculo, no qual todas tiveram, igualmente, a oportunidade de fala, a voz erguida, a narrativa compartilhada, para se expressarem e acolherem todas as vivências, mobilizadas pela sensibilidade que a linguagem musical desperta nas pessoas.

Música é linguagem de expressão, é recurso pedagógico, é mobilizadora de aprendizagens, é provocadora de reflexões e distintas emoções. E aqui nesta pesquisa a linguagem musical foi, além de instrumento provocativo, diálogo com o tema gerador para dar sentido e significado a abordagem temática deste trabalho.

Como organização inicial das três rodas de diálogos musicadas propostas aqui, com a participação de quatro colaboradoras em cada uma delas, doze mães-solo estudantes da EJA no total, estão selecionadas pela pesquisadora três canções, especialmente concernentes à ideias de singularidade da existência humana e de superação de desafios cotidianos. O título de cada uma das três canções, uma para cada roda de diálogo, será apresentado antes da letra e da melodia para que as mães-solo jovens e adultas da EJA criassem hipóteses sobre o conteúdo das referidas canções, no intuito de que estabeleçam conexões entre as diferentes interpretações que se apresentarem.

Música me move! Me mobiliza, me provoca, me silencia, me permite estabelecer relações entre o meu conhecimento de mundo e as outras percepções sobre a existência humana, me emociona, me aquieta, me coloca em contato com as minhas emoções mais genuínas. Assim sendo, o ritmo, a melodia, e a cadência das canções escolhidas por mim foram apresentadas na expressão da minha voz, nas rodas de diálogos desta pesquisa.

Nossos dois primeiros movimentos de trocas e escutas aconteceram de modo não- registrado em áudios, constituindo encontros para escuta sensível e olhares atentos, registrados em diários de campo, com narrativas compartilhadas, ouvidas e

devidamente anotadas a mãos livres, entre uma emoção e outra.

É frase clichê, mas cabe de fato e de direito nas circunstâncias aqui descritas: “Não era terapia, mas foi terapêutico” esses nossos movimentos livres de diálogos nos quais nos apresentamos umas às outras, tratamos questões sensíveis como a chegada da maternidade na vida de cada uma e depois o início do exercício não-escolhido da maternidade-solo, assim como sobre as sensações de poder falar em alto e bom som sobre maternagem entre pares dentro do ambiente escolar.

Ainda que livres da condução estratégica necessária dos eixos de discussão que se apresentariam mais tarde nas Rodas de Conversas Musicadas, essas trocas iniciais registradas como Diário de Campo revelaram a importância da escuta sensível e acolhedora, assim como do reconhecimento das singularidades de cada maternagem.

Na oportunidade, uma das mães-solo estudantes da EJA, que aqui chamaremos de **Beatriz**, relatou “[...] *somos todas mães aqui, mas cada uma vive isso de um jeito tão diferente e mesmo assim quando uma de nós fala nessa roda, a gente se sente na fala dela.*” É sobre reconhecer para conhecer-se, é sobre memórias individuais e coletivas, e a respeito disso Ricoeur (2006) trata sobre reconhecimento através da possibilidade de nos refigurarmos em outras narrativas, na busca de uma identidade que nunca estará completa por se constituir de forma contínua e intersubjetiva. É como se, enquanto houver um outro ‘outro’, o nosso ‘eu’ se move em diferença e interlocução, em diferença e conexão. Nesse sentido, Ricoeur (2006) afirma que “o reconhecimento mútuo desdobra-se para a alteridade não apenas do ponto de vista interpessoal afetivo, mas do jurídico e da estima social, com que completa sua reflexão.” (Ricoeur, 2006, p.109)

A partir da escuta e da interação nesse movimento de acolhimento de narrativas que antecedeu as Rodas de Conversas Musicadas, iam se acentuando os atravessamentos que nos aproximavam como atos de resistência e experiências de continuidade/permanência nos estudos escolares e/ou acadêmicos, e os fatores individuais e sociais que nos distinguiam como classe, raça/etnia, sexualidades, crença religiosa, localização geográfica e rede de apoio. Era como ir se dando conta da própria identidade a partir das desigualdades, um movimento denso, porém necessário para atribuir sentido e significado a esse estudo.

Reconhecendo aqui esses atravessamentos como interação entre fatores sociais que identificam uma pessoa, e trazendo raça/etnia como um deles já que dentre as doze mães- solo participantes desta pesquisa, dez são negras, cabe apresentar a definição de

interseccionalidade trazida com Carla Akotirene (2019) quando afirma que “[...] a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo” (Akotirene, 2019, p.19).

Nesse sentido, é preciso reconhecer que as mulheres negras estão, sim, mais expostas e vulneráveis aos trânsitos das estruturas sociais e econômicas no nosso país. É como se lutar sozinha contra um tipo de opressão, fortalecesse outras. Akotirene (2019) afirma que o termo interseccionalidade foi cunhado por Kimberlé Williams Crenshaw, em 1989, pela necessidade das feministas negras de terem suas pautas contempladas pelo feminismo, visto que a teoria feminista é branca e eurocêntrica.

As narrativas que se apresentam neste estudo foram geradores de falas, denúncias e gritos de alerta que me despertaram um olhar mais ampliado sobre a maternidade-solo para muito além daquilo que vivencio como mãe-solo. São nuances e singularidades tão distintas apesar da maternagem que nos conecta, e tão comuns entre si pelas circunstâncias enfrentadas no cotidiano dos nossos lares e das nossas relações familiares e sociais, que precisei fazer um exercício de sair de mim para olhar para dentro.

Almejo que as vozes femininas erguidas a partir destas narrativas possam funcionar como investigação colaborativa, parte de uma pesquisa qualitativa, que possa dirimir o notável distanciamento entre as ações desenvolvidas em universidades e em instituições de ensino público da Educação Básica na Bahia, entre teorias e práticas, entre provocações reflexivas e intervenções concretas, constatando-se que os conhecimentos construídos a esse respeito, a partir de epistemologias diversas, possam incidir em ações pedagógicas efetivas e significativas.

4. EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE PERMANÊNCIA

Neste capítulo apresentaremos as narrativas das mães-solo estudantes da EJA, participantes desta pesquisa, a partir dos eixos de discussão norteadores das Rodas de Conversas Musicadas: experiências de resistência e construção de permanência. As identidades destas estudantes estão resguardadas a pedido delas em função da presença de alguns dos genitores de seus filhos, estudantes da EJA da mesma unidade de ensino na qual a pesquisa foi desenvolvida.

4.1 Os Dois Pés na Ancestralidade: Narrativas das Mães-solo Jovens e Adultas da EJA

Com o mais honesto desejo de apreender das narrativas das mães-solo aspectos que caracterizam a maternidade-solo e seus desdobramentos na dinâmica de vida social, escolar e profissional de mulheres jovens e adultas, estudantes da EJA é que as mães-solo estudantes da EJA, participantes desta pesquisa, participantes das rodas de conversa foram conduzidas a partir de dois eixos de discussão distintos, porém complementares, estarão identificadas por nomes fictícios de escritoras negras que muito contribuem para reflexões necessárias sobre o papel social da mulher, o feminismo negro e a relevância da nossa ancestralidade para a constituição da nossa história. Somos experiências singulares do mundo!

É importante aqui ratificar o meu entendimento de que a luta feminista reivindica o lugar da mulher como dona de si, de suas vontades individuais e coletivas, e dos seus direitos de ser e de estar no mundo. E sobre o feminismo negro Akotirene (2019) afirma que entra na causa da interseccionalidade, ressaltando que “a interseccionalidade pode ajudar a enxergarmos as opressões, combatê-las, reconhecendo que algumas opressões são mais dolorosas”. (Akotirene. 2019, p. 97)

Nesse sentido, serão trazidas nesta pesquisa nomes de doze mulheres que se posicionam sobre a luta feminista através da própria existência e das suas escritas, no Brasil e no mundo, que serão lembrados para identificar as doze mães-solo estudantes da EJA participantes das Rodas de Conversas Musicadas e colaboradoras fundamentais deste estudo. São nomes de potentes mulheres que identificam aqui outras mulheres fortes, no contexto da escola pública estadual no Recôncavo Baiano.

As três Rodas de Conversas Musicadas registradas em áudio aconteceram nos

meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2023, norteadas pelos eixos de discussão “Experiências de Resistência” e “Construção de Permanência”. Esses eixos foram condutores fundantes para as nossas conversas no sentido de alcançar o objetivo primordial desta pesquisa de compreender como as mães-solo, estudantes da EJA, estão resistindo e construindo suas experiências de permanência nas turmas de ensino médio, da rede estadual de ensino, no município de Cruz das Almas, na Bahia, assim como também suscitar reflexões e organizar as ideias apresentadas em narrativas, considerando, inclusive, que havia um certo entrosamento entre todas nós desenvolvido nos dois primeiros diálogos abertos registrados apenas em Diário de Campo. Para cada Roda de Conversa havia os dois eixos de discussão acima citados, e para cada um desses eixos propus uma provocação diferente. Na nossa primeira Roda, para o eixo “Experiências de Resistência” a provocação consistia na seguinte afirmativa: “Quando o bebê nasceu, meu mundo parou!”, e para o eixo “Construção de Permanência” a provocação baseava-se na ideia: “Minha rede de apoio me disse NÃO!”. As duas provocações foram feitas no intuito de visibilizar as itinerâncias das mães-solo jovens e adultas das turmas da EJA e seus desafios cotidianos como mães e estudantes do turno noturno, no município de Cruz das Almas.

Na primeira Roda de Conversa Musicada, em agosto de 2023, a canção norteadora foi *Como Nossos Pais*, composta por Belchior em 1976 apontando reflexões necessárias sobre conflitos geracionais pós-ditadura militar no Brasil e o quanto de nossa ancestralidade há em nós. Apesar de algumas das mães-solo da EJA participantes desta Roda terem menos de 30 anos de idade, todas conheciam letra e melodia da canção escolhida e cantada por mim, com a voz embargada de emoção em muitas partes pela forma como a referida canção me toca e por esta pesquisa estar, de fato, se concretizando. Um dos primeiros relatos após a canção foi um dos que mais me marcaram em todo o processo de escuta, troca e acolhimento das narrativas. Foi quando a mãe-solo que aqui será nomeada por **Maria Firmina**² disse:

Eu vou aproveitar que eu não sei quando que eu vou ter outra oportunidade assim para conversar com alguém que está disposto a me ouvir. Eu tenho quatro filhos, e meu filho mais velho eu criei até os nove anos sozinha, eu e Deus. A gente quando passou a ficar só com Deus mesmo foi muito difícil, dá vontade de desistir de tudo. Passamos fome e

² Maria Firmina dos Reis, escritora do Maranhão, se tornou a primeira romancista brasileira com a publicação de *Úrsula* (1859), denunciando as práticas de uma sociedade atravessada por injustiças e opressões, o livro é considerado precursor do abolicionismo e uma das obras fundadoras da literatura afro-brasileira.

eu passei muita humilhação. Eu cheguei a pedir nas portas das casas só para meu filho ter o que comer, e pedia para fazer faxina para poder manter a casa. Já casei de novo e tive mais três filhos, mas eu ainda tenho medo de viver tudo de novo!

Maria Firmina é a mãe-solo estudante da EJA com mais experiência de vida participando das nossas Rodas de Conversa, ela só esteve presente na primeira e na terceira Roda, mas contribuiu muito para importantes considerações que esta pesquisa pretende suscitar. Impossível não se reconhecer na fala sobre medo de ser abandonada numa relação, medo de não conseguir criar e educar filhos, medo de passar privações financeiras e sociais novamente. Era claramente notável que suas narrativas provocavam reflexões em todas as outras mães-solo presentes nas Rodas. Oliveira (2024) nos provoca a pensar que quando Evaristo assume que “[...] escrevivência é encharcada de experiências pessoais”(2024, p.230), a autora sempre se refere à coletividade que se expressa a partir de convívios sociais diversos.

Angela Davis³ empresta seu nome a outra mãe-solo estudante da EJA nesta pesquisa e a partir da fala de Maria Firmina trouxe outra relevante reflexão para nossa conversa: *“A gente está aqui falando sobre a paz de poder viver bem e em paz. E as avós e as mães da gente também não tiveram, mas a gente quer. A música fala disso de ser como nossos pais.”*

Angela é a mãe-solo mais jovem e uma das duas únicas mulheres pardas, participantes deste estudo, já que as outras dez mulheres se declaram negras de pele preta. Ela participou das três Rodas e expressava sempre entre palavras e gestos a forma como se reconhecia nas falas das outras mães-solo mais experientes, deixando claro que com o passar das décadas as condições limitantes para essas mulheres pouco mudavam, nem melhoravam.

Sobre condições limitantes como o silenciamento histórico de mulheres cabe salientar as visíveis dinâmicas de poder entre gêneros que estão estabelecidas pela sociedade patriarcal brasileira, especialmente dentro da esfera doméstica a partir de diversas estratégias de controle, por vezes sutis, para subjugar e calar vozes femininas. Aspectos estes que podem ter grandes repercussões para a saúde mental de mulheres consideradas cuidadoras de outros/as e responsáveis pelo trabalho doméstico, de forma

³ Angela Davis é uma filósofa, escritora, professora e ativista estadunidense. Ela luta desde a década de 1960 do século passado pela causa feminista e negra, nos Estados Unidos e no mundo.

incansável. Esse trabalho árduo de cuidado, muitas vezes não reconhecido como trabalho de fato, foi tema da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2023, que propôs a produção escrita a partir da temática *Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil*. No capitalismo, o conceito de trabalho é bastante confundido com a ideia de emprego vinculado a valores de troca mediante produtividade, o que invisibiliza o trabalho atrelado à figura feminina como função própria do gênero, assim como ocorre com a maternidade. A mulher desempenha papéis cruciais na sociedade brasileira, dentre eles o ofício do cuidado, isso é inquestionável e deve ser valorizado e reconhecido.

Mel Duarte⁴ mãe-solo de um garoto com cardiopatia infantil rara, estudante da EJA retornando aos estudos no ano de 2023 após desistência no ano 2019 em função da gestação de risco, era a primeira a chegar nas Rodas de Conversas Musicadas e costumava ir nas salas de aulas das outras colaboradoras desta pesquisa para convocá-las a participar. Muito falante e participativa, ela costumava narrar sua esperança de retomar a relação com o pai do filho, conseguir tratamento médico e cura para o filho no único hospital em São Paulo que oferecia o tratamento, e mudar de cidade com sua família reconstituída. Todas nós participantes das Rodas de Conversas passamos a desejar junto com **Mel (2023)** que ela alcançasse tudo que desejava tanto. Na primeira Roda de Conversa Musicada ela pontuou:

“De verdade, eu desejo que se a gente não conseguir ter melhorias pra gente mesmo, porque a gente já tá concluindo, né? Se a gente não alcançar esse apoio pra gente, que outras meninas, pelo menos as que estão na EJA VI agora, que consigam alcançar algum resultado dessa sensibilidade da Secretaria de Educação pensar sobre a permanência da mãe-solo na escola.”

Impossível escutar **Mel** e sua perseverante vontade de resgatar seu relacionamento e não lembrar da afirmativa de Akotirene (2019): “...as mulheres negras sucumbem aos ativismos comunitários voltados menos para si, envelados pelo padrão moderno no qual suas identidades são revertidas às de mães solteiras, chefas de família desestruturadas, “mulheres da paz” efetivas no resgate de jovens criminosos.” (Akotirene, 2019, p. 36)

Sueli Carneiro⁵ mãe-solo de um garoto, também com cardiopatia infantil rara,

⁴ Mel Duarte é uma poeta brasileira, vencedora do campeonato internacional de poesia *Rio Poetry Slam* (2016). Seu segundo livro, *Negra Nua Crua*, marca uma **escrita poética forte**, atravessada por temas como o machismo e o racismo institucionais.

⁵ Aparecida Sueli Carneiro é uma filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro. Em 1988, fundou o GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra, primeira organização negra e feminista independente de São Paulo.

apesar de estudante da EJA numa turma em que a sala de aula ficava ao lado da sala de **Mel** só a conheceu durante as nossas Rodas de Conversas Musicadas, ainda que as duas enfrentem desafios muito parecidos no que se referia a maternidade-solo e a patologia dos filhos. **Sueli** se mostrava introspectiva e observadora, e se colocava nas Rodas de Conversas exclusivamente quando provocada por uma de nós. Na primeira Roda registrada em áudio ela pontuou: "Não sou apegada a bens materiais nem a pessoas, só a meu filho mesmo. Saber que meu filho está bem é o suficiente, isso pra mim é o que importa."

Marielle Franco⁶ esteve presente no primeiro encontro registrado no nosso diário de campo e na segunda Roda de Conversa Musicada, apenas. Mas as contribuições da sua narrativa foram grandiosas. Ela sabia a importância de erguer vozes femininas que se entrelaçam em alguma medida.

Patrícia Hill⁷ esteve presente apenas nos dois encontros registrados no Diário de Campo, e relatou francamente a dificuldade de escutar histórias de maternidade-solo que provocavam nela inquietações com as quais ela preferia não lidar. Me disse reconhecer a relevância desta pesquisa para muitas mulheres, mas escolheu não se ferir e falar apenas quando se sentisse confortável para contribuir com nossos estudos. E esse posicionamento de **Patrícia** me trouxe uma grande lição: é indispensável saber e reconhecer os próprios limites! Na primeira oportunidade em que estivemos juntas, ela pontuou: "Tem muita gente que não conhece as lutas de uma mãe-solo que tenta estudar e trabalhar, e acho que precisam saber. A gente precisa falar, quando quiser."

Ao escutar **Patrícia**, imediatamente recordei do poema "Vozes-Mulheres" de Conceição Evaristo (2017) no livro *Poemas da Recordação e Outros Movimentos*, quando trata da relevância da ancestralidade, seus movimentos e suas transformações geracionais ao longo do tempo. Nessa escrita poética, Evaristo (2017) anuncia mudanças de paradigmas sociais a partir de um novo jeito de existir, um novo modo de ser e de estar no mundo, que não abre mão da liberdade que todas nós precisamos e merecemos ter. É sobre histórias de lutas, resistências, significâncias e conquistas que nos atravessam. É

⁶ Marielle Francisco da Silva foi uma socióloga, ativista e política brasileira. Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade, elegeu-se Vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020, assassinada em março de 2018.

⁷ Patrícia Hill Collins é uma renomada Professora universitária de Sociologia da Universidade de Maryland. Foi a primeira mulher negra a presidir a Associação Americana de Sociologia, e é considerada, ao lado de Ângela Davis e bell hooks, uma das maiores pesquisadoras do feminismo negro nos Estados Unidos.

como se quando uma mulher negra, uma mãe-solo, uma estudante da EJA que persiste, erguesse a voz ela fosse capaz de resgatar vozes silenciadas de toda uma geração anterior.

Noémia de Sousa⁸ mãe-solo de dois adolescentes costumava se emocionar diante das narrativas trazidas para nossas Rodas de Conversas e escutava mais do que se expressava com palavras. Nos momentos em que se sentia confortável para compartilhar suas vivências nos trazia reflexões sobre a importância da rede de apoio e como sentia falta disso no seu cotidiano. Numa de suas restritas colocações disse: “Uma amiga, prima, mãe, avó, tio, madrinha, padrinho...seja lá quem for, essas pessoas fazem diferença na hora de ajudar a cuidar de uma criança, sabe?”

A relevância da rede de apoio é um ponto que nos uniu em concordância em vários aspectos. Entendendo aqui *rede* como entrelaçamentos e vínculos que se constituem em determinados grupos sociais, e *apoio* como sustentação e ajuda. Sobre isso há um provérbio africano que afirma “Quer ir rápido, vá sozinho/a. Quer ir mais longe, vá acompanhado/a!” Sabemos que não há um padrão único que caracterize uma rede de apoio, isso vai variar conforme convivência, necessidades e trocas afetivas, mas resguardadas as singularidades dessas redes, o importante é que no enfrentamento das adversidades, quando nos sentimos vulneráveis ou nas dificuldades para encontrarmos alternativas para um problema, a presença de apoio é fundamental.

Chimamanda⁹ é mãe-solo de uma jovem garota, e estava retornando a sala de aula na EJA depois de oito anos distante de um ambiente escolar. Falava das suas dificuldades em se adaptar novamente a rotina de estudos, avaliações, trabalhos em equipe, mas também pontuava a importante ajuda da sua filha nesse processo. **Chimamanda** parecia considerar a escola um espaço de trocas e de fortalecimento cotidiano de melhores condições de vida e de trabalho. Na nossa primeira Roda de Conversas Musicada nos disse: “Aqui nessa escola tem muito mais que assuntos de livro e caderno, a gente sabe as histórias das pessoas, e agora a gente também se ouve como mãe.” Ao se referir a escrevivência, Evaristo (2020) chamou de “escrita de nós”, revisito esse conceito na fala dessa mãe-solo como histórias de nós.

Sobre a relevância da escuta e o reconhecimento das individualidades, hooks

⁸ Noémia de Sousa foi uma poeta, jornalista, tradutora e militante moçambicana, lembrada como a "mãe dos poetas moçambicanos". Colaborou, como jornalista e poeta, com diversos jornais e revistas moçambicanos.

⁹ Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora e ativista nigeriana que tem alcançado um imenso sucesso internacional, e também tem sido uma importante palestrante e oradora sobre feminismo e direitos das mulheres.

(2019) afirma que apenas reconhecidos como sujeitos de direitos é que podemos nos posicionar. Nesse sentido, erguer a voz, ainda segundo bell hooks (2019), não se refere a simplesmente aumentar o volume da fala, mas é, acima de tudo, ocupar espaços, demarcar um lugar de fala legítimo, um lugar de sujeito. Mas nos referimos aqui a sujeitos da ação, sujeitos do pensamento, e no caso das colocações de **Chimamanda** a conquista desse lugar de sujeito também acontece através da educação escolar.

Tereza¹⁰ é mãe-solo de quatro: um adulto, um garoto, e duas garotas, e avó de um menino. Está há dez anos resistindo no ambiente escolar, entre desistências e recomeços, e foi apoiadora incondicional das nossas Rodas de Conversas Musicadas, dizia que isso lhe daria mais forças para, enfim, concluir os estudos no ensino médio no ano de 2023. **Tereza** era falante, nos relatava circunstâncias desafiadoras do seu cotidiano com pesar, mas demonstrava intensidade no desejo de seguir em frente com os estudos, e se emocionava falando de si e dos filhos na mesma intensidade. Numa de suas narrativas mais marcantes relatou:

Todo dia uma mulher negra como eu, já avó, tem que provar para as pessoas que é capaz de estudar, de trabalhar e cuidar dos filhos e da casa, de se virar, e de ficar bonita também, mas têm dias que isso cansa demais, e aí eu choro mesmo. Mas aí tem mulheres como Roberta que conta a própria história, a gente olha e pensa que também consegue, e continua.

Maria Beatriz¹¹ é mãe-solo de um jovem rapaz, que também foi estudante da mesma unidade escolar que ela deseja concluir o ensino médio, na qual esta pesquisa foi desenvolvida. **Maria Beatriz** passou 25 anos fora de uma sala de aula. Ela é observadora e fazia interlocuções nas nossas Rodas de Conversa conforme ia se identificando com as narrativas das colegas. Para afirmar seu interesse em participar desta pesquisa, ela pontuou: *“Ouvir é tão importante quanto falar, mesmo só ouvindo eu quero participar desse encontro.”*

¹⁰ Tereza de Benguela foi uma africana e líder quilombola que resistiu à escravidão nas minas do rio Guaporé, no extremo oeste da América Portuguesa. Em homenagem a Tereza de Benguela, em junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 12.987/2014 que torna o dia 25 de julho o “Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra”.

¹¹ Maria Beatriz Nascimento foi uma brasileira, nordestina, historiadora, professora, roteirista, poeta e ativista pelos direitos humanos de negros e mulheres. Foi uma das principais intelectuais do país, com contribuições fundamentais para entender a identidade negra como instrumento de autoafirmação racial, intelectual e existencial.

Bárbara Carine¹² é mãe-solo de duas garotas e retornou para a sala de aula na EJA no ano de 2023 depois de cinco anos distante de um ambiente escolar. Sempre atenciosa e acolhedora, mas também segura nas suas colocações, seu sorriso nos mobilizava nas nossas Rodas de Conversas. **Bárbara** falava do desafio que representava para ela retornar para uma escola depois do enfrentamento de uma pandemia e seu isolamento social não escolhido. Na nossa primeira Roda de Conversa, ela disse: *“Eu acho que estudar é um direito que toda mulher tem, e não devia ser tão complicado como é. Parece que a gente tem que querer mais do que todo mundo porque é mulher preta e tá envelhecendo, parece que não pode nada mais. E se for mãe piora tudo!”*

Muitas mulheres se movimentam nos âmbitos sociais e econômicos para sobreviver e prover os seus, libertar a si e a outras num processo incessante de (re)existência. Essa luta faz parte da história das mulheres negras no Brasil, e sobre isso é possível estabelecer um diálogo com textos de Conceição Evaristo (2006, 2011, 2014) que tratam da maternidade, do poder da mulher e suas singularidades. Cabe ressaltar que a carga negativa sócio-histórica de ausência de políticas públicas permanentes de reparação que as mulheres carregam é marcante, especialmente as mulheres negras das periferias, de maneira que isso influencia diretamente no modo de vida dessas mulheres.

Bianca Maria Santana¹³ é mãe-solo de um garoto e a mais jovem de todas as participantes desta pesquisa. Havia estudado os dois primeiros anos do ensino médio no turno vespertino, mas com a gestação precisou transferir o turno de estudo para o noturno e contar com o apoio do seu pai, avô do seu filho, para cuidar dele enquanto ela estava em sala de aula. **Bianca** relatava a importância de contar com o suporte do seu pai nos cuidados diários com seu filho para conclusão de seus estudos, e dizia lamentar que muitas das colegas da EJA não contassem com nenhum tipo de apoio para concluir o ensino médio. Apesar de muito jovem, **Bianca** parecia gostar de estabelecer um diálogo acolhedor com as outras participantes das nossas Rodas de Conversas, e numa dessas circunstâncias pontuou: *“É bom ouvir vocês que já têm experiência grande de ser mãe porque tô só começando e um dia meu pai pode não me ajudar mais, né? Eu já tô vendo*

¹² Bárbara Carine Soares Pinheiro é mãe, mulher negra cis, nordestina, professora, escritora, empresária, palestrante, influenciadora na página @uma_intelectual_diferentona, formada em Química e em Filosofia pela UFBA, além de mestra e doutora em Ensino de Química pela UFBA/UEFS.

¹³ Bianca Maria Santana de Brito é uma jornalista, escritora, professora e militante feminista negra brasileira. É Diretora Executiva da Casa Sueli Carneiro, e uma das principais pensadoras do racismo brasileiro na atualidade.

que é difícil demais cuidar de filho, estudar e trabalhar sem ajuda nenhuma, e isso é injusto com a gente.”

Sabemos bem que para garantir o bem estar de sua família, a mulher negra mãe-solo estudante da EJA, que historicamente não tem acesso amplo à escolarização, comumente realiza trabalhos que não são valorizados dentro da sociedade e que, geralmente, é filha de pais também não-escolarizados e sem boas oportunidades para oferecer a seus filhos igualdade de oportunidades, qualidade de vida e acesso ao ensino superior. São as nuances de uma sociedade excludente, racista e preconceituosa, graças aos resquícios da violência colonial. Evaristo (2017) em seu poema “Vozes-Mulheres”, já comentado e citado anteriormente, trata bem da questão do apagamento social de mulheres que ao longo dos séculos tiveram suas vozes silenciadas, suas dores sufocadas e seus desejos anulados.

Os diálogos que desenvolvemos na nossa primeira Roda de Conversa Musicada, para além das narrativas potentes e mobilizadoras já trazidas aqui através da fala de cada mãe-solo estudante da EJA, nos possibilitou reflexões acerca da canção “Como Nossos Pais”, considerando a linguagem musical como comunicação aberta que alcança pessoas em níveis e intensidades distintas. Mais do que sobre ancestralidade, algumas das colaboradoras desta pesquisa se posicionaram sobre a emoção que a canção provocava nelas ao recordarem da partida precoce da cantora Elis Regina, na década de 80, uma das maiores intérpretes da referida canção, que deixou dois filhos muito pequenos, com 4 e 6 anos. Singularmente, essa canção, a história por trás da composição de Belchior e a interpretação belíssima e tocante da Elis Regina sempre me despertam diferentes emoções que passeiam por lágrimas e risos. É uma honra cantá-la para outras mulheres no contexto deste estudo.

Na nossa segunda Roda, para o eixo “Experiências de Resistência” a provocação consistia na seguinte afirmativa: “Ter um tempo para mim é uma realidade distante!” e para o eixo “Construção de Permanência” a provocação baseava-se na ideia: “As obrigações maternas ou as atividades escolares. E agora?”. As duas provocações foram feitas no intuito de apreender das narrativas das mães-solo aspectos que caracterizam a maternidade-solo e seus desdobramentos na dinâmica de vida social, escolar e profissional de mulheres jovens e adultas, estudantes da EJA.

Nesta perspectiva, a canção motivadora escolhida para este segundo momento dialógico foi “Onde Deus Possa me Ouvir”, de composição e interpretação de Vander Lee no ano de 2003, músico mineiro que nos deixou, também de forma precoce, no ano de 2016. Ao escutar letra e melodia desta canção, algumas das mães-solo participantes da pesquisa expressaram ideias de conexão com o divino, com suas crenças religiosas e suas rotinas de orações e agradecimentos às divindades que acreditam proteger suas vidas e de suas famílias.

Nesta oportunidade, provoquei as mães-solo da EJA com o seguinte questionamento: Essa canção do Vander Lee trata de pessoas que andam tristes, de amigos que não são amigos de ninguém, sobre morar no interior do nosso interior, então é a gente com a gente mesmo, com suas dores, com nossas lutas diárias, com seus desafios incessantes, nos apegando às nossas representações de fé. Algumas decisões nós precisamos tomar, algumas escolhas nós precisamos fazer, para além dessa crença. Então, essa canção nos provoca a pensar sobre quem somos nós no enfrentamento da maternidade-solo? O que acham?

Foi nesse nosso segundo encontro que as mães-solo estudantes da EJA, aqui nomeadas como **Mel Duarte** e **Sueli Carneiro**, ao falarem sobre fé e religiosidade descobriram que tinham filhos em idades próximas com diagnóstico médico da mesma cardiopatia rara em níveis distintos de comprometimento da saúde física de cada criança. O filho de **Mel** precisava de intervenção e tratamento médico com maior brevidade em função de implicações no funcionamento dos pulmões. Para além do atravessamento da maternidade-solo, da ausência de rede de apoio, da moradia distanciada da instituição de ensino, também eram mães atípicas. Cabe aqui caracterizar as mães atípicas como mulheres cujos/as filhos/as têm um desenvolvimento que foge do esperado, do típico, do padrão de normalidade, como nos casos das deficiências físicas ou mentais. Ainda que cada desenvolvimento humano seja singular, para essas mães, a sobrecarga do cuidado é notavelmente mais árdua e apreensiva, pois se trata de vulnerabilidade infantil iminente. E é também na luta pelo tratamento e cura de seus filhos que a história dessas duas mães se encontram.

Nesta nossa segunda Roda de Conversa, **Mel (2023)** expressa sua esperança sobre o tratamento médico do filho a ser realizado na capital paulista e retoma o desejo de reconstituir sua família a partir dessa mudança temporária de moradia, relatando:

Sempre tive que me virar sozinha desde que vi que meu filho era muito diferente de outros bebês, o pai dele foi o primeiro a sumir, mas ele ficou assustado, eu entendo ele. Eu também fiquei, mas não podia sumir, não. Agora eu já sei cuidar do meu filho e ele vai ficar bom, nós vamos pra São Paulo até o final do ano, se Deus quiser.

E como não podia deixar de ser, cada uma de nós vibrou junto com **Mel** pela concretização desse propósito dela e pela conclusão dos estudos dela no ano de 2023. Mas também é importante ponderar que a escolha pela ausência física, moral e emocional de genitores não deve ser “entendida” como aparece na fala anterior de Mel, apenas por ser ação masculina comum e recorrente, respaldada pelo comportamento machista que se encaixa bem nos moldes da sociedade patriarcal. Sociedade esta que, fundamentada numa formação machista, forma e conforma mulheres que aceitam e compreendem comportamentos masculinos irresponsáveis como naturalizados.

Tereza se colocou trazendo a sua experiência cotidiana de enfrentamento das dificuldades para cuidar de si, cuidar dos/as seus/as, da casa e se conectar com o divino:

Lá em casa é toda hora uma demanda diferente, às vezes a gente se sente um atendente de demandas dos outros, uma resolvedora de problemas de todo mundo, e às vezes que isso acontece tem momentos que a gente só quer parar um pouquinho e respirar, e que ninguém nos peça mais nada, né? Ninguém me atende nas minhas demandas.

Existem diferentes formas de erguer a voz! Em seus escritos, hooks (2019) nos provoca a refletir e agir e, em muitas circunstâncias, mesmo que falantes, não nos sentimos escutadas e acolhidas nas nossas necessidades, ainda que em meio aos nossos e as nossas. Sobre como emudecemos nessa sociedade desigual, opressora e injusta para as mulheres, cabe ponderarmos junto com hooks:

A luta para acabar com a dominação, a luta individual para se opor à colonização, deslocar-se de objeto para sujeito, expressa-se no esforço de estabelecer uma voz libertadora - aquela maneira de falar que não é mais determinada por sua posição como objeto, como ser oprimido, mas caracterizada pela oposição, pela resistência. Ela demanda que paradigmas mudem - que aprendamos a falar e também a escutar, para ouvir de uma nova maneira (hooks, 2019, p. 50).

Nesta perspectiva, podemos pensar sobre como essas mulheres, a maioria delas negra de pele preta, moradoras da periferia, resistentes no desejo de concluir o ensino médio numa turma da EJA no turno noturno, mães-solo, duas delas atípicas, algumas delas autônomas sem renda mensal fixa, vitimadas pela exclusão social, muitas com

histórico de violências psicológica, sexual e física, conseguem se manter numa sala de aula, conseguem ainda frequentar um ambiente escolar?

Maria Beatriz nos trouxe uma reflexão necessária nesta segunda Roda de Conversas sobre a forma como nossas existências e resistências podem contribuir para melhores condições de (re)existências para as futuras estudantes da EJA que porventura também exerçam a maternidade-solo: “Quando a gente concluir os estudos, as meninas das turmas da EJA VI que estão tentando podem entender que é possível para elas, mas o governo do Estado precisa fazer coisas para facilitar a vida delas, já que a gente tá dizendo tudo que tá difícil.” E depois dessa fala de **Maria Beatriz** a palavra foi franqueada para quem desejasse dizer sobre o que estava difícil e como estavam conseguindo. Foi quando o silêncio e algumas lágrimas deixaram evidente o quanto era desafiador falar de si. Sinto igual! Reconheço que o silêncio traz com ele muita informação. Muito é dito no silêncio!

Nas recentes entrevistas concedidas, mais especificamente ao Programa Itaú Cultural, veiculado pelo Youtube em 2017, Evaristo afirma trabalhar com a escrevivência como caminho literário e acadêmico desde o ano de 1995, com a sua dissertação de mestrado, fazendo um jogo com as palavras: escrever, viver, se ver, escrever vivendo, escrever se vendo. Por isso, reconhecendo aqui que a expressão de ideias sobre si é algo que exige querência e exercício, o tempo e o desejo de cada mãe-solo estudante da EJA neste estudo foi acolhido e respeitado para que as narrativas fossem trazidas a partir das possibilidades e vontades de cada uma delas.

Tereza escolheu falar a respeito do relacionamento que mantinha com o pai de um de seus filhos, e de como se sentia em relação a ausência de divisão do cuidado com a casa e com seus filhos para que pudesse frequentar as aulas como desejava e precisava para aprender e ser aprovada ao final do ano letivo de 2023. O diálogo sobre como conciliar as responsabilidades maternas e as atividades escolares também era proposta da nossa segunda Roda de Conversas Musicada. Nesta oportunidade, ela pontua:

Nos separamos algumas vezes e ele insiste em não sair de casa, já peguei ele mandando fotos dele para outras mulheres trancado dentro do banheiro da nossa casa, é muito desrespeito. Ele trabalha, ajuda nas despesas em casa, mas eu sofro muito. Preciso terminar meus estudos para conseguir um emprego melhor e viver em paz.

A identificação com a narrativa de **Tereza** sobre relacionamentos fracassados que não findaram quando deveriam foi total nesta nossa Roda de Conversas. Essa é a realidade

que todas nós, participantes deste estudo, já enfrentamos em maior ou menor intensidade, desde a gestação dos filhos até os dias que se seguiram. A ideia de solidão não escolhida pode ser assustadora para mulheres que já exercem a maternidade-solo sem também ter escolhido.

Dialogar sobre como as responsabilidades paternas assumidas podem contribuir para menor sobrecarga das responsabilidades maternas, nos permitiu pensarmos juntas sobre condições que facilitaríamos a permanência na sala de aula para as mães-solo sem rede de apoio presente. Na ocasião alguns aspectos foram apontados pelas estudantes colaboradoras desta pesquisa como: o transporte escolar acessível a todas as localidades com mais de um quilômetro distantes da instituição de ensino, espaço de acolhimento e cuidado de crianças no mesmo espaço físico do ambiente escolar, fora de sala de aula, auxílio-alimentação para filhos de mãe-solo estudantes da Educação Básica na rede pública, acesso e permanência em creches para filhos/as de mães-solo estudantes da Educação Básica nos turnos diurno e noturno, acompanhamento psicológico para mães-solo e mães em situação de vulnerabilidade social, concessão de períodos em atividades domiciliares para mães-solo em ausência de suporte de rede de apoio ou cuidados de saúde dos/as filhos/as.

Algumas destas reivindicações necessárias se apresentam nas seguintes narrativas:

“Já faltei aulas na escola, com muita vontade de ir, mas não podia levar meu filho a noite para lá e não tinha quem cuidasse dele em casa.” (Patrícia, 2023)

“Tem dias que a gente precisa ser escutada por uma profissional que ajude a continuar e não tem. Fica mais difícil quando parece que nada está a nosso favor.” (Angela, 2023)

“Ver um filho com fome e não ter a quem recorrer me desanima para qualquer coisa, até para estudar pra melhorar de vida. Tenho vontade de sumir nessas horas.” (Mel, 2023)

Foi muito importante escutá-las sobre questões práticas que podem dirimir as adversidades do cotidiano de quem estuda, trabalha, cuida de si, do seu lar e de outros/as, considerando ser a prioridade desta pesquisa compreender como as mães-solo, estudantes da EJA, estão resistindo e construindo suas experiências de permanência nas turmas de ensino médio, da rede estadual de ensino, no município de Cruz das Almas.

Sobre políticas públicas que instituem benefícios às mães-solo brasileiras, e que também favoreçam o acesso e a permanência de mães-solo estudantes da Educação Básica, incluindo a modalidade da EJA, tramita no Congresso Nacional um Projeto de

Lei de nº 3717 de 2021, nomeada como a Lei dos Direitos da Mãe Solo, que propõe assegurar, por 20 anos, direitos e benefícios às mães-solo, chefas de família, e seus dependentes, no que se refere a mercado de trabalho, assistência social, educação, habitação e mobilidade (BRASIL, 2021). O referido projeto tramita na Câmara dos Deputados desde o mês de março do ano de 2022, e nele consta duas das reivindicações citadas pelas mães-solo estudantes da EJA colaboradoras desta pesquisa: a prioridade para acesso e permanência de filhos/as de mães-solo em creches públicas, e o transporte público urbano acessível e disponível.

Na nossa terceira e última Roda de Conversas Musicada planejada, para o eixo “Experiências de Resistência” a provocação consistia na seguinte afirmativa: “Me sinto sobrecarregada diariamente!”, e para o eixo “Construção de Permanência” a provocação baseava-se na ideia: “Não me sinto acolhida como mãe-solo na escola. O que fazer?”. As duas provocações foram feitas no intuito de visibilizar as itinerâncias de mães-solo jovens e adultas das turmas da EJA e seus desafios cotidianos como estudantes do turno noturno, no município de Cruz das Almas.

Esse foi um momento especial por se tratar do encerramento do movimento de escuta, acolhimento e de trocas propostos por esta pesquisa. Foi importante explicar para as colaboradoras desta pesquisa a necessidade de mudança de cenário de trabalho para mim, que experimentaria novos desafios profissionais, mantendo o contexto da pesquisa no Colégio Estadual Maria Felipa pelo vínculo criado e mantido com as estudantes das turmas da EJA VII, com franqueza e paciência, esclarecendo sobre o percurso que conduziu até a seleção para o mestrado na UFRB no campus de Feira de Santana (BA) e como também travava batalhas cotidianas para permanecer e concluir esse curso de pós-graduação em outro município exercendo a maternidade-solo, assim como buscavam a conclusão da Educação Básica nas turmas da EJA. Neste nosso diálogo foi retomado o compromisso, entre todas nós presentes, de apresentação dos resultados deste estudo para as mães-solo estudantes da EJA, já firmado no nosso primeiro encontro registrado no Diário de Campo.

Neste nosso reencontro, a canção escolhida foi “*Força Estranha*”, composta por Caetano Veloso e lançada por Roberto Carlos no ano de 1978. Letra e melodia desta canção nos convida a refletirmos sobre a passagem do tempo e ciclo da vida. Foi cuidadosamente escolhida por ser atemporal, assim como as outras duas canções que a antecederam na primeira e segunda Rodas de Conversas, e por tratar de forças que se

perpetuam e se renovam ao longo do tempo, como ocorre com a maternagem.

A canção provocou reflexões que atribuíram maior sentido e significado às colocações feitas sobre fim de ciclo e força necessária para recomeços na abertura da nossa terceira Roda de Conversas. Dialogamos sobre o processo gestacional, o período de 38 a 42 semanas que uma gestação na prática pode durar, e de como conhecemos tão pouco sobre gestação enquanto é apenas conteúdo curricular do ensino fundamental nas abordagens sobre reprodução humana. As transformações físicas e emocionais no corpo, nos pensamentos, no comportamento e na vida de uma mulher, que se iniciam já na gestação, requerem dela ações de resistência para continuidade desse processo que modificará toda sua existência. O corpo, as prioridades, as necessidades, os pensamentos, os sentimentos, o nosso tempo livre, tudo muda muito quando engravidamos, é como se a mulher que existe em nós deixasse de existir para dar lugar às responsabilidades da maternagem. Essa foi uma constatação uníssona entre todas nós! A partir daí, as narrativas de vivências singulares começaram a ser compartilhadas nesta Roda de Conversas. **Maria Firmina** (2023), que esteve conosco apenas no primeiro e neste terceiro encontro, trouxe em palavras suas vivências:

Essa escola não é a primeira que tento terminar meus estudos. Já morei na zona rural de Feira de Santana antes e passei oito anos tentando voltar a estudar. E nesse ano, depois de 15 anos fora da escola eu consegui voltar e tá ótimo isso porque, dessa vez, eu vou conseguir. Que bom que têm meninas jovens aqui que já vão conseguir também.

A fala de **Maria Firmina** me remete a ideia da escrevivência como estratégia de escrita, de retomada das vivências do passado para seguir caminhando no presente. Considerando ser esta uma experiência pessoal e coletiva, ao mesmo tempo, cabe afirmar que narrar uma história é um ato de resistência diante da imposição da cultura europeia, é uma forma de se libertar do silenciamento imposto pelo racismo estrutural. É processo de afirmação da própria identidade! Para Carneiro (2023) o dispositivo de racialidade, “[...] também produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a brancura será sua representação” (Carneiro, 2023, p.31). Nesse sentido, a escrevivência pode estabelecer conexões entre narrativas de intelectuais negras que viabilizam processos afirmativos de identidades femininas negras.

Em entrevista para a Revista Carta Capital em maio de 2017, Conceição Evaristo trata sobre a imagem que o racismo constrói sobre a mulher negra e suas possibilidades de quebra do silêncio, se colocando num lugar de merecimento:

[...]esse imaginário que se faz da mulher negra, que a mulher negra samba muito bem, dança, canta, cozinha, faz o sexo gostoso, cuida do corpo do outro, da casa da madame, dos filhos da madame. Mas reconhecer que as mulheres negras são intelectuais em campos do pensamento, produzem artes em várias modalidades, o imaginário brasileiro pelo racismo não concebe. Para uma mulher negra ser escritora, é preciso fazer muito carnaval primeiro.” (Evaristo, 2017, p.05)

A resistência da mulher negra e suas idas e vindas à escola são movimentos para erguer a própria voz, e são também atos políticos de persistência contra o racismo e seus padrões convencionais eurocêntricos excludentes. Nesse sentido, quando uma mulher negra ultrapassa esse restrito imaginário citado por Evaristo (2017), um intenso exercício de militância se apresenta em seu cotidiano como se fosse necessário provar para a coletividade sua competência, sua intelectualidade, sua capacidade produtiva, sua humanidade.

Ao propor às mães-solo estudantes da EJA que se colocassem sobre as sobrecargas da maternagem e as maneiras como resistem e persistem, especialmente sem rede de apoio, **Bianca** (2023) trouxe para nossa Roda de Conversas a perspectiva da dificuldade que uma mãe tem para aceitar ajuda no cuidado com o/s filho/s e confiar em quem a oferece:

Fico pensando que se meu pai não cuidasse do meu filho a noite para eu estudar, eu teria que parar de vir para a escola como conheço muitas meninas que tiveram que parar e nem sabem quando vão poder voltar. Até pra gente namorar alguém e apresentar nosso filho tem que confiar porque essa pessoa nunca vai amar nosso filho como a gente. E fico me culpando de dar esse trabalho a meu pai, mas se não tiver ele, não tenho ninguém e nem posso pagar pra isso.

Tereza complementa a fala de **Bianca** dizendo:

E quando a gente não pode pagar e nem tem ninguém com quem contar, até para se arrumar para ir numa entrevista de emprego a gente não tem como, e vai do jeito que dá mesmo. Só que aí a aparência conta muito, e só olham pra gente e já nem atendem bem. As chances da gente são menores, sempre. (Tereza, 2023)

Pensar sobre as colocações dessas duas mães-solo estudantes da EJA, uma muito jovem com um filho e apoio do pai dela, a outra com quatro filhos, um neto e um novo casamento, considerando os atravessamentos que distinguem as maternagens das duas, nos permite refletir sobre todos os enfrentamentos que a maternidade-solo impõe a mulheres de todas as idades, classes, raça/etnias, sexualidades e crenças religiosas, sobre como é desafiador e cruel desocupar lugares de submissão e subalternidade impostos pelo machismo, pelo racismo e pelos diversos preconceitos sociais. A respeito destes desafios,

Oliveira (2024) nos alerta que “[...] no funcionamento do dispositivo de racialidade, o questionamento da condição de humano e da capacidade de produção intelectual de pessoas negras caminham juntos.” (Oliveira, 2024, p.236) Deste modo, colocar-se na contramão da submissão e da subalternidade sexistas e racistas é movimento ancestral de resistência feminina.

Maria Beatriz (2023), que passou mais de vinte anos fora da sala de aula de um ambiente escolar, reafirmou a forma como a escola lhe permitiu aprender mais sobre ela mesmo, inclusive, dialogando com professores/as e colegas de turma sobre questões de gêneros e de classes, sobre desigualdades de oportunidades, sobre direitos e deveres cidadãos, mas também nos provocou a pensarmos sobre as dificuldades cotidianas que uma mãe-solo enfrenta para dar continuidade aos estudos, como ela tentou ao longo de 25 anos, sem ter tido êxito até o ano de 2022 quando conseguiu ingressar numa turma da EJA. **Maria Beatriz** (2023) pontuou:

O salário que ganhava limpando as casas das pessoas e cuidando dos filhos dos outros nunca era suficiente se eu trabalhasse um horário só para poder estudar, então eu sempre trabalhava muito e não estudava. Quando meu filho terminou os estudos aqui, foi minha força abaixo de Deus, mas mesmo assim é muito muito muito difícil continuar.

E todas nós, presentes nessa terceira Roda de Conversas Musicada, conseguimos compreender, de acordo com a diversidade de maternagens do nosso grupo e as singularidades que nos compõe, sobre essas dificuldades para iniciar, continuar e concluir algo que nos parece importante.

Sobre as identificações que nos atravessam, Akotirene (2019) nos convoca a compreender, através do conceito de interseccionalidade, que o racismo, o capitalismo e o patriarcado existem juntos e são indissociáveis, logo, precisamos perceber e identificar os diversos tipos de opressões existentes para entendermos o lugar em que as mulheres negras são colocadas nos espaços de acesso ao conhecimento científico, a formação acadêmica, às oportunidades de trabalho e de produção intelectual.

Ainda refletindo sobre continuidade e conclusão dos estudos, inclusive depois de encerrado o ciclo da Educação Básica, dentro das possibilidades que a rede pública de ensino na Bahia oferece e/ou viabiliza, **Maria Beatriz** (2023) complementou suas percepções e vivências:

Eu sinto muito medo do futuro, às vezes. Marido não é como pai e mãe. Posso ter um companheiro, mas ele não será pai do meu filho. Não sei se

ele vai me apoiar a continuar estudando depois daqui da escola, como meu pai tá fazendo. E meu filho é minha responsabilidade, mas eu quero ir para uma Universidade, sim.

Garotas com propósitos como esse de **Maria Beatriz** devem ser beneficiadas com a aprovação do Projeto de Lei de nº 3717 de 2021, e assim almejar oportunidades dignas de emprego e renda.

Realidades femininas tão distintas que coexistem e são congruentes em muitos aspectos narrados nessas Rodas de Conversas Musicadas provocam compreensões sobre as desigualdades de possibilidades, ou seja, se uma conquista seus propósitos, ainda que semelhantes aos de outra, não significa que essa outra também conquistará os seus. Esse alcance irá variar em aspectos como rede de apoio, classe social, condição socioeconômica, moradia, oportunidades, dentre outros que também dependerão do contexto social e aporte financeiro para acesso ou restrição. Para Carneiro (2023), há um notável interesse em subordinar ou disciplinar homens e mulheres lidos/as como racialmente inferiores, em alguns casos, legitimando desigualdades de oportunidades. Nesse mesmo sentido do reconhecimento das diferenças na igualdade do exercício da maternidade-solo, cabe salientar que é potente e fortalecedor quando uma mulher com o perfil das mães-solo estudantes da EJA, participantes desta pesquisa, conquista o que almeja, é valorizada por sua competência e conhecimento no que se propõe realizar, e alcança seus propósitos pessoais, profissionais, acadêmicos e materiais, tornando-se referência de existência e de coragens.

4.2 Desromantização da Maternidade-solo e seus desdobramentos na Vida Escolar de Mulheres Jovens e Adultas.

Mulheres que são mães não querem mais serem chamadas de heroínas, de incansáveis, de guerreiras, porque elas estão notavelmente exaustas da sobrecarga das responsabilidades maternas. No que se refere a maternidade-solo essas responsabilidades são encaradas, cotidianamente, 24 horas por dia, de forma solitária e, por vezes, isolada da coletividade social. A ideia de que a feminilidade está atrelada ao instinto materno já vem sendo desconstruída por movimentos feministas surgidos desde o final do século XIX, amparada numa visão quase religiosa de que mulheres teriam nascido para serem mães e descumprir esse papel seria como um ato herege. “Qualquer mulher apta a procriar os tinha sem se colocar grandes questões prévias. A reprodução era simultaneamente um instinto, um dever religioso e um dever para com a sobrevivência da espécie.” (Badinter, 2010, p. 17)

No Brasil, esse movimento se origina a partir da luta pela educação feminina e pelo direito ao voto, movimento este que já se desenvolvia nos Estados Unidos e na Inglaterra, e se intensifica com o surgimento de organizações que defendem a equiparação dos direitos das mulheres e dos homens, reafirmada recentemente pela Lei nº 14.611/2023 que ratifica a igualdade de direitos entre homens e mulheres, no que se refere às medidas de igualdade salarial, incluindo penalidades para o possível descumprimento (BRASIL, 2023).

Considerando que com o advento da República, o movimento feminista no Brasil se tornou mais amplo, cabe dizer que o novo regime ainda não concedeu o direito de voto às mulheres e nem viabilizou o acesso ao mercado de trabalho às mulheres. E para as mulheres negras e indígenas as restrições eram ainda mais evidentes. O Código Civil de 1916, inclusive, definia as mulheres como incapazes de subsidiar a própria sobrevivência. O direito ao voto das mulheres só foi conquistado em 1932. E apenas a partir do Código Civil de 1962, mulheres casadas não precisavam mais de autorização dos maridos para trabalhar e/ou viajar. 1975 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional das Mulheres, e é também na década de 70, que surgem os primeiros movimentos do feminismo negro no Brasil. Já em 1985, foi aberta a primeira Delegacia de Defesa da Mulher, especializada no atendimento de vítimas de agressão doméstica e de casos de violência contra mulheres e foi nesse mesmo tempo histórico que

as questões de raça/etnias e classes também começam a ser dialogadas nos movimentos sociais progressistas para que pudessem ser reconhecidas as pluralidades existentes dentro do universo feminino. De acordo com registros digitais na base de dados do Movimento Negro Unificado¹⁴ (MNU), em meados da década de 90, do século passado, intensificam e visibilizam os estudos sobre a questão da mulher negra e a questão de gênero nos meios acadêmicos. Para Carneiro (2011), precisamos reconhecer o processo histórico que transformou seres humanos em mercadorias e instrumentos de trabalho, com indícios evidentes de objetificação da mulher negra. E, depois de explorá-las por séculos, destinou-as à marginalização social. E acrescenta afirmando que “O negro ‘bem-sucedido’ torna-se a exceção que confirma a regra discriminatória: se um consegue, os demais não se esforçaram o suficiente.” (Carneiro, 2011, p.95)

No nosso país, a cada novo Dia Internacional da Mulher, celebra-se o avanço da presença feminina no mundo dos negócios, nas esferas de poder, em atividades secularmente privatizadas pelos homens, entretanto, em geral, omite-se o fato de as negras não estarem experimentando a mesma diversificação de funções sociais que a luta das mulheres vem conquistando. Ser negra sempre chega primeiro, chega antes da pessoa, do gênero, da profissional. Daí a grande relevância do movimento feminista negro, para que temáticas referentes a mulher negra não sejam tratadas como subitens da questão central da mulher.

Nilma Lino Gomes pesquisou e escreveu sobre o processo de construção da identidade racial de professoras negras no seu livro *A Mulher Negra que vi de perto* (1995) e a partir do estudo sobre a trajetória das professoras negras de Belo Horizonte, afirmou: “Eu queria entender o percurso delas até a sala de aula. Em geral, eram mulheres que estavam quebrando um ciclo de trabalho braçal, eram as primeiras da família a desempenharem uma atividade intelectual” (Gomes, 2017, p.02). Ela foi a primeira mulher negra reitora de uma universidade pública federal, é mineira, assim como Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez, e Conceição Evaristo, e autora de publicações importantes frutos de pesquisas de campo que apresentam mecanismos de re-existência e de denúncia ao racismo.

Sobre trajetórias de mulheres negras no Brasil que acessam e concluem seus estudos, Gomes (2017, p.04) afirma:

¹⁴ Acesso em: 16 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://mnu.org.br/>

No caso da questão racial, ser mulher negra em meio a uma sociedade colonizada e construída para a branquitude sempre foi um grande desafio. Esse mundo dos brancos, como dizia Florestan Fernandes, produz processos aparentemente sedutores e que, na prática, são armadilhas para aqueles e aquelas que dele não fazem parte e que por uma herança de resistência ancestral passam a acessá-lo, de alguma forma. Mesmo que não seja nos escalões mais altos, pois isso ainda é quase impossível para a maioria da população negra. Mas só o fato de romper a barreira da pobreza, da não escolarização, do desemprego, da subalternidade, isso nos coloca em lugares nos quais a maioria das pessoas negras está ausente. (Gomes, 2017, p.03)

Tratar sobre a vida escolar e/ou acadêmica de mulheres jovens e adultas no território do Recôncavo Baiano implica também no debate racial na atualidade. Não no sentido da superação do racismo em salas de aula porque isso é quase utópico no horizonte histórico brasileiro, mas sim porque as políticas públicas das últimas décadas mudaram o lugar de muitos negro nas escolas.

O racismo, o sexismo e as desigualdades sociais estão dentro e fora dos muros das escolas. Como profissional de educação das redes pública e privada identifico que se tornou mais fácil lidar com o racismo nos contextos nos quais uma escola ensina História e Cultura Africana. É notável que há mais professores/as negros/as, logo os/as estudantes negros/as têm mais perspectivas de ingressar em cursos de graduação e de ocupar posições de saber. O racismo é estrutural e sistêmico, mas no ambiente escolar no qual os/as profissionais de educação se dispõem para práticas antirracistas, as ações que vão na contramão do racismo têm desmontado essa estrutura secular.

No que se refere à maternidade-solo e seus desdobramentos na vida escolar de mulheres estudantes da EJA, há trajetórias singulares de maternagens que coadunam na coletividade de existências femininas. É na condição convencionalmente imposta de mulheres elásticas, que já nascem preparadas para o cuidado com o outro, com tudo e com todos à sua volta, que não possuem limitações que as impeça de solucionar demandas familiares, que essas mulheres se afinizam. Nesse sentido, a perspectiva descrita como lado belo da maternidade todo mundo parece validar, mas faz-se o tempo em que é preciso erguer vozes femininas sobre o quanto o "tal" esforço de heroína esconde uma desigualdade de gênero perversa por trás.

Sobre realidades ancestrais de mães-solo, Carolina Maria de Jesus (1960) em seus escritos sobre o diário de uma favelada, descrevia:

A minha porta atualmente é teatro. Todas as crianças jogam pedras, mas os meus filhos são os bodes expiatórios. Elas

aludem que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas têm marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade. Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas, têm que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pedem socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebram as tábuas do barracão, eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas (Jesus, 1960, p.14)

Dentre tantas colocações relevantes da referida autora, cabe aqui destacar a afirmativa: “Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los” (Jesus, 1960.p.14) considerando o lugar social de subserviência oferecido a uma mãe-solo, que aceita ocupá-lo em função da sobrevivência e do bem-estar de seus filhos, priorizando o sustento do seu lar, como sua responsabilidade não dividida. Visibilizar essas condições de re-existências e erguer vozes femininas que vivenciam essa realidade é, também, uma experiência de desobediência das coisas como estão.

Desde sempre, a maternidade-solo funciona como um elemento que sempre desempataria em favor da mulher casada com o pai de seus filhos. Você é inteligente, mas...é mãe-solo. Você é competente...porém é mãe-solo! Em geral, esses atos são minimizados pela opinião pública como frases infelizes, sem intenção discriminatória, de acordo com a nossa tradição de mascarar o sexismo, a misoginia e o preconceito presentes na sociedade. Mais recentemente, diz-se que as feministas brasileiras estão ficando muito melindrosas e enxergando machismo em tudo, afinal sempre toleraram sem problemas essas diferenciações entre “mães solteiras” e mães casadas.

Carolina Maria de Jesus (1960) já relatava suas experiências com a maternidade-solo na década de 60 e suas narrativas escancaram a sobrecarga da responsabilidade unilateral e solitária pela sobrevivência dos filhos, assim como as escolhas de uma mulher são atravessadas pela condição da maternagem no que se refere a ocupação de seu tempo, seus compromissos e suas prioridades no cotidiano das suas demandas familiares. Família essa constituída por uma mãe e seus filhos.

Mulheres brasileiras jovens e adultas cujo acesso e permanência na vida escolar são restritos compõem, em grande parte, o contingente de trabalhadoras em postos de serviço considerados os mais vulneráveis do mercado, ou seja, as trabalhadoras sem carteira assinada, as autônomas, as trabalhadoras familiares e as empregadas domésticas. Ainda assim, as que exercem a maternidade-solo neste contingente são as exclusivas

responsáveis pelo suporte financeiro dos filhos em função da total ausência do cumprimento das responsabilidades paternas. Dentre as doze mães-solo estudantes da EJA colaboradoras desta pesquisa, sete delas não possuíam vínculo empregatício ou carteira de trabalho assinada que lhes assegurasse direitos trabalhistas e aos seus dependentes. Sobre essa realidade, **Tereza** (2023) relatou:

Eu fico pensando que quando veem uma mãe de quatro filhos como eu, que sustento eles sozinha, acham que devo aceitar qualquer trabalho sem reclamar, sem férias, sem plano de saúde para meus filhos, porque acham que uma mãe assim só trabalha para comer e pagar aluguel. Mas não é assim, não. Se a gente faz o trabalho bem feito, a gente tem que ter os mesmos direitos de qualquer trabalhadora, e igual aos dos homens.

Essa narrativa nos aponta uma realidade, muitas vezes imposta às mães-solo, que não cabe no viés romantizado de aceitação da vida como ela é. E no sentido literal da palavra, romantizar significa “sonhar, idealizar, fantasiar”, logo, em se tratando das responsabilidades da maternidade e seus variados desafios cotidianos, é adequado que mulheres dialoguem honestamente sobre esses desafios, do modo como estes se apresentam, considerando a importante possibilidade que mulheres que não são mães têm de decidir se desejam exercer atribuições maternas ou não. Nesta perspectiva, desromantizar a maternidade é uma maneira de garantir essa possibilidade de escolha a partir da lucidez sobre como a maternagem se apresenta na vida de uma mulher. E no caso de uma mulher que exerce a maternidade-solo, não há com quem dividir ou equilibrar as responsabilidades com a criação, cuidado e educação de filhos. Sobre isso, Carolina Maria de Jesus também alertava: “Preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não têm ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar.” (Jesus, 1960, p.19).

A ausência ou falta de reconhecimento paterno são objetos de permanente debate nas mídias sociais e digitais, nas Defensorias Públicas, nas Universidades, nas narrativas de mulheres que se destacam publicamente e vivenciam a maternagem solo no seu dia-a-dia. As múltiplas vozes femininas se fazem presentes, e a luta pelo reconhecimento espontâneo da paternidade parece parte integrante da agenda política das forças progressistas da sociedade brasileira. Não há nada de romântico em assumir responsabilidades dobradas em função da ausência escolhida de alguém.

Recordo-me com clareza que Fernando Henrique Cardoso, em 2003, seu último ano de governo no nosso país, costumava afirmar com frequência que o ápice da exclusão

social no Brasil estava representado em uma mulher negra, chefe de família, trabalhadora rural das regiões Norte e Nordeste do país, o que já apontava há mais de uma década atrás a crescente feminização da pobreza. Essa mulher representa, de fato, a base da pirâmide social brasileira na contemporaneidade. Importante ressaltar que, no seu segundo mandato enquanto Presidente, Fernando Henrique Cardoso instituiu, em 2002, a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, vinculada ao Ministério da Justiça, uma importante contribuição para deslocar essas mulheres desse lugar social.

Historiadores da educação como Cambi (1999) e Manacorda (1992) apresentam perspectivas sobre a história da humanidade que assinalam que desde o processo de invasão e ocupação do território brasileiro, mulheres negras escravizadas à mercê de colonizadores europeus foram impelidas a destituir seus homens da condição de provedores e protetores para terem que contar consigo mesmas, e traçar formas de sobrevivência para si e suas famílias. Tinham grandes atribuições nas casas grandes e nas senzalas, graças a essas nossas ancestrais, estamos erguendo vozes femininas e ocupando espaços no século XXI.

De acordo com esse cenário de exploração do Brasil na Idade Moderna, Akotirene (2019) chama a atenção em seus escritos sobre a relevância de utilizarmos a interseccionalidade como prisma para analisar de forma interligada às opressões estruturais, de modo que elas não sejam somadas, mas sim indissociáveis. Assim sendo, a interseccionalidade cabe bem no centro das experiências e reivindicações feministas negras.

É neste contexto social que a vida escolar de mulheres jovens e adultas é atravessada pelas arbitrariedades do racismo, do sexismo, da misoginia, das intolerâncias, das discriminações, considerando, inclusive, que para uma mãe-solo negra estudante da EJA, por exemplo, inexistente o tempo de parar de trabalhar como se lhes faltassem vontades próprias ou capacidade de tomada de decisões de forma autônoma. É como se esse grande grupo de mulheres fosse menos merecedor de oportunidades de acesso a conhecimentos, processos formativos, aprendizagens escolares e acadêmicas. E trata-se de direitos constitucionais fundamentais, individuais e coletivos, à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho, ao lazer, à assistência aos desamparados, ao transporte, ao voto, ainda não acessíveis para todas, mas que as mães-solo têm, a sociedade precisa respeitar e o Estado deve garantir.

Sobre oportunidades igualitárias de acesso à intelectualidade, a escrevivência de

Evaristo (2007) é, acima de tudo, um intenso exercício de insubordinação. E no que se refere a aprendizagens escolares e acadêmicas, não se trata apenas de garantias de acesso e permanência na Educação Básica, em turmas da EJA, mas é também sobre continuidade e êxito na conclusão dos estudos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARA NÃO CONCLUIR

Filosofia Ubuntu – “Sou quem sou, porque somos todos/as nós!”

É preciso iniciar esse texto reafirmando uma fala potente da Conceição Evaristo: “[...] para nós, mulheres negras, escrever e publicar é um ato político” (Evaristo, 2013, p.02). E escrever sobre a própria história é garantir que ela não seja contada de forma equivocada por outro alguém. Essa não é uma escrita estética nem estática, e nem pretende ser. É sobre uma experiência humana visceral, genuína, intensa, paradoxal, desafiadora, inconstante, e reveladora: a maternidade. Compreendida aqui como uma escolha feminina valiosa que perpassa a decisão de desconstrução da própria identidade, da aparência e da essência, através de caminhos (des)saborosos.

Antes das vivências, escutas, leituras, discordâncias, afetos e silêncios que esta pesquisa provocou em mim, eu tinha limitações evidentes para me reconhecer como uma mulher que usa a escrita como catarse e como denúncia. Textos podem ser materiais inertes que só ganham sentido na medida que ecoam e que têm suas palavras espalhadas por aí. E as autoras negras que tiveram suas escritas ecoadas neste texto, através das leituras que fui impelida a fazer para escrever com certa coerência sobre temáticas que conhecia apenas na experiência vivida, levarei comigo como conhecimento conquistado e ousou chamar isso de aprendizagem gigante.

A estrutura patriarcal do nosso país não favorece o acesso amplo e irrestrito de mulheres a conhecimentos vinculados à intelectualidade acadêmica. Nesse lugar, até o século passado, as mídias digitais apresentavam números reduzidos de mulheres negras ocupando espaços como produtoras de conhecimentos, com reconhecimento e legitimidade. É bem possível que pessoas negras que estão nessas posições raras para negros tenham uma sensação de solidão.

Quando iniciei os registros escritos desta pesquisa, evitei pensar no resultado final desse texto. Eu quis priorizar o exercício da leitura dos meus pares e ver no que os textos delas se assemelhavam com os meus, as narrativas delas com as minhas, as vivências delas com o meu desejo de escrever me vendo, me identificando, e por isso o pedido inicial de licença para escrever em primeira e em terceira pessoa, do singular e do plural. Depois vieram as narrativas das mães-solo estudantes da EJA, participantes desta pesquisa, que assumiam suas verdades e o que sentiam sobre elas como coisa de gente grande, como bem

fazem as pessoas que sabem de si. Desde o começo não era sobre mim ou sobre a minha maternagem, porque é sobre NÓS. É sobre sair de lugar de limitação ou sufocamento para ocupar lugar de afirmação coletiva. É sobre erguer vozes para desfazer séculos de silenciamento.

Dentre os enfrentamentos experimentados durante esse percurso, foi notável a forma mais viável como os homens da minha turma, mesmo os que vivenciam a paternidade responsável, e as mulheres que não vivenciam a maternidade, conseguiram concluir suas pesquisas e escritas acadêmicas no tempo previsto pelo Programa de Pós-graduação na UFRB ao qual estamos vinculados/as. A cada defesa que agendaram anterior a minha, eu vibrava de orgulho dos meus colegas, mas eu também me dizia: *“Roberta, não é sobre estar entre as primeiras, é sobre continuar e não desistir!”* Esta mesma constatação apareceu em algumas das narrativas das mães-solos estudantes da EJA que paravam de estudar porque viam as demandas das suas maternagens virarem, muitas vezes, as principais prioridades diante dos seus sonhos e propósitos antes iniciados.

Diante destes fatos, eu ia educando meu ego também no exercício da escuta atenciosa de outras mulheres mães-solo porque ficava nítido que todas nós derrubamos alguns pratos pela vida, não damos conta de equilibrar tudo sempre, e eu já nem quero tentar. A incompletude é a certeza que me mantém estudando, desejando saber, aprendendo na e com a vida. E evoluir e aprender me convenceu a experimentar algumas despedidas. De pessoas, de lugares, de condições, de circunstâncias. Mas essa, talvez, já não é a realidade da fala de **Maria Beatriz** (2023) que diz ter medo do futuro e que a maternidade-solo é uma responsabilidade que a faz pensar sobre a escolha de um companheiro, que não será o pai dos filhos, e que a deixa insegura de que pode contar com ele para que ela possa ir à Universidade.

No campo discursivo acadêmico, as questões sociais de dominação e/ou opressão são postulados por ideologias e como tais possuem relações de poder incutidas dentro de seus discursos. Conhecimento é lugar de poder desde os escribas nas civilizações da Antiguidade. Todos os movimentos sociais são regidos pela vontade da mudança, indo contra essas ideologias já sedimentadas e validadas socialmente. A interseccionalidade, na resistência do feminismo negro, propõe um discurso para a equiparação nas relações sociais entre as mulheres negras, mulheres brancas e os homens brancos ou negros. E, além de propor igualdade, nos ajuda a compreender a imbricação de questões que sustentam as desigualdades sociais, raciais, de gênero, de classes, de sexualidades e de

crenças religiosas.

As ideologias dominantes são mecanismos de sustentação de diversas formas de opressão, e é oprimindo que as classes sociais dominantes vão passando, século após século, no poder. Nessa visão, a sociedade só vai alcançar o apagamento de ideologias das supremacias, principalmente as opressoras, quando agir, coletivamente, para livrar-se de tais pensamentos opressores. Para quem é classista, por exemplo, quem “ocupa” lugar de serviço deve ser invisível, e não subordinado/a. É o que fica evidente no relato de **Tereza** (2023), quando pontua que tem quatro filhos, que sustenta sozinha todos eles, e que por isso as pessoas acham que elas devem aceitar qualquer trabalho sem reclamar. Deste modo, as relações de poder nos discursos patriarcais e racistas oprimem na tentativa de não perderem sua posição historicamente privilegiada. No entanto, a mulher negra não luta para substituir lugares de poder exercidos por outros e outras. A mulher negra luta por seu lugar de fala, representatividade social e resistência na sua RE-EXISTÊNCIA.

A mãe que faz o seu melhor, faz tudo que se pode esperar dela. Eu já acredito nisso, mas não foi sempre assim. A autocobrança materna é perversa e já foi bastante árduo conviver com ela. Já desejei ser a mãe que equilibrava todos os pratos que a vida me oferecia, a melhor das equilibristas, a guerreira incansável e destemida, mas ainda que desejemos muito, as mães não conseguem equilibrar igualmente todos os pratos que a vida nos convoca a segurar. E foi notório em cada roda de conversa musicada que cada mãe-solo é equilibrista de demandas, nem sempre dela, e que os pratos nunca param de chegar. É bem verdade que ao derrubar alguns pratos nem todos irão quebrar, e precisaremos retomar os malabarismos cotidianos de acordo com as nossas possibilidades de ser e de estar no mundo, apesar dos pratos que se quebram.

Assim sendo, no percurso desta pesquisa, desejei enxergar mais amplamente as diversas possibilidades de maternagens e seus exercícios de (des)equilíbrios nas experiências de resistência e construção de permanências de mulheres jovens e adultas estudantes da EJA, e esse querer me permitiu sair de mim para me descortinar, olhar por dentro para além de mim, num movimento inadiável de entendimento da maternidade-solo e suas nuances singulares através da escuta do coletivo, da escuta sensível e atenta das narrativas de mães-solo estudantes da EJA que contribuiram para a elaboração do *Manifesto Gritos de mães-solo estudantes da EJA do Recôncavo Baiano: erguendo vozes e construindo resistências femininas*, uma declaração pública de vozes femininas alteadas, trazidas para a coletividade para fins de anunciar as consideráveis limitações que

a maternagem solo implica, cotidianamente, na vida de estudantes jovens e adultas da rede estadual de ensino na Bahia.

As narrativas escutadas e encaradas no decorrer desta pesquisa são histórias vividas de um “nós” partilhado, imbuídas de representatividade, dotadas de estratégias de resistência, que evidenciam as reais implicações da maternidade-solo para conclusão do ensino médio nas turmas de EJA para um grupo de mulheres que vivem no território do Recôncavo Baiano, dentre as quais podemos citar: a ausência e/ou inconstância de uma rede de apoio nos cuidados diários com filhos/as, a instabilidade financeira em função de trabalhos informais e temporários que não garantem direitos trabalhistas mínimos a essas mulheres, ausência paterna no que se refere a presença física e suporte com os custos de vida, educação, saúde e lazer de uma/a filho/a, creches públicas inexistentes ou insuficientes para assistência dos filhos nos horários de trabalho e estudos das mães, em especial no turno noturno no qual funcionam as turmas de EJA, transporte público precário e restrito aos centros urbanos para amplo deslocamento coletivo, além da carência de subsídios para garantir a moradia segura e habitável para famílias chefiadas por mulheres.

Enfim, e para não concluir porque enquanto escrevo nasce uma nova mãe-solo nesse país que deverá maternar apesar da ausência escolhida de um pai cabe salientar, então, que mães são mulheres cuja existência feminina não se inicia com a chegada de filhos/as. Tínhamos gostos, desejos, querer, vontades, e interesses antes de nos tornarmos mães, e continuamos a tê-los depois da maternidade. É inegável que alguns desses interesses mudam ou perdem a relevância, novos propósitos se constituem na vida de uma mulher a partir da maternagem, mas seguimos desejando uma infinidade de coisas sem a presença de filhos/as, e isso não altera em nada ou desqualifica as responsabilidades maternas. Mães não são inconstantes por desejarem tempo de privacidade, de descansos, de cuidados consigo, de ócio e pausas. E não caberá considerar essas reais necessidades humanas usando réguas de medidas de outras mães, pois em cada maternagem cabe a sua própria forma de ser.

Cabe enfatizar a relevância da realização de mais Rodas de Conversas entre mães-solo estudantes da EJA, de mais pesquisas utilizando a perspectiva metodológica de Conceição Evaristo, que é a escrivência, de mais espaços no ambiente acadêmico para discussão e acolhimento real de mães-solos estudantes, para que haja ação-reflexão-ação na educação escolar, nos modelos educativos de maternagem, nas responsabilidades e

autoresponsabilidades, para que as instituições de ensino sejam mais educativas que formais e formativas.

Sobre as mães-solo, somos muitas, milhares, tantas enfrentando, além da solidão não- escolhida, a sobrecarga mental, física, emocional, de trabalho profissional e doméstico, isolamentos sociais, desafios financeiros e impactos na vida afetiva. A maternidade-solo não poupa mulheres da função de cuidadoras de tudo e de todos, de demandas familiares inesgotáveis, de conflitos de convivência a serem solucionados, de disponibilidade irrestrita para as necessidades dos/as filhos/as. É como se essas mulheres estivessem sempre dispostas a serem amparo, apoio e colo para quem os requer, a qualquer momento, acima das suas próprias vontades.

A ausência de divisão de cuidados diários com filho/os e/ou filha/as, consequência da paternidade facultativa e/ou recreativa, interferem diretamente no encaminhamento das demandas pessoais, sociais, profissionais e de formação de jovens e adultas mães-solo.

Meu desejo muito sincero é que mães-solo sejam mulheres que se cuidem bem, questionando estruturas engessadas de responsabilidades não-assumidas validadas pela desigualdade de gêneros, subvertendo a lógica patriarcal de que meninas devem brincar com bonecas na infância, como tarefas sociais pré-determinadas, a fim de que sejam bem treinadas para exercer a maternidade porque o cuidado é um ofício exclusivamente feminino.

Com muitas palavras por vir, sensações e emoções juntas e misturadas nessa escrita, desejos de novos diálogos e muita vontade de ser lida, almejo estabelecer conexões reais de afetuosidade, no sentido mais amplo do acolhimento, para quem se encorajar a dar à luz a vozes femininas no cenário acadêmico, na literatura, na pesquisa científica, na escrita argumentativa de denúncia, e na vida. E para isso, vibro para que o os medos das mães-solo tenham medo das coragens delas.

6. REFERÊNCIAS

- A BÍBLIA DA MULHER, leitura, devocional, estudo. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2014.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Disponível em <<https://www.academia.org.br/>>. Acessado em 18/05/2024.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.
- ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. 294p.
- D'ÁVILA, Manuela. **Revolução Laura**: Reflexões sobre Maternidade e Resistência. Caxias do Sul: Belas Letras, 2019. 192 páginas.
- ÁVILA, Paloma Santos. **A construção da maternidade no Instagram** [recurso eletrônico] : uma análise dos perfis “Mãe de Sete” e “A Maternidade” MG, 2018. TCC (graduação em Jornalismo). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.
- BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p.168-99.
- BORGES, Lize. **Mãe solteira não. Mãe solo!** Considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. Revista Direito e Sexualidade, n. 1, Maio/2020.
- BORGHI, Idalina S. Mascarenhas. Uma Margem Outra: itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2013.
- BORGHI, Idalina S. Mascarenhas. ORRICO, Nanci Rodrigues. MENDES, Maricleide Pereira de Lima. **Tecer a Vida em Tempos de Pandemia**: narrativas e aprendizagens de jovens universitários camponeses. Revista Práxis, v. 13, n. 25, junho, 2021
- BRASIL. _____. Ministério da Educação. **Parecer nº 011**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE/CEB, 2000.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de Racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CUNHA, Juliana. Nilma Lino Gomes: **Tenho como Referência a Luta dos Meus Ancestrais**. RevistaCult, São Paulo, 2 jun. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/primeira-e-ultima/>. Acesso em: 23 de abril de 2024.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A Pesquisa Biográfica ou a Construção**

- Compartilhada de um Saber do Singular.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v.01, p.133-147, jan.-abril/2016.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Tradições e Concepções de Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Ação Educativa, 2017.
- DUARTE, C. L. Nunes, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós.** Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Felisberto, F. Cap. 10. – *Escrevivência como rota de escrita acadêmica.* 1 ed, Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017. 200p.
- EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.** In: Alexandre, Marcos A. (org.) Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- ESCREVIVÊNCIA: **A Escrita de Nós:** reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. 1a ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823 - 1988).** 1 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 1996.
- FERNANDES, PRISCILA DA SILVA. **Família Monoparental Feminina: Desafios de ser mãe solo no Brasil.** Mestrado Profissional em Educação Sexual. UNESP: Araraquara, 2022. 53p.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos.** São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, 2014.
- GRADVOHL, Silvia; OSIS, Maria; MAKUCH, Maria. **Maternidade e formas de maternagem desde a Idade Média à atualidade.** Pensando Famílias n. 18. Porto Alegre, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000100006. Acesso em: 13 de agosto de 2022.
- HADDAD, Sérgio, Maria Clara Di Pierro. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- IACONELLI, Vera. **Mal-estar na Maternidade:** do infanticídio à função materna. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE. **Censos 2007. Inovações e impactos nos sistemas de informações estatísticas e geográficas do Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2008.
- hooks, bell. **Ensinando a Transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.
- hooks, bell. **Tudo Sobre o Amor:** novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo – diário de uma favelada.** São Paulo: Francisco Alves, 1960.

- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LEONARDO, F. A. M., & MORAIS, A. G. L. de. (2017). **FAMÍLIA MONOPARENTAL FEMININA: A mulher como chefe de família**. *Revista Do Instituto De Políticas Públicas De Marília*, 3(1), 11–22. <https://doi.org/10.33027/2447-780X.2017.v3.n1.02.p11>
- LÓSS, Juliana da Conceição Sampaio. **Principais Transtornos Psíquicos na Contemporaneidade** / organização Juliana da Conceição Sampaio Loss ... [et al.]. – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2019. 2 v.
- LOURO, Guacira Lopes, Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In LOURO, Guacira L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto, Portugal, Porto Editora. 2000.
- MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.
- OLIVEIRA, Íris Verena. **Modos de Aprontar na Academia: escrituras e fabulações curriculares**. Série-Estudos. Campo Grande, MS, v.29, n.65, p.219-240, jan/abril. 2024.
- RAMOS, M. G. **Epistemologia e ensino de ciências: compreensões e perspectivas**. In: Roque Moraes. (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 13-36.
- Resolução CNE/CEB 1/2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. MEC: Brasília - DF, 2000. BRASIL.
- RICOEUR, Paul. **Percursos do Reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.
- SALES, S. C. F. **Educação de jovens e adultos no Estado da Bahia**. Programa de Aceleração I e II. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de História, Política e Sociedade. 2001.
- SANTOS, Edméa. **Escrituras Ciberfeministas e Ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 192p.
- SANTOS, Hélio (org.). **A Resistência Negra ao Projeto de Exclusão Racial: Brasil, 200 anos (1822-2022)**. São Paulo: Jandaíra, 2022.
- SATRIANO, Cecília. MARQUES, Valéria. **Narrativa Autobiográfica do Próprio Pesquisador como fonte de ferramenta e pesquisa**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 201
- SCAVONE, Lucila. **Dar a vida e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Política de EJA da Rede Estadual**. Bahia: SEC- BA, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, José Oreste Lopes. **Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na**

cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil: Da evasão ao retorno. / José Oreste Lopes Souza. – Salvador, 2018.

STEARNS, Peter N. **História das Relações de Gênero.** 2a edição. São Paulo: Editora Contexto. 2017.

WARSCHAUER, C. **Entre na roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WERNECK, Jurema. **De Ialodês a Feministas: reflexões sobre a ação política das mulheres negras na América Latina e Caribe.** In.: SANTANA, Bianca. *Vozes Insurgentes de Mulheres Negras* (organizado por Bianca Santana) - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. 304 p.

Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>
Acesso em: 23 de janeiro de 2024