

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Juliana Vieira da Silva

**MÃES-ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM
ESCOLAS PÚBLICAS DA PERIFERIA DE BELO HORIZONTE MG: indagações
diante de uma condição de vulnerabilidade social enfrentada por mulheres
invisibilizadas**

Belo Horizonte
2023

Juliana Vieira da Silva

MÃES-ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM ESCOLAS PÚBLICAS DA PERIFERIA DE BELO HORIZONTE MG: indagações diante de uma condição de vulnerabilidade social enfrentada por mulheres invisibilizadas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques

Belo Horizonte
2023

S586m
T

Silva, Juliana Vieira da, 1967-

Mães-adolescentes na educação de jovens e adultos (EJA) em escolas públicas da periferia de Belo Horizonte MG [manuscrito] : indagações diante de uma condição de vulnerabilidade social enfrentada por mulheres invisibilizadas / Juliana Vieira da Silva. -- Belo Horizonte, 2023.

128 f. : enc.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Walter Ernesto Ude Marques.

Bibliografia: f. 99-106.

Anexos: f. 106-128.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Maternidade -- Aspectos educacionais -- Teses. 4. Gravidez na adolescência -- Teses. 5. Educação -- Relações raciais -- Teses. 6. Adolescentes (Meninas) -- Negras -- Maternidade -- Aspectos educacionais -- Teses. 7. Adolescentes (Meninas) -- Evasão escolar -- Teses. 8. Adolescentes (Meninas) -- Negras -- Meninas -- Aspectos sociais -- Teses. 9. Adolescentes (Meninas) -- Educação para o trabalho -- Teses. 10. Estudantes negras -- Evasão escolar -- Teses. 11. Adolescência -- Teses. 12. Sexualidade -- Teses.

I. Título. II. Marques, Walter Ernesto Ude. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
JULIANA VIEIRA DA SILVA

Realizou-se, no dia 15 de dezembro de 2023, às 9 horas, na sala 1204 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 474ª defesa de dissertação, intitulada *MÃES-ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM ESCOLAS PÚBLICAS DA PERIFERIA DE BELO HORIZONTE MG: INDAGAÇÕES INICIAIS DIANTE DE UMA CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL ENFRENTADAS POR MULHERES INVISIBILIZADAS*, apresentada por **JULIANA VIEIRA DA SILVA**, número de registro 2021650434, graduada no curso de HISTÓRIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Analise de Jesus da Silva - Orientadora (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Walter Ernesto Ude Marques (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Heli Sabino de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais) e Profa. Regina Aparecida de Moraes (Universidade do Estado de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

- (X) Aprovada.
() Reprovada.
() Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2023.

Profa. Analise de Jesus da Silva (Doutora)

Prof. Walter Ernesto Ude Marques (Doutor)

Prof. Heli Sabino de Oliveira (Doutor)

Profa. Regina Aparecida de Moraes (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Heli Sabino de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 08:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Analise de Jesus da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Walter Ernesto Ude Marques, Professor Magistério Superior - Voluntário**, em 27/02/2024, às 19:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 08/03/2024, às 09:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2856247** e o código CRC **55DECD7A**.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que compartilharam comigo essa travessia e aqui vou tentar listá-las para expressar o meu agradecimento.

Inicialmente Moacir, companheiro há tantos anos e que com sua leveza me faz acreditar que “os sonhos não envelhecem”.

Meus filhos Silas e Lucas tão diferentes, mas tão iguais e cada um à sua maneira, esteve comigo.

Minha mãe Raymunda e meu pai Silas (*in memoriam*) exemplos de vida e coragem. Minhas irmãs - Heloísa e Inez; meu irmão Luiz, minha sobrinha Alice. Obrigado pelo apoio incondicional.

Professor Walter Ude, meu orientador e também companheiro de jornada. Suas reflexões e sabedoria me mostraram muitas possibilidades de pesquisa e também de vida.

Professor Heli Sabino, gratidão por ter me desafiado a mudar o objeto da minha pesquisa, possibilitando-me um novo olhar para as educandas da EJA.

Professora Regina, por partilhar o seu saber e sua disponibilidade em contribuir com esse trabalho.

Meu amigo e colega de docência na EJA, Ronney que viveu comigo os desafios das entrevistas.

Vânia, Rose e meus colegas da Coordenação da escola onde trabalho, que sempre me apoiaram e ajudaram a organizar os tempos na escola para que eu pudesse fazer este trabalho. Sônia Carolina e Caroline Peixoto, salvando-me com o inglês.

Édila, Robson, João Antônio e Marcélia, que abriram as portas da escola do bairro Granja de Freitas para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Tereza Amapola e suas agulhas mágicas. Fundamentais nessa reta final.

Os professores e professora do Promestre

Minha colega de Promestre, Janaína.

Agradeço também todas as Elzas, Ângelas, Rosas, Valdetes, Penhas e Felipas, enfim às várias Marias que nos labirintos da vida constroem caminhos e descaminhos entre escolas, filhos e a descoberta de si.

RESUMO

Esta pesquisa tem como enfoque mães-adolescentes-educandas da Educação de Jovens e Adultos de duas escolas públicas localizadas na periferia de Belo Horizonte. Tem como objetivo conhecer essas adolescentes, bem como os desafios que enfrentam para prosseguir no seu processo de escolarização. Utilizando a metodologia da Entrevista Narrativa, este trabalho revela e desvela a trajetória escolar dessas adolescentes, trajetória essa, marcada por reprovações e abandonos, e adversidades, como também os desafios vivenciados para conciliar o cuidado com os filhos e o processo de escolarização. Para melhor compreender os atravessamentos presentes nas narrativas dessas mães-educandas-adolescentes negras e periferizadas, foram trabalhadas as seguintes categorias de análise: famílias vividas, ausência dos genitores, avós cuidadoras e provedoras, sexualização das mulheres negras, sexualidade e direitos reprodutivos, e por fim, baixa escolaridade e dificuldades de inserção no mundo do trabalho. Tais categorias foram trabalhadas considerando que se tratam de mulheres negras, vivendo em uma sociedade organizada sobre os pilares do patriarcado colonial, machista e racista, o que impõe a essas mulheres, um lugar de subalternidade. Um dos apontamentos dessa pesquisa é a dificuldade dessas mães adolescentes negras e pobres concluírem o seu processo de escolarização devido à falta de uma rede de apoio familiar e/ou provida pelo poder público que garanta a sua permanência na escola. Como recurso educativo, são apresentadas duas oficinas reflexivas dirigidas às educandas e educandos adolescentes e docentes, abordando a temática sexualidade e direitos reprodutivos. Conforme demonstrado nessa pesquisa, essa abordagem não se encontra está presente nas propostas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Adolescência. Maternidade. Sexualidade. Escolarização. Mundo do Trabalho. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research focuses on mothers-adolescents-students in the Youth and Adult Education of two public schools located in the outskirts of Belo Horizonte. Its aim is to get to know these adolescents, as well as the challenges they face in continuing their schooling process. Using the Narrative Interview methodology, this work reveals and unveils the educational trajectory of these adolescents, a trajectory marked by failures and dropouts, as well as the challenges they experience in reconciling the care of their children and the schooling process. In order to better understand the intersections, present in the narratives of these black and peripheralized mothers-adolescents-students, the following categories of analysis were worked on: lived families, parental absence, caring and nurturing grandmothers, sexualization of black women, sexuality and reproductive rights, and finally, low levels of education and difficulties in entering the world of work. These categories have been worked on considering that these are black women living in a society organized on the pillars of colonial, sexist and racist patriarchy, which imposes a place of subalternity on these women. One of the findings of this research is that it is difficult for these poor black teenage mothers to complete their schooling due to the lack of a family support network and/or support from public authorities to ensure that they remain in school. As an educational resource, two reflective workshops are presented for adolescent students and teachers that address the issue of sexuality and reproductive rights. As this research has shown, this approach is not present in the pedagogical proposals of youth and adult education.

Keywords: Adolescence. Motherhood. Sexuality. Schooling. World of work. Youth and Adult Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CEVAE - Centro de Vivência Agroecológico

CF - Constituição Federal

CME - Conselho Municipal de Educação

CIDACS - Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para Saúde

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IST - Infecção Sexualmente Transmissível

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB 5692/71 - Lei de Diretrizes e Bases 5692/71

LDB 9494/96 - Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

OEI - Organização dos Estados Ibero Americanos

OMS - Organização Mundial da Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

SMED - Secretaria Municipal de Educação.

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	ADOLESCENTES-MÃE-EDUCANDAS NA EJA.....	16
2.1	Breves considerações acerca de algumas premissas adotadas para a implementação da EJA.....	17
2.2	Impasses enfrentados pelas adolescências e juventudes no campo da EJA: algumas reflexões referentes à constituição de estereótipos.....	19
2.3	Educação Bancária versus Educação Libertadora: um confronto necessário para se repensar nossas práticas junto às populações adolescentes e juvenis..	25
2.4	Alguns indicadores alusivos às mães-adolescentes no contexto da EJA: um campo a ser pesquisado.....	29
3.	PERCURSO METODOLÓGICO: UMA TRILHA MARCADA POR PERCALÇOS E REVELAÇÕES.....	35
3.1	Dos adolescentes às mães adolescentes: “uma outra mirada, outras maiores perguntas”.....	36
3.2	A Roda de Conversa.....	41
3.3	Alguns aportes teórico-metodológicos das entrevistas narrativas: histórias de vida que se entrelaçam no contexto social.....	44
3.4	A realização das entrevistas narrativas: contando histórias, tecendo vidas.....	47
4.	CONFIGURAÇÃO FAMILIAR DAS MÃES-ADOLESCENTES-EDUCANDAS DA EJA: DESAFIOS E OBSTÁCULOS DA MONOPARENTALIDADE NO EXERCÍCIO DA MATERNIDADE.....	51
4.1	Quem são essas Marias?.....	53
4.2	Apresentando as quebradas: O Granja de Freitas e o Alto Vera Cruz.....	56
4.2.1	O Bairro Granja de Freitas.....	57
4.2.2	O Bairro Alto Vera Cruz.....	59

SUMÁRIO

4.3	As Famílias.....	60
4.3.1	O pai ausente.....	62
4.3.2	Mães-adolescentes e Avós cuidadores/as-provedores/as.....	64
5.	MULHERES DO FIM DO MUNDO.....	71
5.1	O olhar sobre os corpos das mulheres negras.....	73
5.2	Sexualidade, adolescência, escolarização: um diálogo proibido?.....	78
5.3	As dificuldades de inserção no mercado de trabalho.....	87
5.4	Mães adolescentes na EJA: a escola como lugar do não-lugar.....	94
5.5	Maternidade e escolarização.....	100
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFEÊNCIAS.....	109
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA.....	117
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	118
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / RESPONSÁVEL.....	119
	APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA A PROJETO DE PESQUISA – EMIP.....	121
	APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA A PROJETO DE PESQUISA – EMDJS.....	122
	RECURSO EDUCATIVO.....	123

1. INTRODUÇÃO

Formei-me em História pela UFMG em 1992. Não tenho na minha família outras professoras ou professores. Na verdade, eu e minhas irmãs somos a primeira geração de famílias pobres, migrantes do interior de Minas Gerais, a cursar o ensino universitário. Fiz opção pelo curso de História por gostar da área e devido à possibilidade de trabalho. Desse modo, o caminho para a licenciatura foi a alternativa encontrada no mundo do trabalho que, ainda, feminiliza o magistério como uma atividade subalternizada diante das premissas patriarcais. Contudo, ressignifiquei essa condição optando por uma educação libertadora, trazendo em foco, por exemplo, a realidade de mães-adolescentes-estudantes da EJA, como apresento neste trabalho acadêmico de Mestrado.

Iniciei a minha carreira no magistério em 1995, quando ingressei na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Fui lotada na Escola Municipal Professor Tabajara Pedroso, localizada em Venda Nova, no turno da noite, lecionando História para os estudantes dos cursos de Magistério, Contabilidade e Científico que, na época, correspondia ao atual Ensino Médio.

Nessa escola havia, parte significativa do grupo de professoras e professores, tinha uma trajetória de militância político-sindical o que propiciava intensos debates políticos pedagógicos em torno de uma escola inclusiva e de gestão democrática. Um tema em discussão naquele momento, era a implantação do Programa Escola Plural, uma proposta político-pedagógica implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 1995, baseada em dois princípios fundamentais- o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva.

Esta escola tinha como prática a realização de congressos político-pedagógicos, nos quais eram discutidos e votados pela comunidade escolar – pais, professoras, professores, e estudantes - o projeto político-pedagógico da escola.

A experiência na Escola Municipal Professor Tabajara Pedroso me trouxe inquietações e me fez repensar o modelo de escola que até então eu conhecia. A minha formação inicial e a minha experiência escolar, se baseavam em uma escola seriada, conteudista, excludente e meritocrática. A escola em que eu iniciava minha vida profissional tinha como marca a inclusão: uma escola para todas e todos, construída com e para a comunidade.

Essa experiência de uma vivência pedagógica diferenciada me abriu portas. Em 1999, fui selecionada para compor a equipe do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), integrando o núcleo da Educação de Jovens e Adultos. Como integrante da equipe do CAPE, trabalhei com a formação continuada das professoras e professores da Rede Municipal e participei das discussões internas sobre uma nova organização para o chamado

Ensino Regular Noturno¹. Essa organização baseava-se nos princípios da Escola Plural. Isto é, na necessidade de se romper com a educação compensatória e de se repensar uma proposta pedagógica tendo como centralidade as pessoas que dela demandam.

No ano de 2000, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), encaminhou para o Conselho Municipal de Educação (CME) a solicitação de regulamentação da EJA na cidade de Belo Horizonte. Como integrante da equipe de EJA do CAPE, acompanhei todo o processo de discussão e votação do Parecer 093/02 que regulamentou a nova modalidade. A partir da aprovação, a equipe do CAPE passou a desenvolver nas escolas a formação continuada tendo em vista a construção de uma nova proposta pedagógica de acordo com as orientações legais. Nestas ações de formação, uma das questões trabalhadas com muita ênfase era a necessidade de a escola conhecer e caracterizar as pessoas que faziam parte do seu atendimento, conhecer as suas trajetórias escolares, os seus espaços de vivência e suas expectativas em relação à escola, pois seria a partir desse conhecimento das sujeitas e sujeitos de direitos², que a escola construiria a sua proposta pedagógica.

Permaneci no CAPE até 2007, época em que assumi o cargo de Gerente Pedagógica da Gerência de Educação da Regional Leste, passando assim a acompanhar não só a EJA, mas todo o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. No ano de 2011, aceitei o convite para ser Gerente de Articulação do Programa Família Escola, cargo que deixei em 2013, indo trabalhar na equipe técnica deste mesmo programa na Regional Noroeste.

No Programa Família Escola trabalhava com o monitoramento de frequência, o que incluía visitas domiciliares às famílias dos estudantes que apresentavam número excessivo de faltas. Foi uma experiência marcante, pois tive a oportunidade de conhecer comunidades, famílias e situações de extrema pobreza. Tal vivência me permitiu perceber, de um modo geral, o quanto as escolas desconhecem a realidade que existe além dos seus muros; ou seja, a comunidade em que está inserida, bem como as famílias que atendem.

Em 2015, saí da gestão e retornei para a sala de aula onde me reencontrei com a EJA. Inicialmente trabalhei com turmas de um projeto denominado EJA Juvenil. Este projeto foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) por meio da Portaria SMED

¹ Ensino Regular Noturno era a denominação para as escolas que ofertavam o ensino noturno organizado em séries anuais. Com a Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996 (LDB 9394/96) que determinou a duração do ano letivo com 800 horas anuais, essas escolas foram orientadas a flexibilizar sua carga horária. Com isso, passaram a ofertar 600 horas presenciais e 200 horas não presenciais.

² Ao longo deste texto, procurei utilizar os termos no gênero feminino e masculino. O objetivo é “quebrar” com a linguagem machista predominante na nossa língua. Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança*, faz essa reflexão sobre a língua portuguesa carregada de machismo e ideologia e assim como Freire, vou preferir por vezes “enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista”. (FREIRE, 1998, p.68).

317/2014 que orientou a organização da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais, a partir de 2015, tendo como referência a faixa etária. Cabia à EJA Juvenil atender adolescentes de 15 a 18 anos com defasagem idade/escolaridade de pelo menos dois anos. Para educandas e educandos, acima de 18 anos, foi adotada a denominação EJA Múltiplas Idades. Trabalhei por dois anos com turmas da EJA Juvenil.

Quando assumi a primeira turma, o ano letivo já havia se iniciado. Devido a questões disciplinares, a turma foi remanejada do turno noturno para o turno da tarde, sendo composta por 18 adolescentes, desses, somente três eram mulheres. A maioria já era estudante da própria escola, sendo que no ano anterior, estudavam no turno da manhã, cursando os anos finais do Ensino Fundamental. Eram caracterizados como indisciplinados, desinteressados, com dificuldades de aprendizagem e alguns eram apontados como usuários de substâncias psicoativas.

A segunda turma era formada, em sua maioria, por adolescentes residentes no bairro Alto Vera Cruz, e que se encontravam fora da escola devido à distorção idade/ano de escolaridade. Era uma turma menor, com 15 adolescentes, sendo duas mulheres.

Para o trabalho pedagógico com essas turmas de EJA Juvenil, a SMED enviava um planejamento em que constavam os conteúdos mensais em forma de textos e atividades já prescritas, para serem desenvolvidas nas turmas. Este planejamento era o mesmo para todas as escolas que ofertavam a EJA Juvenil, desconsiderando a diversidade própria das juventudes, bem como os diferentes contextos em que as escolas estão inseridas.

Este material se mostrou inadequado para o trabalho com as duas turmas, uma vez que não dialogava com o contexto em que as adolescentes e os adolescentes estavam inseridos e nem com as expectativas que apresentavam em relação à escola. Além disso, representava uma contradição da SMED, já que esse material ia na contramão de um dos princípios aprovados para a EJA da cidade: cada escola deveria construir a sua proposta pedagógica, bem como o seu currículo, a partir da realidade das educandas e educandos que atendia.

Em 2018, a SMED substituiu o Projeto EJA Juvenil por outro, com nova nomenclatura e eu fui trabalhar com a EJA noturna em outra escola, localizada no bairro Granja de Freitas, Regional Leste. Inicialmente, assumi o cargo de coordenadora da EJA e, no ano seguinte, assumi a regência. Permaneci como professora da EJA até o final do ano de 2021.

Nesta escola, também me deparei com as turmas de certificação³ - formadas em sua maioria por adolescentes na faixa entre 15 e 18/19 anos. As educandas e educandos adultos estavam concentrados nas turmas de alfabetização.

³ De acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) as turmas de EJA recebem as seguintes nomenclaturas: turmas de alfabetização, que atende às educandas e educandos em processo de

A maioria das educandas e educandos adolescentes era oriunda do turno da manhã da própria escola, e apresentavam uma trajetória escolar marcada pela reprovação e pela baixa frequência escolar, além das dificuldades de aprendizagem principalmente nos aspectos da leitura e da escrita. Além disso, havia relatos referentes a episódios de indisciplina.

Dentro desse público, as adolescentes representavam a minoria. Várias chegaram à EJA após serem reprovadas por frequência ou pelo fato de terem sido mães. Após o nascimento da criança, afastaram-se da escola e, em seguida, ao manifestarem o desejo de retomarem o seu processo de escolarização, eram encaminhadas para a EJA, com o desafio de conciliar a maternidade e a escola.

Ao logo desse período em que retornei para a sala de aula, percebi que o número de educandas e educandos adolescentes na EJA vem aumentando. Alguns estudiosos, denominam de rejuvenescimento da EJA. E essa situação me trouxe algumas inquietações que me levaram ao mestrado profissional, juntamente com outras relacionadas aos estereótipos construídos acerca dessas educandas e educandos, principalmente quando se encontram em situações em que estão fora do “padrão” estabelecido pela sociedade. Ou seja, estas adolescentes e estes adolescentes chegam na EJA com um histórico de reprovações, abandonos, dificuldades de aprendizagens e uma imagem de indisciplinados, desrespeitosos, difíceis de se conviver.

No decorrer da pesquisa, meu olhar se focou nas adolescentes mães que também se encontravam “fora do padrão”. No olhar adulto e padronizado da sociedade patriarcal e colonial, elas anteciparam a vivência da sexualidade e o advento da maternidade, e apresentavam um histórico de reprovações e ao mesmo tempo estão invisibilizadas. Ou seja, eram depositárias de estereótipos atribuídos à população pobre, preta, e periferizada, principalmente como mulheres, num mundo patriarcalista.

No **capítulo 2**, intitulado **Adolescentes-mães-educandas na EJA**, é abordada a concepção da da EJA, em termos históricos e político-pedagógicos. Em seguida é apresentada uma discussão relativa ao conceito de adolescências e o não-lugar das mulheres-estudantes-adolescentes pobres e periferizadas na escola. Ainda neste capítulo, é abordada a importância de se trabalhar com esse público na perspectiva da educação libertadora conforme defendido por Paulo Freire.

Outro aspecto tratado são as questões concernentes à gravidez na adolescência, a relação da escola com as educandas grávidas, bem como as tensões produzidas entre a invisibilidade e o acolhimento desse público no espaço escolar

alfabetização. E as outras são as turmas de certificação, que acolhe às educandas e educandos que se encontram em processo de conclusão do Ensino Fundamental.

O **capítulo 3** tem como título **Percurso Metodológico: uma trilha marcada por percalços e revelações** e apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa bem como as dificuldades encontradas no trabalho de campo. Inicialmente a proposta foi de trabalhar com uma Roda de Conversa. No entanto, as dificuldades das mães adolescentes em organizar e conciliar os tempos de cuidados com as crianças, com os estudos e o trabalho inviabilizaram a metodologia proposta. Desse modo, partiu-se para a entrevista narrativa, a qual foca em aspectos relevantes da história de vida das sujeitas que são importantes para a proposta de pesquisa.

O **capítulo 4**, intitulado **Configuração Familiar das mães-adolescentes-educandas da EJA: desafios e obstáculos da monoparentalidade no exercício da maternidade**, apresenta as Marias, codinome das educandas-mães-adolescentes participantes da pesquisa, suas narrativas e o contexto em que estão inseridas.

A partir das narrativas das mães adolescentes são desenvolvidas três categorias de análise que giram em torno da ideia de família: as famílias vividas por estas adolescentes, a ausência dos genitores, e a vivência da maternidade juntamente com as avós cuidadoras e provedoras.

Já no **Capítulo 5**, que tem como título **Mulheres do Fim do Mundo**, são abordadas as questões referentes ao estereótipo da sensualização e sexualização das mulheres negras, a dificuldade da escola em discutir com as adolescentes o tema sexualidade na perspectiva dos direitos sexuais e reprodutivos. Além disso, neste capítulo, discuto as dificuldades de inserção dessas adolescentes no mundo do trabalho. Dificuldades essas, que aliada à baixa escolaridade contribuem para reforçar que o lugar das mulheres negras é nas atividades menos qualificadas e desvalorizadas financeiramente.

Uma observação importante se refere ao uso da expressão mãe-adolescente-educanda. No decorrer do texto, a leitora e/ou leitor irá encontrar essa expressão em ordens variadas. Isso ocorre em decorrência do aspecto que se quer destacar no texto. Quando a discussão tem como foco as questões referentes à maternidade, a palavra mãe aparece em primeiro lugar.

Quando o texto apresenta a discussão referente às adolescências, a palavra adolescente vem em primeiro plano. Da mesma forma ocorre com a expressão educanda, que se destaca quando o foco são as questões referentes à escolarização.

Todavia, a despeito de todo esforço em manter-me fiel à esse propósito da alternância intencional desse “jogo dos substantivos”, é possível que em alguns momentos esse critério não tenha sido cumprido. Crédito tal “descuido” à dinâmica a própria vida dessas mulheres que de forma concomitante são várias e diversas, sendo, ao mesmo tempo, unas e únicas, no corpo-vivência que carregam e fazem existir.

E, por fim, como Recurso Educativo desta pesquisa é apresentada uma proposta de formação no modelo de oficinas com o objetivo de discutir a temática das sexualidades e dos direitos sexuais e reprodutivos com educandas e educandos adolescentes, bem como com as educadoras e educadores que atuam neste segmento. Obviamente, que as oficinas não serão reduzidas a rodas de conversas, as quais também são relevantes, mas também se fará a utilização de outros recursos como o Teatro do Oprimido, o psicodrama, o debate referente a filmes relacionados ao tema, o depoimento de sujeitos do próprio território e diálogos com profissionais que atuam no campo, dentre outras possibilidades.

Nesta proposta, algumas das educandas e educandos se tornam educadores e educadoras pares das estudantes e dos estudantes, bem como da comunidade educativa. A Educação entre pares representa uma metodologia que reconhece que, por meio de processos de identificação, os sujeitos pertencentes aos territórios singulares, são os mais indicados para tratar de temas que lhe são próprios com os seus pares, como aqui no caso, as sexualidades, as adolescências e relações de gênero. São os saberes da experiência da vida dialogando com os saberes acadêmicos e, neste entrelaçamento, construindo novos saberes sempre na perspectiva freiriana da possibilidade e dever de mudar o mundo.

2. ADOLESCENTES-MÃE-EDUCANDAS NA EJA

A produção bibliográfica de estudos acerca da presença do público adolescente no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se mostrado relevante nas últimas décadas; porém, foi possível constatar, na literatura consultada, que poucos trabalhos abordam a especificidade da presença das adolescentes nesse contexto, sobretudo das mães-adolescentes educandas da EJA.

Frente a essa observação, este capítulo foi produzido com o propósito de apresentar algumas indagações referentes a esse tema peculiar, buscando considerar as interseccionalidades que dizem respeito a esse público, referentes à identidade, gênero, classe, sexualidade, e às questões étnico-raciais, no âmbito da EJA.

Inicialmente, este capítulo aborda a concepção da EJA, em termos históricos e político-pedagógicos. Discorre, ainda, acerca da heterogeneidade do público que compõe essa modalidade de ensino, assim como as razões que levam as pessoas a interromperem seus processos de escolarização.

Em seguida, é apresentada uma discussão relativa aos adolescentes e à escola, na qual são trabalhadas questões concernentes à juvenilização ou rejuvenescimento da configuração populacional da EJA, bem como, reflexões referentes ao conceito de adolescências, e o não-lugar das mulheres-estudantes-adolescentes pobres e periféricas na escola. Outro aspecto aqui abordado diz respeito a se trabalhar com esse público na perspectiva da educação libertadora, conforme os princípios defendidos por Paulo Freire, visto que, esse mesmo público, enfrenta processos de subalternidade numa sociedade patriarcal, colonialista e capitalista.

Na terceira e última parte desse texto, são tratadas questões alusivas à gravidez na adolescência, considerando ainda, que as adolescentes que participaram desta pesquisa são adolescentes pretas e pardas, moradoras de regiões periféricas. Por se tratar de estudantes adolescentes, foi abordada a forma como a escola tem trabalhado, no seu currículo, a questão das sexualidades. Outro aspecto tratado foi a relação da escola com as estudantes grávidas, bem como as tensões produzidas entre a invisibilidade e o acolhimento desse público no espaço escolar. Diante disso, no próximo tópico apresento algumas considerações referentes aos princípios que balizaram a implementação da EJA.

2.1 Breves considerações acerca de algumas premissas adotadas para a implementação da EJA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, a EJA se apresenta como uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade prevista em consonância com a sua faixa etária. Ainda de acordo com a legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 assevera que a educação é um direito público e subjetivo, devendo ser plenamente exercida e destinada a toda/o cidadã e cidadão.

A Constituição anterior, promulgada em 1967, durante a ditadura civil-militar, estabelecia o ensino primário obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos. Restando, portanto, aos jovens, a partir de quinze anos, a inclusão no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei 5379/67, tendo como objetivo erradicar o analfabetismo.

Ainda no período da ditadura, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 (LDB 5692/71), que instituiu o ensino supletivo, que se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria” (SOARES, 2002, p.57).

A redemocratização do país, iniciada na década de 1980, abriu espaço para que diversos movimentos e organizações sociais pautassem e reivindicassem que a nova constituição contemplasse a educação como direito (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019). Diante desse contexto, não cabia à EJA permanecer organizada e ofertada tendo como princípio a educação compensatória, ou seja, uma educação ofertada para compensar o tempo perdido, na qual os conteúdos são reduzidos ao “que se quer e ao que se pode ensinar e aprender” (Parecer CME 093/02).

Todo este contexto político culminou com a construção de dois marcos legais ainda vigentes: a Constituição Federal (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). Nesses novos documentos a Educação de Jovens e Adultos deixa de ser tratada como ensino e passa a ser entendida como educação, ou seja, como “um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social (DA SILVA, 2020). Nesse aspecto, corroborando com essa ampliação de sentido atribuído à EJA, Soares (2002, p.12) nos diz que:

A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

É com esta concepção de Educação de Jovens e Adultos, pautada pela garantia de um direito fundamental, assegurado pelo Estado e destinada às adolescentes, jovens, adultos e idosos, até então excluídos do sistema de ensino, do acesso a bens culturais, e, na maioria das vezes, trabalhando em ocupações não-qualificadas; que esta modalidade irá se reorganizar. Os sujeitos e sujeitas de direito que fazem jus a essa nova modalidade de educação são caracterizados como pessoas:

[...] pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujo direito à educação foi violado na infância ou na adolescência em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua a instituições de ensino de má qualidade, onde não tiveram êxito na aprendizagem. Engloba também aquela parcela da juventude que teve acesso a escolas na infância e adolescência, porém não logrou sucesso na aprendizagem, realizando percursos acidentados, marcados por reprovações e abandonos; esses jovens procuram alternativas de reinserção no sistema educativo e aceleração de estudos. (DI PIERRO, 2017, p.11).

Sendo também,

[...] moradoras de ocupações urbanas ou rurais, negras, nativas, ribeirinhas, em restrição ou em privação de liberdade, pessoas com deficiência, pantaneiros, faxinalenses, pessoas LGBTQIA+, pessoas em situação de rua, estrangeiras, dentre tantos outros sujeitos, vítimas de violência social, vítimas de violências do Estado, [...] lesadas em seu direito constitucional à escolarização. (DA SILVA, 2020, s/p)

Ainda segundo Da Silva (2020), os dados do Censo Escolar 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram que em Belo Horizonte há 54.810 pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais; 579.740 pessoas com 15 anos ou mais sem o Ensino Fundamental e 343.360 pessoas com 18 anos ou mais sem o Ensino Médio. Esses dados correspondem a 39% da população da capital, ou seja, 39% da população não tiveram acesso ao direito constitucional de frequentar a educação escolar assegurada pelo Estado. Portanto, tomando como referência apenas a capital mineira, praticamente 40% de sua população encontrava-se privada do exercício de sua cidadania. Vale lembrar que compondo e preenchendo esses algarismos percentuais estão as mães-adolescentes, sujeitas desta pesquisa.

Essas mães-adolescentes, sujeitas de direitos se encontram privadas não só do seu direito à educação, mas também do usufruto de outros direitos, uma vez que a educação escolar – saber ler, escrever, interpretar - representa um instrumento necessário para que as pessoas possam acessar o direito à saúde, ao trabalho, à moradia, à assistência social, dentre outros direitos. Assim sendo, a EJA é um Direito Humano, “porque quando ele é negado ao sujeito, outros direitos também o são” (DA SILVA, 2020). Diante dessa delimitação do acesso ao processo de

escolarização por parte da população brasileira, apresento no próximo item os desafios enfrentados pelas adolescência e juventudes.

2.2 Impasses enfrentados pelas adolescências e juventudes no campo da EJA: algumas reflexões referentes à constituição de estereótipos

A presença significativa de adolescentes nas turmas de EJA representa uma temática que tem delineado um novo perfil para essa modalidade. De acordo com autores como Neves da Silva (2010), a configuração desse fenômeno, que atingiu proporções mais evidenciadas nos últimos anos, tem sido denominado de rejuvenescimento ou juvenilização da EJA.

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular [...]. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.127).

Os dados do Censo Escolar de 2020 apontam que no transcurso de 2018 para 2019, cerca de 300 mil estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental migraram para a EJA (INEP, 2021).

Essa situação de rejuvenescimento do público da EJA também se faz presente na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (NEVES DA SILVA, 2010), já que, segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 2019, 30% dos estudantes da EJA possuíam idade entre 15 e 17 anos (FRANÇA JUNIOR, 2019).

Contudo, o comparecimento de adolescentes e jovens na EJA não constitui em um fato recente na história da educação brasileira. Nos anos de 1960, já era possível observar a existência dessa população nas fotos que registraram a experiência de Paulo Freire em Angicos (DA SILVA, 2021). Naquele momento histórico, a aparição desse público se dava, principalmente, em razão do trabalho, mas hoje os motivos são vários, como reprovações, “abandono” e infrequência gerados por questões familiares, problemas socioeconômicos, gravidez, situações de violência, dentre outros (SILVA, 2019).

Segundo pesquisa realizada em 2013 pela Organização dos Estados Ibero Americanos (OEI) e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências (Flacso) com jovens estudantes na faixa etária entre 15 e 29 anos, dentre os fatores que os levaram a interromper os estudos e retornarem à EJA, estão: o trabalho (28%), questões familiares (23%), questões relacionadas à escola como

“violência na escola”, “problemas na escola”, “não gostava de estudar e escola chata”, totalizando 20% (ABRAMOVAY *et al.*, 2015).

Nesse mesmo trabalho, os dados foram desagregados por sexo e neste caso, a gravidez foi revelado como um dos motivos que levou as mulheres a abandonarem a escola.

Já as mulheres se destacam em relação aos homens nos seguintes quesitos: por motivo de gravidez – 18,1%, 1,3%; por questões de família – 23,1%/16,4% e problemas de saúde – 7,7%/5.0%. Tais dados corroboram achados e reflexões de uma extensa gama de trabalhos que chamam atenção para a carga da mulher com a vida privada, familiar e a responsabilidade pela reprodução da vida, sendo que a gravidez afeta principalmente o curso de vida das mulheres, inclusive sua trajetória escolar. (ABRAMOVAY *et al.*, 2015, p.65)

Essa configuração tem confrontado a organização escolar, já que essa parcela de estudantes é produto de contradições do próprio sistema de ensino e do contexto social que atravessa o cotidiano estudantil, numa sociedade marcada por desigualdades sociais de caráter interseccional que envolvem aspectos étnico-raciais, de gênero, classe, sexualidade, e identidades sócio-culturais distintas. No Brasil, a legislação que regula a Educação Básica, se organiza em níveis e modalidades e estabelece que o Ensino Fundamental seja ofertado para as crianças e adolescentes na faixa etária entre 6 a 14/15 anos de idade. Diante dessa prescrição, os/as estudantes que se encontram acima desse limite de idade cursando o Ensino Fundamental, são considerados “fora da faixa”, tornando-se, geralmente, um “incômodo” para a escola. Por sua vez, em contraposição a esses estereótipos, a própria legislação brasileira garante a esse grupo de estudantes o direito de frequentar o ambiente escolar para reverter um período escolar que lhe fora retirado (LDB 9394/96), seguindo uma metodologia específica conforme os parâmetros da EJA.

Nesse aspecto, um estudo realizado por Silva (2019), no qual se discute sobre “a constituição de um *não-lugar* dos/das jovens de 15 a 17 anos” que não concluíram o Ensino Fundamental na idade prevista, evidencia que a presença desses jovens em uma escola pública se configura como um incômodo para o ambiente escolar, sob o olhar da direção e da coordenação pedagógica da escola, já que, de acordo com suas perspectivas administrativas, essas/esses jovens não cabem no ensino regular devido à distorção idade/ano escolaridade. Na verdade, a escola não se dispõe a questionar o produto das suas práticas de expulsão de uma parcela de estudantes da sociedade, pois esse procedimento implicaria em rever as relações sociais e político-pedagógicas do seu contexto de ensino e aprendizagem, ou seja, sua concepção de educação. Essa situação se torna tão aviltante que a escola passa a indagar se o lugar dessa população seria no território escolar, pois a realidade ali representada constitui um não-lugar para essa população que

reflete o cenário de desigualdade social do país para quem está condenado a ocupar lugares subalternos.

Por toda a história do nosso país, os lugares subalternos são, majoritariamente ocupados pela população pobre, negra periférica, que historicamente sempre esteve à margem ou “nas franjas da sociedade”, como bem descreve Jessé de Souza, que define esse grupo como a ralé:

Seres humanos a rigor dispensáveis, na medida em que não exercem papéis fundamentais para as funções produtivas essenciais e que conseguem sobreviver nos interstícios e nas ocupações marginais da ordem produtiva. Este tipo humano, como o do escravo, também espalhou-se por todo o território nacional e representava, em meados do século XIX, cerca de 2/3 da população nacional (SOUZA, 2003, p.70).

Foi no século XIX, quando o Brasil declarou oficialmente o fim do regime de escravidão, e instituiu a colonialidade, que essa população “dispensável” e sem qualificação para se inserir no processo produtivo, ou seja, a ralé, foi ocupar os espaços urbanos marginais do processo de consumo dos bens materiais e simbólicos. Essa ralé indesejada ocupou, e ainda ocupa na cidade os locais também estigmatizados, e por isso, indesejados, ou seja, as periferias.

O termo periferia, geralmente é usado para designar o que se encontra nas margens, nos arredores de dado centro (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Porém, quando se refere a locais e/ou lugares periféricos da cidade, toma a conotação de locais marcados pela pobreza, pela violência e pela ausência de infraestrutura.

[...] pode-se dizer que “periferia” não se trata apenas de uma palavra usada para designar espaços de moradias das camadas populares, nem tampouco uma noção criada para designar locais distantes dos centros urbanos, como nos fazem crer os discursos oficiais. Fonte de estigma, de segregação e preconceito, a expressão “periferia” nos remete, por um lado, às áreas marcadas por problemas de segurança pública, roubos, assassinatos, tráfico de drogas, violência doméstica; e, por outro lado, à ideia da falta e de carência, como moradias inacabadas e/ou em área de risco, ausência de infraestrutura – ausência de saneamento básico, arruamento irregular, problema de segurança alimentar e nutricional (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p.42).

É com esse sentido que Frantz Fanon (1968) descreveu em seu trabalho a cidade do colonizado: “um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados”; uma “cidade faminta, faminta de pão, de luz”, “ajoelhada e acuada”. Enquanto que a cidade do colono, é a cidade dos brancos, uma cidade sólida, “de pedra, de ferro, uma cidade iluminada, asfaltada e saciada”. Essas duas cidades – a cidade do colono e a do colonizado, se opõem, gerando um mundo dividido em dois, marcado pela desigualdade, “[...] pela enorme diferença dos modos de vida, não chegam nunca a esconder as realidades humanas” (FANON, 1968).

Segundo Santos (2019), essa desigualdade, marca da modernidade ocidental, é fruto da

combinação do capitalismo e do colonialismo histórico, que tinha como base a ocupação do território. Mesmo quando as colônias se emancipam, a cisão entre o mundo do colono e o mundo do colonizado permanece. De um lado, está o mundo colono, que é o “mundo da equivalência e da reciprocidade”, onde as exclusões são geridas com a criação de mecanismos tais como o Estado de direito, direitos humanos e a democracia. Do outro lado, o mundo colonial, onde é

[...] inimaginável uma existência de qualquer equivalência ou reciprocidade, uma vez que não são totalmente humanos. [...] mecanismos - por exemplo, o Estado liberal, o Estado de direito, os direitos humanos e a democracia – podem ser invocados, mas apenas como uma forma de logro (SANTOS, 2019, p.43).

Os adolescentes e jovens que têm ocupado a EJA, são vistos e classificados como a ralé: desqualificados, periferizados, invisibilizados e excluídos de diversos espaços, dentre eles, a escola. A dicotomia ocidental de atribuir uma razão superior ao homem branco heterossexual e rico, e uma inferioridade animalesca aos povos africanos e indígenas, bem como aos povos oriundos desta interculturalidade, tornou-se a retórica brutal da colonização.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Silva (2019) mostra que o contexto institucional cria a condição de um não-lugar para esses adolescentes, pois elas/es se tornam:

Corpos e identidades jovens, velhos demais para o prosseguimento dos estudos no Ensino Fundamental. Corpos e identidades incivilizados para a EJA. Corpos e identidades incultos, delinquentes e inferiores, que “fracassaram” como estudantes e, portanto, não são mais adequados à educação escolar. São estes/estas os/as jovens do não-lugar no lugar da escola e dos meandros que a sustentam (SILVA, 2019, p. 22).

Frente a essa situação de desconforto gerada pela presença desses adolescentes, conforme o olhar da instituição, a escola passa a justificar sua inquietação com narrativas estereotipadas, por meio da adoção de rótulos de origem colonialista, aos classificá-los como “perigosos”, “violentos”, “repetentes”, “atrasados” e “indisciplinados”, com o intuito de justificar sua expulsão de um lugar que, apesar de previsto na legislação, não cabe para quem é visto como “primitivo” e “animalesco”, como nos lembra Fanon (1968, p. 31).

[...] linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos réptis do amarelo, às emanções da cidade indígena, às hordas, ao fedor, à pululação, ao bulício, à gesticulação. O colono, quando quer descrever bem e encontrar a palavra exata, recorre constantemente ao bestiário.

Esse procedimento institucional acaba contribuindo para que essa população periferizada seja afastada de seus pares de idade, uma vez que já não lhes cabe reivindicar o direito de

permanecer no Ensino Fundamental diurno. Encaminhados para a EJA, permanecem estigmatizados de forma mais veemente no âmbito escolar (FRANÇA JUNIOR, 2019; ARROYO, 2005).

Diante desse fato, é importante ressaltar que a escola representa um subsistema de uma sociedade hierarquizada que se sustenta através de relações hegemônicas configuradas num sistema capitalista, colonialista e patriarcalista, que em conjunto produzem exclusões abissais, que tornam “... certos grupos de pessoas e formas de vida social, não-existentes, invisíveis, radicalmente inferiores ou radicalmente perigosos, em suma, descartáveis ou ameaçadores” (SANTOS, 2019, p.43).

Por isso, não podemos cair na armadilha de considerar a escola como a única responsável por esse processo de exclusão das camadas subalternizadas da sociedade. Afinal, a escola representa uma instituição inserida em um sistema organizado conforme esse modelo de origem ocidental colonial.

Contudo, inserir essas adolescências e juventudes na EJA não significa que as vicissitudes que lhes afligem sejam extintas e/ou amenizadas. À escola fica o desafio de reverter e desconstruir esse processo de forma crítica e consciente como nos alerta Paulo Freire, já que não podemos cair em visões fatalistas de que esse não-lugar é dado como irreversível, como inextinguível. De acordo com o educador brasileiro, faz-se necessário compreender que essa realidade é inacabada e provisória, pois o mundo se movimenta nas contradições, e, diante dessa perspectiva, é possível construir uma história consolidada em relações éticas que se concretize em contraposição a esse modelo imposto pela lógica capitalista, patriarcalista e colonialista.

Ainda segundo Freire, um princípio a ser adotado no trabalho pedagógico libertador, é a dialogicidade, ou seja, a busca do diálogo com os saberes desses sujeitos e sujeitas adolescentes. Essa postura rompe com um tipo de docência arrogante e preconceituosa que atribui termos pejorativos que inferiorizam esse público.

Para que esse diálogo se efetive, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, faz-se necessário que os educadores assumam uma postura progressista, problematizadora e comprometida com a luta por um mundo mais justo (ZIRKOSKI, 2008). Nesse sentido, recorro aos questionamentos apresentados por Arroyo (2005), no seu livro intitulado *Imagens Quebradas*: “Se os professores exigem que os alunos respeitem a imagem dos mestres, estes também terão de começar por rever a imagem que fazem dos alunos-educandos. Como os vemos? Que sabemos de suas trajetórias humanas? Como vivem seus tempos?” (ARROYO, 2005, p.57).

De acordo com Leão (2005), no olhar produzido acerca da adolescência e a juventude no mundo ocidental moderno, prevalece a concepção estereotipada de que essa fase representa

um momento da vida marcado por transição, conflitos, incertezas e rebeldia, em contraposição às certezas da vida adulta. Esse conceito de juventude também se observa nas narrativas escolares como “uma etapa de transição para a vida adulta, como um tempo de preparação para o futuro” (SILVA, 2019, p.33), cabendo aos estudantes cumprir uma trajetória escolar exitosa, prescrita pelos parâmetros oficiais, sem interrupções para que tenham uma vida futura de sucesso. Essa concepção de adolescência e juventude como uma fase da vida marcada por conflitos e de transição para a idade adulta, foi reforçada por visões da psicologia tradicional (VIEIRA, 2020), sendo que nas legislações em vigor, também se observa este tipo de visão. Perspectivas essas que demarcam a infância, a adolescência e a juventude com prescrições de viés cronológico, dividindo a vida em etapas programadas e homogêneas. Essas concepções compõem o conjunto de estereótipos produzidos acerca desse ciclo de vida, os quais, sendo de origem eurocêntrica, contribuem para efetivação de processos de subalternização dessas estudantes.

A própria legislação brasileira apresenta contradições em termos da definição desse período etário, já que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define a infância até 12 anos, e a adolescência de 12 a 18 anos; enquanto o Estatuto da Juventude, em consonância com a Organização Mundial da Saúde (OMS), delimita a juventude a partir de 15 anos. Entretanto, apesar dessas divergências, no que se refere à faixa etária, Vieira (2020) destaca que esse parâmetro facilita a distinção entre os ciclos de vida e o acesso aos direitos civis dos indivíduos, bem como a aplicação de leis e a construção de políticas públicas. Ou seja, o reconhecimento de diferenças físicas, cognitivas, morais, espirituais, étnico-raciais, de classe, e gênero, constitui um parâmetro fundamental para distinguir as demandas de cada ciclo de vida e encaminhar medidas protetivas referentes aos direitos sociais das infâncias, adolescências e juventudes, respeitando a subjetividade social e pessoal de cada contexto.

Apesar de tais demarcações temporais, o fato é que as adolescências e as juventudes são vivenciadas no tempo presente e deixam marcas que os sujeitos e as sujeitas levam para toda vida. Não há como saltar de um ciclo para o outro, sem a existência do tempo de ser de cada ciclo de vida, embora as crianças e adolescentes, principalmente das camadas empobrecidas, se sintam ameaçadas e negligenciadas em vários momentos das suas experiências de socialização e sociabilidade, como é o caso aqui discutido, por exemplo, das relações vivenciadas no ambiente escolar. Se por um lado, há mudanças físicas e psicológicas próprias da idade, por outro, cada grupo social vivencia essas transformações do seu modo, de acordo com o contexto em que está inserido, gerando uma diversidade de modos de ser adolescente e jovem, resultado das “[...] condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas,

valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2003, p.24).

Deste modo, necessitamos considerar que estamos diante de diversas configurações de adolescências e juventudes “[...] construídas pelas muitas sociedades e pelas muitas situações vivenciadas, dentro de cada uma das sociedades, pelos sujeitos desse momento de desenvolvimento humano” (DA SILVA, 2021, p.41). Essa compreensão é relevante para o trabalho educativo junto aos sujeitos das camadas populares, já que a relação escolar está carregada de estereótipos depreciativos quando se refere a esse grupo de estudantes.

Essas considerações são importantes tendo em vista o tema de estudo desta pesquisa, ao pensar as condições de mães-adolescentes estudantes pretas e pardas da EJA, numa sociedade marcada pelo colonialismo e o patriarcalismo, dentro de um sistema capitalista, pois representa a agregação de estereótipos atravessados por relações interseccionais que afetam a vida dessas mulheres negras e periféricas. Sendo assim, o próximo tópico remete à discussão para a busca de práticas libertadoras no enfrentamento dessas contradições por meio da educação popular, frente a processos de expulsão de estudantes periféricas no campo da EJA.

2.3 Educação Bancária versus Educação Libertadora: um confronto necessário para se repensar nossas práticas junto às populações adolescentes e juvenis

A perspectiva adotada neste trabalho elegeu a ideia de que as adolescências e juventudes são constituídas na pluralidade das relações interseccionais que atravessam a experiência do cotidiano desses sujeitos e sujeitas, as quais são singularizadas em estilos e se expressam em grupos de pertencimento, mas que guardam sentidos subjetivos próprios de cada subjetividade. Dessa maneira, as/os adolescentes e jovens atravessam esse momento da vida vivenciando diferentes experiências segundo o seu pertencimento social e a sua identidade de gênero e raça:

A condição juvenil atual se caracteriza pela ampliação e liberalização de um tempo vivido de diferentes formas de acordo com a origem social dos jovens. Para alguns, é uma ‘escolha’ por um tempo de capacitação e de ampliação da sua formação. Para os jovens pobres, no entanto, não há escolhas. Significa a imposição de um tempo vazio, desumanizado, de marginalidade e exclusão. (LEÃO, 2005, p.74).

Essa reflexão apresentada pelo autor nos indica que os adolescentes que se encontram na EJA, apesar da diversidade expressiva das suas formas de ser, estão marcados por processos de exclusão e pela negação de direitos, numa sociedade hierarquizada e organizada por meio de relações consolidadas pela desigualdade social de gênero, étnico-raciais, de classe, sexualidades, e identidades socioculturais, dentre outros aspectos. No entanto, esses adolescentes trazem

histórias de vida e saberes construídos nos diversos espaços em que vivem, justamente pela subjetividade singular que os constitui, e, desse modo, produzem saberes próprios, mas que devido aos estereótipos pejorativos que lhes são atribuídos não são reconhecidos pelo contexto escolar tradicional.

Diante disso, para que a escola dialogue com esses saberes, além de mudar o seu olhar acerca dos educandos, faz-se necessário desenvolver outra concepção de educação, para além da perspectiva compensatória. A educação compensatória, praticada por algumas experiências da EJA, pressupõe que os educandos recebam conteúdos curriculares aos quais não tiveram acesso quando crianças, negligenciando o ciclo de vida dos adolescentes e os saberes constituídos pela sua trajetória de vida, de uma maneira infantilizada. Sendo assim, os currículos e projetos pedagógicos tendem a ter como foco ou centralidade os conteúdos e não os sujeitos e as sujeitas.

Ao longo da história do nosso país, construiu-se – e consolidou-se - uma narrativa de que as pessoas empobrecidas são incapazes, visto que, conforme o olhar do colonizador, essas pessoas são concebidas como seres primitivos. Essa incapacidade e desumanização que lhes foram imputadas, colocou esses seres à mercê de práticas assistencialistas que, por seu próprio sentido, não geravam a transformação da realidade, e sim mantinham o *status quo*; contribuindo para afirmar a subalternidade dos oprimidos. A educação compensatória opera de mãos dadas com esse pensamento da incapacidade/inferioridade da pessoa empobrecida. Pois, de acordo com essa concepção compensatória, cabe ao educando receber, passivamente, os conteúdos historicamente construídos pela elite dominante de forma linear, estática e descontextualizada. Conteúdos que são repassados e depositados pelo professor-narrador, como se os educandos fossem, um “recipiente”, até então vazio. Daí o termo “educação bancária”, na qual o conteúdo é algo que se deposita, conforme trabalhado por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Na lógica da educação bancária, esses conteúdos se tornam “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...]” (FREIRE, 2008, p.36).

Todavia, dentro de uma análise conforme a perspectiva dialética freiriana, na educação bancária, tanto os educandos quanto os professores são tratados como seres passivos, tornando-se alienados. Deste modo, não produzem um conhecimento crítico que possibilite transformar a realidade. Na educação bancária, “[...] a perspectiva é de educar para a submissão, para crença em uma realidade estática” (SARTORI, 2008).

Em contraposição à educação bancária, Paulo Freire propõe a educação libertadora, problematizadora, que possibilita aos sujeitos se libertarem das amarras da opressão (SARTORI, 2008).

Na educação libertadora, também conhecida como educação popular, defendida por Paulo Freire, o processo de construção do conhecimento se dá no diálogo, no qual tanto o educando, quanto o professor se reconhecem enquanto sujeitos que ensinam e aprendem de forma crítica. “Ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2001, p.52). Ou seja, educar para a liberdade não é uma prática depositária e bancária, mas de conflito, de contradição, de crítica, e de reconstrução compartilhada.

Ainda segundo Freire (2000), esse processo de aprendizagem e a capacidade de aprender só tem sentido se for para transformar a realidade.

A educação só tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. (FREIRE, 2000, p.40)

Pensar a educação, pelo viés da transformação, em que os educandos e professores são sujeitos e sujeitas nesse processo de mudança da realidade; é pensar em uma educação libertadora. Nesse sentido, cabe ao educador progressista “ler” de forma crítica a realidade que o envolve e respeitar os saberes dos educandos.

Ao trabalhar com os adolescentes da periferia, essa “leitura do mundo” se torna imprescindível para conhecer e reconhecer as trajetórias de vida que estes educandos trazem para a escola. Arroyo (2005) alerta que esses adolescentes vivem de forma prematura grandes questões humanas que os amadurecem ou os elimina:

Um olhar atento das trajetórias escolares nos pode levar a essas questões que nos tocam em cheio como docentes. [...] a dor, por exemplo, onde tem lugar nos saberes acadêmicos e escolares? E a experiência da fome, da morte? (ARROYO, 2005, p.116).

As vivências dos adolescentes desafiam e interrogam os saberes e as certezas dos professores. Porém, se a escola não se abrir para as experiências e vivências dos seus educandos, eles não se reconhecerão como sujeitos e sujeitas do território escolar e terão mais uma vez o seu direito à educação negado. Segundo Freire (2001), a escola ao “[...] impor a sintaxe branca, sintaxe da classe dominante”, acaba por ‘expulsar’ os adolescentes, uma vez que estes percebem o quão distante ela está dos seus anseios. Esse contexto produz sentimentos de estranhamento nas adolescências e juventudes periferizadas, uma sensação de se estar em um não-lugar que os impossibilita de se identificar como sujeitos e sujeitas, tal como relata Silva (2019). Frente a essas reflexões, indago: E quanto aos professores e professoras? Também se sentem dessa

forma? Estariam ocupando um não-lugar de pertencimento educativo crítico? Se adotarmos uma perspectiva dialética freiriana, podemos afirmar que sim.

A educação libertadora apresenta a consciência de que a escola por si só não muda o mundo, não transforma a sociedade; e sabe dos seus limites e das suas possibilidades. Mas entende que uma escola transformadora pode contribuir para que os sujeitos e as sujeitas que ali vivenciam uma trajetória educativa crítica possam ter um novo olhar referente à realidade, acerca de si e sobre o mundo, e acreditar na possibilidade de transforma-lo (FREIRE, 2000)

Acredito que essas breves considerações, até aqui levantadas são imprescindíveis para tratar das especificidades das adolescentes, e seu lugar na escola e na EJA, por meio da opção por uma educação libertadora que, nos últimos anos tem sofrido ataques dos setores conservadores da sociedade.

Um dos recursos que os setores conservadores da sociedade têm utilizado para atacar a educação é o Movimento Escola Sem Partido⁴, que tem como princípio que a educação é dever da família e da igreja. Cabendo à escola, “[...] apenas o ensino, compreendido como conjunto de instruções e procedimentos que não questionem valores e crenças dos estudantes e de suas respectivas famílias” (OLIVEIRA; MARIZ, 2021, p.71). Teoricamente, os conservadores defendem uma suposta educação neutra, como se fosse possível se isentar de alguma ideologia, em que a relação professor-aluno é marcada pela imparcialidade e pela transmissão objetiva dos conteúdos: o professor ensina, o aluno aprende e o que foi ensinado ou transmitido é rigorosamente medido por meio de avaliações. Segundo Oliveira e Mariz (2021):

[...] poderíamos entender que o Movimento Escola Sem Partido propõe o ensino de um “conhecimento asséptico e pasteurizado”, sem nenhuma conexão com seu contexto de produção, sem articulação com interesses de classes, de gênero, raça e religião. Assim, pode-se dizer que, conquanto se apresente como um movimento neutro, sem ideologia, que busca apenas uma escolarização que proteja as famílias contra doutrinadores políticos e professores inescrupulosos, que corrompem a sexualidade e os valores morais dos estudantes. (OLIVEIRA; MARIZ. 2021, p.71).

Essa concepção de educação, defendida pelos setores conservadores, é contrária aos princípios defendidos por Paulo Freire. Para esse educador brasileiro não existe nenhuma educação neutra, ausente de valores, uma vez que o conhecimento é uma construção que está inserida no contexto em que vivemos, impregnada de valores e sentidos.

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser

⁴ O movimento Escola sem Partido foi criado em 2004 pelo advogado e procurador Miguel Nagib. Ganha visibilidade em 2014 com a tramitação de projetos de lei que tinham como objetivo coibir a “doutrinação ideológica” dos professores.

aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições: um ser crítico e inquiridor (FREIRE, 2001, p.52).

Para os conservadores, defensores do movimento Escola sem Partido, a educação se resume à transferência de conhecimentos e habilidades que vão permitir às pessoas se inserirem de maneira competente no mercado de trabalho.

Outro ponto que os conservadores atacam, diz respeito à leitura de mundo. Para eles cabe à escola trabalhar a leitura da palavra, dentro das normas gramaticais que regem a língua portuguesa, assim, o ato de ler se resume à decodificação.

Já Paulo Freire argumenta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, a leitura da palavra não pode estar dissociada do contexto de sua produção, uma vez que o ler “[...] é um ato de reescrever o texto, uma busca permanente para compreender suas articulações com o contexto social, político e econômico” (OLIVEIRA; MARIZ, 2021, p.63).

Essa concepção de educação transformadora e questionadora das relações de poder, entra em conflito com os interesses dos conservadores que defendem o Movimento Escola sem Partido. Este movimento, liderado pelas elites, busca apresentar uma sociedade única, sem conflito de classes, de raça e de gênero.

É dentro dos princípios da educação transformadora defendida por Freire, que poderão ser encontradas premissas relevantes para produzir diálogos com as mães-educandas da EJA, no estudo aqui proposto. Frente a isso, no próximo item discuto alguns indicadores alusivos a essas mulheres mães-estudantes adolescentes no campo da EJA.

2.4 Alguns indicadores alusivos às mães-adolescentes no contexto da EJA: um campo a ser pesquisado

A presença de mulheres mães-adolescentes representa uma realidade invisibilizada no contexto escolar, bem como na produção acadêmica, já que não se observou projetos pedagógicos voltados para essa temática, assim como, a produção científica se revelou escassa no levantamento bibliográfico realizado. Esse cenário indica a dificuldade das instituições para enfrentar o assunto, pois constitui um conteúdo que toca nas sexualidades, nas relações étnico-raciais, de gênero, de classes, de identidades, da maternidade, das adolescências e das juventudes.

Discutir gravidez na adolescência em um contexto com profundas desigualdades sociais, raciais/étnicas e de gênero como o do Brasil demanda acuidade, competência teórica e técnica, e principalmente respeito à vida de milhões de adolescentes. Esses

são sujeitos de direitos, em processo de aprendizado da autonomia, do cuidado e controle de si e da sexualidade, como dimensão inerente às relações sociais (CABRAL; BRANDÃO, 2020, p.1).

Abordar tais temas implica problematizar a existência de inúmeros preconceitos e tabus vinculados ao patriarcalismo, ao colonialismo, ao sistema capitalista, além de reconhecer que a sexualidade é parte do desenvolvimento humano.

Uma situação que exemplifica a complexidade deste tema foi a campanha “Adolescência primeiro, gravidez depois - tudo tem seu tempo”, lançada em 2019 pelo então Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Essa campanha buscava sensibilizar as adolescentes sobre os efeitos da gravidez indesejada e trazia de forma implícita a questão da abstinência sexual. Tal abordagem foi inspirada em iniciativas religiosas e não pautava a discussão da atividade sexual, que tende a ter seu início na adolescência e nem da “[...] violência sexual que atinge majoritariamente as meninas na infância e na adolescência” (CABRAL; BRANDÃO, 2020). De acordo com os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre 2017 e 2020, 180 mil crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos sofreram violência sexual (UNICEF, 2021).

Em relação à abstinência sexual, cabe ressaltar que ela pode ser uma opção legítima, de cunho pessoal. Porém, quando se trata de política pública, torna-se uma questão que deve ser pautada nas informações disponíveis referentes ao tema, na perspectiva da garantia dos direitos humanos e na premissa do Estado laico.

Outra questão que desponta nesta discussão da sexualidade na adolescência é a não inclusão dos meninos, homens adolescentes na abordagem para a redução e prevenção do advento da gravidez. Tal postura reforça a ideia de que a gravidez e sua prevenção é algo que diz respeito apenas ao contexto feminino (FÁVERO, 2010), reforçando a visão patriarcal de que a mulher é cuidadora da prole, e que se engravidou por um ato de irresponsabilidade; e que o homem exerceu a sua virilidade predatória de um “pegador”, conforme o “código de honra viril”.

Sabemos que patriarcado sob o qual vivemos é fruto de novas formas de “[...] produzir e reproduzir a vida a partir de relações de dominação e de expropriação em especial dos corpos e da autonomia das mulheres” (FONSECA, 2000, *apud* FÁVERO, 2010, p.75). A atividade sexual é envolta de um julgamento moral, diferenciado para homens e mulheres. Enquanto que para os homens é valorizada, para as mulheres é condenada, evidenciando que há uma diferença entre o que é apropriado ao masculino e o que é apropriado ao feminino (FÁVERO, 2010).

Estudos realizados pela antropóloga Cynthia A. Sarti sobre o patriarcado nas famílias pobres urbanas, reforça essa ideia do que é próprio para cada membro familiar, de acordo com as suas atribuições de gênero, bem como nas relações marcadas pela autoridade masculina, as quais são delimitadas por processos hierárquicos:

[...] princípio da autoridade do homem sobre a mulher e dos mais velhos sobre os mais novos, é parte integrante das representações sobre a família também entre os pobres urbanos, pelo menos em bairros da periferia das grandes cidades (SARTI, 1992, p.39).

Para discutir a questão do patriarcado, a autora retoma as obras de Gilberto Freyre - Casa Grande e Senzala e Sobrado e Mocambos - obras estas que focalizam a organização familiar, dentro do contexto da sociedade colonial moderna. Segundo Sarti (1992), à medida em que o patriarcado rural entra em crise com o fim da escravidão e a decadência dos latifúndios; um novo elemento surge nas áreas urbanas: a rua. As cidades crescem, abrem-se avenidas, constroem-se praças e jardins para os homens brancos. Cabe às mulheres e às crianças permanecerem dentro de casa, quando muito na varanda. A criança que brinca na rua vira moleque e a mulher que vai à rua, se via exposta ao risco de se tornar uma “mulher pública”. Ou seja, a casa se torna o lugar dos domesticados, um ambiente doméstico, permanecendo como uma extensão das senzalas. Nesta descrição, Gilberto Freyre “[...] mostrou como se criou a rua enquanto espaço marcado pela hierarquia de classe, de raça e de gênero. Conhecemos até hoje a ressonância desta ordem moral” (SARTI, 1992, p.38).

Mesmo que as famílias tenham diferentes formas de organização, como, por exemplo, as famílias em que as mulheres ocupam o lugar “chefe da casa”, o modelo da autoridade masculina permanece como um paradigma moral que se impõe a toda população. Essa moral patriarcal se interpõe associada ao modelo judaico-cristão da família nuclear androcêntrica que foi estabelecida por meio de atributos que lhe conferem o lugar de uma entidade sagrada, dentro do arcabouço da visão ocidental. Em defesa dessa noção familiar sacralizada, muitas violências são cometidas contra as mulheres, como o feminicídio, a violência sexual, o assédio moral, dentre outras brutalidades, as quais são ocultadas ou invisibilizadas para não se problematizar e desconstruir esses mitos familiares. De acordo com Sarti (1994), no seu estudo referente às famílias urbanas periféricas, nas quais o pai se vê fragilizado pela sua condição de subempregado ou desempregado, a identidade paterna se torna comprometida diante desse modelo burguês ocidental, sendo que as atribuições familiares são deslocadas para outros personagens familiares, principalmente as figuras femininas, como as avós, tias, irmãs, e até pessoas da comunidade: “[...] o papel central do homem como mediador entre a família e o mundo externo

reafirma a tradicional autoridade masculina, fragilizando socialmente a família em que não há um homem “provedor” – de teto, de alimento e respeito (SARTI, 1994, p.47).

Em muitos casos, esse papel é exercido por um tio, pelo filho mais velho, ou seja, por outros membros da rede familiar fazendo com que a família amplie os limites da casa. No entanto, devido à representação patriarcal de que a mulher é a cuidadora da prole, geralmente as avós assumem esse lugar no arranjo familiar construído para propiciar relações protetivas junto às crianças. No caso desta pesquisa, nas entrevistas, observações e algumas visitas domiciliares realizadas foi possível constatar que essa estratégia familiar era recorrente.

Para além das questões morais e da desigualdade de gênero, a gravidez na adolescência também traz as marcas da desigualdade social e racial, uma vez que atinge em maior número as adolescentes vulnerabilizadas pela sua condição de baixa escolaridade, e a conseqüente desqualificação profissional, subempregada ou desempregada, segregada pelo racismo estrutural, mãe solo, falta de moradia, ausência de creches, como também de políticas públicas voltadas para essa população específica e suas demandas.

Nesse aspecto, o tema referente à gravidez entre adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos representou um indicador importante a ser discutido, considerando que sua maior frequência se dá entre as adolescentes das camadas mais empobrecidas.

Quanto à dinâmica da maternidade na adolescência, verificou-se que, de fato, há duas dinâmicas, uma que se refere à maternidade na adolescência entre aquelas que pertencem às classes de renda mais baixas e uma outra, que se refere àquelas que pertencem às classes de rendas mais altas. Enquanto a proporção de mães-adolescentes que viviam em domicílios com rendas mais baixas aumentou de 2001 para 2008, a proporção de mães-adolescentes que viviam em domicílios de rendas mais altas diminuiu de 2001 para 2008 (NOVELLINO, 2011, p.303).

Além da dimensão socioeconômica, os indicadores revelaram que a gravidez na adolescência atinge em maior número as mulheres pretas e pardas. De acordo com dados elaborados pelo Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para a Saúde da Fiocruz (CIDACS-Fiocruz), em 2020, entre todas as mulheres pardas que se tornaram mães, 16,7% eram mães adolescentes. Em relação aos partos realizados em mulheres negras, 13% eram mães adolescentes. Já entre os nascidos de mães brancas, 9,2% eram mães adolescentes (UNFPA, 2022).

A questão da gravidez na adolescência, apesar de ser uma situação recorrente nas escolas, na maioria dos casos não constitui uma pauta evidenciada nas discussões pedagógicas da escola, e muito menos nos projetos que abordam a sexualidade para além da prevenção e, do risco, conforme se lê abaixo:

Rohr e Schwengber (2013), em sua pesquisa com adolescentes em processo de escolarização, ratificam que as Instituições Escolares não possuem projetos que trabalhem questões sobre a sexualidade e a gravidez na adolescência, e quando o fazem, são ações isoladas em disciplinas (comumente de Ciências e de Biologia) e por iniciativa do docente. Para essas autoras, as escolas não estão preparadas para atender as novas demandas da sociedade, pois ainda entendem as vivências sexuais dos/das adolescentes pela lógica exclusiva do risco/perigo/agravo (GAIA; MENEZES; SILVA, 2020, p.83).

A ênfase da escola em aspectos biológicos da diferença sexual, e em ISTs, apesar de importantes, revela a dificuldade da escola em discutir temáticas referentes à sexualidade, gênero e saúde sexual de uma forma contextualizada. Um estudo realizado por Gaia, Menezes, e Silva (2020) apontou que a gravidez na adolescência, em boa parte dos casos, não é desejada e nem planejada, tendo em vista as barreiras da sociedade em debater o tema. De acordo os autores, a discussão da gravidez planejada ou planejamento familiar fica restrito ao mundo adulto, e exclui da pauta as questões concernentes à sexualidade dos/das jovens e adolescentes. Pesquisas realizadas indicaram que os responsáveis familiares se sentem despreparados para dialogar com os filhos sobre sexualidade. Já o poder público, por meio dos Postos de Saúde, acaba por exercer uma espécie de vigilância sobre a sexualidade das adolescentes, já que procurar um ginecologista “é indício da perda da virgindade” (GAIA; MENEZES; SILVA, 2020).

Além da dificuldade em trabalhar a temática da sexualidade, a escola também enfrenta obstáculos para lidar/acolher a adolescente grávida, devido aos estereótipos de caráter punitivo. A tendência da postura nas escolas, por parte das pessoas da direção, coordenação e docência; é responsabilizar a adolescente pela gravidez, uma vez que, conforme o “olhar da escola”, elas receberam as informações necessárias para a prevenção, tal como revela estudo de Gaia, Menezes, Silva (2020). Ou seja, é reconhecido o direito da adolescente de permanecer na escola, mas, ao mesmo tempo, há pouco conhecimento acerca do tema, bem como de orientações em relação à garantia do direito à educação da mãe adolescente. Agregado a isso, as estudantes grávidas tendem, ainda, a ser vistas como exemplos negativos.

Através dos relatos do gestor, identifica-se um posicionamento afeito à garantia da permanência da adolescente na escola em seu processo de gestação/maternidade. Contudo, o mesmo afirma não conhecer profundamente o que está descrito como direitos reprodutivos, quando questionado sobre a permanência da aluna adolescente mãe na escola: Damos o direito, damos a oportunidade dela, conforme as instruções, conforme a lei, tá entendendo? Porque a própria lei flexibiliza, tá entendendo? Para a estudante esse direito. [...] Não conheço bem a fundo esses direitos permanentes da gestação da mulher, mas dentro dos direitos dela, do papel de estudante e de ser mãe, enquanto dever nosso [...]. Ela tem os seus direitos [...]. (Gestor Cristiano, 53 anos)”. (GAIA; MENEZES; SILVA, 2020, p. 86-87).

De acordo com Novellino (2011), após a gestação, a frequência das adolescentes à escola fica comprometida, principalmente para aquelas que pertencem às camadas com renda mais baixa, sendo que o número de mães adolescentes com Ensino Fundamental Incompleto se mostrou relevante nesses casos. Esse tipo de observação também cabe para os demais adolescentes das classes empobrecidas, em termos da continuidade nos estudos, devido a diversos fatores, como, por exemplo, a necessidade do trabalho, a falta de motivação, a falta de apoio familiar, entre outros (GAIA; MENEZES; SILVA, 2020). Conforme Leão (2055, p.75), a relação desse público com a escola se mostrou conflituosa já que se revelou como “.... ambígua, marcada pela tensão e pelo desânimo, mas também pela valorização como espaço de sociabilidade e de crescimento pessoal.” Diante dessa configuração, faz-se necessário indagar se o evento da gravidez pode ser um fator que aproxima ou reconecta a adolescente-mãe com a escola, ao vislumbrar a possibilidade de um futuro melhor para si e para o seu filho (GAIA; MENEZES; SILVA, 2020), ou mesmo se torna um dificultador para que a adolescente garanta o seu direito à escolarização (NOVELLINO, 2011).

Essas breves considerações, frente aos estudos levantados neste texto, apontam várias situações vivenciadas por mães-adolescentes, educandas da EJA, que necessitam ser aprofundadas, por meio de uma leitura interseccional que considere os aspectos de gênero, classe, étnico-raciais, sexualidade, e identidade etária, dentre outros elementos. São questões que se referem a situações que vão desde a maternidade não planejada, passando pela relação com a escola, tendo em vista o afastamento até o retorno para a conclusão do Ensino Fundamental. Sendo assim, me proponho a pesquisar as condições de aprendizagem dessas mulheres, moradoras da periferia, educandas da EJA de uma escola pública, para abordar questões que envolvem essa temática.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: UMA TRILHA MARCADA POR PERCALÇOS E REVELAÇÕES

Na prática de pesquisa, boa parte dos trabalhos, sempre partem de uma pergunta inicial que ainda não foi discutida ou não foi estudada com profundidade em relação a determinado fenômeno a ser pesquisado, com o intuito de trazer algo novo e inusitado para o avanço do conhecimento e da sociedade. Afinal, é necessário justificar se a investigação tem relevância social e científica; e esse critério é fundamental. No entanto, a formulação de uma boa pergunta não é tarefa fácil, já que exige o levantamento do estado da questão no acervo bibliográfico disponível, virtual ou material, dentro de um período histórico delimitado, tanto em pesquisa de caráter teórico quanto em estudo de natureza empírica, bem como a partir de uma prática relevante referente ao tema, quando o trabalho emerge de uma experiência do pesquisador ou da pesquisadora. Essa é a atividade mais desafiadora de um projeto acadêmico, ou seja, delimitar o tema de pesquisa, o que só acontece por meio de uma boa pergunta.

Quanto a esses pressupostos, apresento as palavras de MINAYO (2008, p.16) que nos diz que “Toda investigação se inicia por uma questão, um problema, por uma pergunta, por uma dúvida”. No caso desta pesquisa, não se trata de uma pergunta e sim de várias indagações complementares: Quem são as adolescentes-mães da EJA? Quais são os fatores que contribuem para que essas adolescentes-mães procurem a EJA? Como organizar um trabalho pedagógico que dialogue com os seus saberes e vivências? Que fatores - intra e extrafamiliares - contribuíram para a expulsão ou o afastamento dessas mulheres mães-adolescentes da escola regular? Tais questões apareceram à medida em que esta pesquisadora, como professora de uma escola pública, passa a olhar mais atentamente as educandas adolescentes frequentes nas turmas de Educação de Jovens e Adultos em que leciona.

Conforme tratado no capítulo anterior, o perfil das pessoas que demandam a EJA tem se alterado, nos últimos anos. Se até a alguns anos atrás a maioria dos educandos e educandas era formada por pessoas jovens, adultas, idosas trabalhadoras, moradores das periferias, oriundos da zona rural; hoje encontramos um número significativo de adolescentes com trajetórias escolares marcadas por abandonos e reprovações.

Pesquisar as mudanças do perfil das pessoas que demandam a EJA, significa indagar e adentrar em um pluriverso de significados, que indubitavelmente remetem ao desenho de uma pesquisa qualitativa, já que toca em distintas subjetividades atravessadas por dimensões interseccionais, como relações étnico-raciais, de gênero, classe social, e aspectos das identidades, e sexualidades. De acordo com Minayo (2008), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Um conjunto de fenômenos humanos [...] entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz, a interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2008, p.21)

Essas questões aqui apresentadas, foram elaboradas na primeira fase desse trabalho, quando se buscou definir e delimitar a temática de pesquisa. Ainda de acordo com Minayo (2008, p.26), a pesquisa qualitativa se divide em três etapas: a primeira é o momento da produção do projeto de pesquisa, da definição do objeto de pesquisa, do levantamento de hipóteses e da escolha dos instrumentos a serem utilizados no trabalho de campo.

A segunda fase é o trabalho de campo, que

[...] combina os instrumentos de observação, entrevistas, modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teorias. (MINAYO, 2008, p.26).

Por fim, a terceira fase consiste na análise e interpretação dos dados que serão articulados à teoria que fundamentou o projeto de pesquisa elaborado ou “com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (MINAYO, 2008, p.27). Na verdade, o conhecimento se dá no confronto entre a teoria e a prática, num movimento construtivo-interpretativo em que a teoria questiona a prática e a prática indaga a teoria, de forma dialógica, numa configuração em que esses dois polos se complementam e se contradizem, ao mesmo tempo, permanentemente numa recursividade reconstrutiva (REY, 2011).

No caso desta pesquisa, optou-se por ouvir as mães-adolescentes-educandas quanto às suas trajetórias de vida e seus entraves para a efetivação do seu direito à educação escolar. Em termos jurídicos, encontram-se na Constituição Federal dispositivos que prescrevem a garantia desse direito ao acesso à escolarização, mas que na prática cotidiana não se efetiva. Essa contradição, levou-me a indagar os entraves desse processo, como descrevo a seguir.

3.1 Dos adolescentes às mães adolescentes: “uma outra mirada, outras maiores perguntas”⁵

Quando da apresentação e aprovação para o meu ingresso no Mestrado Profissional (Promestre) esse projeto apresentava como temática de estudo os adolescentes na EJA. No decorrer do curso, em um dos encontros da disciplina Seminário de Pesquisa, o professor Heli

⁵ A expressão “uma outra mirada” foi utilizada por Miguel Arroyo na epígrafe do capítulo 2 do seu livro *Imagens Quebradas*, a qual avaliei ser apropriada para ser utilizada como parte do subtítulo deste capítulo da dissertação. A expressão “outras maiores perguntas” é parte de uma frase de João Guimarães Rosa, extraída do livro *Grande Sertão Veredas*.

Sabino me indagou a respeito das perspectivas acerca do estudo sobre as adolescentes na EJA. Segundo ele, diversos estudos recentes abordam e tratam sobre a juvenilização da EJA; no entanto, nenhum deles ou poucos estudos abordam questões referentes à presença de mulheres adolescentes nessa modalidade de ensino. Além disso, perguntou sobre como era a presença feminina nas turmas em que eu lecionava. Respondi que a maioria era adolescentes do sexo masculino, sendo as mulheres em menor número.

Porém, com um detalhe importante: a grande maioria delas na condição de mães. A partir dessa resposta, o professor Heli me propôs como delimitação do meu objeto de estudo a pesquisa sobre as mães-adolescentes na EJA, considerando que a ausência de estudos as colocava na condição de invisibilizadas. Discuti a proposta com o meu orientador e em comum acordo, decidimos pela alteração do projeto de pesquisa.

Ao mudar o tema de estudo, fez-se necessário buscar novas leituras e voltar a atenção para os estudos referentes à maternidade na adolescência, considerando as especificidades do público atendido na EJA de uma escola pública, localizada na periferia da cidade. Ou seja, mulheres adolescentes negras, periferizadas e com baixa escolaridade.

Além da sugestão para a busca de outros estudos com o foco nas mães-adolescentes da EJA, fui orientada a iniciar um diário de campo, com anotações relevantes referentes às adolescentes com as quais trabalhava em sala de aula.

O diário de campo foi utilizado como uma ferramenta de pesquisa, para registro das impressões e conversas ocorridas durante as aulas, com questões que dialogavam com a pesquisa, isto é, questões referentes à maternidade, ao processo de escolarização das adolescentes e de seus filhos, e ao mundo do trabalho. Segundo KROEFF, GAVILLON, RAMM (2020), “Os diários compreendem registros não somente de procedimentos técnicos”, mas também de conversas que acontecem em diferentes lugares. Os autores compreendem esses lugares como “[...] espaços-tempo que compõem o processo de emergência do campo-tema da pesquisa. O que se diz em uma conversa em um bar é diferente do que se responde em uma entrevista na universidade.” (KROEFF, GAVILLON, RAMM, 2020, p.469).

No ano de 2021, ainda sob os efeitos da pandemia da Covid-19, até o mês de outubro, as escolas municipais trabalharam por meio da prática de estudos remotos. Mensalmente a escola disponibilizava às educandas/os, apostilas temáticas com atividades interdisciplinares. Ao considerar as dificuldades dos educandos e das educandas, em acessar a internet, essas apostilas foram também disponibilizadas de forma impressa. No decorrer do estudo dessas apostilas, as dúvidas eram sanadas através de mensagens enviadas em um grupo de whatsapp, ou ainda, de forma privada.

O retorno às aulas presenciais se deu no mês de outubro. No entanto, para os educandos e das educandas da EJA foi facultada a opção de permanecer em estudos remotos ou retornar para as aulas presenciais. Os educandos e educandas mais novas, em sua maioria adolescentes, prefeririam retornar para a escola.

De acordo com a organização da escola, a turma com a qual trabalhei em 2021, era denominada turma de certificação. Isto significa que seus educandos estavam cursando o período equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental, com a expectativa de certificação no nível do Ensino Fundamental, ao final do ano letivo. Em sua maioria, eram estudantes adolescentes. Em relação às mulheres, eram em número de 10 (dez), das quais 07 (sete) eram mães. Suas idades variavam entre 16 e 18 anos.

Ao iniciar as anotações no diário de campo, comecei a observar de forma mais atenta as educandas. Nesse processo de mudança, as provocações apresentadas pelo professor Miguel Arroyo em seu livro *Imagens Quebradas*, sobre a imagem homogênea que construímos sobre os educandos e educandas com os quais trabalhamos, se tornaram presentes no meu cotidiano.

Aprendemos a conhecer os alunos. Um conhecimento bastante impressionista, impreciso. Todos são alunos de diferentes gêneros, raças, classe social, idades, mas em comum alunos. É isso que interessa. Aí todos se igualam em uma imagem de alunos sem contornos nem matrizes. Todos e todas nos parecem iguais, mudam a cada ano, em cada série, mas nosso olhar pode ser genérico, distante e superficial. (ARROYO, 2008, p.53).

Ao me ver fazer uso desse “olhar genérico” sobre as adolescentes, começo a reeducar o meu olhar para essas educandas-mães-adolescentes seguindo o alerta dado por Arroyo (2005, p.57) quando diz que “[...] os professores [...] terão de começar por rever a imagem que se fazem dos alunos-educandos. Como os vemos? Que sabemos de suas trajetórias humanas? Como vivem seus tempos? ”

Com esse olhar mais apurado, construído por meio de uma nova mirada, procurei registrar no diário de campo as nuances e singularidades das configurações expressas no enredo escolar, no curto espaço de tempo das aulas presenciais. Esse registro aconteceu no mês de novembro e meados de dezembro, quando se encerrou o ano letivo de 2021.

O diário de campo, foi trabalhado na perspectiva de um

[...] caderno de notas em que o pesquisador registra as conversas informais, observações do comportamento durante as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados e ainda suas impressões pessoais, que podem modificar-se com o decorrer do tempo. (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54).

Ao serem analisados, os registros descritos neste diário, acabaram por se tornar uma ferramenta “[...] ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento, método de análise”. (KROEFF, GAVILLON, RAMM, 2020, p.466). Embora o tempo de observação tenha sido reduzido por circunstâncias da epidemia de Covid 19, foi suficiente para provocar uma nova mirada perante aquelas formas expressivas singulares verificadas numa pluralidade de adolescências que compareciam diante de mim.

Ao revisitar os registros do Diário de Campo percebi que no decorrer das aulas afloravam as vivências e as dificuldades das mães-adolescentes-educandas com a maternidade, experiências essas relatadas nas conversas informais entre/com as educandas, que aconteciam nas “frestas de tempo”, em momentos intersticiais entre as ações pedagógicas próprias de uma sala de aula. Nessas conversas manifestaram-se também, mesmo que de forma breve, o sonho da formatura e a dureza da vida.

Conversando com as educandas sobre a proximidade do final do ano letivo, elas relatam o desejo de terem uma cerimônia de formatura e a vontade de sair daquela escola onde estudam há muitos anos. Em tom irônico, comento que a saída da escola será temporária, uma vez que retornariam em breve como mães de estudantes. Uma delas afirma que não terá filhos e que não quer se casar. Duas colegas próximas, que já são mães, riem dela. Uma diz que tem uma filha e que não quer outra criança, pois dá muito trabalho. A outra colega, também mãe, concorda, tem um filho e não quer outro. As colegas riem e dizem que se ela ainda estivesse com o companheiro teria engravidado de novo. Ela responde: “Deus me livre!” Um colega pergunta porque ela terminou o namoro e ela responde: “não terminei, fiquei viúva”. Era uma adolescente de 16 anos. (Diário de Campo, em 09/11/2021).

Da mesma forma, outros temas como a luta pela sobrevivência e a busca do primeiro emprego oficial também perpassavam pela sala de aula, como nos mostra o fragmento abaixo:

Uma das educandas, mãe de uma criança de 2 anos, chega na escola e me pergunta se era possível fazer um currículo para que ela possa tentar a vaga de emprego. Me mostra os documentos e fala da necessidade do trabalho. Pergunto ao coordenador se era possível que ele fizesse o currículo durante o horário da aula. Ele responde que sim e pega os documentos. A estudante fica aliviada e diz que na *Lan House*, perto da sua casa, estão cobrando sete reais por um currículo. O coordenador faz o currículo rapidamente, imprime uma cópia e atenta para o fato da estudante não ter nenhum curso ou experiência para inserir no currículo. Conversamos com a adolescente, para buscar informações que poderiam ser acrescentadas ao currículo. Ela nos diz que de vez em quando faz um “bico” em festas infantis, olhando crianças nos brinquedos infláveis, tipo “pula-pula”. Decidimos então, inserir essa experiência no currículo. O coordenador então, imprimiu várias cópias do currículo e as entregou para a educanda dentro de um envelope pardo. Era visível a alegria da educanda, que agradece várias vezes e repete que está precisando muito do emprego. (Diário de campo, em 17/11/2021).

Como se não bastasse tanta dificuldade nessa complexa condição de educandas-mães-adolescentes, outros desafios de arrumação da vida – talvez comparadas à peças de um grande quebra-cabeça custoso de se montar – vêm à tona, sendo logo “fisgadas” pelo “anzol” do Diário de Campo. Desta vez, manifestam-se as dificuldades encontradas pelas adolescentes para a efetivação do direito à educação para os seus filhos e filhas, mais especificamente o direito à vaga na Educação Infantil:

No dia seguinte, a mesma estudante que havia solicitado a elaboração do currículo chega chateada na sala de aula. Comenta que não havia conseguido vaga para o seu filho estudar na Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI. Fala que a vaga era importante e sabia que tinha prioridade. Foi orientada a procurar o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS. Se mostrou desanimada pois acha que o CRAS não poderá ajuda-la. (Diário de Campo 18/11/2021).

Como se pode ver, o Diário de Campo foi uma importante ferramenta neste momento da pesquisa. Além de trazer elementos que contribuiram para a definição do próximo passo do trabalho de campo, permitiu registrar além das falas, os movimentos e porque não, sentimentos dessas educandas. Nesse aspecto, de acordo com Demo (2012):

O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosseiras. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto. (DEMO, 2012, p. 33 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 71).

As mães-adolescentes-educandas que alimentavam essas ricas conversas eram, na retomada das aulas presenciais de 2021, um grupo de 10 educandas. Ao final do ano letivo, dessas 10 mães-adolescentes, somente 03 não concluíram o Ensino Fundamental. Elas abandonaram a escola no final do mês de novembro. Fiz contato com essas estudantes através de telefonemas e mensagens. Enviei recados através dos colegas que eram vizinhos, para que retornassem e fizessem as atividades finais. No entanto, não obtive êxito.

De acordo com os relatos das colegas, duas dessas mães-adolescentes não conseguiram conciliar os cuidados com os filhos, o trabalho e a escola. Alegaram cansaço e desânimo de ir até a escola após um dia inteiro de trabalho. A terceira, segundo as colegas, foi expulsa da casa da mãe por ter arrumado um namorado, portanto, não morava mais no bairro.

Como se constatou, a mudança de “rota” do projeto de pesquisa – passando dos adolescentes para as mães-adolescentes-educandas - trouxe além de uma nova mirada, “outras maiores

perguntas”, parafraseando o jagunço Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa⁶, que em sua lembrança, me ajudou na abertura desse assunto. Assim, é possível perceber que essas mães-adolescentes-educandas da EJA, são sujeitas em permanente luta por seus direitos, luta que se trava na confluência de uma tripla forma de viver, de se ser, ao mesmo tempo, mãe, adolescente e educanda.

Frente a esses desafios, adotou-se como método complementar a estratégia de realizar uma Roda de Conversa como procedimento que poderia trazer à tona essas questões preliminares levantadas no Diário de Campo, como descrevo no próximo tópico.

3.2 A Roda de Conversa

Após a definição por pesquisar as mães-adolescentes-educandas na EJA e da realização dos registros no Diário de Campo, a proposta era ouvi-las, e para isso, utilizei a metodologia da Roda de Conversa.

A Roda de Conversa representa uma estratégia que permite às interlocutoras o compartilhamento de seus conflitos e anseios, no intuito de identificar conteúdos comuns entre as participantes do estudo, visando uma análise inicial e um aprofundamento posterior em entrevistas narrativas. De acordo com Moura & Lima (2014, p.99), a metodologia da Roda de Conversa é:

[...] dentro de uma pesquisa narrativa, uma forma de produção de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA, 2014, p.99).

Além disto, a pesquisa narrativa, como o próprio nome sugere, permite a “[...] coleta de histórias sobre determinado tema”, possibilitando ao pesquisador encontrar informações para compreender o fenômeno investigado (PAIVA, 2008). Nesse processo de troca de saberes e experiências entre as participantes da Roda de Conversa, novos conhecimentos são produzidos acerca da temática proposta para ser dialogada (MOURA; LIMA, 2014).

Nesta pesquisa, a roda de conversa foi planejada para ser executada à noite, na escola do bairro Granja de Freitas, na qual a maioria das adolescentes participantes da pesquisa se encontrava matriculada ou então havia saído após concluir, em período recente, o Ensino Fundamental. Este planejamento incluiu uma visita inicial à escola a fim de realizar uma conversa

⁶ ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986,

com a direção e a coordenação pedagógica. Nesta conversa foi apresentada a proposta de pesquisa e a solicitação de permissão para realização do estudo e dos encontros no espaço da escola.

Nesta mesma noite em que estive na escola, aproveitei a oportunidade para tentar conversar com duas das adolescentes que não conseguiram se formar em 2021 e que retornaram frequentando a turma de certificação. Encontrei somente uma das educandas, a outra havia faltado à aula. O professor responsável pela turma de 2022 era o coordenador da EJA do ano anterior e já conhecia a proposta da pesquisa. Ao ir até a sua sala de aula procurar as duas educandas, ele me apresentou uma educanda novata na escola que se encaixava no perfil da investigação. Me reuni com as duas, apresentei a proposta do estudo e as convidei para participar da roda de conversa. As duas prontamente aceitaram o convite. Em relação à estudante ausente, o professor ficou de intermediar o convite, uma vez que o número de celular que possuía estava desatualizado.

Com as demais participantes fiz contato e convite por meio de telefonemas e mensagens de whatsapp. Ao final das abordagens, ficou acordada a participação de seis mães-adolescentes-educandas na roda de conversa, sendo que três delas eram ex-alunas da escola.

A escola disponibilizou uma sala de aula e se colocou à disposição para ajudar no que fosse necessário. Para criar um ambiente acolhedor e propício ao diálogo, essa sala foi organizada com as cadeiras em círculo e com uma mesa disposta com água, suco e biscoitos. A coordenação e a direção da escola, cientes do encontro, orientaram o porteiro para encaminhar as adolescentes até a sala para elas organizada.

O roteiro para a roda de conversa foi elaborado considerando questões relevantes para o estudo, referentes à adolescência, à gravidez, à relação com a escola, e às expectativas em relação à formação escolar, dentre outras.

No horário combinado, compareceram somente duas adolescentes. Tentei contactar as demais. Uma delas me respondeu que naquele dia não poderia ir à escola. Quanto às outras convidadas, não consegui contato naquele momento. Posteriormente, as adolescentes justificaram as ausências, que se deram por diferentes motivos: filha/o doente, não ter com quem deixar a/o filha/o, cansaço, dificuldade em chegar à escola no horário devido ao trânsito, dentre outros motivos.

Mesmo com o número de participantes muito abaixo do proposto, resolvi realizar a atividade. A conversa se iniciou de forma tímida. As duas adolescentes não se conheciam e uma delas se mostrou bastante retraída. Devido à minha inexperiência e no afã de criar uma estratégia para que as adolescentes participassem de forma efetiva, acabei por falar/intervir de forma

excessiva. A ansiedade para conseguir desencadear um diálogo que fosse relevante para o estudo me dificultou a explorar aquele encontro. No entanto, tanto o silêncio quanto o baixo comparecimento das participantes do estudo já representavam um sinalizador da condição de vida daquelas mulheres mães-educandas da EJA, pela invisibilidade, a vulnerabilização do ser mulher preta e periferizada, o desemprego ou trabalho precário, e a falta de políticas públicas voltadas para essa população, dentre outros fatores.

Nos dias que se seguiram, foram feitas outras tentativas de se organizar um novo encontro com a presença de todas as participantes. No entanto, as dificuldades, principalmente em relação aos filhos, impossibilitaram a realização de uma nova roda de conversa. Na época em que se deram essas tentativas de realização de novos encontros, estávamos no inverno. Os casos de gripe, bronquite e outras doenças respiratórias foram situações que tanto impediram a realização da pesquisa, como também dificultaram a frequência dessas adolescentes à escola. O adoecimento se deu tanto com as crianças, quanto com as mães, já que a exposição a diferentes situações de vulnerabilidade comprometia a saúde das mães, seus filhos e filhas.

Havia, ainda, as restrições devido à Covid-19. A orientação dada às escolas para os casos de gripe e doenças respiratórias de estudantes, era o afastamento das atividades escolares. Essa recomendação impactou de modo geral, na frequência escolar do corpo discente.

É importante ressaltar que o próprio vir-à-tona das dificuldades enfrentadas para a realização desses encontros, evidencia o quanto essas mulheres mães-adolescentes-educandas encontravam barreiras para conquistar um tempo disponível para se dedicar às suas atividades escolares ou mesmo para participar de práticas voltadas para o contexto da sua escolarização. Além disso, falar sobre sua condição materna na adolescência representava um tema que, ademais poderia provocar constrangimentos perante uma sociedade patriarcal, machista, que condena mulheres mães-adolescentes, principalmente quando se trata de mulheres empobrecidas, periferizadas e pretas. Apesar das dificuldades de se realizar os encontros, esses indicadores se tornaram importantes referenciais para serem perseguidos durante o processo de construção desta pesquisa.

Porém, no caso desta investigação, em decorrência das dificuldades de reunião e participação por parte das pessoas imprescindíveis nesse processo de pesquisa, em consonância com as minhas conversas com o orientador do estudo, decidimos pela substituição dessas rodas de conversa pela realização de entrevistas narrativas. Como ressalta Rey (2011), a produção do conhecimento se dá por meio de um processo construtivo-interpretativo, no confronto do desenho investigativo com a realidade estudada, o qual vai provocando novas estratégias metodológicas e novas leituras do contexto observado, longe de modelos apriorísticos que prescrevem

hipóteses que necessitam ser comprovadas. Diante disso, apresento a seguir como se deu a utilização das entrevistas narrativas.

3.3 Alguns aportes teórico-metodológicos das entrevistas narrativas: histórias de vida que se entrelaçam no contexto social

Diante dos obstáculos verificados para a realização das rodas de conversa partiu-se para a alternativa metodológica de se valer da técnica do uso de entrevistas narrativas, objetivando ouvir relatos das trajetórias de vida das participantes deste estudo e os impasses para a concretização dos seus projetos escolares, considerando a condição de mães adolescentes.

De acordo com Muylaert *et al.* (2014), a entrevista narrativa representa um instrumento de construção de informações, elaborado com perguntas abertas, que são apresentadas para desvendar as hipóteses do estudo em questão.

[...] o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem e motivam as ações dos informantes. (MUYLAERT *et al.*, 2014, p.196).

Esse instrumento de investigação - a entrevista narrativa - foi elaborado na Alemanha nos anos 1980, pelo sociólogo Fritz Schutze. Segundo esse pesquisador, os procedimentos até então utilizados nas pesquisas qualitativas não davam conta de representar fidedignamente os fenômenos sociais investigados, devido à tradição positivista de se realizar estudos acadêmicos, já que os instrumentos apresentavam um caráter prescritivo e cerceavam as respostas dos/as participantes, sem permitir que se expressassem de forma mais livre (RAVAGNOLI, 2018).

Na entrevista narrativa, as perguntas são abertas, de forma a estimular que o entrevistado relate as suas experiências e expresse as suas opiniões. Ou seja, cabe ao pesquisador apresentar ao entrevistado uma questão geradora, não direcionada a respostas pontuais, permitindo ao entrevistado uma narração espontânea.

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91 *apud* MORAIS; PAVIANI, 2009, p.4).

Esse método diferencia-se de outros modelos de entrevista, pois não formula perguntas indexadas com referências explícitas, mas possibilita que o/a entrevistado/a produza seu próprio relato focado numa temática que compõe a sua história (RAVAGNOLI, 2018). Nesse caso, a

influência do entrevistador nas narrativas, deve ser mínima, devendo utilizar a mesma linguagem do entrevistado, sem impor qualquer outra forma, uma vez que “[...] o método pressupõe que a perspectiva do informante se revela melhor ao usar sua linguagem espontânea [...]” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p.197). Somente ao final das entrevistas é que o pesquisador pergunta se há alguma outra informação que que o participante considere importante de ser registrado e que ainda não tenha falado.

Cabe ressaltar que a nossa memória é seletiva, pois lembramos de alguns fatos e outros não, já que são deliberadamente ou inconscientemente esquecidos. Dessa forma, é significativo que o entrevistado registre sua história, conforme sua produção naquele momento da escuta da sua narrativa, representando o que é real para ele e não os fatos em si (MUYLAERT *et al.*, 2014). No entanto, o procedimento da realização dessa proposta passa por algumas etapas que orientam a postura do pesquisador de um modo que dê liberdade ao/à participante para a expressão de forma mais espontânea de conteúdos que estão submersos na configuração do problema a ser narrado. A tabela abaixo apresenta as fases de execução da entrevista narrativa (MUYLAERT *et al.*, 2014, p.195).

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: JOVCHELOVICH E BAUER (2002) In: (MUYLAERT *et al.*, 2014, p.195)

A fase de preparação se refere ao momento que antecede ao encontro presencial do pesquisador e do entrevistado. É a fase em que o pesquisador explora o campo de pesquisa a fim de obter elementos para as perguntas exmanentes.

As questões exmanentes, apresentadas na tabela, se referem às questões da pesquisa que são elaboradas a partir do interesse e aproximação do pesquisador com o tema de estudo. Já as questões imanentes são os temas trazidos pelo informante durante sua exposição. Essas questões imanentes podem ou não coincidir com as exmanentes. Desse modo, o/a investigador/a não pode interferir, caso as questões imanentes contrariem suas hipóteses apresentadas nas questões exmanentes. Lembrando que as narrativas

[...] combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também constitutivas de fenômenos sóciohistóricos específicos nos quais as biografias se enraízam. (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 196).

De acordo com Muylaert *et al.* (2014), Schutze apresenta uma forma de análise da entrevista narrativa de maneira bem didática. Após a transcrição da entrevista, separa-se o material indexado do não indexado. O material indexado é o conteúdo concreto, racional, “[...] científico, concreto de quem faz o que, quando, onde e porque” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p.196).

Já o material não indexado, é aquele que vai além dos acontecimentos e expressam “valores, juízos, refere-se à sabedoria de vida e, portanto, é subjetivo” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p.196), relatando assim, de um modo singular, suas experiências sociais.

De posse do conteúdo indexado, os acontecimentos são ordenados, o que é denominado de trajetória. O próximo passo consiste em investigar as dimensões não indexadas do texto. Em seguida, as trajetórias individuais são agrupadas e comparadas. Sendo que o último passo corresponde ao exercício de comparar e estabelecer semelhanças existentes entre os casos individuais, permitindo assim a identificação de trajetórias coletivas.

No processo de análise dos dados produzidos nas entrevistas, Szymanski, Almeida e Prandini (2001) ressaltam que o pesquisador deve estar atento, não só à fala do entrevistado, mas também ao seu meio, o que inclui “diversos aspectos do ambiente físico e social e, também as interações que o entrevistado estabelece durante a situação de entrevista” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2001, p 157).

Enfim, as narrativas construídas nesse processo de investigação revelam histórias de vida, experiências individuais que permitem compreender os contextos sociais em que essas

biografias foram produzidas. Sendo assim, no próximo tópico descrevo como se deu a mediação desse instrumento no decorrer do processo desta pesquisa.

3.4 A realização das entrevistas narrativas: contando histórias, tecendo vidas

Inicialmente, esta pesquisa estimou a realização de seis entrevistas narrativas com mães-adolescentes na faixa etária compreendida entre 17 e 21 anos, educandas da EJA, ou que recentemente haviam concluído a EJA em escolas municipais. Essas escolas estão localizadas na região Leste da cidade, mais especificamente nos bairros Alto Vera Cruz e Granja de Freitas. A escolha desses locais se deve à minha trajetória como educadora com experiências distintas no âmbito escolar dessas comunidades.

De acordo com o Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte – IVJ-BH⁷, os bairros Alto Vera Cruz e Granja de Freitas integram a região denominada de “L4” que apresenta o maior índice de pessoas adolescentes e jovens vulnerabilizadas da cidade. Ou seja, são moradoras de uma região onde se concentram diversos problemas socioeconômicos, gerando assim precárias condições de sobrevivência, além de uma exposição cotidiana à violência. Dentre os indicadores que compõem o IVJ-BH, estão notificados o percentual da população entre 15 e 29 anos, a taxa de fecundidade entre 15 e 19 anos, a renda familiar, o abandono escolar e a distorção idade-série. Esses indicadores revelam o contexto social no qual as adolescentes estão inseridas e não pode ser desconsiderado tendo em vista as características da metodologia utilizada, a entrevista narrativa, a qual confronta as trajetórias de vida dentro do contexto em que foram configuradas.

Considerando que o objetivo da entrevista narrativa vai além de reconstruir a história de vida do participante, mas compreende também o contexto em que essa história foi construída foi elaborada uma questão geral para *sulear*⁸ a conversa. Essa questão foi elaborada com o objetivo de possibilitar que a adolescente narrasse a sua trajetória de vida e escolar passando pela gravidez, pela relação com a escola e os desafios de conciliar a condição de mãe, estudante e trabalhadora.

7 O Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte - IVJ-BH. Desenvolvido pela Prefeitura de Belo Horizonte e com apoio do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública - CRISP-UFMG, é um instrumento de apoio ao planejamento e ao monitoramento das políticas públicas municipais voltadas para o público jovem.

⁸ O termo *sulear*, criado pelo físico Márcio D’Olne Campos, problematiza o caráter ideológico do termo *nortear* de origem etnocêntrica. Segundo o autor, a ideia “*Sulear* surgiu da contestação sobre as formas estrangeiras que nos chegam do Norte desorientando os modos de vivenciar e ler o mundo nesse Sul de nossos lugares e espaços - espaços esses por nós construídos socialmente” (CAMPOS, 2019,18). Deste modo, o termo “*sulear*” é uma forma de questionar o conhecimento, a escrita e a hegemonia que predomina do Norte em relação ao Sul. De acordo com Paulo Freire, o Primeiro Mundo deixa “*escorrer*” o conhecimento que “*engolimos sem conferir com o contexto local*” (FREIRE, 1998, p. 218).

Para que as entrevistas acontecessem foi feito o contato individual com as adolescentes por meio de telefonemas e mensagens de *whatsapp*. Neste caso, em relação ao contato com as adolescentes-educandas da escola localizada no bairro Granja de Freitas, mais uma vez contei com a ajuda do professor referência da turma que mediu as datas e horários.

De acordo com o perfil adotado para esta pesquisa, na escola do bairro Alto Vera Cruz foram indicadas duas educandas. No entanto, só consegui contato com uma delas, pois em relação à outra, os números de telefone não atendiam, coincidindo que nessa época ela deixou de frequentar a escola.

As entrevistas foram organizadas para acontecerem à noite nas dependências das escolas. A escolha do local e horário aconteceu em comum acordo com as participantes. Tanto a escola do bairro Granja de Freitas quanto a escola do Alto Vera Cruz, disponibilizaram espaço para a realização das entrevistas.

As datas e horários para as entrevistas foram agendadas com antecedência. No entanto, mais uma vez as dificuldades se fizeram presentes, necessitando que os encontros fossem re-marcados. Essas situações podem ser exemplificadas com as mensagens enviadas pelo *whatsapp*:

Hoje não vou à escola porque a bronquite do meu filho atacou e ele tá passando mal (Mensagem recebida por *whatsapp* em 05 de setembro de 2022).

Juliana, desculpa não dá pra mim ir, tô na UPA⁹ (Mensagem recebida por *whatsapp* em 12 de setembro de 2022).

Diante da concordância das adolescentes em participar da pesquisa, mas, ao mesmo tempo impossibilitada pelas barreiras encontradas para cumprir as datas previamente agendadas, combinei com o professor da escola do bairro Granja de Freitas, para me comunicar o dia em que as educandas estivessem na escola e, assim, eu me deslocaria até lá para realizar as entrevistas. E desse modo foi feito: o professor me avisou acerca da presença das educandas e rapidamente fui para a escola, conseguindo assim, fazer as entrevistas.

À medida em que o período de chuvas foi se aproximando, novos problemas surgiram. Na região do Granja de Freitas, o acesso à escola não é fácil. Para chegar às ruas asfaltadas é preciso caminhar uma longa distância. Optando por não fazer essa caminhada, restam duas alternativas: pegar o ônibus até a escola, o que é inviável, uma vez que a maioria das pessoas – inclusive as adolescentes participantes da pesquisa - não tem o dinheiro para pagar a passagem;

⁹ UPA: Unidade de Pronto Atendimento.

ou cortar caminho pela área do Centro de Vivência Agroecológico da Prefeitura de Belo Horizonte - CEVAE Granja de Freitas. Porém, na época das chuvas, o caminho utilizado nessa última alternativa fica alagado e com muito barro, além de ser ermo e sem iluminação. Diante disso, as pessoas usam a lanterna dos aparelhos celulares para circular nessa área. Contudo, essa situação dificulta a frequência dos educandos e das educandas da EJA nessa época do ano e, por consequência, impactou na realização das entrevistas que foram programadas, como se pode constatar no relato do Diário de Campo apresentado abaixo.

Ao final do horário, duas educandas me informaram que não retornariam mais para assistir as aulas. Apresentaram dois motivos: um porque já tinham feito todas as atividades e tinham carga horária suficiente para se formarem. E o outro era devido às chuvas. Para cortar caminho, elas contam que passam dentro do CEVAE, local que tem muito mato e uma espécie de córrego. Na época de chuva, é comum encontrar cobras no caminho. Se não quiserem passar pelo mato, têm de pegar o ônibus. Normalmente, dentro do ônibus tem o fiscal da linha e por isso são obrigadas a pagar passagem no valor de R\$4,50, o que é pesado. (Diário de Campo em 30/11/2023).

As dificuldades com a frequência irregular de uma das educandas participantes da pesquisa, também se tornou uma preocupação para o professor da turma de certificação. Em determinado momento, ele se propôs a me ajudar, articulando a entrevista num determinado dia em que aconteceria uma prova na escola, conforme pode ser verificado na reprodução do áudio abaixo:

Oi, Juliana, você me falou que tá precisando falar com a Maria Elza, né, tá faltando demais, quase não vai ... eu tô querendo marcar uma prova pro dia 07, na outra segunda. Aí cê olha o dia que você quer, pra mim marcar essa prova e já falar com ela que ela não pode faltar. Aí você faz a entrevista. Parece que tem mais uma aí também... Depois você olha e me fala aí, pra mim te ajudar lá... trazer essas alunas pra escola (Transcrição de áudio recebido pelo *whatsapp* em novembro de 2022).

A entrevista realizada com a educanda da escola do Alto Vera Cruz, também foi feita em meio a dificuldades de datas e horários. No dia em que pudemos nos encontrar, a educanda relata que o irmão se encontrava preso, se tornando um episódio que provocou impactos emocionais e financeiros para toda a família. Essa situação a fez ficar vários dias fora da escola. Essa intercorrência, durante a pesquisa, revelou como as questões familiares e sociais afetam a dinâmica da vida escolar, principalmente para alunas que enfrentam essa condição de vida.

Perante aos desafios encontrados, em conversa com o orientador, decidiu-se que seria estratégico tentar realizar as entrevistas na própria moradia das participantes, para evitar o deslocamento das mães-adolescentes e perceber o contexto familiar do público pesquisado. No

entanto, somente uma das entrevistas foi realizada na residência da adolescente participante desta pesquisa. Foi uma situação ímpar e significativa que será analisada no próximo capítulo.

As situações até aqui descritas no processo de realização das entrevistas narrativas, são relevantes considerando os apontamentos de Szymanski, Almeida e Prandini (2001) sobre a entrevista em contextos sociais, já que segundo os autores,

Ao selecionar a entrevista como seu procedimento de produção de dados, o pesquisador deve estar atento não só à fala do entrevistado, mas também ao seu meio. Esse inclui diversos aspectos do ambiente físico e social [...] (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2001, p.157).

Enfim, as entrevistas foram realizadas em meio às dificuldades apresentadas pelas educandas-mães-adolescentes. Dificuldades de não terem com quem deixar a/as criança/s no horário das aulas noturnas da EJA, bem como o cansaço após o dia de trabalho. Esses fatores sinalizam aspectos que geram uma frequência escolar oscilante, representando um indicador importante para a discussão dessa temática de pesquisa.

As narrativas apresentadas por essas adolescentes-mães apontaram questões que nos ajudam a compreender os desafios para a permanência dessas educandas na EJA, como também dão visibilidade para as condições que perpassam a vida dessas adolescentes na condição de mulheres pardas e negras, periféricas, mães, educandas e trabalhadoras. Apesar dos percalços enfrentados na trilha desse percurso metodológico, não representou um esforço inválido para dar visibilidade à condição dessas educandas-mães-adolescentes; pelo contrário constituiu um momento de revelação de várias barreiras e trincheiras que demarcam o lugar de quem não consegue se realizar como estudante e futura trabalhadora numa conjuntura social racista, patriarcal e capitalista, que impede, além de outras conquistas, o exercício de uma maternidade protetiva e protegida.

4. CONFIGURAÇÃO FAMILIAR DAS MÃES-ADOLESCENTES-EDUCANDAS DA EJA: DESAFIOS E OBSTÁCULOS DA MONOPARENTALIDADE NO EXERCÍCIO DA MATERNIDADE

Neste capítulo são apresentadas as educandas-mães-adolescentes entrevistadas, suas narrativas e o contexto em que estão inseridas, isto é, o bairro onde moram e as escolas municipais onde cursaram e cursam a EJA.

A partir das entrevistas, serão desenvolvidas três categorias de análise que giram em torno da ideia de família: as famílias vividas por estas adolescentes, a ausência dos genitores, e a vivência da maternidade juntamente com as avós cuidadoras e provedoras.

O conceito de família que ainda prevalece na nossa sociedade, de forma idealizada, quando se confronta com as configurações familiares vividas no cotidiano social, teve a sua origem nos tempos coloniais, conforme o modelo introduzido pelo colonizador europeu: uma família burguesa, formada pelo pai provedor, pela mãe cuidadora, e os filhos biológicos. Cabe ao pai, além de chefiar a família, o lugar da moralidade e do estabelecimento de regras, enquanto a mãe ocupa o lugar da proteção, do cuidado e do afeto. Esse tipo composição é nomeado pela literatura como a família patriarcal burguesa. Segundo Souza (2006, p.59), esse patriarcalismo se desenvolveu no Brasil colonial, sem resistências ou limites.

A família patriarcal como que reunia em si toda a sociedade. Não só o elemento dominante, formado pelo senhor e sua família nuclear, mas também os elementos intermediários constituídos pelo enorme número de bastardos e dependentes, além da base de escravos domésticos e, na última escala da hierarquia, os escravos da lavoura.

Esse modelo androcêntrico ainda permanece em nossa sociedade, sustentado por uma constituição estabelecida por uma hierarquia de gênero que se respalda no patriarcalismo, e chega aos nossos dias articulado com o capitalismo, sendo nomeado por alguns autores como patriarcado contemporâneo (FÁVERO, 2010). O patriarcado contemporâneo mantém em suas bases o “poder do pai na família” que é tido como “origem e modelo de todas as relações de poder e autoridade” (FÁVERO, 2010, p.75). Associado ao sistema capitalista, esse patriarcado exerce seu poder quando continua a “produzir e reproduzir a vida a partir de relações de dominação e expropriação em especial dos corpos e da autonomia das mulheres” (FONSECA, 2000, *apud* FÁVERO, 2010).

Seguindo essa mesma linha de pensamento e centrando-se numa discussão sobre gênero, cidadania e exclusão social, Prá (2001) afirma que a crescente feminização da

pobreza é a pior face das formas elaboradas do patriarcado contemporâneo. (FÁ-VERO, 2010, p. 75).

As famílias participantes deste trabalho de pesquisa são exemplos da herança desse modelo patriarcal, numa configuração familiar que mesmo sendo chefiadas por mulheres, as mães e avós se deparam com uma condição de subalternizadas, precarizadas, exploradas, periféricas, e lutando para sobreviver numa sociedade cada vez mais desigual. Os homens das camadas empobrecidas não conseguem realizar esse modelo patriarcal burguês que prescreve um pai provedor que deve sustentar sua família, e diante dessa condição se sentem fragilizados, deparando-se com uma identidade comprometida que produz reações de fuga, violência, e abandono familiar (MARQUES, 2001). Embora esse padrão familiar seja questionável, por devido à imposição patriarcal colonial burguesa que o caracteriza, representa uma composição idealizada pela maioria dos grupos familiares, apesar de viverem outras configurações nos distintos arranjos familiares.

Essa trama social e histórico-cultural se evidenciou como parte da vida das mães-adolescentes-educandas da EJA que participaram desta investigação, as quais nomeei como Marias, seguido de um segundo nome capaz de sugerir o significado de mulheres fortes, guerreiras, de lutas. A escolha do nome “Maria” foi inspirada no curta metragem “Vida Maria”, uma animação 3D, lançada no ano de 2006, produzido, escrito e dirigido pelo animador Márcio Ramos.

O filme é ambientado no interior do sertão nordestino e conta a história de Maria José, uma menina que tenta aprender a escrever o seu próprio nome. Sua mãe, uma mulher da roça e não alfabetizada, desestimula-a dizendo: “não perca tempo tentando ‘desenhar’ seu nome”.

A menina abandona os estudos, vai trabalhar e ajudar nas tarefas domésticas. Maria José cresce, casa-se, continua morando no sertão e assim, vai reproduzindo a mesma lógica com seus filhos, gerando um círculo vicioso. No momento seguinte, é sua filha, Maria de Lurdes, a ser desestimulada a aprender.

Ao final, são três gerações de mulheres reproduzindo um ciclo de vida circunscrito à reprodução da pobreza, da desigualdade e da falta de acesso à educação.

No processo das entrevistas narrativas e da roda de conversa, foi possível detectar semelhanças nas histórias de vida das adolescentes, semelhanças que vão desde a gravidez não planejada até as dificuldades em retomar e/ou concluir o processo de escolarização. Nomeá-las Maria, tendo por complemento um segundo e significativo nome, vai além do intuito da preservação da privacidade das entrevistadas, implica o desejo e a crença – utópica, mas viável – de que essas mães-adolescentes superarão as interdições e realizarão seus sonhos.

O segundo nome de cada uma delas, é uma referência e ao mesmo tempo uma homenagem à mulheres que fizeram e fazem a diferença no contexto histórico e social em que estavam ou estão inseridas.

Maria da Penha é uma homenagem à mulher cearense que foi vítima de violência doméstica e tentativas de feminicídio por parte do marido. Em 2006, viu seu nome dar título à lei que coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. É a única mulher não negra homenageada. Assim como outros nordestinos, Maria da Penha tem sido vítima de ataques xenofóbicos por grupos de direita que atribui à essa parcela da população a responsabilidade pela derrota nas eleições presidenciais de 2022.

Maria Valdete é uma homenagem à D. Valdete Cordeiro, mulher negra e liderança comunitária fundadora do Grupo Meninas de Sinhá. Sua atuação política contribuiu para a conquista de diversas melhorias para o bairro Alto Vera Cruz, onde está localizada uma das escolas participantes dessa pesquisa,

O nome Maria Elza faz referência à cantora Elza Soares, falecida há pouco mais de um ano. Dona de uma voz potente, a história de Elza é marcada pela luta contra a miséria, contra o machismo, o racismo e por episódios de violência doméstica.

Já Maria Ângela e Maria Rosa são uma homenagem à duas mulheres negras estadunidenses. A primeira é a feminista Ângela Davis, filósofa, escritora e ativista que luta pelos direitos da população negra e das mulheres nos Estados Unidos. Já a segunda, é uma referência a Rosa Parks que se recusou a levantar de um assento do ônibus reservado para os brancos, cansada de ser tratada como uma cidadã de segunda classe. Seu ato de desobediência civil, deu início a uma série de protestos contra a segregação racial.

E por fim, Maria Felipa, uma baiana escravizada que liderou um grupo de mulheres na luta pela independência da Bahia em 1823. Apesar de inexistência de documentos, seus feitos permanecem vivos na história oral e na memória coletiva do povo baiano.

As Marias, participantes dessa pesquisa são como as múltiplas mulheres pobres negras, pardas, e periféricas da realidade brasileira, como apresento e, no tópico seguinte, entram em cena.

4.1 Quem são essas Marias?

Para desenvolver essa pesquisa, foram entrevistadas seis mães-adolescentes estudantes da EJA ou que cursaram a EJA do Ensino Fundamental, em duas escolas municipais localizadas na região leste de Belo Horizonte. Na época das entrevistas essas mães-adolescentes-educandas

tinham a idade entre 17 e 21 anos. Sendo assim, descrevo nos próximos parágrafos a caracterização do público pesquisado.

Maria da Penha tinha 17 anos e era mãe de um menino que, na época da entrevista, tinha cerca de dois anos e seis meses. Trata-se de uma jovem negra, moradora do Bairro Granja de Freitas. Usa tranças, mostrou-se tímida e tinha uma fala tranquila, mesmo quando relata a correria para conciliar a escola, o trabalho e o cuidado com o filho.

Durante o dia trabalha como estagiária na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e à noite cursa o segundo ano do Ensino Médio em uma escola da rede estadual. Não possui idade para cursar a EJA, uma vez que a legislação prevê a idade mínima de 18 anos.

Mora com a mãe, o irmão e uma irmã. Continuava namorando com o pai do seu filho e contou que pensava em se casar com ele quando a vida estiver organizada. Segundo Maria da Penha, ela namorava com esse rapaz desde que tinha 11 anos de idade. Eles estudaram juntos e ele era pouco mais de um ano mais velho que ela.

Maria Valdete tinha 19 anos, era mãe de duas meninas: uma de quatro anos e a outra com um ano e dez meses, à época das entrevistas. Morava com as suas filhas em sua própria casa, localizada no bairro Granja de Freitas. Contou que sua casa foi construída em um lote onde há várias casas da sua família; como a casa da sua mãe e da sua tia. Maria Vitória não trabalhava, vivia da pensão do seu pai, que já era falecido.

Quando engravidou da primeira filha, por volta dos 15 anos, já morava com o namorado desde os 13 anos. O pai da sua filha mais velha se encontrava preso. Na época da entrevista, Maria Vitória tinha se separado do pai da sua filha mais nova havia cerca três meses.

Maria Valdete nunca trabalhou. Estava cursando EJA na turma de certificação de uma escola municipal localizada no Bairro Granja de Freitas. Relatou que sonhava em receber essa pensão do pai para comprar roupas, sapatos, mas o dinheiro não sobrava, “é a conta para cuidar das filhas”. Disse que quer trabalhar, sonhava em ter uma vida melhor, mas parecia não saber por onde começar. Ao mesmo tempo que amava suas filhas, se mostrou arrependida por ter sido mãe tão nova.

Durante a conversa enfatizou, várias vezes, a dificuldade de ir para a escola e deixar as filhas em casa, principalmente a filha mais nova. A criança apresentava diversos problemas de saúde, tornando-se um fator que contribuía para a sua infrequência às aulas.

A terceira entrevistada foi a Maria Rosa, que era uma jovem de 21 anos, e se identificou como parda, mãe de um menino de cinco anos. Na época, cursava EJA na turma de certificação de uma escola municipal localizada no Bairro Alto Vera Cruz. Morava com os pais no mesmo bairro e trabalhava em um escritório de advocacia, na função de serviços gerais.

Maria Rosa engravidou na transição de 15 para 16 anos, de acordo com seu relato, e quando rememorou este período, enfatizou que a sua gravidez foi muito difícil, pois se tornou hipertensa e após o nascimento do filho entrou em depressão. Diante do seu problema de pressão alta, o qual não conseguiu controlar, Maria Rosa teve que interromper uma segunda gravidez.

Ela falou muito da sua luta para criar o filho sozinha e da importância de ter conseguido inserir o filho no Programa Escola Integrada da PBH, o que possibilitou conseguir o seu atual emprego. Este programa atendia a crianças educandas do Ensino Fundamental das escolas municipais na faixa etária entre 06 e 14 anos. O filho de Maria Rosa era uma exceção pelo fato de ainda cursar a Educação Infantil. Foi inserido por ser considerado um caso de vulnerabilidade social.

Outra participante do estudo foi a Maria Ângela. No momento da entrevista, tinha 19 anos, e se identificou como parda, sendo que estudava na turma de certificação da EJA numa Escola Municipal localizada no Bairro Granja de Freitas. Segundo seu relato, engravidou durante a pandemia e, diferente das demais, contava com a ajuda do pai da criança, através do sistema de guarda compartilhada. Morava com a mãe e a irmã, que inclusive ajudavam-na a olhar o filho para que ela pudesse frequentar a escola

No período das entrevistas, estava trabalhando como *free lancer* de lojas de roupas. Não era um trabalho fixo. Durante a conversa ressaltou a dificuldade em conciliar trabalho, escola e o cuidado com o filho. Durante a conversa relatou uma experiência de trabalho em uma lanchonete para ilustrar sua dificuldade em conciliar o horário de trabalho com a escola, tornando-se uma condição que a fez desvincular desse trabalho.

Maria Elza, a quinta entrevistada, tinha 18 anos e se identificou como branca. Era mãe de duas crianças: um menino de três anos e uma menina de quase dois anos. Morava com a mãe e dois irmãos no Conjunto Granja IV, no Bairro Granja de Freitas.

Iniciou na EJA em 2020, antes da pandemia. De acordo com o seu relato, devido à gravidez, não conseguia ser muito frequente nos estudos. Tentou retomar seu processo de escolarização quando as aulas retornaram presencialmente, mas, mais uma vez, não atingiu uma organização das suas tarefas e atribuições que permitisse sua dedicação à vida escolar.

Na época das entrevistas estava tentando arrumar um trabalho; porém, devido à sua falta de experiência, não foi selecionada para a vaga que pleiteava. Frente a isso, até o momento da pesquisa trabalhava pegando “bicos” em uma sorveteria localizada na região.

Outro destaque de sua narrativa foi a dificuldade em conciliar a escola e o cuidado dos filhos, tendo em vista que dependia da chegada da sua mãe do trabalho para que pudesse se

deslocar para a escola. Mesmo morando com dois irmãos, não contava com a ajuda deles, somente da mãe.

A sexta mãe-adolescente-educanda foi a Maria Felipa que se identificou como negra e tinha 17 anos. Mostrou-se alegre e crítica como a maioria das adolescentes participantes deste estudo. Usava sempre calça jeans, “top” e havaianas coloridas em tons diferentes, como pude observar no contexto da escola. No momento da entrevista ela tinha uma filha de três anos.

Era moradora do Bairro Granja de Freitas e cursava o Ensino Médio em uma escola da rede estadual. Morava em um dos apartamentos do conjunto habitacional, na companhia da mãe, de uma irmã mais nova e de um tio. A sua mãe tinha uma aparência muito jovem, tornando-se uma configuração que simulava tratar-se de uma irmã da adolescente entrevistada.

Maria Felipa trabalhava como Menor Aprendiz, prestando serviço em uma grande empresa, mas devido a uma situação de racismo, acabou saindo. Atualmente trabalhava, segundo ela, por conta própria junto com uma amiga, escovando cabelos e colocando cílios postiços em clientes do bairro.

4.2 Apresentando as quebradas: O Granja de Freitas e o Alto Vera Cruz

As adolescentes participantes dessa pesquisa são moradoras dos bairros Granja de Freitas e Alto Vera Cruz, ambos localizados na região Leste. As escolas que estudam ou estudaram também se localizam nestes territórios. Estes dois bairros se formaram a partir de ocupações realizadas pela população pobre entre os anos 1960 e 1980, conforme consta na publicação do Arquivo Público Mineiro.

Em ruas sem calçamento e inundadas por causa das chuvas, sem postos de saúde, escolas, água encanada, energia elétrica ou rede de esgotos se formaram bairros como o Alto Vera Cruz e, a partir da década de 1980, o Taquaril e o Granja de Freitas. Eles nasceram numa região acidentada e de difícil ocupação, localizados na saída de Belo Horizonte para outras cidades. A população desses bairros enfrentou – e ainda enfrenta – muitas dificuldades, superou o preconceito da sociedade e resistiu ao descaso da cidade em relação a ela. (APCBH, 2008, p.24).

O texto do Arquivo Público apresenta essa região como “Estação da Resistência” e relata a luta da população pela garantia do direito aos serviços básicos de infraestrutura, saúde e educação e termina o texto afirmando que os moradores desses bairros superaram o preconceito e resistiram ao descaso da cidade em relação a eles. No entanto, a despeito do otimismo do texto citado, esses dois bairros abrigam uma população periferizada, trazem o estigma da pobreza, da violência e da carência de oferta de serviços básicos de infraestrutura, saúde e educação. Em geral, ocupam os noticiários devido a episódios de violência. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019).

Além disso, os locais considerados periferia, convivem também com a imagem/estigma da degradação moral, ou seja, comunidades com “... famílias desestruturadas, exploração do trabalho infantil, prostituição, gravidez na adolescência e aborto, consumo exagerado de drogas lícitas e ilícitas” (OLIVEIRA, 2017, p.2).

Em outras palavras, a “periferia” é, de acordo com as imagens descritas anteriormente, termo que evoca imagens referentes a um determinado espaço geográfico marcado pelo déficit material cultural, cognitivo e afetivo, o que faz com que a falta e a carência se tornem, a rigor, suas marcas distintivas (OLIVEIRA, 2017, p.3).

Sendo assim, no próximo tópico apresento uma caracterização dos territórios nos quais essas mães-adolescentes-estudantes da EJA residiam para que o leitor ou a leitora tenha uma perspectiva dos desafios encarados por essas mulheres no enfrentamento dos seus deslocamentos, redes de apoio, e de acesso ao trabalho e escolarização, dentre outras intercorrências.

4.2.1 O Bairro Granja de Freitas

O bairro Granja de Freitas é margeado pelo rio Arrudas e tem como vizinhos os bairros Taquaril e Alto Vera Cruz. Sua principal via de acesso é a Avenida dos Andradas, uma avenida larga, de pista dupla, mas que, ao chegar nas proximidades do bairro, se torna uma avenida de pista simples, retomando o formato da “estrada velha” que liga Belo Horizonte a Sabará, e a Nova Lima.

O nome Granja de Freitas tem origem no nome de numa antiga fazenda da região que era um criatório de frangos, cujo nome era Fazenda do Freitas. A região pertenceu ao município de Sabará até 1948, a qual era pouco povoada. Havia chácaras de aproximadamente 2.500 m², “[...] com atividades de perfil rural devido, principalmente, à distância do centro e à dificuldade de acesso” (BAPTISTA, 2011, p. 69).

A região do bairro Granja de Freitas começou a ser ocupada nos anos 1980, com as famílias se assentando às margens do Córrego Olaria, em precárias condições de vida. Somente em 1997 foi construído o primeiro conjunto habitacional, que consistia em 85 casas de um pavimento. Nesta época, o bairro contava com uma linha de ônibus e uma escola estadual que ofertava os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.

No decorrer da década de 1990, com a implantação do Orçamento Participativo da Habitação, foi aprovada a construção dos conjuntos de prédios de apartamentos de dois quartos do Conjunto Granja de Freitas II e as casas geminadas do Conjunto Granja de Freitas III. Foram construídos e entregues até o ano de 2002, 75 conjuntos habitacionais no Granja de Freitas (BAPTISTA, 2011).

Juntamente com as habitações, foram projetados, como contrapartida ao impacto das obras, a construção de um galpão para a comercialização de frutas e legumes a preços populares, um Centro Comunitário e uma creche. No entanto, quando os moradores chegaram ao bairro se depararam com uma estrutura precária, o que provocou uma enorme dependência do bairro Alto Vera Cruz, sendo que estes moradores:

[...] invadiram o espaço reservado para o Centro Comunitário e exigiram a implantação pela Prefeitura de um Posto de Saúde, que funciona no local desde então. Essa foi apenas uma das lutas travadas e relatadas pelos moradores entrevistados, que também batalharam pela ampliação do horário e do itinerário do ônibus, pela instalação de pontos de ônibus e, até mesmo, pela instalação de telefonia residencial. (BAPTISTA, 2011, p.76).

Atualmente o bairro está melhor estruturado, com a construção do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS, bem como com a ampliação da escola de Ensino Fundamental e a construção de uma escola de educação infantil, além da instalação de um galpão da Associação de Catadores do Alto Vera Cruz, como também o escritório da Ação Social e Política Arquidiocesana - ASPA, que atende às demandas específicas da população, como o acompanhamento social do Pós-Morar, dentre outros equipamentos.

No entanto, no olhar das adolescentes entrevistadas, o bairro ainda está longe de se constituir em um espaço que ultrapassa a necessidade de moradia. Esse tipo de observação pôde ser verificado durante os procedimentos de construção da pesquisa, principalmente na análise dos registros do diário de campo e das entrevistas realizadas.

Dentre os diversos diálogos estabelecidos com as educandas e educandos em sala de aula, no decorrer da minha prática educativa, um deles trata justamente de um olhar sobre o Granja de Freitas. A turma conversava sobre opções de lazer, sobre o que fariam no final de semana que se aproximava, quando um deles faz a seguinte reflexão:

Aqui no Granja não tem nada! Não tem um baile, não tem movimento. Lá no prédio onde moro tem uma quadra e mais nada. Se a gente quiser alguma coisa tem de ir lá no Alto (se referindo ao Alto Vera Cruz). Peço que o educando explique melhor e ele me diz que no Alto tem tudo. Tem loja de sapato, de roupa, supermercado e muito movimento. Tem gente na rua e encerra me dizendo que se pudesse, iria morar no Alto. (Diário de Campo, 10/11/2021).

Uma das entrevistas - concedida por Maria Felipa – a qual foi realizada em sua residência, ou seja, em um dos apartamentos do Conjunto Granja de Freitas, tanto a minha entrada no conjunto de apartamentos, quanto a minha saída, se deram de forma acompanhada, em respeito a uma norma que faz parte do código de convivência da localidade. Na chegada fui interpelada por um jovem que já me aguardava para me guiar até o prédio que residia Maria Felipa. Durante

a minha saída, Maria Felipa e uma amiga me conduziram até a rua. Isso significa que as pessoas estranhas ao conjunto não têm a “permissão” para circularem sozinhas.

Ao sair do prédio, Maria Felipa e sua amiga me mostraram o caminho que faziam de casa até a escola, cortando caminho por dentro do Centro de Vivência Agroecológico - CEVAE e me apontaram os arredores do local onde moram.

Durante a caminhada até a portaria, elas me mostram o quanto o local é deserto para irem a pé da escola até em casa. Me mostram o caminho que faziam para chegar até a escola: uma mata que é continuidade da mata do CEVAE, um local ermo, sem iluminação. Na época das chuvas o caminho vira lama. Ressaltam que não passar pela mata, significa andar uma grande distância ou pagar passagem de ônibus. Esse caminho na mata é uma opção para todos que precisam ir até as proximidades da escola. Chamam a atenção para o bairro: prédios e prédios, quando muito, há uma quadra. As ruas são vazias. Não há uma farmácia, um supermercado ou outro tipo de comércio nas redondezas. Diversão nem pensar. Apontam para um velho trailer do outro lado da rua e riem dizendo que nos finais de semana funciona para quem quiser tomar uma cerveja. (Diário de Campo, 06/12/2022).

Enfim, ainda falta no Granja de Freitas uma estrutura para que as pessoas reconheçam o bairro como lugar de pertencimento e de relações. Esse breve relato ilustra a precariedade de vida dessas mulheres periféricas, sem acesso a aspectos básicos constitutivos de uma vida cidadã, como lazer, saúde, cultura, segurança, escolarização, trabalho, dentre outros. Diante disso, remeto para uma caracterização do Bairro Alto Vera Cruz.

4.2.2 O Bairro Alto Vera Cruz

O Alto Vera Cruz “surge” por volta de 1935, por meio de uma história ligada à extração de minério de ferro, já que o solo dali é uma fonte desse mineral. Suas terras correspondiam a três fazendas pertencentes às famílias Necésio Tavares, Marçola e Jonas Veiga.

A ocupação da região se intensifica nos anos de 1960 com a criação da empresa Ferro de Belo Horizonte S.A. – FERROBEL. Tratava-se de uma empresa de sociedade mista, em que a prefeitura de BH tinha participação no capital social. De acordo com a lei que criou a FERROBEL, cabia à prefeitura investir parte da receita dessa empresa na urbanização de bairros como o calçamento de ruas, instalação e serviços como água e esgoto, além da oferta de educação e transporte.

Como se pode perceber, a partir da análise da topografia da região do Alto Vera Cruz, a Ferrobela “sugou” o minério, deixando o solo com grandes buracos. [...] além do prejuízo ambiental, parece não ter recebido nenhuma retribuição nos serviços de infraestrutura. Nessa história – ainda não muito bem contada – os moradores do Alto Vera Cruz perderam mais de uma vez. Os administradores (tanto da Ferrobela, quanto da cidade) que deveriam, por lei, garantir o direito dos cidadãos a uma vida digna, transferiram essa incumbência ou condicionaram-na aos lucros de uma empresa que

prejudicou duplamente a população daquela região, seja pela gradação causada ao meio ambiente (exploração predatória), seja por não “partilhar” minimamente em serviços a riqueza auferida [...] (FREITAS, 2022, p. 26).

No período dessa pesquisa, o bairro apresentava em torno de 20.000 habitantes, diversos equipamentos públicos e serviços, sendo muitos deles conquistados através de intensa luta e mobilização da população.

De acordo com o Mapa da Exclusão, o bairro Alto Vera Cruz possui um Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) de 0,77, o terceiro maior de Belo Horizonte. Para efeito de cálculo, esse índice considera o acesso da comunidade à educação, trabalho, serviços de saúde, segurança alimentar, entre outros.

Se por um lado o Alto Vera Cruz se destaca pela grande desigualdade social, por outro possui uma intensa atividade cultural com importantes nomes na música, como Meninas de Sinhá, Felipe Cordeiro, e Flávio Renegado, bem como na arte urbana com os grafiteiros Negro F, e Wanatta.

Na história da cidade de Belo Horizonte; cidade traçada para receber dentro dos seus contornos a população branca e burguesa; essa população negra e pobre foi invisibilizada e segregada do desenho da cidade.

Da invisibilidade nos primeiros mapas da cidade à chamativa presença nos mapas de exclusão – todos estes desenhados por mãos especialistas, “e de fora” – os moradores do Alto Vera Cruz seguem construindo, a contrapelo, sua história, à busca de olhos e ouvidos dispostos a conhecer e reconhecer suas narrativas. (FREITAS, 2022, p.24).

Frente a essa breve exposição produzida com o objetivo de situar o campo dessa pesquisa, me dirijo para a composição das famílias desses territórios, tendo em vista que representa o tema de estudo desse trabalho acadêmico.

4.3 As Famílias

Em relação à constituição familiar constatou-se que as mães-adolescentes participantes dessa pesquisa, moram com a família, predominantemente monoparental feminina extensa, que eram formadas por mãe, irmã e irmãos, com exceção de uma participante que morava com as filhas. Contudo, nesse caso, a casa onde residia encontrava-se construída no mesmo lote da família. Outro detalhe é que, dentre as sete entrevistadas, somente Maria Rosa mora com o pai e a mãe.

Diante dessa configuração, podemos considerar que essas adolescentes viviam em famílias matrifocais que, segundo Barbosa (2012), são famílias monoparentais,

[...] também são chamadas de matrifocais, já que em sua grande maioria é a mulher que assume o cuidado e o sustento da prole, uma vez que a guarda dos filhos é entregue, preferencialmente, às mães e também porque há maior possibilidade dos homens constituírem novas uniões amorosas mais rapidamente do que as mulheres. Muitas destas famílias vivem em condições de vulnerabilidade social e econômica, a depender da inserção ocupacional das mães, já que mulheres recebem remuneração inferior aos homens no mercado de trabalho. Para Woortmann e Woortmann (2004) a matrifocalidade é característica dos padrões familiares de camadas sociais mais pobres. (BARBOSA, 2012, p. 18).

Esse arranjo familiar que tem como liderança a mulher, tem prevalecido no Brasil. De acordo com os dados publicados pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos - DIEESE, dos 75 milhões de lares brasileiros, 38.1 milhões são liderados por mulheres. Quando este dado é analisado sob o quesito cor/raça, “as mulheres negras lideravam 21,5 milhões de lares (56,5%) e as não negras, 16,6 milhões (43,5%), no 3º trimestre de 2022”. (DIEESE, 2023, p.5).

Os dados corroboram com as questões já apresentadas em estudos anteriores, como os elaborados por Barbosa (2012), Mandelbaum (2009) que indicam que as configurações familiares se modificam ao longo do tempo, por diversos fatores que vão desde as mudanças no contexto social, político e econômico, como também devido à participação das mulheres no mercado de trabalho, passando pelas mudanças de normas, modelos e valores. O fato é que o modelo “tradicional” - composto por pai, mãe e filhos - “teve a sua importância relativa reduzida, enquanto, por outro lado, cresceu o número de arranjos de casais sem filhos, núcleos unipessoais e famílias monoparentais com filhos ou parentes. (DIEESE, 2023, p.4)

Essa configuração familiar tradicional remete ao modelo europeu que se consolida com a ascensão da burguesia ainda no século XVI, inicialmente entre as classes mais abastadas e posteriormente disseminado entre as demais (MANDELBAUM, 2009). Tal modelo é incorporado no Brasil à época da colonização e chega até os dias atuais com a mesma imagem representacional monoparental e nuclear:

Essa família aparece representada, na grande maioria das vezes, como sendo branca, de classe média, composta de pai, mãe, filhos (dois) e avós; pai provedor, ocupando a posição mais alta na hierarquia do poder, e a mãe doméstica, responsável pelo bem-estar e educação da prole. É a família pensada (Szymanski, 1995), o modelo de família ideal oferecido por nossa sociedade. (SZYMANSKI, 2004, p.7).

Esse modelo ideal, se encontra cada vez mais distante da realidade, principalmente nas camadas mais vulnerabilizadas da nossa sociedade, onde há diferentes arranjos compondo o núcleo familiar. Como nos alerta Sarti (2004, p.13) “cada família constrói sua própria história

[...] uma formulação discursiva em que expressam a explicação da realidade vivida [...]”. Essas famílias podem ser definidas como famílias vividas que são constituídas por

[...] um grupo de pessoas que convivem, reconhecendo-se como família, propondo-se a ter entre si uma ligação afetiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado contínuo entre os adultos e deles com as crianças, jovens e idosos. (SZYMANSKI, 2004, p.7).

Esse confronto entre a família pensada e a família vivida representa um elemento de análise importante para se discutir as contradições entre o que se idealiza e o que se vive na realidade familiar, considerando que o modelo hegemônico imposto pela narrativa colonizadora ainda apresenta força simbólica e material no cotidiano das pessoas. Dentro desse cenário, a figura paterna se mostrou ausente, como apontado acima, tornando-se um indicador relevante para este estudo.

4.3.1 O pai ausente

No modelo da família tradicional, branca, burguesa e de classe média, o pai se destaca como a figura do principal provedor e detentor da autoridade de ser o chefe da família, cabendo à mulher ser a cuidadora dos filhos (SZYMANSKI, 2004; BARBOSA, 2012; MARQUES, 2001), como ideal a ser realizado conforme o padrão patriarcal. Porém, os relatos das mães-adolescentes nos mostraram outra realidade, que foi a situação do pai ausente.

[...] ele não é aquele pai, pai mesmo sabe... é aquele homem que não tem maturidade. Ele só cresceu, tem 22 anos e tal, mas não tem maturidade para ser chamado de pai. Ele, pega os meninos muito raro, uma vez pega os meninos e não fica nem trinta minutos com eles e me dá de novo. Isso para mim, eu não considero ser pai. (Maria Elza, depoimento em 17/11/22).

[...] o pai dela sempre foi ausente, mas às vezes dá uma aparecida. (Maria Felipa, depoimento em 06/12/22).

Das seis adolescentes participantes da pesquisa, somente uma delas - Maria da Penha - continuava se relacionando com o pai do seu filho. E no caso de Maria Ângela, ela vivia a situação da guarda compartilhada, sendo que seu filho ficava durante 15 dias com o pai que morava em uma cidade da região metropolitana. As demais adolescentes apontaram uma relação permeada por conflitos, como no relato de Maria Valdete em que o pai da filha mais nova, negava ajuda financeira: “A mais nova. A de um ano e dez meses. Aí, ele fica assim: ‘Então manda ela para casa ficar uns quinze dias comigo...’ que ele não quer mandar as coisas...

ele falou que não vai mandar dinheiro, que eu vou gastar [...]”. (Maria Valdete, depoimento em 01/06/22).

Outro dado não menos importante foi o fato de três dos jovens terem se tornado pais, ainda na adolescência. Estudo realizado por Trindade e Menandro (2002) com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas na vida de pais adolescentes das camadas populares e identificar o significado da paternidade, mostrou que para os sujeitos participantes do estudo, “pai é principalmente aquele que trabalha e sustenta o filho” (TRINDADE; MENANDRO, 2002, p.22). No entanto, o estudo também aponta uma ambiguidade em relação ao sentimento de paternidade entre alguns jovens:

[...] ao mesmo tempo em que afirmam o exercício da paternidade, demonstrado principalmente pela responsabilidade assumida, não se reconhecem como pais pela distância entre o modelo idealizado da figura paterna e seus sentimentos e práticas em relação aos filhos. (TRINDADE; MENANDRO, 2002, p.200).

Como ressaltado acima, a imagem do pai provedor e protetor, herança de um modelo de sociedade patriarcal, não se concretiza nas camadas populares, “[...] trata-se de uma expectativa depositada no homem pobre, a qual ele não consegue cumprir” (MARQUES, 2001, p.32). Ainda segundo o autor, a identidade paterna não se dá pela condição biológica de ser pai, pois essa é construída na relação com o outro: “O exercício da paternidade envolve aspectos complexos, pois significa a conquista de um lugar que será nomeado pelos demais integrantes que participam da relação” (MARQUES, 2001, p.32). Portanto, muitos pais permanecem na condição de genitores, sem construir essa identidade paterna, seja por falta de condições financeiras, seja pela falta de convívio com os filhos e filhas, ou seja, consolidava-se a ausência paterna no convívio desses grupos familiares.

A pesquisadora Belinda Mandelbaum conceitua ausência paterna como aquela que “[...] decorre de um vínculo com a criança que, de alguma maneira, não tem força o suficiente para se sobrepor a outros interesses ou necessidades desse pai” (ARAGAKI, 2019). Deste modo, o genitor deixa de cumprir a sua função, seja ela financeira, material e/ou afetiva. Foi esse tipo de ausência que as mães-adolescentes apresentaram em suas histórias, de forma recorrente, em que o pai não se faziam presentes na vida da criança, não estabeleciam um vínculo, não construíam uma relação de proximidade e convívio. Assim sendo, cabia às mães assumirem a criação e o cuidado dos filhos e filhas, contando com o apoio da família, principalmente da sua figura materna, que acabava se tornando uma avó cuidadora e também provedora. Diante disso, no próximo item, discuto a condição dessas mães-avós nos arranjos familiares pesquisados.

4.3.2 Mães-adolescentes e Avós cuidadores/as-provedores/as

[...] depois que ocê tem filho, cê num pode viver mais a adolescência, porque cê tem que tomar sua responsabilidade, cê tem que virar mãe. (Maria Felipa, 17 anos).

A fala de Maria Felipa, possivelmente reflete o pensamento de outras mães-adolescentes, afinal a chegada de um bebê traz mudanças não só na vida da adolescente, mas também daqueles que compõem o núcleo familiar; instaurando “[...] um antes e um depois, definindo um novo modo de estar no mundo” (MOTTA *et al.*, 2004, p.250). As famílias representam sistemas vivos com capacidade de auto-organização frente a novos ciclos, nos quais novos arranjos são necessários para que o grupo permaneça existindo, mesmo que haja rupturas como a falta do genitor no exercício da paternidade.

A gravidez de Maria Felipa - assim como das outras Marias - foi uma gravidez não intencional, gerando reações nas adolescentes que corroboram a ideia acima, que essas adolescentes passam a viver “um antes e um depois”, conforme relataram: “Você fica em choque, mas ..., mas depois resolve, cuida, acha que é tudo normal...” (Maria da Penha, 17 anos, depoimento em 01/06/22) e “Ah, eu fiquei com um sentimento... sei lá, meio diferente, não sei se eu ficava feliz, se eu ficava triste, se eu ficava com medo, se eu chorava, mas depois, eu gostei, eu fiquei toda feliz” (Maria Valdete, 19 anos, depoimento em 01/06/22).

As reações descritas pelas adolescentes – de “ficar em choque”, de “medo” diante da constatação da gravidez, remete para a reflexão apresentada por Gaia; Menezes; e Silva (2020, p.82) da “[...] gravidez como um evento que traz para a vida da mulher mudanças permanentes e significativas (corporais, sociais, psíquicas)”. A ausência de uma discussão referente às sexualidades adolescentes, bem como a falta de acesso ao atendimento por profissionais da medicina com especialidade nesse ciclo de vida, e a dificuldade das famílias em abordar o tema produz vulnerabilização desse grupo etário à gravidez não planejada, e às ISTs, dentre outros aspectos da constituição das subjetividades, como processos da identidade de gênero e orientação sexual.

Ainda neste mesmo estudo, Gaia; Menezes; Silva (2020) chamam a atenção para a situação de que algumas adolescentes vivem a maternidade de forma solitária, se afastando de círculos de amizade e até mesmo de lazer. Há relatos de adolescentes que durante a gestação vivem uma situação de vergonha, de mal-estar e de culpabilização pela gravidez: “Quando fiquei grávida eu nem saía de casa. Deve ser por isso. Ficava só em casa...então ninguém nunca falou nada não”. (Maria Ângela, 19 anos, depoimento em 17/11/22); e “Era muito ruim ficar na escola, grávida... todo mundo ficava olhando e julgando... (Maria Felipa, 17 anos, depoimento

em 06/12/22); e ainda “[...] sempre quando eu ia sair na rua, ia para algum lugar com o Miguel no colo e a barriga grande, eu via as pessoas olhando assim para mim. Mas, eu não me sentia acuada e nem nada, mas eu via os olhares” (Maria Elza, 18 anos, depoimento em. 17/11/22). Esse olhar social condenatório em relação às mulheres é mais cruel do que com os homens, dentro da concepção patriarcal, já que elas ficam mais expostas com suas barrigas e bebês de colo ao julgamento ao alheio, tornando-se estigmatizadas por serem mães solteiras, com a peja de promíscua, e irresponsável; conforme o moralismo judaico-cristão, enquanto o homem é considerado como aquele que exerceu sua virilidade, foi “pegador”, e é heroicizado por esse ato procriador.

Para Gaia; Menezes e Silva (2020), aos adolescentes não está colocado o debate referente ao planejamento familiar, visto que culturalmente esse tema encontra-se na pauta dos adultos, embora os programas sociais sejam escassos nesse quesito. Além disso, questões referentes à sexualidade sequer são vislumbradas.

Em nosso país, comumente as instituições (família, escola, igreja) atuam no campo da culpabilização da adolescente pela gravidez e não levam em consideração também a responsabilização do Estado pela ausência de políticas efetivas que garantam atenção, orientação, cuidado. (GAIA; MENEZES; SILVA, 2020, p.84).

Outra questão referente à maternidade na adolescência diz respeito à delimitação das atividades de rotina aos afazeres da casa e aos cuidados com os filhos. Essa tarefa de cuidar dos filhos impacta sobremaneira no que se refere à continuidade dos estudos, uma vez que na ausência do pai, cabe à mãe e/ou irmãos da mãe-adolescente ficar com as crianças para que esta possa frequentar as aulas.

Para aquelas mães que trabalham, conciliar o trabalho, a maternidade e a escola, mesmo contanto com ajuda da família, não é uma tarefa fácil. No relato de Maria da Penha, o lazer, a diversão ou melhor a curtidão, comuns nesse momento da vida, perdem espaço para o cansaço.

Você não tem vida, nada. Aí, sábado, aquela hora passa rapidão... não tem nem como você curtir, fazer nada, você está com sono, afim de dormir. Chega domingo, você não pode nem curtir direito, você já tem que saber que segunda-feira já está aí de novo.... É muito puxado! (Maria da Penha, 17 anos, depoimento em 01/06/22).

Para essas adolescentes periferizadas, vivenciar a maternidade requer uma rede de apoio. No entanto, olhando tal situação pelo viés de classe, sabe-se que para as mães-adolescentes de classe média, mesmo que a família inicialmente rejeite a gravidez, posteriormente, essas mães “[...] recebem o apoio da família que se responsabiliza pelo suporte financeiro e cuidados com a criança durante e após a gravidez” (RODRIGUES; SILVA; GOMES, 2019, p.233).

No caso das adolescentes desta pesquisa, essa rede de apoio se concretiza em outros moldes. Inicialmente, é preciso dizer que essas adolescentes vivem em famílias matrifocais, vulnerabilizadas, periféricas, cuja provedora, geralmente, recebe baixos salários. Quanto à reação das mães das adolescentes – portanto, avós – ante o evento da gravidez variou da não aceitação para o acolhimento, como se pode observar nos relatos:

[A mãe] não aceitou, depois meu irmão veio conversar comigo, falou: “Calma! Está no começo... ela vai aceitar ainda. Você é a mais nova, a caçula, ela vai aceitar, mas calma, que daqui a pouco ela aceita. Aí, passaram uns tempos e ela foi aceita (Maria da Penha, 17 anos, depoimento em 01/06/22).

Ah, minha mãe falou só assim: “Eu te avisei, agora você segura aí e tal...”. (Maria Valdete, 19 anos, depoimento em 01/06/22).

Ah, foi normal, a minha mãe parece que já esperava. (Maria Ângela, 19 anos, depoimento em 06/09/22).

Essa reação de não aceitação inicial da gravidez pode estar associada a diferentes fatores: um deles diz respeito à vergonha; à ideia de que esse evento coloca a família em uma situação de vergonha (SILVA; SALOMÃO, 2003), ou seja, quebra o estereótipo da suposta família estruturada que segue os ideais patriarcais burgueses. Outro fator deve-se à repercussão negativa nos projetos de vida da mãe-adolescente, uma vez que dificultará a continuidade dos estudos e a entrada no mercado de trabalho (RODRIGUES; SILVA; GOMES, 2019). Outro aspecto relevante se refere à reincidência do fato, pois remete a situações já vividas por outros membros da família que passaram pela experiência de terem filhos na adolescência., como é o caso da mãe de Maria Felipa, corroborado pelos estudos e análise de alguns grupos de pesquisadores, como se vê abaixo:

Numa visão sistêmica, é importante, observar a família nos diversos contextos e percebê-la no todo. As gerações estão interligadas, de modo que episódios ocorridos numa geração podem aparecer nas gerações subsequentes, ainda que de forma diferente. No estudo de Paiva; Caldas e Cunha (1998), realizado com adolescentes de baixa renda foi visto que pelo menos um membro do grupo (avós maternas dos bebês, em 70% dos casos) também já passou pela experiência de ter filhos na adolescência. (SILVA; SALOMÃO, 2003, p.136).

Dentre as entrevistadas dos bairros da região leste de Belo Horizonte, dois casos apresentaram a recorrência de uma segunda gravidez. Nesses casos, as mães das adolescentes têm mais dificuldade em aceitar a situação, conforme pode se constatar pelas seguintes narrativas:

Da segunda ela não gostou muito não. Agora que eu vim morar aqui que ela está mais assim com minha segunda filha. (Maria Valdete, 19 anos, depoimento em 01/06/22).

Minha primeira gravidez, a minha mãe aceitou de boa, ficou toda feliz, mas a segunda, ela já, ela e eu tomamos um choque de realidade, portanto, que eu não aceitei que eu até tomei uma cartela de remédio de pressão para, tipo, tentar tirar a minha bebê. (Maria Elza, 18 anos, 17/11/22).

A tentativa de aborto relatada por Maria Elza, ratifica estudo já realizado com adolescentes de baixa renda no qual se verificou o incentivo de tal prática sob a influência de familiares. A preocupação com a reorganização familiar perante o fato, as dificuldades econômicas, a quebra da idealização de um modelo familiar nuclear simples conforme o padrão judaico-cristão, dentre outros fatores, produz este tipo de pressão por parte dos membros das famílias.

No estudo de Paiva *et al.* (1998), realizado com adolescentes de baixa renda, verificou-se que as tentativas de aborto foram de 19%; 31% chegaram a pensar e 50% não tentaram. Na presente pesquisa, dentre as adolescentes que relataram ter pensado (12%) ou tentado aborto (12%), houve quem verbalizasse a influência que as avós maternas dos bebês e familiares exerciam na tomada dessa atitude: “eu até tomei um chá que fizeram, quem fez foi minha mãe. Eu não queria abortar, me sentia forçada pelos meus parentes [...]” (SILVA; SALOMÃO, 2003, p.140).

Ao que parece, a presença de mais uma criança gera desdobramentos que passam pelo cuidado e pelas questões da sobrevivência do núcleo familiar. Entre as adolescentes participantes, cabe lembrar que somente uma possui um emprego oficial que lhe garante um salário fixo.

A situação dessas famílias vem confirmar os diversos estudos (CARNAUBA, 2019; MOTTA *et al.*, 2004; NOVELLINO, 2010; PADILHA *et.al*, 2014) que apontam que a gravidez na adolescência tende a ser mais frequente entre a população que vive em um contexto de maior vulnerabilidade social. A vulnerabilização produzida pelas precárias condições de vida, subemprego ou desemprego, baixa escolaridade, falta de acesso a programas de cuidados com a saúde sexual, bem como de orientações voltadas para o planejamento familiar, dentre outros aspectos, expõem esses grupos a situações de extrema vulnerabilidade pessoal e social.

Um estudo desenvolvido pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, pelo Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para Saúde (Cidacs/Fiocruz Bahia) e o Fundo de População das Nações Unidas (Unfpa), aponta que entre 2008 e 2019, no Brasil, nasceram mais de 6 milhões de bebês cujas mães eram adolescentes. Cabe lembrar que o Ministério da Saúde utiliza a delimitação etária adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que caracteriza a adolescência dentro do período etário entre 10 e 19 anos de idade.

Cabe ressaltar que a maioria dessas mães são indígenas e negras, configurando um cenário que atravessa fronteiras interseccionais que perpassam por delimitações de raça, etnia, classe, gênero, e de distintas identidades, e sexualidades.

Dados mais recentes apontam que o número de crianças filhas de mães adolescentes vem caindo, mas, mesmo assim, o Brasil ocupa o 2º lugar no ranking como país com o maior número de casos entre os países da América e do Caribe, em gravidez de adolescentes. São 66,5 bebês que nascem da barriga de 1000 meninas entre 14 e 19 anos, segundo dados da Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS (DELBONI, 2023).

Retomando as discussões apresentadas no capítulo 1, acerca da adolescência para além de uma delimitação etária, sabe-se que essa fase representa um período da vida marcado por mudanças e transformações biopsicossociais que afetam a vida pessoal e social dessa população. No entanto, as adolescências se expressam de modos distintos, os quais se constituem em um tempo vivido de acordo com o contexto em que estão inseridas. Não se trata de um ciclo de vida que se configura de forma homogênea, com faixas etárias prescritas por meio de uma visão universalista que não considera as subjetividades que compõem diferente territórios.

A experiência da maternidade vivenciada em um contexto marcado pelas desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais, associada às dificuldades de acesso a serviços de saúde (incluindo saúde sexual e reprodutiva), a exposição à violência, entre outros fatores, acabam por contribuir para a existência de ciclos intergeracionais de mães adolescentes.

[...] há uma forte concentração de mães-adolescentes nos domicílios com rendimentos mensais mais baixos, o que compromete o bem-estar tanto delas quanto de seus filhos, o que leva à transmissão intergeracional da pobreza. (FIOCRUZ, 2023, p.11).

Este é o caso de Maria Felipa, filha de uma jovem mãe que engravidou na adolescência e pôs-se a criar os filhos. Por isso, não concluiu o Ensino Fundamental e, na época da entrevista trabalhava como diarista.

Nesse meio tempo a mãe de Maria Felipa retorna e começa a participar da conversa, lembrando que a filha deu trabalho na escola. Conta que estudou no Alto Vera Cruz e saiu quando engravidou. Depois tentou estudar em outra escola, mas acabou parando na 7ª série. Lembra de professores e dos funcionários da escola. Incentivei para que retomasse os estudos uma vez que não concluiu, mas ela diz que é difícil. (Diário de Campo em 30/11/2023).

No caso das Marias, apresentadas acima, como já foi dito, apenas uma delas possuía um trabalho fixo. As demais viviam de bicos e dependiam da mãe para sustentar a si e seus filhos.

Essas avós, trabalhavam como diaristas, cuidadoras de idosos, ou trabalhadoras em casas alheias, apresentavam baixa escolaridade, e eram responsáveis pelo sustento da casa.

Essas adolescentes assumiam o cuidado com os filhos, as tarefas das moradias e contavam com apoio de suas mães para que pudessem dar continuidade aos estudos. Quando as avós não podiam assumir o cuidado com os netos, a possibilidade de frequentar a escola se tornava quase impossível, como é o caso de Maria Elza.

A minha dificuldade de vir pra EJA todo dia é porque a minha mãe trabalha e eu não moro com meu pai, moro com ela e meus dois irmãos. Meu irmão mais velho, que mora com nós, ele até uns meses atrás ele olhava eles prá mim vim só que aí, como ele tem os problema com droga, aí ele não fica lá em casa, ele fica lá embaixo na casa da minha avó e fica lá assim e não vem, não olha eles. Aí, meu irmão mais novo não, não tem jeito pra olhar criança, aí ele também fica na rua, não posso contar com ele. Aí quando eu não venho, é porque é... fica muito tarde porque eu tenho que arrumar casa, é ... olhar eles o dia inteiro, fazer comida pra eles e aí depois dar banho neles e tenho que esperar a minha mãe chegar pra ficar com eles porque se ela não chegar pra ficar com eles não dá prá mim vim porque senão assim... fica tudo nas minhas costas, mais ou menos assim é que fazer comida, olhar eles, é difícil porque é eu sozinha, não tenho ajuda do pai deles. (Maria Elza, 18 anos, depoimento em 17/11/22).

[...] minha mãe que me ajuda e tem dia que não dá pra eu poder ir pra escola, porque não tem ninguém pra ficar com ele. (Maria Rosa, 19 anos, depoimento em 29/08/22).

Essas adolescentes, assumiam o cuidado com os filhos, as tarefas das moradias e contavam com apoio de suas mães para que pudessem dar continuidade aos estudos. Quando as avós não podiam assumir o cuidado com os netos, a possibilidade de frequentar a escola se tornava quase impossível, como é o caso de Maria Elza:

Quem me ajuda é o pai dele. Ele não ajuda. É o pai dele que quando eu falo “Ah... a fralda acabou”, ele vai e me dá o dinheiro, mas ele não ajuda, não... (Maria Elza, 18 anos, depoimento em 17/11/22).

E hoje em dia eu não tenho o apoio do pai dele direito. Eu tenho um apoio só da mãe dele, tenho da minha mãe que me ajuda. (Maria Rosa, 19 anos, depoimento em 29/08/22).

Todas essas narrativas podem ser confrontadas com o estudo apresentado por Silva; Salomão (2003) que indica três situações observadas na relação das avós maternas com as mães-adolescentes. Em uma delas a avó assume a responsabilidade de cuidar da criança. Em outra, a avó, envergonhada com a gravidez e com pouca confiança na maturidade da adolescente, “torna-se tão restritiva que o desenvolvimento desta enquanto mãe é inibido” (SILVA; SALOMÃO, 2003). E a última situação, foi a que encontramos na realidade cotidiana das mães-adolescentes-educandas pesquisadas. Estas adolescentes assumiam a responsabilidade pelo

cuidado da criança, tendo a avó disponível como ponto de apoio. Cabe ressaltar que este apoio, inclui além do cuidar e das tarefas cotidianas, o necessário sustento da mãe e da criança.

Toda essa sobrecarga recai sobre as mães-avós das mães-adolescentes, produzindo exercícios de maternidades monoparentais que se sacrificam pela dedicação aos seus netos e netas, bem como pela manutenção das suas famílias, como um modo possível de viver junto dos seus descendentes, dentro de condições de precariedade e vulnerabilização social, por meio de arranjos que possam garantir a sobrevivência do grupo.

5. MULHERES DO FIM DO MUNDO

Na avenida, deixei lá
 A pele preta e a minha voz
 Na avenida, deixei lá
 A minha fala, minha opinião
 A minha casa, minha solidão
 Joguei do alto do terceiro andar

Quebrei a cara e me livreí do resto dessa vida
 Na avenida dura até o fim
 Mulher do fim do mundo
 Eu sou, eu vou até o fim cantar.

(Gravado por Elza Soares em 2016)¹⁰

O título deste capítulo é o nome de uma música gravada pela cantora Elza Soares em 2016. A letra da música tem uma estreita relação com a vida da cantora. Uma mulher negra, empobrecida, favelada, mãe adolescente que segundo ela “veio do planeta fome” e cantou até o fim. Durante sua vida, além de lutar contra a fome e a miséria, enfrentou também a violência doméstica, já que o domesticado representa a condição de quem é escravizado/a ou domado/a, bem como preconceito por ter sido amante de um ídolo do futebol brasileiro. Vítima do machismo, do racismo, e tantos outros preconceitos, foi culpabilizada por grande parte da mídia pelo desmoronar da carreira de Mané Garrincha. Ante tudo isso, Elza cantou e lutou... e cantou até o fim. A tradução da tristeza em alegria constitui uma forma de resistência das culturas afrodiáspóricas. Basta observar as diversas letras de samba que tratam dessa dialógica, como por exemplo, de “Desde que o samba é samba” de Caetano Veloso:

Desde que o samba é samba, é assim
 A lágrima clara sobre a pele escura
 A noite, a chuva que cai lá fora
 Solidão apavora
 Tudo demorando em ser tão ruim
 Mas alguma coisa acontece
 No quando agora em mim
 Cantando eu mando a tristeza embora (VELOSO,1993)¹¹

Elza Soares faleceu em 2022, aos 91 anos. Isto significa que ela atravessou mais da metade do século XX e as primeiras décadas do século XXI, em uma sociedade racista, patriarcalista e sexista lutando contra a miséria e resistindo a diferentes formas de preconceitos e estereótipos também vividos pelas Marias que “habitam” e são sujeitas de direitos, e enfim, a

¹⁰ Essa música está na faixa título do álbum Mulher do Fim do Mundo, gravado por Elza Soares em 2016.

¹¹ Essa música é uma das faixas do álbum Tropicália 2, gravado em 1993 por Caetano Veloso e Gilberto Gil.

razão de ser desta pesquisa. Mas, além do contexto de vulnerabilização, o que mais têm em comum a artista, dona de uma das maiores vozes mundo, e as Marias-adolescentes do Alto Vera Cruz e do Granja de Freitas? Resumidamente, podemos dizer que o que as une são os vários atravessamentos vividos pelas mulheres negras. E são esses atravessamentos que trazem para o palco deste estudo essas diversas Marias – Felipa, Da Penha, Valdete, Elza Rosa e Ângela – em sua saga cotidiana para serem concomitantemente, adolescentes-mães-educandas.

Assim sendo, o primeiro item deste capítulo aborda um dos estereótipos construído sobre as mulheres negras: naturalmente sensuais e disponíveis para o sexo desde a adolescência. Vivendo em uma sociedade patriarcalista e sexista, as mulheres negras sempre tiveram a sua imagem associada à servidão, relacionada ao trabalho braçal e doméstico, bem como objeto sexual de predadores androcêntricos.

Na segunda parte, será trabalhada a dificuldade da escola em discutir com as adolescentes as questões relacionadas à sexualidade na perspectiva dos direitos sexuais e reprodutivos. De um modo geral, as escolas trabalham essa temática abordando exclusivamente aspectos em torno da prevenção à gravidez e concernentes às ISTs, como se na adolescência não fosse permitida a vivência mais ampla da sexualidade, adotando uma postura negacionista com a ideia ilusória de que adolescentes não possuem vida sexual. Quando ocorre o evento da gravidez, as adolescentes muitas vezes são culpabilizadas como se fossem as únicas responsáveis por essa nova situação que transformará seu corpo, seu tempo, e sua vida como um todo.

Em sua terceira parte, esse capítulo aborda as dificuldades de inserção dessas jovens no mundo do trabalho. A baixa escolarização, aliada à construção histórica que define que às mulheres negras cabe se ocuparem apenas das atividades menos qualificadas e desvalorizadas financeiramente se faz presente no cotidiano dessa população. Afinal, o colonialismo produziu uma visão na qual pessoas não brancas são concebidas como primitivas, inferiores e perigosas, para justificar todo o processo histórico de dominação étnico-racial.

Os dados estatísticos nos mostram as dificuldades de inserção das mulheres no campo profissional, cujo um número significativo se encontra na situação de desemprego ou na informalidade, realizando “bicos” para sobreviverem. De acordo com os dados da Fundação Getúlio Vargas, atualmente, pouco mais da metade das mulheres negras em idade para trabalhar está no mercado de trabalho, seja buscando emprego ou ocupada (FEIJÓ, 2022). Outro dado relevante é o número de mulheres negras no trabalho doméstico (escravizado) demonstrando a herança do Brasil colonial escravocrata, que coloca as mulheres negras no lugar da servidão. São questões de raça e gênero que se interseccionam na configuração de um quadro opressor, impondo diversos desafios para as mulheres negras, bem como para as Marias que, em sua maioria, na

condição de desempregadas, tentam driblar a baixa escolaridade e os estigmas, realizando “bicos” para sobreviverem. Quem trabalha com o bico são as aves, remetendo para a representação de que essa camada social é constituída por seres animalizados, que vivem catando as migalhas da sobrevivência.

Em seguida, é discutida a presença das adolescentes na EJA. São Marias várias que adentram as turmas de EJA, marcadas, de antemão, pela defasagem idade/ano de escolaridade, devido às reprovações, abandonos, e também por causa da gravidez. Estando já na EJA, a falta de uma rede de apoio e a dificuldade em conciliar os tempos da escola com o cuidado com os filhos e filhas, bem como o trabalho de “bicos”, tornam-se uma imensa e quase intransponível barreira segregadora e geradora da expulsão escolar dessas adolescentes-mães-educandas.

5.1 O olhar sobre os corpos das mulheres negras

Pesquisas demonstram que o início da vida sexual dos brasileiros ocorre na adolescência. De acordo com os dados do Ministério da Saúde, no Brasil, do ano de 2000, a idade média da primeira relação sexual no Brasil é de 14,9 anos, sendo que as mulheres iniciam mais tardiamente que os homens. Estudos indicam que essa iniciação na adolescência se dá entre aquelas que possuem menor escolaridade, vivem em situação de pobreza e cujas mães possuíam baixa escolaridade e tiveram filhos na adolescência. (GONÇALVES, 2015).

Sabemos que não existe uma idade determinada para que as pessoas, sejam adolescentes, jovens ou adultas, iniciem a sua vida sexual, tendo em vista que tal decisão se trata de algo singular de cada subjetividade. No entanto, em uma sociedade moldada sobre as bases do patriarcado e marcada por desigualdades sociais, raciais e de gênero, a discussão da sexualidade faz-se necessária considerando as interseccionalidades a que estão submetidas as mulheres negras.

A construção sexual de cada pessoa é única, não podendo jamais ser caracterizada de forma universal. No entanto, a reação da sociedade com relação à sexualidade feminina costuma ser bastante semelhante para diversas mulheres no mundo. Isso se dá em grande parte por conta das influências do patriarcado. Esse sistema de organização social subjuga todas as mulheres, mas o quadro é especificamente complicado para as mulheres negras. (ARRAES, 2013, p.2).

Cabe aqui analisarmos o conceito de interseccionalidade criado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, que nos diz que tal conceito se trata

[...] especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177 *apud* LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013 p.54).

Ou seja, é preciso identificar as diversas formas de discriminação que afetam as mulheres negras, que são “[...] repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2019).

No que se refere à sexualidade, as mulheres negras carregam desde o tempo da escravidão estereótipos negativos que remetem à sexualidade exacerbada; em que os corpos são vistos como licenciosos, permissivos e sedutores. São vários os relatos de viajantes dos séculos XVII e XVIII que descrevem as mulheres como degeneradas, sem escrúpulo sexual e levianas. Nesse contexto, aparecem as escravas de ganho, que segundo os relatos dos viajantes Dellon e La Barbinais¹², eram “adornadas para vender mais caro os infames prazeres que ofereciam”, ou seja, “... a prostituição foi na escravidão um dos meios encontrados para o escravista obter uma renda extra através da escravizada” (ROSA, 2022, p.7).

O sociólogo Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande e Senzala*, publicou pela primeira vez, em 1933, um relato referente às mulheres negras em funções ligadas à servidão braçal e/ou sexual (CRUZ, 2020, p.38), como pode ser constatado nos trechos abaixo:

Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: “Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”; ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual pela mulata. Aliás o nosso lirismo amoroso não revela outra tendência senão a glorificação da mulata, da cabocla, da morena celebrada pela beleza dos seus olhos, pela alvura dos seus dentes, pelos seus dengues, quindins e embelegos muito mais do que as “virgens pálidas” e as “louras donzelas (FREYRE, 2000, *apud* CRUZ, 2020 p.39).

Da mulata [...] que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. (FREYRE, 2003, p.368).

Essa imagem construída desde a época colonial chega até os nossos dias com novas roupagens reafirmando uma idealização das mulheres brasileiras como naturalmente sensuais. Lélia Gonzalez, grande pesquisadora e ativista brasileira, utiliza como exemplo o carnaval para gerar uma reflexão sobre o culto à sensualidade da mulher negra, bem como o lugar que essa mesma mulher ocupa no cotidiano. Segundo a autora,

[...] o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressivi-

¹² Charles Dellon foi um cirurgião francês que aportou no Brasil no de 1676, legou duas importantes descrições a respeito da colônia, mais precisamente sobre a Bahia. E Guy la Barbinais le Gentil, também francês e chegou na Bahia em 1717, quando de sua viagem ao redor do mundo. Seu relato de viagem foi impresso pela primeira vez em 1725.

dade. É por aí, também, que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas”. (GONZALEZ, 1984, p.228 *apud* CARMO, RODRIGUES, 2021 p.86).

A figura da mulata está associada a imagem da mucama, que tem a cor de mula, animal de carga, escravizada acolhida na casa grande para exercer as atividades domésticas e, que por vezes, assumia a o papel de ama de leite. Esse perfil da mulher negra designada para servir prevalece até os dias de hoje (CARMO, RODRIGUES, 2021), como nos lembra ainda Bel Hooks “[...] o sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros” (HOOKS *apud* GOES, 2015, p.1).

É neste contexto, que vem reproduzindo a opressão, o racismo, o sexismo e o patriarcalismo que se encontram as adolescentes participantes desta pesquisa. De acordo com a feminista estadunidense Patrícia Hill Collins os estereótipos negativos que são empregados para caracterizar as mulheres negras são fundamentais para manter a opressão, tornando o sistema eficaz para asseverar essas mulheres em um lugar de subordinação (COLLINS, 2020).

Alguns estudos já realizados nos ajudam a compreender os atravessamentos enfrentados por adolescentes negras e periféricas na construção de suas identidades femininas. Um exemplo é a pesquisa realizada por Souza e Brandão (2008) com adolescentes do sexo feminino moradoras da periferia de Brasília, por meio de um estudo que teve como objetivo compreender o processo de construção da identidade feminina das participantes. Nas perguntas referentes ao que significa ser mulher, as adolescentes reproduzem o discurso de que o homem tem liberdade para tomar decisões a partir da adolescência, enquanto as mulheres têm que pedir a permissão a um adulto da família. Ainda segundo essas autoras, as adolescentes criticam essa condição de subalternidade, mas acabam por ceder e, apesar de não relatarem de forma explícita, que se sentem discriminadas no cotidiano, é possível perceber uma “[...] opressão ‘naturalizada’, que talvez dificulte a identificação desse tipo de situação” (SOUZA; BRANDÃO, 2008, p. 90).

Nesta mesma pesquisa, o trabalho doméstico aparece como algo natural para as mulheres. Enquanto as mães trabalham fora, as adolescentes assumem as tarefas domésticas e o cuidado com os irmãos. Deste modo acabam por antecipar a dupla jornada de trabalho da mulher ao dividir o tempo entre a casa e a escola. De acordo com as adolescentes, a tarefa doméstica, no entender da família é da mulher, o que para as autoras mostra a influência da família no aprendizado e na reprodução da identidade de gênero, conforme o modelo patriarcalista, na vida das adolescentes,

“Você tem um irmão; aí minha mãe diz: ‘Vai lavar louça’, e eu pergunto: ‘Por que ele não vai?’ Minha mãe diz: ‘Ele não pode, ele é homem’. Eu falei: ‘É homem, mas tem mão’. A mesma coisa com meu pai: ‘Ele trabalhou o dia todo’, e eu digo: ‘Eu estudei’ (risos). Mulher tem que ficar no fogão e esfriar no tanque...” (SOUZA; BRANDÃO, 2008, p.91).

Neste estudo é mostrado como são as representações de gênero, dentro da concepção binarista e heteronormativa - feminina e masculina - por parte das adolescentes entrevistadas. De modo geral, as representações do feminino foram relacionadas à beleza, à delicadeza, à fragilidade e à sensibilidade. Já as representações do masculino, foram caracterizadas como poder, determinação, falta de sensibilidade e imaturidade. Essas representações apontadas pelas adolescentes reforçam e reafirmam as bases do patriarcado.

Em seu livro, Maria Helena Fávero aborda essa discussão, retomando a filósofa Simone Beauvoir para compreender como se deu a hierarquização dos sexos, a estruturação do patriarcado. De acordo com Fávero (2010), Beauvoir compara a situação da mulher com a situação do homem desde as hordas primitivas. Cabia à mulher os trabalhos domésticos que eram passíveis de serem conciliados com a maternidade; “...um tipo de atividade baseada na repetição que se perpetua (...) de século a século não produzindo nada de novo”, (FÁVERO, 2010, p. 49). Já o homem tinha uma existência muito diferente, em que suas ações demonstram o seu poder:

[...] para manter, ele cria, ele ultrapassa o presente, ele abre o futuro. Por isso as expedições de pesca e de caça têm um caráter sagrado. Suas conquistas são festejadas; o homem reconhece sua humanidade nele próprio. (BEAUVOIR, 1976, p.113 *apud* FÁVERO, 2010, p.49).

E é nessa ideia do homem viril e guerreiro que desbrava o mundo e garante a sobrevivência da espécie dominando a natureza e a mulher, que se encontra o triunfo do patriarcado. Essa ideia de que o homem branco eurocêntrico é representante da razão, tendo a razão como sinônimo de ordem, superioridade, nobreza e limpeza; e que a mulher, os escravos, e as crianças são possuidoras de um corpo primitivo, inferior, e sujo, tem origem nos pressupostos dos pensadores da Grécia Antiga, como, por exemplo, Platão. Essa dicotomia corpo/mente se tornou uma matriz sustentadora do pensamento ocidental colonial (TAYLOR, 2013; MARQUES, 2020). Inclusive essa visão predatória de que o homem masculino ocidental está acima da natureza, encontra ancoragem nesse tipo de representação.

Em relação à sexualidade e à afetividade, estudo realizado por Fávero (2010), com adolescentes, demonstra que também neste campo a cultura patriarcal apresenta-se de forma hegemônica entre essa população. Como afirma Fávero: “como são atuais os velhos conceitos patriarcais” (FÁVERO, 2010, p. 61). Esse quadro revela a necessidade de se discutir e desconstruir

estereótipos produzidos a partir do patriarcalismo, os quais contribuem para a produção de relações hierárquicas de gênero geradoras de cenários de violência. No estudo citado sobre vivências sexuais e a possibilidade de gravidez participaram adolescentes de ambos os sexos. Os relatos das participantes apontam a reprodução de um discurso com diferentes regras para as mulheres em relação aos homens. De acordo com a autora, as adolescentes relataram que cabia aos pais, e não às mães, as conversas sobre a sexualidade. Essas conversas,

[...] centravam-se nas prescrições de regras de conduta moral, ou seja, o que elas podem e o que não podem fazer em relação ao sexo. Por isso a preleção é do pai E é nesse contexto que a questão da virgindade é abordada. A manutenção da virgindade, segundo o discurso das adolescentes é enfatizada pelos pais e aconselhada pelas mães, permeada de referências veladas que nos levam pensar na tal honra da família [...]. (FÁVERO, 2010, p.58).

Embora os estudos mencionados acima não apresentem uma delimitação étnico-racial, eles nos mostram como ainda prevalecem os discursos patriarcalistas quando nos referimos às relações de gênero e às questões de vivência da sexualidade.

Quando buscamos essa temática com o foco sobre adolescentes negras e periféricas, além da herança patriarcal, ainda encontramos a marca da hipersexualização. Em 2017, foi publicado um estudo realizado pela universidade norte-americana Georgetown Law, da cidade de Washington, no qual os adultos tendiam a achar que as meninas negras entendiam mais de assuntos adultos, como sexo, do que as meninas brancas e por isso precisariam de menos apoio e proteção. Para realizar essa pesquisa foram entrevistados 325 adultos de diferentes etnias e níveis de formação e de diferentes regiões dos Estados Unidos (NOGUEIRA, 2017).

Na ocasião da publicação destes dados, o portal Geledés entrevistou a socióloga Fabiana Moraes, professora da Universidade Federal de Pernambuco, sobre essa pesquisa. A socióloga afirmou que se tal pesquisa fosse realizada no Brasil, a menina seria mostrada de forma mais hipersexualizada, uma vez que “aqui vendemos durante décadas as mulheres negras das mais variadas idades como ‘produto de exportação’” (MORAES, 2017 *apud* NOGUEIRA, 2017, p.2).

Em outra pesquisa, desta vez realizada por Lima (2018) sobre vivências afetivo-sexuais de adolescentes negras moradoras da periferia de São Paulo, a autora relata duas situações que demonstram como a imagem das mulheres adolescentes negras hipersexualizadas está presente na nossa sociedade. A primeira se passou em um congresso científico no qual a pesquisadora tenta comprar um livro sobre vivências afetivo-sexuais de adolescentes negras e o vendedor lhe oferece livros que tratam da prostituição infanto-juvenil. (LIMA, 2018). A segunda, é uma situação de assédio sexual relatada por uma das adolescentes entrevistadas:

Quando eu passo na rua, alguns caras olham e chama 'oh, gostosa'.

Pesquisadora: São homens adultos?

Nina: Sim, homens adultos! Sabe, eu acho que eu não sou um objeto sexual, eu não sou algum tipo de carne andando na rua e as pessoas têm que aceitar, cê entendeu? (Nina, 13 anos). (LIMA, 2018, p.47).

A postura da adolescente frente ao assédio indica um movimento no sentido de desnaturalizar e questionar o estereótipo da mulher negra lasciva e permissiva, cujo corpo desperta o desejo nos homens. Esse movimento não é simples, considerando que as estruturas que moldaram a sociedade racista, patriarcal e sexista estão arraigadas, como nos alerta Collins:

[...] as ideologias racista e sexista permeiam a estrutura social a tal ponto que se tornam hegemônicas, ou seja, são vistas como naturais, normais, inevitáveis. Nesse contexto, certas qualidades supostamente relacionadas às mulheres negras são usadas para justificar a opressão. (COLLINS, 2020, p.17).

Portanto, é preciso dar visibilidade às questões em torno da sexualidade das mulheres negras sejam elas crianças, adolescentes ou adultas para que essa realidade possa ser mudada. Como nos alerta Carla Akotirene: “Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que se é invisível” (AKOTIRENE, 2019, p.41). Por outro lado, os homens, bem como as demais expressões de gênero, necessitam discutir a suas identidades de gênero, de classe, e étnico-racial, dentre outras dimensões, de forma interconexa, para desconstruir essa visão dicotômica e hierárquica produtora de configurações opressoras. Diante disso, remeto a leitura para o próximo tópico, no qual se debate sobre como a sexualidade adolescente é tratada no ambiente escolar, e como vislumbrar estratégias que possam incluir essa discussão no conteúdo escolar, não só de forma programática, mas com vivências e diálogos que possibilitem a manifestação das distintas subjetividades.

5.2 Sexualidade, adolescência, escolarização: um diálogo proibido?

Eu engravidei com 13 anos. Tive que sair da escola por que eu passava muito mal. Era muito ruim ficar na escola, grávida... todo mundo ficava olhando e julgando... (Maria Felipa, 17 anos).

A gravidez durante o período da escolarização não representa uma experiência fácil para as adolescentes. A fala de Maria Felipa traz os olhares e o julgamento das pessoas. Conforme Gaia, Menezes e Silva (2020, p. 84): “Não são poucos os relatos de adolescentes gestantes sobre a vivência de mal-estar, de vergonha, de desestímulo e de depressão durante a gravidez, no parto e pós-parto”. Esses olhares vindos das colegas, das professoras, das funcionárias acabam gerando a sensações e sentimentos que podem ser compreendidos como uma culpabilização da

adolescente pela gravidez. Como se observa, esse processo reflexivo concernente à sexualidade adolescente e relações de gênero não pode ficar reduzido ao público escolar adolescente, mas envolver toda a comunidade educativa, desde o grupo docente, os funcionários e funcionárias, como também as famílias.

No passado, dialogar sobre sexualidade, era visto como algo desrespeitoso, inoportuno e desnecessário; porém, no cenário atual, a sociedade tem elencado alguns temas como gravidez precoce, aborto, métodos contraceptivos, Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST, identidade e orientação de gênero, dentre outras pautas. Embora setores conservadores, ou seja, que defendem uma perspectiva colonial, se opõem com veemência a discutir esses assuntos, na maioria das vezes respaldados por fundamentalismos religiosos que adotam um olhar condenatório e punitivo, sem considerar as distintas realidades que cercam essas juventudes.

Sabemos que essas pautas deveriam ser discutidas no âmbito escolar, porém prevalece o medo, o receio e os tabus, impedindo assim a escola de ser um *lócus* privilegiado de trabalhar novas formas de se pensar a sexualidade (GAIA; MENEZES; SILVA, 2020; ROHR; SCHWENGBER; 2015). Nessa lógica, a temática da sexualidade acaba por ser circunscrita ao ensino do corpo humano e de métodos contraceptivos sem abordar as questões referentes a mesma. Esse corpo dentro da visão ocidentocêntrica é representado como um lugar das paixões, primitivo, e perigoso, que necessita de um controle racional das suas pulsões, tornando-se uma posição que exclui a dimensão complexa da subjetividade de cada sujeito singular.

Segundo Rohr e Schwengber (2015), geralmente as escolas se organizam considerando um padrão de procedimentos e atitudes das educandas dentro daquilo que é tido como a normalidade, seja no desempenho escolar (idade/ano de escolaridade compatíveis), seja no comportamento, neste caso, a sexualidade reprimida. Uma educanda grávida na escola, “[...] de um modo geral, é considerada, como escutamos na nossa experiência de campo, como uma desviante, desnaturada, anormal, estranha, fora do padrão aceito” (ROHR; SCHWENGBER, 2015, p.684). Essa afirmativa corrobora com o sentimento descrito por Maria Felipa e nos faz perceber – mas, nunca concordar - com a postura adotada pela escola, na qual Maria Valdete estudava quando engravidou pela primeira vez:

Na escola que eu estudava eles me proibiram... Eles falaram que não podia porque eu era muito nova e que se acontecesse alguma coisa a escola não se responsabiliza... aí, eu parei de ir... (Maria Valdete, 19 anos).

É espantoso perceber a partir das falas acima, que ao agregarem ao seu corpo o rótulo/status de grávidas, essas educandas adolescentes recebem – como que penalizadas – a

restrição de seu direito de estar na escola. Ao que parece as escolas têm dificuldade em abordar a temática da sexualidade de forma a garantir que as adolescentes tenham autonomia nas suas escolhas sexuais e reprodutivas. Nesse aspecto, no entendimento de várias docentes “[...] cabe à família, ao sistema de saúde [...] discutir questões da sexualidade que vão além de uma abordagem biológica” (GAIA; MENEZES; SILVA, 2020, p.86). É curioso que a predominância de professoras mulheres no ambiente escolar não contribui para um debate sobre o tema, e acabam reproduzindo estereótipos evidenciados pelo patriarcalismo e pelo colonialismo. Aliás, a construção histórica do contexto escolar foi produzida enquanto um ethos feminino, lugar de afeto, vocação, doação e cuidado, sem reconhecimento profissional, por se tratar de um trabalho executado por mulheres que, dentro dessa lógica, necessita ser subestimado. Além das docentes, algumas gestoras evidenciam o receio em discutir essa temática, considerando que os pais poderiam entender que a escola estaria incentivando as educandas a terem uma vida sexual ativa. (ROHR; SCHWENGBER, 2015).

E ainda há situações em que as orientações curriculares dão margem para que a temática sexualidade seja abordada na lógica do ensino do corpo humano e da prevenção aos agravos. Este é o caso das escolas da rede municipal de Belo Horizonte, campo de estudo desta dissertação de mestrado.

Nas Proposições Curriculares, documento que orienta a construção curricular das escolas municipais, os textos introdutórios apresentam a adolescência como um período de transformações vividas de maneira diversificada tendo em vista os diferentes contextos em que as educandas estão inseridas. A temática sexualidade aparece nas proposições curriculares da disciplina de Ciências no eixo denominado “Ser Humano e Saúde”. De acordo com o texto que apresenta este eixo, a disciplina Ciências pode contribuir

[...] para a percepção da integridade pessoal e para a formação da auto-estima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros. Contribui também para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos, bem como para o posicionamento acerca de questões polêmicas como desmatamentos, acúmulo de poluentes, manipulação genética e outros. (Proposições Curriculares Ciências, 2010, p.17).

O texto apresenta a discussão da sexualidade de forma ampla, no entanto, as capacidades apresentadas para o desenvolvimento deste eixo, se resumem na abordagem dos conteúdos relacionados aos aparelhos reprodutores, caracterização do ciclo menstrual, métodos anticoncepcionais e prevenção às ISTs. Esta abordagem da sexualidade pautada no risco e no perigo, está distante do trato cuja perspectiva é a do direito. De acordo com Gaia, Menezes,

Santos (2020), as escolas não traçam a diferença entre os campos sexo/sexualidade e direitos sexuais.

O sexo estaria atrelado à concepção de diferença sexual ancorada na biologia dos corpos, mas com entendimento discursivo e pautado em uma gramática cultural. A sexualidade, por sua vez, é um dispositivo histórico que recorre a técnicas móveis, que atuam produzindo sensações corporais, qualificando prazeres, intensificando o corpo em determinada direção. Os Direitos Sexuais envolvem um campo de articulação da sexualidade com os direitos humanos, que envolve liberdade, autonomia, integridade segurança do corpo sexual, privacidade, prazer, expressão, escolhas reprodutivas livres e responsáveis, informação. No limite, esse campo de direitos demanda por uma vida sem violência e exploração sexual. (GAIA; MENEZES; SILVA, 2020, p.86).

A abordagem da sexualidade articulada com os direitos humanos vai ao encontro das diretrizes da UNESCO que propõe a Educação em Sexualidade dentro de um marco de direitos humanos e igualdade de gênero, o que significa conscientizar as jovens a reconhecerem os seus direitos, “[...] incluindo escolhas sexuais seguras, responsáveis e respeitadas, livres de coerção e violência, bem como seu direito às informações necessárias para garantir o autocuidado eficaz” (UNESCO, 2019, p.16). Esse indicador pode ser o primeiro passo de um caminho para se chegar a reconhecer e respeitar os direitos das outras pessoas, ou seja, adotar uma postura ética. Sendo assim, para trabalhar a Educação em Sexualidade nesta perspectiva, o documento da UNESCO entende a sexualidade como

[...] uma dimensão central do ser humano que inclui: compreensão e relacionamento com o corpo humano, vínculo emocional, amor, sexo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, intimidade sexual, prazer e reprodução. A sexualidade é complexa e inclui dimensões biológicas, sociais, psicológicas, espirituais, religiosas, políticas, legais, históricas, éticas e culturais que evoluem ao longo da vida (UNESCO, 2019, p.17).

Retomando a realidade de escolas pesquisadas por diferentes autores, essa abordagem acerca da sexualidade com debates sobre relações de gênero, diversidade sexual, saúde sexual e reprodutiva se mostrou distante de ser realizada na prática. Tais assuntos ainda estão permeados pelos tabus, preconceitos, medos e receios (SANTOS *et al.*, 2023; ZANATTA *et al.*, 2016). Aliás, a escola desde a sua criação tornou-se uma grande representante da razão ocidental, um instrumento de controle e disciplinarização dos corpos.

A escola como locus de disciplinarização dos corpos foi trabalhada por Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir*. De acordo com o filósofo a escola, assim como os quartéis e hospitais possuem uma disciplina que manipula, modela e treina os corpos. Esse domínio sobre o “[...] corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem

como se quer” (FOUCAULT, 1999, p.164), Na escola, a organização em filas, é uma das estratégias para o controle dos indivíduos, bem como do que será ensinado, de quando e como será ensinado.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; [...]; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. (FOUCAULT, 1999, p.173).

Desse modo, a instituição escolar, desde então, vem seguindo esse modelo que a priori define de acordo com uma hierarquização do saber e com os princípios da moral patriarcal, quando e o que ensinar sobre sexualidade. Vencer a barreira do preconceito e do tabu para tratar da sexualidade na adolescência implica também no modo como essas adolescentes são vistas.

Como já dito anteriormente, não se trata de compreender essa fase da vida como um momento de transição ou de preparação para a vida adulta. Mais do que isso, constitui um ciclo de vida marcado por transformações que vão desde as mudanças biológicas até a forma de se ver e de ressignificar no mundo. Segundo Oliveira, Camilo e Assunção (2003, p.62), a adolescência é uma produção social e “[...] cada contexto sócio histórico define uma pauta de expectativas e concepção sobre os adolescentes e a adolescência”. Nesse sentido é preciso compreender a gravidez na adolescência como um fenômeno complexo que afeta de forma diferenciada as adolescentes que vivem uma situação de desigualdades sociais e raciais (UNFPA, 2023).

Os dados estatísticos, como já dito anteriormente, nos mostram que no Brasil as mães adolescentes são as meninas Pretas, Pardas e Indígenas, com baixa escolaridade, moradoras de regiões periféricas e em situação de vulnerabilização social. (GOES *et al.*, 2023). Essa situação ocorre principalmente pela ausência de diversas políticas públicas (saúde, educação, segurança pública, políticas para as mulheres), além de um acesso restrito aos direitos sexuais e reprodutivos (GOES *et al.*, 2023, p.9).

Os direitos sexuais e os direitos reprodutivos foram reconhecidos como direitos humanos, na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento realizada no Cairo em 1994. O resultado dessa conferência indicou uma agenda de compromissos com o objetivo de melhorar a vida das pessoas através promoção dos direitos humanos, apoio ao planejamento familiar, saúde sexual, direitos reprodutivos, promoção da igualdade de gênero, promoção da

igualdade de acesso à educação para as meninas, eliminação da violência contra as mulheres, além de questões relativas à população e proteção do meio ambiente (UNFPA, 2007). No Brasil, o Ministério da Saúde define os direitos reprodutivos como:

Direito das pessoas de decidirem, de forma livre e responsável, se querem ou não ter filhos, quantos filhos desejam ter e em que momento de suas vidas. Direito a informações, meios, métodos e técnicas para ter ou não ter filhos. Direito de exercer a sexualidade e a reprodução livre de discriminação, imposição e violência. (BRASIL, 2009, p.4).

E como direitos sexuais, o direito de as pessoas viverem livremente a sua sexualidade e de expressarem a sua orientação sexual livre de violência e discriminações, sem vergonha ou culpa. E ainda:

Direito de ter relação sexual independente da reprodução. Direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de DST/HIV/AIDS¹³. Direito a serviços de saúde que garantam privacidade, sigilo e atendimento de qualidade e sem discriminação. Direito à informação e à educação sexual e reprodutiva. (BRASIL, 2009, p.4).

Considerando as definições acima em confronto com a realidade pesquisada, as adolescentes têm tido os seus direitos negados, uma vez que as escolas estão distantes de inserirem nos currículos e em suas práticas pedagógicas as discussões que garantam o acesso à informação conforme previsto nas normativas. De acordo com Rohr e Schwengber (2015, p.688), muitos professores e professoras veem as adolescentes como

[...] pessoas ‘em formação’, que necessitam de orientação e tutela, e que não têm maturidade suficiente para exercer plenamente seus direitos sexuais e reprodutivos. Isso faz com que as informações e o acesso aos materiais pedagógicos de prevenção sejam dificultados no contexto das escolas, deixando os alunos mais expostos a agravos.

Outro aspecto que se destaca no que se refere ao papel da escola é o de ainda reforçar que a discussão da sexualidade e da gravidez está circunscrita ao universo feminino, reforçando assim uma cultura sexista que atribui às mulheres a responsabilidade com a prevenção e a contracepção (ROHR; SCHWENGBER, 2015; GAIA; MENEZES; SILVA, 2020). Nessa perspectiva, cabe aos homens heteronormativos a função predatória de ser genitor, e tornar-se provedor quando possui condições econômicas para o exercício dessa atribuição familiar, dentro do modelo patriarcal burguês.

¹³ À época da publicação do documento do Ministério da Saúde ainda se usava a sigla DST. A partir de 2016, o Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais passou a usar a nomenclatura IST no lugar de DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Estudo apresentado por Fávero (2010) demonstra que a instituição escolar continua reproduzindo o patriarcalismo em relação à masculinidade e à feminilidade. Segundo a autora, vários estudos apontam “[...] com veemência o papel da escola na mediação de significados” fundamentados “[...] na ideia do predomínio do homem branco, da heterossexualidade tomada como heteronormalidade e nos valores focados na classe média” (FÁVERO, 2010, p.70). Desse modo, continua cabendo às mulheres o lugar do cuidado e da afetividade, e aos homens o destaque pela competência e inteligência.

Neste sentido, a escola ao invés de ser o lugar privilegiado para a mudança, se mostra como uma instituição que permanece arraigada a valores herdados do patriarcado que reproduzem as desigualdades de gênero e outras desigualdades e preconceitos. Essa postura da escola acaba por contribuir para que as adolescentes gestantes sejam vítimas de outras violências e tenham seus direitos negados por falta de informação e de acesso a serviços, como o pré-natal e o aborto legal.

Em que pese a maternidade na adolescência possa ser uma escolha, meninas e adolescentes engravidam e têm filhos no Brasil, muitas vezes em contextos adversos, marcados pela falta ou insuficiência de informação, acesso a serviços e ausência de oportunidades (GOES, 2022, p.10).

Em relação ao pré-natal a recomendação do Ministério da Saúde é que este processo de atenção e monitoramento tenha início o quanto antes, preferencialmente no primeiro trimestre da gestação. Essa medida garante que a gestante tenha uma gravidez saudável e segura, além de reduzir os casos de morbimortalidade materna¹⁴. No entanto, as adolescentes e as meninas gestantes com idade entre 10 e 14 anos demoram a iniciar o pré-natal e acabam por ter um número menor de consultas do que o recomendado.

A dificuldade em acessar o pré-natal passa por questões relacionadas à idade, raça/cor e outros marcadores sociais (UNFBA, 2023). De acordo com Costal (2023), os dados referentes ao pré-natal é um importante indicador da garantia dos direitos reprodutivos e de saúde. E as informações apresentadas abaixo demonstram a desigualdade enfrentadas pelas mulheres indígenas, pretas e pardas no acesso ao pré-natal quando comparadas às adolescentes brancas.

Importante indicador da garantia de direitos reprodutivos e de saúde, o acesso ao pré-natal é desigual também ao se observar os grupos raciais, sendo as meninas indígenas o grupo com menor acesso a 7 ou mais consultas – 20,8% e 26,6% respectivamente para as faixas de 10 a 14 anos e 15 a 19. No grupo de adolescentes negras, também nos dois grupos etários (10 a 14 anos e 15 a 19), 40,4% e 47,4% das pardas e 41,9%

¹⁴ Morbimortalidade materna são complicações que ocorrem durante a gestação, parto ou puerpério, e que termina na morte da mãe. Essa situação é considerada uma violação dos direitos humanos das mulheres.

e 50,2% das jovens pretas tiveram acesso a no mínimo 7 consultas. Os maiores percentuais de acesso foram identificados entre adolescentes brancas: 56,6%; 64,3%. (COSTAL, 2023, p.2).

O acesso ao serviço de saúde por parte das adolescentes, é um grande desafio, estando elas, grávidas ou não. Dentro dessa lógica segregacionista, é comum perceber que a procura do posto de saúde para exames preventivos gera situações de constrangimento, pois

[...] tanto os/as atendentes quanto os/as usuários/as exercem vigilância sobre a sexualidade delas e passam a ficar “mal faladas” por procurarem um ginecologista, já que ir a esse profissional é indício de perda da virgindade (GAIA; MENEZES; SILVA, 2020, p.86).

E quando as adolescentes engravidam, a situação se agrava, pois, neste caso incidem as “hierarquias reprodutivas que definem o perfil e o tratamento das mulheres e suas gravidezes” (GOES, 2023, p.2). As chamadas hierarquias reprodutivas definem um modelo para o exercício da maternidade. Este modelo é pautado “por um imaginário social sexista, generificado, classista e homofóbico; portanto, trata-se de um modelo excludente e discriminatório” (MATTAR; DINIZ, 2012, p.114). Neste modelo a boa maternidade é exercida por um casal heterossexual, adulto, branco e com uma condição financeira estável (MATTAR; DINIZ, 2012).

As mulheres negras, independente da faixa etária enfrentam maiores dificuldades em acessar a rede pública, não só nas consultas do pré-natal, mas também no momento do parto; isto é o que mostra estudo publicado por Theophilo, Rattner e Pereira (2018, p.3.514):

Na assistência ao pré-natal, as mulheres de raça/cor preta/parda tiveram maiores proporções de gravidez não planejada e de utilização da rede pública, e menores proporções no número de consultas [...] proporção menor recebeu informações sobre o parto normal e informações sobre o local do parto. Na assistência ao parto, elas encontraram mais dificuldades quando procuraram atendimento no primeiro serviço de saúde, esperaram mais tempo para serem atendidas, foram as que menos tiveram acompanhantes na hora do parto e tiveram mais partos normais.

Quanto ao parto normal, embora seja o mais recomendado pela medicina por ser o mais seguro para as mulheres e para a criança, os relatos das mulheres negras evidenciam “um parto violento pela utilização de práticas desnecessárias e abusivas sobre os corpos das mulheres” (LIMA *et al.*, 2018, p.3). No relato dessas mulheres negras, usuárias do serviço público, as violências são diversas, tais como: a omissão de informações sobre a evolução do trabalho de parto, intervenções e aceleração do parto, excessivos e invasivos exames de toque, além do descaso, abandono e humilhação como uma forma de punição contra as mulheres que gritam de dor ou reclamam do serviço (LIMA *et al.*, 2018). Essa violência obstétrica é relatada por várias adolescentes gestantes que acabam por desenvolver um sentimento de vergonha, mal-

estar e depressão durante a gravidez, no parto e pós-parto.

Estudos como o de Brandão (2014) já vêm se dedicando à denúncia da violência obstétrica, que se agudiza quando a parturiente é adolescente. “Na hora de fazer não chorou” é uma das violências mais escutadas pelas adolescentes mães, o que tem repercussão significativa em toda a sua trajetória sexual e reprodutiva, afirmação essa que se faz em conexão com a prevalência do paradigma da culpabilização da adolescente [...]. (GAIA; MENEZES; SILVA, 2020, p.84).

Além da violência obstétrica, as mulheres negras também têm dificuldade de acesso ao aborto legal. De acordo com estudo realizado pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, as adolescentes negras foram as que mais sofreram violência sexual, com 64,18% do total de casos. Nos casos registrados no período compreendido entre 2015 e 2019, mais de 60% deles aconteceram na residência (COSTAL, 2023). As adolescentes pesquisadas pronunciaram, em algum momento, de forma sutil, o desejo do acesso ao aborto, principalmente a partir do segundo ou terceiro filho já que essa condição gera conflitos familiares, dificuldades financeiras, constrangimentos diversos produzidos por preconceitos, sobrecarga no exercício da maternidade, e obstáculos no encaminhamento para creches, devido ao quadro de vulnerabilização que se encontram.

De acordo com a legislação brasileira, o aborto é permitido nos casos da gravidez decorrente de estupro. No entanto, o caminho para acessar o serviço é longo e sinuoso; esbarra na escassez de oferta, na dificuldade de acesso e atualmente nas questões religiosas, haja vista as recentes manifestações realizadas em cidades do Brasil contra a ação, em curso no Supremo Tribunal Federal - STF, que pede a descriminalização do aborto até 12 semanas de gravidez. Esses protestos contrários à aprovação dessa Lei, estão sendo convocados por seitas religiosas e grupos conservadores, de matriz colonial. Mulheres e meninas que necessitam desse serviço precisam ultrapassar barreiras pessoais, relacionais, geográficas e institucionais (Goes *et al.*, 2020; G1, 2022), em um país de dimensão continental que ofertava, em 2020, apenas 89 serviços de aborto legal cadastrados, dos quais apenas 42 dos hospitais realizavam o procedimento. Com isso “muitas gravidezes que resultaram de relações sexuais violentas e não consentidas chegam a termo (Mapa do Aborto Legal, 2022)” (GOES, 2023, p.9).

Ainda sobre a questão do aborto, o fato de ser ilegal, impede a sua prática. As mulheres negras com menor acesso ao serviço de saúde, bem como às informações sobre os cuidados e métodos anticoncepcionais, são também aquelas com menor capacidade de exercer o planejamento reprodutivo e assim evitar a gravidez não planejada (GOES *et.al*, 2020). Quando decidem não continuar uma gravidez, essas mulheres não têm condições de realizar o aborto clan-

destino em clínicas ou consultórios particulares. Assim, acabam por tomar medicamentos abortivos, e quando aparecem sintomas decorrentes dessa alternativa arriscada e camuflada, como sangramentos e infecções, procuram a rede pública para concluir o procedimento e tratar as complicações (GOES *et.al*, 2020). Segundo Goes *et al.* (2020), uma pesquisa realizada em cinco capitais brasileiras demonstrou que “as mulheres mais vulneráveis à interrupção de uma gravidez de modo inseguro são negras, jovens, solteiras, com filhos, de baixa escolaridade e baixa renda” (GOES *et.al* 2020, p.2). E esta é a situação de uma das adolescentes por mim entrevistada, que diante da segunda gravidez, tenta o aborto:

Minha primeira gravidez, a minha mãe aceitou de boa, ficou toda feliz, mas a segunda, ela já, ela e eu tomamos um choque de realidade, portanto, que eu não aceitei que eu até tomei uma cartela de remédio de pressão para tipo, tentar tirar a minha bebê. Eu até parei na UPA, fiquei lá tomando soro, eu quase até morri porque eu não queria aceitar a minha segunda gravidez (Maria Elza, 19 anos).

Enfim, a falta de informação agudiza a situação de vulnerabilização das mães adolescentes negras, pobres e periferizadas. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu capítulo I que trata do direito à vida e à saúde, o artigo 8º apresenta a seguinte redação:

Art. 8º. É assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde.

Essas adolescentes, sejam na condição de mães ou na condição de adolescentes, têm o direito à informação e ao conhecimento para que possam exercer com plenitude o seu direito reprodutivo, direito à sexualidade, à cidadania, à dignidade e à vida, acessando e cobrando as políticas públicas a que têm direito. No entanto, ainda observamos uma disparidade entre o prescrito na Lei e a real condição de adolescentes vulnerabilizadas. Faz-se necessário a construção de redes protetivas que articulem as distintas dimensões dessa trama. Nesse aspecto, para que este acesso seja possível, cabe à escola cumprir o seu papel de assegurar às educandas uma formação que lhes possibilite o exercício da cidadania e a luta contra as diversas formas de exclusão, de desigualdades, de racismos, sexismo, de tabus e preconceitos.

5.3 As dificuldades de inserção no mercado de trabalho

“Até quando as nobres filhas da África serão forçadas a deixar que seu talento e seu pensamento sejam soterrados por montanhas de chaleiras de ferro?” Essa indagação abre o livro

O Pensamento Feminista Negro, de Patricia Hill Collins, e foi proferida por Maria W. Stewart em 1831. Ela foi uma intelectual negra, feminista e, segundo COLLINS (2000), a primeira mulher a discursar nos Estados Unidos, quando expôs publicamente as suas opiniões em defesa da mulher negra.

Se trouxermos essa pergunta para os dias atuais – terceira década do século XXI -, o final da frase mereceria um acréscimo referente ao contexto de opressão dessas mulheres, ao interrogar até quando as mulheres negras serão forçadas a deixar o seu talento e seu pensamento encarcerados dentro de casa. A reformulação dessa pergunta faz sentido quando nos deparamos com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada de forma contínua e anual de 2018 a 2019, que revela que as mulheres negras são a maioria dentre as que mais realizam trabalho doméstico, seja ele remunerado ou não. O trabalho doméstico não remunerado é composto por serviços realizados dentro dos domicílios, tais como a limpeza da casa, preparo de alimentos e cuidado com os moradores, principalmente crianças e idosos. (JESUS, 2018). Como ressaltado anteriormente, o trabalho doméstico representa a continuidade do trabalho escravizado, realizado por alguém que está numa situação de dominação, ou seja, forçado por uma figura que exerce a doma. Já o trabalho doméstico remunerado, segundo Ávila e Ferreira (2020, p.7),

[...] é uma relação de trabalho na qual as mulheres, responsáveis pelo trabalho doméstico gratuito em suas casas, repassam para outras mulheres, através de um pagamento, suas atribuições domésticas e, dessa forma, estabelece-se uma subdivisão, baseada em relações sociais de classe e raça, no interior da divisão sexual e racial do trabalho.

De acordo com os dados do IPEA de 2019, 3,9 milhões de mulheres negras se encontravam no trabalho doméstico, sendo que representava 63% desse mercado de trabalho.

Do ponto de vista do discurso, as mulheres negras “podem estar onde quiserem”; na prática, porém, a realidade as direciona, de maneira desproporcional, a trabalhos como o serviço doméstico remunerado, com toda a precariedade e exploração que lhe são característicos. Do total de ocupadas no mercado de trabalho, 18,6% das mulheres negras exerciam trabalho doméstico remunerado, proporção que cai a 10%, quando se trata de mulheres brancas (PINHEIRO *et al.*, 2019, p.12 *apud* CARVALH; GONÇALVES, 2023).

A citação acima nos indica a permanência de uma herança histórica, do Brasil colonial escravocrata, que sempre associou e, ainda associa, o trabalho doméstico a ser exercido pelas mulheres negras. A permanência desse imaginário colonialista, nos indica um fosso entre a expectativa e o desejo do exercício do direito de ocupar outros postos de trabalho por meio de uma qualificação profissional, e a força cruel da realidade onde predominam o racismo e o

sexismo. O acesso à escolarização representa um caminho fundamental de viabilização do exercício desse direito ao trabalho qualificado. Existe uma relação muito estreita entre escolaridade e qualificação profissional.

Outro dado relevante se refere ao trabalho com o cuidado, em que 31,6% da população geral se dedica a essa tarefa. Entre as mulheres negras na faixa etária entre 25 e 29 anos o percentual chega a 57,2%. Isso significa que essas mulheres cozinham, limpam, fazem compras além dos chamados atos de cuidados com outros indivíduos como alimentar, brincar, ensinar, fazer companhia, entre outros (UFPB, 2021).

O trabalho doméstico das mulheres negras está no que Souza (2006) nomeou da constituição da “ralé estrutural” brasileira. Com o fim da escravidão, cabia à população negra, que sequer vislumbrava “a oportunidade de classificação social burguesa ou proletária”, se inserir nas brechas “marginais do sistema como forma de preservar a dignidade”. De acordo com autor, as mulheres negras quando comparadas aos homens, tinham maiores chances de acesso ao mercado de trabalho devido ao “quase monopólio dos serviços domésticos, única área onde a competição com o imigrante não era significativa” (SOUZA, 2006, p.92).

De acordo com Lima, Rios e França (2013) o mercado de trabalho pode ser considerado o “locus privilegiado” para análise das desigualdades uma vez que “o ingresso em ocupações menos formais, estão fortemente mediados por fatores que se relacionam com a discriminação de gênero e raça” (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013, p.55). Segundo esses autores, uma análise interseccional se faz necessária para entender a condição de trabalho e subemprego dessas mulheres negras periferizadas.

[...] o racismo e o sexismo, que se combinam para delinear na sociedade visões que estereotipam e classificam capacidades e atributos de brancos e negros, de mulheres e homens, de modo a produzir condições diferenciadas de acesso a direitos e a oportunidades. (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013, p.53).

Todas essas pesquisas e estatísticas nos informam que quando buscamos os indicadores sobre a inserção das mulheres negras no mercado de trabalho, fica evidente que as questões de raça e gênero se sobrepõem, impondo diversos desafios para essas mulheres. Se até esse momento as informações percentuais explicitam a sobreposição e/ou atravessamento, ou ainda a interseccionalidade que marca a trajetória das mulheres negras; é chegada a hora de trazê-las – com suas falas – no entrelaçamento desse texto. Das seis adolescentes negras entrevistadas, apenas uma encontrava-se trabalhando regularmente nos serviços gerais de um escritório. As demais se encontravam em situação de desemprego, estavam sujeitas a instabilidade própria do trabalho informal, ou melhor dos “bicos”.

Quando se analisa algumas formas de acesso e de barreiras enfrentadas no mundo do trabalho, a condição de desempregada se destaca entre as mulheres negras, tornando-se o segmento mais afetado. De acordo com os indicadores do PNAD de 2021, a taxa de desemprego para a população em geral era de 12.6%. Quando desagregamos as informações por gênero e raça, as mulheres negras correspondem à 18.9% (AÇÃO EDUCATIVA, 2023). No caso das Marias entrevistadas nessa pesquisa, o percentual é tão grande, que não apenas confirma, mas grita esse atravessamento.

Dentre os obstáculos enfrentados por essa população, a baixa escolaridade se coloca como mais um elemento que segrega essas mulheres, como já fora ressaltado anteriormente. Nesse ponto, Lima, Rios, França (2013) advertem que o mercado de trabalho apresenta uma estreita ligação com a escolaridade na seleção da mão de obra: “[...] a posição inicial de ingresso no mercado de trabalho é influenciada pelas características educacionais e gera um forte efeito sobre a trajetória subsequente dos indivíduos” (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013, p.55).

Os indicadores do PNAD - Educação de 2019 apontam que, considerando a população brasileira na faixa dos 25 anos, 48,8% concluiu a educação básica obrigatória, ou seja, o Ensino Médio. Este resultado indica que o país manteve uma trajetória de crescimento. Ademais, as informações por faixa etária, também indicam alguns avanços, como por exemplo, na idade entre 15 e 17 anos. Nesta faixa etária correspondente ao Ensino Médio, a escolarização subiu um ponto percentual, chegando a 89,2%. Ao analisar este mesmo indicador por sexo, o número de mulheres frequentando o Ensino Médio é quase 10% maior em relação aos homens. No entanto, quando os percentuais são desagregados por cor/raça, a quantidade de mulheres negras é bem menor quando comparada às pessoas brancas (PNAD, 2019, p.8).

Quanto ao abandono escolar entre as jovens na faixa etária entre 14 e 29 anos, 10 milhões de jovens abandonaram a escola antes da conclusão da Educação Básica, o que equivale a 20% da população nesta idade. Deste percentual, 58,3% homens e 41,7% mulheres. Considerando-se cor ou raça, no geral, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos. (PNAD, 2019, p.10). E dentre os motivos para o abandono permanece a necessidade do trabalho. Para as mulheres, os motivos apresentados são a falta de interesse, a gravidez, o trabalho e os afazeres domésticos, respectivamente nesta ordem (PNAD, 2019, p.12).

Esses indicadores contribuem para a compreensão da situação vivida pelas adolescentes participantes desta pesquisa. Todas enfrentam situação de pobreza, baixa escolaridade e, no momento da entrevista, estavam desempregadas. As que estavam em busca do emprego esbarravam na falta de experiência e na falta de escolaridade. Como nos diz Maria Valdete: “Hoje em dia, até para varrer rua você tem que estar estudada. Eu nunca trabalhei, eu quero muito

trabalhar, eu não consigo trabalhar”.

Só depois que eu tive o filho é que mudou, mas... mudou porque ficou mais difícil...igual agora fui trabalhar... não que... precisar mesmo tem que trabalhar, né... tem que comprar as minhas coisas. (...). Eu quero continuar estudando porquê... sem ser estudante né nada, né?... tem o segundo grau a gente não tem nada por que... igual minha irmã mesmo... minha irmã tem até o 2º grau, mas não consegue arrumar serviço, então tem que estudar, gente! Fazer uma faculdade (Maria Ângela, depoimento em 07/09/2022).

Eu faço uns bicos, pego uns bico numa sorveteria que tem aqui perto do bairro porque agora, assim, não dá pra mim arrumar um trabalho porque eu não fiz o meu título de eleitor mas, é um pouco difícil porque ainda mais a maioria dos serviço pede... o ensino... é... ensino fundamental e eu parei né ... (Maria Elza depoimento em 27/11/2022).

A situação de estar desempregada e fazer bicos para sobreviver aparece nos relatos de outras duas adolescentes - Maria Felipa e na segunda entrevista de Maria Ângela. A atividade “bico” na área da economia está vinculada ao trabalho não oficial, ou seja, sem registro, sem carteira assinada. É considerado uma estratégia de sobrevivência para as pessoas com baixa qualificação profissional, embora pessoas qualificadas também sejam incluídas nesse segmento, no entanto com condições de trabalho e remuneração diferenciada (BERNARDO, 2006). O número de pessoas que sobrevivem na situação de informalidade é significativo. Segundo dados do IBGE, a média de trabalhadores nessas condições atingiu 12,9 milhões em 2022, um número recorde desde o início da série histórica em 2012 (AGENCIA BRASIL, 2023).

Ao estudarmos a utilização do termo “bico” se refere ao significado de um trabalho eventual, um pequeno serviço, logo nos remetendo também à palavra biscate. Porém, ao procurarmos o significado da palavra biscate encontramos o termo em dois sentidos, um substantivo com dois gêneros. No gênero formal remete ao “pequeno serviço remunerado” ou “serviço de pouca monta, pouca importância” e na informalidade “pessoa com comportamento sexual promíscuo” e quando se refere à mulher, “prostituta” (Dicionário Aulete Digital, 2023) Como se pode ver, tanto no gênero formal quanto no informal, há uma desqualificação da forma de trabalho popularmente definida como “bico” ou “biscate”.

No que se refere ao gênero de trabalho não oficial, estão as atividades laborais que são tratadas como bico, têm baixa remuneração, e em geral as trabalhadoras são exploradas, como relata Maria Elza: “Agora eu saí da sorveteria e tô fazendo uns bico no evento aí que paga melhor. Porque na sorveteria era uma mixaria e trabalhava muito” (Depoimento em 27/11/22).

Em artigo escrito em 2021, o jornalista Fernando Brito define que quem vive “de bico” vive “ciscando por trabalho e aceitando o que for possível achar, como galinhas em um terreiro”

(BRITO, 2021, p.1). Essa definição nos faz lembrar também dos pássaros, catando as migalhas para alimentar a si e aos filhotes. Essa imagem pode ser ampliada para as Marias, ora estão nas sorveterias, ora na animação de festas infantis, recebendo pequenos pagamentos para se alimentarem e vestirem seus filhos. Contudo, todas essas estratégias revelam que são mulheres de fibra, que resistem às imposições sustentadas pelas matrizes colonialista, patriarcalista e capitalista. Nesse aspecto, se organizam em arranjos familiares que atravessam gerações, tendo, na maioria dos casos, a avó como matriarca dessa configuração familiar.

Para o mundo financeiro, a presença de pessoas que se encontram nessa situação por falta de qualificação, é justificada com argumentos meritocráticos que acabam culpabilizando a classe trabalhadora pelo seu próprio fracasso, depositando na trabalhadora empobrecida toda a responsabilidade por sua vulnerabilidade, tornando-a, ao mesmo tempo, vítima e produtora da situação que lhe aflige. De qualquer forma, as trabalhadoras que sobrevivem com o trabalho de “bico” estão incluídas na produção do trabalho precarizado, que pode ser entendido como uma nova dinâmica do capitalismo que cria uma condição de vulnerabilidade social ao modificar as condições de trabalho no que se refere ao salário, às novas formas de contrato, criando assim o emprego de caráter flexível (ARAÚJO; MORAIS, 2017). Essa nova dinâmica do capitalismo é ressaltada por Antunes (1995) quando

[...] nos lembra que, apesar de sempre ter havido trabalho precário no capitalismo, a precariedade se “metamorfoseou”, pois, passou a ter um lugar estratégico na lógica de dominação capitalista. Deixou de ser algo periférico ou residual, para se institucionalizar em todo o mundo. (ANTUNES, 1995 *apud* FERNANDES, 2010, p.2).

É preciso ainda considerar que a dificuldade em conseguir o trabalho formal, ou de “carteira assinada” pode gerar o desalento ou o segmento das desalentadas, que segundo a Ação Educativa (2023) trata-se da

[...] força de trabalho que desistiu de buscar uma ocupação, isso pode acontecer por conta de uma conjuntura desfavorável de geração de empregos ou de baixo ou nenhum crescimento econômico. É uma forma de medir o desemprego oculto. O desalento é maior entre mulheres negras, chegando a ser 3,5 maiores do que homens não negros (AÇÃO EDUCATIVA, 2023, p.13).

Outros dois fatores que contribuem para a dificuldade de inserção das mulheres negras no mercado de são: o fato de serem mães e o lugar de moradia. Fatores que acabam gerando a situação de desalento descrita acima. Essa dificuldade é descrita por uma jovem mãe que participou do Projeto Mude com Elas, desenvolvido pela Ação Educativa entre 2020 e 2023, tendo como público alvo jovens mulheres negras da cidade de São Paulo:

Depois que descobrem que eu sou mãe, é literalmente só sobre como eu vou lidar com a gestão do meu tempo com a minha filha, o que eu vou fazer. Então é muito difícil, muito difícil. A última entrevista que eu fiz, online, eu me lembro, sem brincadeira, de falar pelo menos umas quatro vezes pra moça que estava fazendo a pesquisa comigo que eu ia dar conta. Eu falava assim: ‘Não, eu tenho pessoas, a minha rede de familiares e de amigos. Eu não estou sozinha nesse sentido, a minha filha não vai ficar em casa sozinha. [...] ela tem o pai dela; ela tem avós, ela tem tios, ela tem primos e ela também tem a creche se for preciso’. É uma loucura, é muito ruim. Vou te falar, é um saco. É a pior parte da entrevista (AÇÃO EDUCATIVA, 2023, p.15).

Quanto ao segundo fator, o lugar de moradia, este também se apresentou como um elemento que influencia negativamente no momento da entrevista de emprego. As jovens participantes do projeto são moradoras de bairros da periferia de São Paulo, e geralmente as ofertas de trabalho se localizam na região central da cidade, o que implica em um longo e demorado deslocamento. De acordo com os dados da Ação Educativa, a recusa dos empregadores em contratar moradoras das periferias, sobretudo negras, se dá “não apenas pela economia no benefício do transporte pago à trabalhadora, como também pela desconfiança racialmente sustentada de que essas pessoas possam ter ‘relações perigosas’ com outros moradores, colocando a instituição em risco” (AÇÃO EDUCATIVA, 2023, p.18).

Enfim, como se pode perceber, as mulheres negras enfrentam quadros de desemprego atravessado pelas questões de gênero, classe social, e questões étnico-raciais, como bem ressalta Akotirene (2019, p.18):

[...] a raça impõe à mulher negra a experiência de burro de carga da patroa e do marido. Para a mulher negra inexistente o tempo de parar de trabalhar, vide o racismo estrutural, que as mantém fora do mercado formal, atravessando diversas idades no não emprego, expropriadas.

Apesar das informações produzidas pela Ação Educativa apresentarem como referência a cidade de São Paulo, podemos dizer que as situações descritas se repetem com as mães adolescentes desta pesquisa. Dentre as adolescentes entrevistadas, somente uma delas tinha emprego formal, de carteira assinada. Trabalhava com serviços gerais. Já, Maria da Penha, trabalhava como estagiária de nível médio da Prefeitura de Belo Horizonte. No entanto, estágio não é considerado trabalho formal. As demais participantes deste estudo relataram dificuldades em conseguir um trabalho de “carteira assinada” e foi possível perceber o sentimento de desalento, diante dos obstáculos relatados acima como baixa escolaridade, falta de experiência e até mesmo a falta de documentos, como a situação vivenciada pela Maria Elza, que perdera uma vaga por não possuir o título de eleitor.

Apesar de não terem destacado diretamente os impactos de morarem em bairros localizados na periferia da cidade, sabe-se, pela discussão levantada até aqui, que ser moradora de

bairros como Alto Vera Cruz e Granja de Freitas, constitui um empecilho ante os olhares de empregadores das áreas centrais da cidade. Isso se dá pelo fato destes bairros serem identificados como lugar de criminalidade, depositários do mal, caracterizado por diferentes tipos de violência – estigma construído pelas vozes hegemônicas da cidade, como parte da grande mídia e dos órgãos oficiais. Segundo a Defensoria Pública de Minas Gerais, os índices de violência contra a mulher são alarmantes na região leste de Belo Horizonte, região à qual pertencem os dois bairros em questão (DEFENSORIA PÚBLICA, 2022). Apesar de ser uma revelação preocupante, a criminalização e a judicialização presentes na análise desse fenômeno acabam ocultando aspectos interseccionais produtores de desigualdade social.

Por fim, a falta de uma rede de apoio que permita à essas mães adolescentes conciliarem seus tempos como mãe, educandas e trabalhadoras com uma remuneração digna, faz com que permaneçam em um ciclo vicioso que continua reproduzindo a pobreza e a exclusão social. Durante uma entrevista, Maria Ângela faz a seguinte afirmação: “quem começa a trabalhar novo, para de estudar”. De fato, as jovens mulheres negras, empobrecidas e periferizadas vivem esse dilema: precisam trabalhar para ajudar no sustento da casa e, quando mães, a atribuição se torna mais exigente com a chegada dos seus filhos e filhas, gerando empecilhos para a escolarização e a vivência do ciclo de vida das adolescências, na sua peculiaridade. Contudo, o desafio de conciliar a escola com o cansaço, faz com que muitas abandonem a escola. No entanto, sem a escolarização, torna-se cada vez mais difícil alçar outros voos: um trabalho melhor, uma profissão melhor... e essas jovens acabam por se tornarem mais um número na estatística das milhões de jovens sem escolarização na luta por um emprego que lhes possibilite alcançar um nível de sobrevivência capaz de gerar mobilidade social para atingir patamares de cidadania que lhes permitam cuidar dos seus filhas e filhos, de forma digna.

No próximo tópico abordo os desafios enfrentados para a permanência na escola, relativos às mães adolescentes que buscam a EJA, após uma trajetória escolar truncada, marcada por reprovações, abandonos e, sobretudo, pela complexa situação no exercício da maternidade que se encontram. Apresenta-se aqui uma hipótese de que a maternidade seja um rito de passagem para que essas adolescentes adentrem – na maioria das vezes, de forma compulsória no campo da EJA -, acompanhadas da responsabilidade de cuidar dos seus filhos e filhas, mas com pouca ou nenhuma expectativa de atingir um futuro promissor.

5.4 Mães adolescentes na EJA: a escola como lugar do não-lugar

A presença das adolescentes na EJA tem sido tema de estudos e reflexões de diversos

pesquisadores. No entanto, a presença de mães adolescentes e os desafios impostos às educandas e às escolas, ainda permanecem invisibilizados.

Falar sobre essas educandas, nos remete inicialmente às questões raciais, uma vez que os indicadores estatísticos mostram que prevalece entre a população negra marcas em seus corpos e em suas trajetórias que refletem as desigualdades educacionais. De acordo com Lima e Custódio (2020, p. 1.315),

Os séculos de escravização consolidaram o processo de exclusão educacional e serviram de base para a solidificação das desigualdades de gênero e cor ou raça, características marcantes da sociedade brasileira. Moldada há séculos, a educação foi um mecanismo apropriado para a elite colonial que, conduzindo a hierarquização social, mantinha a exclusão e subalternização dos negros e negras oriundos da escravidão

Segundo Collins (2020), esta exclusão não é fruto do acaso. Segundo a feminista estadunidense, há uma rede homogênea que engloba economia, política e ideologia, que funciona como “um sistema altamente eficaz de controle social destinado a manter as mulheres afro-americanas em um lugar designado e subordinado” (COLLINS, 2020, p.35). Apesar de seus estudos se referirem às mulheres estadunidenses, essa situação também se aplica à realidade vivida pelas mulheres negras brasileiras. A colonialidade moderna foi construída por meio de hierarquias que dicotomizam as relações, desde o período da escravização, ao produzir processos seletivos em várias instâncias para manter a hegemonia ocidental eurocêntrica e estadunidense.

A manutenção dessa ordem acaba por reproduzir a imagem de que as mulheres negras já têm um lugar definido pela sua condição de raça, sexo e classe, como nos lembra Carneiro (2002) e como destaca Bel Hooks:

[...] essa ligação entre o racismo e o sexismo reforça a visão de que mulheres negras tem a mentalidade restrita. É válido enfatizar que existe uma classificação de saberes, onde o conhecimento que se sobressai é o do branco em relação ao do negro, o que possibilita enxergar quem pode ou não falar. (HOOKS, 1995 *apud* CARMO, RODRIGUES, 2020, p.87).

Isto posto, retomamos as questões referentes ao lugar das adolescentes nas escolas de Ensino Fundamental. Em sua tese, Silva (2019) discute a incômoda presença das adolescentes fora da faixa etária consonante com o Ensino Fundamental. São adolescentes na faixa etária entre 15 e 17 anos pretos e pardos, com “[...] descompasso idade/ano, a fragmentação do percurso escolar, a baixa aprendizagem e uma insinuada “incivilidade juvenil” (SILVA, 2019, p.22)

De acordo com essa pesquisadora, são essas adolescentes que, conforme o olhar da es-

cola, não “cabem” nas turmas de Ensino Fundamental que vão constituir turmas da EJA. Contudo, ao mesmo tempo, essas adolescentes tornam-se também inadequadas para a EJA, pois pelo “olhar” da escola apresentam “[...] condutas desqualificáveis [...], suscetíveis à criminalização, ao romperem com a imagem romantizada da infância que seus corpos acabaram de deixar para trás” (SILVA, 2019, p.22). Ao “acomodar” essas adolescentes na EJA, a escola constitui um não-lugar para elas.

A constituição do não-lugar ganha primazia, quando se pensa na organização das turmas da discência juvenil na escola. Em geral e, objetivamente, os arranjos articulados têm implicado o aprisionamento dos corpos de jovens maiores de 15 anos em turmas e turnos que os distanciam de corpos outros, também juvenis, mas tão iguais, de idades e faces próximas, que explodem em linguagens próprias e ricas de oralidade, de ritmos cantantes e dançantes, do brincar, do riso e do choro, do conflito e do consolo, do confronto e da aliança, da recusa e do namoro, na vivência de suas experiências escolares (SILVA, 2019, p.27).

As Marias, adolescentes participantes desta pesquisa, também trazem consigo as marcas geradas pelo não cumprimento dos tempos escolares estabelecidos pelos marcos legais. Em suas narrativas está presente uma trajetória marcada por interrupções, reprovações e abandonos. Como nos dizem... Maria Ângela: “Tava estudando de manhã, fiz 15 anos... ês me mandou pra noite. Eu já estudei ne três escolas...[...]. Vim pra cá tava no 8º ano já. Tomei bomba. Tomei três bombas já. Aí, ês me mandou pra noite, por causa da minha idade, tava muito atrasada já” (Depoimento em 06/09/2022).

Maria Elza:

Eu estudava normal, de manhã e tudo o mais no 7º ano, aí depois eu conheci o pai dos meus filhos. Aí eu comecei a ficar com ele tudo o mais, aí eu fui parando de estudar sabe, eu estava faltando muito, eu ficava matando aula ia pra casa dele. Foi aí que eles deram a ideia de eu ir para EJA de noite. (Depoimento em 27/11/2022).

E Maria Felipa:

[...] a minha infância na escola era muito tranquila... eu prestava atenção nas coisas, mas aí, a partir de uma idade eu comecei a tomar bomba... conheci umas meninas que disseram que era amiga, né, matava aula, aí eu comecei a dar uma desanimada, não assistia aula, eu pulava o muro, ia embora pra casa. (Depoimento em 06/12/2022).

Essa condição se mostrou recorrente nos depoimentos apresentados pelas participantes deste estudo, como relatou Maria Rosa ao comentar sua trajetória escolar após o nascimento do filho, quando foi cursar a EJA em uma escola municipal. Antes disso, já havia sido reprovada em três escolas estaduais. Segundo ela, “já estava muito atrasada nos estudos” (Diário de

Campo, em 29/08/2022). Esse estigma de aluna atrasada nos estudos, com passagens em várias escolas, já demarca um lugar do não lugar, pois a falta de acesso a uma titulação escolar, associada aos estereótipos de origem racista e patriarcal, além das precárias condições socioeconômicas, não permitem a conquista de um lugar de pertencimento nas redes sociais mais amplas. Desse modo, ficam situadas “no fim do mundo”, como ressaltou Elza Soares no seu canto.

Nos relatos de Maria Elza e Maria Felipa, é perceptível a falta de interesse em relação à escola. Ambas relatam que “matavam” aula, deixando de ir para a escola ou indo até a escola e “pulando o muro” como disse Maria Felipa. Essa falta de interesse, aparece nas pesquisas como um dos principais fatores que levam as adolescentes a abandonarem a escola (PNAD, 2019; ABRAMOVAY *et al.*, 2013). Afinal, é muito difícil permanecer num lugar que você não se reconhece e não é reconhecida na sua singularidade, a ponto de ameaçar a sua própria existência, até chegar ao patamar de produzir uma desistência (deixar de existir, não ser simbolizada pelo outro).

A reprovação representou um tema recorrente em todos os relatos. Nos casos de Maria Felipa e Maria Elza, foi evidente que as reprovações se deram por motivo de infrequência. Nos demais casos, a falta de interesse se mostrou como um dos motivos da expulsão dessas adolescentes do contexto escolar, corroborando com a observação de outras pesquisas sobre o tema. A EJA constitui um direito para se retomar o acesso à escolaridade, com uma metodologia diferenciada que considere as experiências discentes conforme a faixa etária e a realidade sociocultural de cada território no qual atua. No entanto, a prática deste estudo revelou que a EJA ofertada na escola pesquisada reproduz os mesmos mecanismos de opressão da escola tradicional.

A escola investigada neste trabalho, como já dissemos anteriormente, evidenciou tratar-se de uma instituição que procura padronizar e normatizar a aprendizagem e o comportamento das educandas, determinando o que é esperado das crianças e adolescentes com os quais trabalha. Na maioria das vezes, desconhece ou ignora que são sujeitas que estão em processo de formação, construindo suas identidades em consonância com os contextos sociais e culturais em que estão inseridas.

Como nos alerta o professor Miguel Arroyo, em seu livro *Imagens Quebradas*, as adolescentes do mundo atual mudaram, bem como os padrões sociais e morais. E a escola? A imagem dócil e romântica da adolescência, das meninas amáveis, submissas e disciplinadas, é quebrada por condutas consideradas agressivas e contestadoras, por comportamentos considerados impróprios, como a vivência da sexualidade. Ante tudo isso, a escola reage com

espanto e, geralmente, de forma punitiva. A vigilância é resultante de uma liberdade vigiada conforme os parâmetros hegemônicos de natureza racista e patriarcal.

São essas adolescentes das imagens quebradas que não cabem mais nas turmas do turno diurno das escolas. São elas as Marias Felipa, Valdetes, Penhas, Elzas, Ângelas e Rosas que são “acomodadas” na EJA junto com seus filhos. Nos relatos das Marias, a ida para a EJA se dá, de forma quase natural, aliás, *naturalizada*, uma vez que todas já têm os “pré-requisitos” estabelecidos pelo “olhar escolar”, ou seja: 15 anos completos, histórico de reprovações e gravidez. Essas características justificam essa “segregação institucionalizada”, tirando delas o lugar entre as demais adolescentes. Afinal,

[...] uma barriga presente no ambiente escolar mexe com a rotina da instituição, além de mostrar para todos uma sexualidade que antes era escondida e, agora, publicada na concretude da sua barriga. (ROHR; SCHWENGBER, 2015, p.689).

Por tudo isso, pode-se dizer que na EJA, essas adolescentes acabam por também ocupar um não-lugar. Os desafios que têm que enfrentar para estarem cotidianamente na escola, geralmente são desconhecidos, desconsiderados, minimizados e/ou ignorados. A falta de uma pessoa que fique com os filhos enquanto a mãe estuda, o cansaço após um estafante dia de trabalho, seja ele remunerado ou não, são questões que, indiscutivelmente, interferem no processo de escolarização dessas mães-adolescentes-educandas.

Nos relatos das Marias, foi recorrente a demanda de que a escola tenha um espaço para acolher as crianças enquanto as mães assistem às aulas. Começamos com Maria Elza: “Eu acho que a escola podia ter pra me ajudar a não faltar, tinha que ter uma brinquedoteca para as crianças, para os nossos filhos. Seria ótimo e aí eu acho que seria muito bom se tivesse” (Depoimento em 27/11/2022). E agora, Maria Felipa e Maria Ângela:

Podia ter, tipo, horário integral.... de tarde até as mães poder sair da escola pra poder a criança, tipo, até umas dez e meia pra poder pegar as crianças... qué... esse horário que a aula acaba, né... onde que eu estudo. Seria um lugar na sua escola e na hora do recreio poder ficar com ela, né... E durante a aula ela poder ficar brincando com filho de outras adolescentes e tendo contato com outras crianças. (Maria Felipa, depoimento em 06/12/2022).

[...] escola eu acho que precisa...que podia... as mães podiam mandar os menino pra escola, porque eu tenho uma amiga minha mesmo que não estudou por causa disso, porque não pode trazer filho pra escola... aí... por isso...[...] podia trazer pra escola e ficar na sala com a gente mesmo, ou arrumar alguém pra olhar, na escola, né; mas eu acho que seria mais fácil ficar com a gente. (Maria Ângela, depoimento em 27/11/2022).

Essa situação descrita pelas mães-adolescentes-educandas foi uma preocupação presente nas discussões preparatórias para a VI Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos (VI CONFINTEA):

Muitas mulheres vivem problemas de duplas jornadas e, também, de assumirem sozinhas a chefia da família uniparental, em que a mulher garante o sustento e a educação dos filhos com o trabalho, sem que, muitas vezes, possa escolarizar-se, seja pelo tempo escasso, seja pelos horários de oferta inadequados à realidade de vida dessas famílias. Também a falta de centros de educação infantil e a falta de apoio da própria escola contribuem para a não-permanência dessas mulheres no espaço escolar (VI CONFINTEA, 2009, p.31).

A proposta apresentada por elas - um espaço para deixar os filhos enquanto estudam - corresponde às *Salas de Acolhimento*, propostas neste mesmo documento. Tratam-se de salas de aula organizadas com brinquedos, livros, e ambientes de repouso adequados para receber os filhos e as filhas das educandas da EJA. Sabemos hoje que essa proposta já é realidade em alguns locais do país como Maranhão, Sergipe e Curitiba¹⁵, atendendo as demandas das mães educandas sejam elas adolescentes, jovens ou adultas. Tais iniciativas podem ser compreendidas como mais um passo para a efetivação da garantia do direito à educação bem como das condições para acesso e permanência na escola das mães educandas da EJA, conforme previsto na legislação - Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) e no caso das adolescentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Atender às demandas dessas educandas da EJA representa uma ação política importante para dar visibilidade às questões originadas e vivenciadas no cotidiano dessas mães. Atendê-las, além de ouvi-las e concretizar seus direitos, significa fortalece-las para uma postura emancipatória diante de cenários opressivos. Isso implica em trazer à tona questões que são silenciadas, como aquelas que se referem ao gênero, à raça e à classe social. Frente a esses impasses, remeto a leitura para um tópico dedicado à relação entre maternidade e escolarização.

¹⁵Em São Luís do Maranhão as Salas de Acolhimento funcionam desde 2017 em uma parceria da prefeitura com a Fundação Vale, conforme publicado em artigo da Revista Carta Capital (<https://www.cartacapital.com.br/educacao/especiais/educacao-de-jovens-e-adultos-acolher-para-educar>). No estado do Sergipe, a iniciativa é datada deste ano, conforme publicado no site de governo do estado (<https://www.se.gov.br/index.php/noticias/educacao-cultura>). E na cidade de Curitiba, a iniciativa da prefeitura é datada de 2018, conforme publicado na página oficial. <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/sala-de-acolhimento>).

5.5 Maternidade e escolarização

A temática da gravidez na adolescência além de provocar a importância da discussão dos direitos sexuais e reprodutivos das adolescentes; abre também o debate sobre os impactos da maternidade no processo de escolarização dessas educandas. Como vimos na seção anterior, as escolas ainda apresentam dificuldade em abordar com as adolescentes, a temática da sexualidade na perspectiva dos direitos.

Pesquisas realizadas com adolescentes grávidas demonstram que nem sempre a maternidade é vista por elas como um evento negativo, pois, muitas vezes, o desejo de ser mãe, de formar uma família, é visto como uma possibilidade de reconhecimento social (CARNÁUBA, 2019; QUADROS; MENEZES, 2009; GAIA; MENEZES, 2020). Atingir o status de mãe pode representar uma das poucas possibilidades de ocupar um lugar reconhecido pela sociedade como digno de respeitabilidade social para quem está forjada para viver na subalternidade. O deslocamento da identidade adolescente para o significado de mãe adolescente pode agregar um valor cultural e moral que tenta promover alguém que está vulnerabilizada. No entanto, as frustrações são recorrentes ao se deparar com julgamentos que condenam seus corpos e sua maternidade.

[...] a maternidade na adolescência nem sempre é percebida pelas adolescentes como algo negativo, podendo ter esse evento significados positivos, como a concretização de um projeto de vida, a progressão da infância para a fase adulta e a possibilidade de reconhecimento social. Pode ser a idealização de um futuro melhor por intermédio de um filho (ALMEIDA, 2008 *apud* GAIA; MENESES, 2020).

Um estudo realizado pelo Instituto dos Direitos da Criança e do Adolescente (INDICA) em parceria com o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicado em 2017, traçou um perfil das adolescentes gestantes, moradoras dos centros urbanos. Em sua maioria, essas adolescentes são negras e moram nas periferias. Dessas, as que estudam se encontram matriculadas em escolas públicas e um número significativo se ocupava dos afazeres domésticos.

Este perfil coincide com a vida das adolescentes participantes desta pesquisa. Em seus relatos foi possível perceber como a maternidade impacta no processo de escolarização dessas adolescentes. Para educandas como Maria da Penha, é preciso um auxílio da família para organizar os tempos cotidianos.

Você acorda de manhã, dependendo, tipo o horário que sua menina for para escola, o horário do seu serviço, tem que pedir os outros para levar. E chegar ainda, almoçar correndo para buscar criança. A minha criança sai três e meia Aí, sai três e meia,

tem que ir lá buscar, depois chegar, dar lanche, dar banho, deixar com sua mãe para depois ir para escola... é cansativo (Maria da Penha, depoimento em 01/06/22).

Já Maria Valdete e Maria Elza encontram dificuldades tais que, em alguns momentos, pensam em desistir da escola: “Olha, essa semana passada eu faltei a semana toda porque eu passei mal, porque tive febre... já faltei ontem por causa do olho dela... o olho dela está bastante inchado. Então, está sendo muito difícil. Eu já pensei em desistir de novo” (Maria Valdete, depoimento em 01/06/22).

Meus irmãos não quer olhar eles pra eu vir pra escola, porque isso não é obrigação deles, né. Aí, eles num olha, aí eu tenho que faltar, porque num quer ficar com eles e minha mãe demora chegar, tem vez que minha mãe chega muito tarde. E o portão agora tá fechando sete horas em ponto. Aí, então acaba que eu desisto de vir. (Maria Elza, depoimento em 17/11/22).

Outras mães como Maria Ângela e Maria Rosa, após o nascimento do filho, chegaram a sair da escola e retornaram posteriormente: “Voltei a estudar o ano passado, tanto até que eu num completei o ano. Aí, eu voltei esse ano. Difícil, né... por causa do meu menino...” (Maria Ângela, depoimento em 17/11/22) e “Quando ele era pequeno eu tive que parar de estudar...eu não tinha como levar ele pra escola...porque comecei até a levar ele pra escola, e ele começou a adoecer, aí eu tive que parar de estudar por causa disso (Maria Rosa, depoimento em 29/08/22).

Essas narrativas trazem questões que aliadas às histórias de vida dessas mães, tornam premente a necessidade e importância de se pensar em políticas públicas para que a escola possa viabilizar e assegurar o retorno e a permanência dessas mães na escola. Neste sentido, as Salas de Acolhimento, mencionadas no item anterior seria um dos mecanismos para facilitar a frequência dessas mães educandas. Além disso, o trabalho articulado da escola com creches comunitárias e outros equipamentos sociais podem contribuir para desenvolver redes protetivas para a vida dessas mulheres e suas famílias.

Pesquisas demonstram que em geral, as mães adolescentes já têm um percurso escolar marcado por abandonos e reprovações (PADILHA *et al.*, 2014; SOUZA, *et al.*, 2018). Oriundas das camadas mais empobrecidas da sociedade e de núcleos familiares nos quais os demais integrantes também apresentam baixa escolaridade e trabalhos pouco qualificados, elas acabam por reproduzir o ciclo de empobrecimento em que vivem.

Se a maternidade na adolescência reduz a escolaridade e a oportunidade laboral da mãe, e se essa realidade é muito comum nos lares mais pobres, então se produz um dos mais reconhecidos ciclos de reprodução intergeracional da pobreza: jovens mais pobres são mães adolescentes, e a maternidade precoce encolhe a sua escolaridade e

suas oportunidades futuras, mantendo mães e filhos em situação de pobreza. (SOUZA, *et. al* 2018, p.167).

Mesmo com todas essas dificuldades, a escola representa, de acordo com o olhar dessas mães educandas, a porta de acesso para o mundo do trabalho, ou seja, um trabalho formal, qualificado e melhor remunerado.

Se você desanimar, quando seu filho crescer você querer falar para ele: “Não, vai estudar?” Ele vai falar: “Não, mas, você não estudou”, é ruim, passar aquilo para ele, sabe... É melhor estudar, ensinar para ele o melhor, do que parar e ficar sem serviço... (Maria da Penha, depoimento em 01/06/22.).

Elza e Felipa também explicitam essa convicção de ter o estudo, a educação, a escola, o diploma como condição *sine qua non*, indispensável para o sonho de um futuro melhor para si e para suas filhas e filhos: “Eu quero retomar prá me ver se eu consigo um emprego” (Maria Elza, depoimento em 17/11/22) e “[...] tem que estudar, porque ninguém vai pra frente sem estudo” (Maria Felipa, depoimento em 06/12/22).

Essa projeção da escola como perspectiva de um futuro melhor para si e para seus filhos, mesmo funcionando positivamente, na visão de Padilha *et al.* (2014), faz jus à reprodução da importância da educação a partir de uma visão capitalista. Visão essa que, segundo esses autores, valoriza a educação apenas como fonte de ascensão econômica, ao “invés de perceber o verdadeiro valor de empoderamento social que pode ser adquirido por meio da inclusão escolar” (PADILHA, 2014, p.40).

A feminista estadunidense Ângela Davis em seu livro *Mulheres, Raça e Classe* relata a euforia da população negra com a emancipação. Ela nos diz que aquelas pessoas

[...] sabiam exatamente o que queriam: mulheres e homens almejavam possuir terras, ansiavam por votar e estavam dominados pelo desejo por escolas. Dos 4 milhões de pessoas que comemoravam a emancipação, diversas, como o menino escravo Frederik Douglass já havia percebido muito antes que o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão. [...] Era grande o número de pessoas que desejavam se tornar “inadequadas” para a angustiante existência que levavam (DAVIS, 2016, p.108).

Nesse sentido, a educação e o conhecimento são compreendidos na perspectiva do empoderamento e da libertação. Diversas autoras feministas negras ressaltam que a ideologia dominante - branca, masculina, de herança europeia – pensa, classifica, enxerga a população negra como “incapaz de progressos intelectuais” (DAVIS, 2016, p.109). E é essa mesma ideologia, que impõe para a maioria das mulheres negras uma sobrevivência tão desgastante que poucas tiveram ou têm a oportunidade de produzir um trabalho intelectual (COLLINS, 2020).

Quando falam da ideologia branca dominante, as feministas se referem a uma situação que vai além da cor da pele. A branquitude significa privilégios que beneficiam a classe média na forma de oportunidades de emprego e de acesso a bens e serviços como educação, saneamento básico, entre outros (AKOTIRENE, 2019).

Como pôde se perceber ao longo deste capítulo, as mulheres negras vêm ao longo da história sendo colocadas numa categoria de inferioridade. São elas as pessoas aptas para o serviço doméstico - remunerado ou não -, aptas para trabalhar com “bicos”, “catando as migalhas” do trabalho informal, são elas as mulheres sensuais, voluptuosas, disponíveis para o sexo.

Sair deste lugar ainda requer uma longa e árdua caminhada. E mais uma vez, Ângela Davis nos diz da urgência e necessidade das mulheres negras adquirirem conhecimento: “uma lanterna para os passos de seu povo e uma luz no caminho para a liberdade” (DAVIS, 2016, p.112). Ou, como disse Maria Felipa: “[...] tem que estudar, porque ninguém vai pra frente sem estudo” (Depoimento em 06/12/22).

Espero que o esforço de apresentar a realidade dessas mulheres adolescentes-mães-educandas negras periferizadas e seus embates com a escolarização, no campo da EJA, possa dar visibilidade a um problema que fica oculto e naturalizado, até mesmo em práticas educativas que apresentam uma proposta libertadora e emancipatória, como no caso da EJA. Para isso, um olhar baseado na interseccionalidade entre gênero, raça, classe social, identidade e sexualidade, representa, ao meu ver, um caminho necessário para a problematização dessa temática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa, emergiu um volume significativo de várias indagações pertinentes ao tema. Retomo aqui duas delas: Quem são as adolescentes-mães da EJA? Quais os fatores que contribuem para que essas adolescentes-mães procurem a EJA? Nesse processo, inicialmente me atentei para a segunda questão, a qual foi elaborada presumindo que eram as mães adolescentes que buscavam as vagas na EJA como tentativa de prosseguimento do seu itinerário de escolarização. Porém, no decorrer da pesquisa ficou evidente que essas adolescentes, na verdade, são encaminhadas *quase que compulsoriamente para a EJA*.

Obviamente que essa investigação não conseguiu responder ou esgotar as diversas questões que se fizeram presentes durante o estudo. No entanto, foi possível perceber que essas adolescentes e tantas outras, ao se tornarem mães, recebem um passaporte carimbado para a EJA, já que não encontram acolhimento no ensino regular diurno. É como se revelassem ou desvelassem para o universo escolar uma assustadora realidade: *na adolescência as pessoas vivenciam e experimentam a sexualidade*. A imagem romântica de uma adolescente dócil, que vai viver essa “etapa” da vida sem riscos e experimentações se quebra e, como uma imagem quebrada, não cabe mais na moldura da menina adolescente idealizada. Aliás, pelos relatos das adolescentes participantes desta pesquisa, essa imagem já se encontrava arranhada pelas reprovações, pelo “pular o muro da escola para matar aula”, pelo “deixar de ir para escola para namorar”. Essas adolescentes negras e periféricas, vivem num contexto social que lhes dificulta acessar não só bens materiais como também bens culturais. Afinal, segundo seus relatos, moram em lugares nos quais a oferta do comércio é reduzida, bem como a quase inexistência de espaços de lazer, no dizer das Marias “longe de tudo”, no “fim do mundo”. A dificuldade de acesso aos equipamentos das políticas públicas, como também aos bens materiais e culturais, também impõem barreiras para se sonhar com outras possibilidades e de se viver outras experiências, que vão além da precarização dos territórios de seu pertencimento.

Dentre as questões levantadas, foi evidenciada a necessidade da escola dialogar com as vivências e saberes dessa população estudada. Ao me aproximar dessas educandas-mães-adolescentes, surgiram outras perguntas maiores que me remeteram para questionamentos referentes ao gênero, à raça, à maternidade e ao próprio fato de serem adolescentes. Ou seja, a necessidade de uma leitura interseccional que integre essas dimensões. De considerável importância, eis uma delas: Nesta pesquisa, ao dar visibilidade às educandas-mães-adolescentes, e alguns dos desafios que enfrentam para permanecer na escola, abre-se um novo campo de estudo: Como as propostas ou o trabalho pedagógico das escolas contribuem ou não para que

essas mulheres tenham uma postura transformadora diante dessa sociedade que insiste em subalterniza-las e condena-las por anteciparem, segundo o olhar da sociedade ocidental colonial moderna, o advento da maternidade?

Uma pesquisa é sempre um ponto de partida. O processo do seu desenvolvimento abre sempre outras possibilidades que não estavam previstas ou que não tínhamos ideia de sua existência e/ou da importância de tornar visível alguns elementos ocultos do contexto observado. Lembro-me do escritor José Saramago, para quem: “Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas” (SARAMAGO, 1982, p.329.). E de fato, nem todas as perguntas que emergiram no processo investigativo estavam configuradas no início deste trabalho.

Ao chegar ao final, percebo que esta pesquisa foi uma travessia. O ponto de partida, um projeto que se propunha a estudar as adolescentes na EJA. No meio do percurso me detive nas questões sobre as mães adolescentes na EJA; mulheres adolescentes, negras, moradoras de periferias e com baixa escolaridade.

Um trabalho educativo libertador diante de mulheres negras, numa sociedade organizada sobre os pilares do patriarcado colonial, isto é, machista e racista, significa problematizar a realidade dessas mulheres, de forma a desconstruir cotidianamente o lugar subalternizado que lhes é imposto. Como nos diz Akotirene (2019, p.18) a “raça impõe à mulher negra a experiência de burro de carga da patroa e do marido”. São as mulheres negras que ocupam o lugar dos trabalhos menos valorizados e mal remunerados. De modo geral, os dados estatísticos apresentados nesta pesquisa, nos mostram que mesmo aquelas mulheres com maior escolaridade, ainda estão distantes de ocupar postos de trabalho mais valorizados, diante do patriarcalismo que configura nossa trajetória colonial. As mulheres negras são a maioria dentre aquelas que mais realizam o trabalho doméstico (domado, escravizado), seja ele remunerado ou não. São elas que continuam em casa, limpando, cozinhando, cuidando dos outros, sejam eles crianças, adultos ou idosos. Ou seja, continuam reproduzindo uma condição estabelecida para elas desde os tempos da escravização: permanecem no *domus*¹⁶, domesticadas e dominadas, sejam por outras pessoas ocupantes dos status de patroas ou de maridos, como nos diz Akotirene (2019).

No caso das Marias da Penha, Valdete, Elza, Ângela, Rosa e Felipa, elas não têm as

¹⁶ Em Latim, o que nós, hoje chamamos de **casa** era chamado *domus*. Era tão importante ser a pessoa principal num *domus*, – o *dominus*, o “Senhor” – que daí derivaram palavras como **dominador** e **domínio**, que dão a idéia de alguém com poderes para ser obedecido pelos outros habitantes da morada, como parentes e servos.

patroas e nem os maridos. No entanto a sua condição de educandas é atravessada pela necessidade de cuidar da casa e dos filhos. Além disso, remete aos tempos da escravidão que foi construída a imagem da mulher negra como sedutora, permissiva e disponível para o sexo, um corpo subjugado e objetificado. Imagem essa que chegou aos tempos atuais expressas, principalmente na época do carnaval, como mulata tipo exportação, ou seja, a mula que exporta sensualidade e que se encontra disponível para servir aos desejos e caprichos sexuais do macho dominador e predador. E esse imaginários em torno da sexualidade está colocado tanto para as mulheres adultas, quanto para as adolescentes.

Apesar desse estereótipo nefasto, as pesquisas apontam que a discussão pertinente às sexualidades não estão presentes na vivência das adolescentes. A escola, espaço de formação em que se presume que tal discussão seja abordada, não cumpre essa tarefa. Geralmente, quando é abordado, esse tema se apresenta restrito às questões de prevenção da gravidez e das ISTs.

Para mudar esse enfoque faz-se necessário que a escola compreenda as adolescências como um ciclo da vida no qual as pessoas estão em formação, inseridas em seu tempo histórico, atravessadas por seu contexto e não como um período transitório para a vida adulta marcado por conflitos, rebeldia, turbulências, e inseguranças. Sendo assim, um olhar plural diante das adolescentes, para além dos estereótipos patriarcais, possibilita compreender que elas vivem a sua sexualidade de forma subjetiva e singular, que deve ser pautada na perspectiva dos direitos humanos; direito que garante às pessoas viverem a sua sexualidade de forma livre e responsável. E para que as adolescentes vivam a sua sexualidade deste modo, é preciso antes de tudo, informação, acolhimento e conhecimento.

Sabemos que a escola não é o único território de aprendizado que as pessoas vivenciam, já que vida cotidiana é atravessada por distintos lugares diferenciados que atribuem significados próprios diante das relações sociais e pessoais. As pessoas aprendem na relação com o outro e com o mundo. No entanto, a escola ainda representa um espaço privilegiado e fundamental na construção do conhecimento, desde que liberte os sujeitos dos mecanismos de alienação. Como defendia Paulo Freire, um “centro de direitos e deveres”, que “viabiliza a cidadania” com seu “discurso transformador, libertador” (GADOTTI, 2017, p.154).

Contudo, as pesquisas têm apontado que as adolescentes, principalmente as negras e pobres, diante da necessidade de se dedicar ao trabalho doméstico e da dificuldade de conciliar a escola com a maternidade, acabam por abandonar o processo de escolarização.

A narrativa partilhada pelas Marias – fonte e razão desta pesquisa – corrobora com essas informações, pois todas elas cuidavam da casa, e das crianças e, além disso, os genitores das crianças se encontravam ausentes, não participavam como provedores e sequer construíam uma

relação de proximidade com as crianças, negligenciando assim o papel, e lugar de pai. Essas Marias-mães-adolescentes geralmente contam com a ajuda dos familiares próximos, principalmente as mães, que se tornam avós cuidadoras e também mantenedoras. Essas adolescentes viviam em famílias chefiadas por mulheres, ou seja, famílias matrifocais. Aqui se depara com a sobrecarga da mulher mãe de família diante do modelo familiar patriarcal burguês, e das desigualdades sociais, principalmente para a população negra periférica.

No entanto, quando esse apoio familiar se torna difícil, a permanência na escola acaba fragilizada. Em decorrência disso, sem a escolarização, as adolescentes encontravam barreiras para a inserção no mundo do trabalho, ocupando funções subalternizadas ou vivendo de bicos. Assim, elas tendem a continuar reproduzindo o círculo de pobreza em que estão inseridas.

Além do exposto acima, outra conclusão é de que a inserção dessas adolescentes na EJA nem sempre se dá por opção. Em sua maioria, as adolescentes educandas vão para a EJA quando atingem o perfil que lhes configuram um não lugar no ensino regular diurno devido aos estigmas: são mães adolescentes, com histórico de reprovação, atrasadas no seu processo de escolarização. Nota-se aqui um olhar condenatório para quem está periférica e precarizada num contexto racista patriarcal.

Ao chegarem na EJA se deparam com outro desafio que acaba produzindo também outro não lugar, que é o desafio de conciliar o cuidado com os filhos com a frequência escolar. A falta de uma rede de apoio – espaços institucionalizados e pessoas - para garantir a sua frequência à escola se transforma em um dos mais fortes empecilhos para a conclusão do processo de escolarização. A voz das Marias nos diz, de forma recorrente e uníssona das dificuldades de estarem na escola e não ter com quem deixar os filhos; por várias vezes é a mãe (no caso, a avó) que retornando do trabalho não chega a tempo em casa para ficar com a/o neta/neto, pois os irmãos não se propõem a cuidar; são as dificuldades com a saúde dos filhos, muitas vezes, fragilizada devido às precárias condições de vida; além da dificuldade em conseguir o atendimento médico na rede pública.

Sabemos que para essas adolescentes a escola é uma possibilidade de ofertar uma vida melhor para seus filhos, que pode gerar a perspectiva de se conseguir um trabalho oficial. Na sua maioria, as adolescentes vivem de “bicos”, catando as migalhas, as sobras do mercado de trabalho, isto é, trabalhos esporádicos, não oficiais e mal remunerados, que não lhes garante o sustento e um viver com dignidade.

Para finalizar, retomo o jagunço Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa, que em sua sabedoria alerta que “[...] o real não está na saída e nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Nessa travessia com as imprescindíveis Marias ficou evidente que essas

educandas são atravessadas por diferentes avenidas identitárias que, impostas pela sociedade patriarcal, as levam para o fim do mundo. São elas: mulheres, mães, adolescentes, negras, moradoras da periferia, com baixa escolaridade, que vivem das sobras do mercado de trabalho. Ao tornar visíveis as questões que perpassam as vidas dessas e de milhares de outras Marias que ocupam as vagas da EJA, novas possibilidades de pesquisas também se tornam viáveis, é o “tempo das perguntas”, como nos disse Saramago. Assim encerro aqui, as considerações finais, esperando que o leitor tenha encontrado durante essa travessia outras tantas Marias, novas e diversas perguntas que poderão tornar visíveis outras narrativas recorrentemente silenciadas e que, por direito, merecem e precisam ser escritas, lidas e partilhadas.

REFEÊNCIAS

ARAÚJO, L. F. S. de; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. dos A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde/Brazilian Journal of Health Research*, [S. l.], v. 15, n. 3, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326>. Acesso em: 7 maio. 2023.

ARAUJO, Marley Rosana Melo de; MORAIS, Kátia Regina Santos de. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172017000100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 out. 2023.

ARAGAKI. *O abandono afetivo paterno além das estatísticas*. Instituto de Psicologia – USP FALA UNIVERSIDADES.

ARROYO, Miguel. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BAPTISTA, Pedro *A privatização dos espaços comuns nas habitações de interesse social o caso do bairro Granja de Freitas, em Belo Horizonte*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

BARBOSA, Jacira da Silva; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Família matrifocal: A experiência das crianças. *Estud. psicol.*, Natal, v. 22, n. 1, p. 109-119, mar. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2017000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2023.

BELO HORIZONTE. Parecer 093/02. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=903243>. Acesso em 14 set. 2021.

BISCATE. In: *Dicionário Aulete Digital*. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/biscate>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em 14 jan.2022.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em out.2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Progra-

máticas Estratégicas. Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 52 p.: il. color. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde) (Série Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos; caderno n. 2) ISBN 85-334-1043-3 1. Reprodução. 2. Anticoncepção. I. Título. II. Série.

BRITO, Fernando. *Viver de bico, a “modernidade” cruel do Brasil.* In: Tijolaço. Disponível em: <https://tijolaco.net/viver-de-bico-a-modernidade-cruel-do-brasil/> Pulicadoem 08/11/2021.

CABRAL, Cristiane; BRANDÃO, Elaine. Gravidez na adolescência, iniciação sexual e gênero: perspectivas em disputa. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 8, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csp/a/WryX9xCMY5vwNwjM33pqbyb/?lang=pt#> Acesso em: 30 mar. 2023.

CARMO, Nádia; RODRIGUES, Ozaias. 'Minha carne não me define': a hipersexualização de mulheres negras no Brasil. *O Público e o Privado*, v. 19, p. 73-100, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/5274>. Acesso em: 25 set. 2023.

CARVALHO, M. G.; GONÇALVES, M. DA G. M. Trabalho Doméstico Remunerado e Resistência: Interseccionando Raça, Gênero e Classe. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, p. e249090, 2023.

COSTAL, Inês. Estudo expõe desigualdades que marcam quadro de mães adolescentes no país. *Portal Fiocruz*, abr, 2023. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-expoe-desigualdades-que-marcam-quadro-de-maes-adolescentes-no-pais>. Acesso em: 28 set. 2023.

CRUZ, Camila Oliveira. A visão de Gilberto Freyre sobre as mulheres negras em Casa Grande & Senzala: um olhar crítico a partir da perspectiva negra. *Revista Textos Graduados, [S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 37–46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/tg/article/view/36202>. Acesso em: 23 set. 2023.

DA SILVA, Analise. *NA EJA tem J: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos.* Curitiba: Appris Editora, 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2003, n. 24 p. 40-52, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 25 out. 2022.

DELBONI, Carolina. Somos o 2º país com as maiores taxas de gravidez na adolescência. *Estado*, São Paulo. <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/somos-o-2o-pais-com-as-maiores-taxas-de-gravidez-na-adolescencia/>. Acesso em: 06 fev. 2023.

DIEESE. *Boletim Especial Mulheres.* 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.pdf>.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra.* Rio de Janeiro: ED. Civilização Brasileira, 1968.

FÁVARO, J. D.; LEÃO, A. M. de C.; RIBEIRO, P. R. M.; ZUIN, L. F. Paternidade na adolescência: analisando seu significado, os desafios e suas consequências. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp.2, p. 1321–1338, 2019. DOI: 10.21723/ri-ae.v14iesp.2.12582. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12582>. Acesso em: 5 jul. 2023.

FAVERO, Maria Helena. *Psicologia do Gênero: Psicobiografia, sociocultura e transformações*. Ed. UFPR, 2010.

ISC/UFBA, UNFPA. *Sem deixar ninguém para trás*. Editor: UNFPA. Fevereiro, 2023. Disponível em: <https://brasil.unfpa.org/pt-br/publications/sem-deixar-ninguem-para-tras>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FEIJÓ, Janaína. *A participação das mulheres negras no o mercado de trabalho*. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/participacao-das-mulheres-negras-no-mercado-de-trabalho>. 2022. Acesso em: 01 nov. 2023.

FRANÇA JUNIOR, Adelson Afonso da Silva. *Da Favela para o mundo: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade*. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Ed. Paz e Terra.1998..

FREIRE, Paulo. Alfabetização e Miséria. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à pratica educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Moacir Fagundes. *Amor pelo Alto Vera Cruz Nos Muros: Musealização In Situ de Graffiti e Ação Cultural Educativa na Escola*. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação eDocência) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, 1 ed, rev. São Paulo: Global, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1999.

GAIA, Stellamary; MENEZES, Jaileila; SILVA, Roseane. Maternidade e Escolarização: Reflexões Sobre os Direitos Sexuais e Reprodutivos em uma Instituição Escolar Pública. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, n. 21, p. 82-90. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7175>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GOES, E. F. *et al.* Vulnerabilidade racial e barreiras individuais de mulheres em busca do primeiro atendimento pós-aborto. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, p. e00189618, 2020.

GOES, Emanuelle. *Intersecção do racismo e do sexismo, mulheres negras e saúde*. Junho, 2015 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/interseccao-do-racismo-e-do-sexismo-mulheres-negras-e-saude>. Acesso em 28 set. 2023.

GONCALVES, Helen *et al.* Início da vida sexual entre adolescentes (10 a 14 anos) e comportamentos em saúde. *Revista Brasileira de Epidemiologia* [online], v. 18, n. 1, p. 25-41, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-5497201500010003>. Acesso em: 23 set. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 25 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar - 2020*. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

JESUS, Jordana Cristina de. *Trabalho doméstico não remunerado no Brasil: uma análise de produção, consumo e transferência*. (Tese doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional. Belo Horizonte, 2018.

KROEFF, Renata; GAVILLON, Póti; RAMM, Laís. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador (a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 02, 2020. Disponível em: [doi:10.12957/epp.2020.52579](https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579) ISSN 1808-4281. Acesso em: 02 maio 2023.

LEÃO, Geraldo. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Elânia Francisco. *Negritudes, Adolescências e Afetividades: experiências afetivo-sexuais de adolescentes negras de uma periferia da cidade de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara; Pós Graduação em Educação Sexual. UNESP, 2018.

LIMA, Márcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulando Gênero E Raça: A Participação Das Mulheres Negras No Mercado De Trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, Mariana

Mazzini. *Dossiê das Mulheres Negras*. IPEA, 2013. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3039?locale=pt_BR. Acesso em: 15 maio 2023.

LIMA, Tatiane *et al.* “Porque somos mulheres, pobres e negras”: um balanço sobre o projeto de extensão oficinas sobre direitos sexuais e reprodutivos: “meu corpo, minhas regras”. *Anais... XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS/ES EM SERVIÇO SOCIAL*. v.1, n.1 Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22196>.

MANDELBAUM, Belinda. *A nova família*. <https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/>. 2009. Acesso em: 02 jun. 2023.

MARQUES, Walter. *Produção Social das Crianças e Adolescentes Marginalizados*. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

MARQUES, Walter. *Infâncias (pre)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade*. Brasília: Plano Editora, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Narrative interviews: an important resource in qualitative research. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* [online], v. 48, n. espec., p. 184-189, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>. Acesso em: 02 set. 2022.

MORAIS, C. de.; PAVIANI, N. M. S. Entrevista narrativa: um gênero da pesquisa sociolinguística. In: *Anais... V SIGET*, 2009. Acesso em: 23 jun. 2023.

NEVES DA SILVA, Natalino. *Juventude Negra da EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

NOGUEIRA, Adriana. *Meninas negras são vistas como “menos inocentes” do que brancas, diz estudo*. Julho, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/meninas-negras-sao-vistas-como-menos-inocentes-do-que-brancas-diz-estudo/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira Um estudo sobre as mães adolescentes Brasileiras. *Physis: Revista de Saúde Coletiva* [online], v. 21, n. 1, p. 299-318, 2011.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312011000100018>. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. “(Entre)Linhas de uma Pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica”. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, p. 69-87, 2014.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do conceito de “periferia”: primeiras aproximações teóricas. In: BRITO, Cristiane Miryam Drumond de; AFONSO, Livia Napoli. CORDEIRO, Leonardo Zenna; SOUZA, Ricardo Alexandre (Org.). *Entrelaçando Redes: Reflexões sobre a Atenção a Usuários de Álcool, Crack e Outras Drogas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. Módulo II, Capítulo 10.

OLIVEIRA Heli; OLIVEIRA, Elaine. Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. Ensaios Filosóficos, Volume XIX – Julho/2019, Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/04_OLIVEIRA_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIX.pdf. Acesso em abr.2023.

OLIVEIRA, Heli, MARIZ, Débora. Movimento Escola sem Partido e o pensamento freireano: tensões e impasses entre duas perspectivas educacionais antagônicas. In: SILVA, Walesson; OLIVEIRA, Heli. *Educação Decolonial e Pedagogia Freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador*. Belo Horizonte, MG: Editora Saci, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências*. UNESCO, 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07; SP, França, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308/PDF/369308por.pdf.multi>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RAVAGNOLI, N. C. da S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. *The ESPecialist, [S. l.]*, v. 39, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195>. Acesso em: 31 ago. 2022.

REY, Fernando Gonzalez. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

RODRIGUES, L. S.; SILVA, M. V. O. da; GOMES, M. A. V. Gravidez na Adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola. *Revista Educação E Emancipação*, v. 12, n.2, p. 228–252, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p228-252>. Acesso em: 09 abr. 2023.

ROHR, Denise Raquel; SCHWENGBER, Maria Simone. A escola não é “lugar de barriga”. *Revista do Centro de Educação*, v. 40, n. 3, p. 683-696, sept./dic., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/7756>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do Império Cognitivo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Bruna Kalline Carneiro; PAULA, Francisco Wagner de Sousa; NOGUEIRA, Arlindo Pereira; PAULA, Leidiane de Sousa. Obstáculos para a dialogicidade entre a escola e os adolescentes sobre sexualidade. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, mar. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/9/obstaculos-para-a-dialogicidade-entre-a-escola-e-os-adolescentes-sobre-sexualidade>. Acesso em: 09 jul. 2023.

SARAMAGO, José. *Memorial do Convento*. Lisboa: Editorial Caminho, 1982.

SARTI, Cynthia A. Família patriarcal entre os pobres urbanos?. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 37-41, ago. 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/981>.

Acesso em 25 mar. 2023.

SARTI, Cynthia A. Família como ordem moral. *Cad. Pesquisa.*, São Paulo, n. 91, p. 46-53, nov. 1994. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/875/882>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SARTI, Cynthia A. *A Família como ordem simbólica. Psicologia USP*, v. 15, n. 3, p.11-28, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642004000200002>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/Educação problematizadora. In: STREECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZIRKOSKI, Jaime (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Maria Clemencia de Fátima. O não-lugar do lugar da escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na educação de jovens e adultos. (Tese Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, D. V. da; SALOMÃO, N. M. R. A maternidade na perspectiva de mães adolescentes e avós maternas dos bebês. *Estudos De Psicologia*, Natal, v. 8, n. 1, p. 135–145, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100015>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos De Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5–16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200001>. Acesso em: 13 abr. 2023.

TRINDADE, Z.A, MENANDRO M.C.S. Pais adolescentes: vivência e significação. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. 1, p. 15-23, jan., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100003>. Acesso em: 16 mar. 2023.

UNFPA. Fundo de População das Nações Unidas. *Brasil ainda apresenta dados elevados de gravidez e maternidade na adolescência*. Set., 2022. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/news/brasil-ainda-apresenta-dados-elevados-de-gravidez-e-maternidade-na-adolescencia> Acesso em: 23 mar 2023.

VIEIRA, Alessandra Kelly. “*Põe a arma no meu rosto e fala que é pro meu bem*”: Proteção integral x punição de adolescentes no tráfico de drogas. (Tese de Doutorado em Psicologia) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

ZANATTA, L. F. *et al.* A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 2, p. 443–458, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TrXCc6xhN84qdgfD456wLzm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2023.

ZIRKOSKI, Jaime. Pensar certo. In: STREECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZIRKOSKI, Jaime (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

1º MOMENTO:

Quero agradecer a sua disponibilidade de participar dessa Roda de Conversa que faz parte de um estudo que estou realizando na Faculdade de Educação da UFMG, no Mestrado em EJA, para entender a relação de mulheres mães-adolescentes negras com a EJA. Sou professora da rede municipal Há 27 anos e sempre trabalhei com a EJA.

Também sou mulher negra como vocês, e na minha experiência sempre chamou minha atenção a condição das mães-adolescentes estudantes da EJA: as dificuldades que enfrentam e porque estão na EJA. Esse tipo de questão necessita ser discutida nas Secretarias de Educação e no Ministério da Educação. Por isso, resolvi realizar este estudo com o objetivo de apresentar essa realidade para a sociedade e contribuir na mudança das condições das estudantes que estão nessa situação. Deste modo, a sua participação é muito importante para esta pesquisa.

Gostaria de informar que o seu nome não será citado para resguardar a sua privacidade. Vou utilizar um apelido que representa uma característica sua.

Preciso da sua autorização para gravar a nossa conversa para que opinião seja ouvida com atenção. Peço que também que assine um TCLE para autorização deste trabalho. Mais uma vez, agradeço imensamente a sua participação.

2º MOMENTO: Apresentação da entrevistada

Nome/ idade/ cor/ estado civil/composição familiar (com quem mora) / bairro onde mora/ escola onde estuda/

3º MOMENTO: Questão

Me conte quem é você, como foi a sua trajetória de vida, como mulher, você se declarou negra (ou parda, ou branca, não se sabe qual vai ser a resposta), como foi sua história até sua chegada na escola, e sua experiência na escola até a gravidez; como foi a sua relação com a escola durante a gravidez e após o nascimento da/o sua/eu filha/o, ou seja, como você consegue conciliar a condição de ser mãe, estudante na EJA e ainda trabalhar. E para finalizar, porque você pretende continuar estudando, qual sonho você tem?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos por meio deste convidar você a participar como voluntária da pesquisa **“Mães-adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública da periferia de Belo Horizonte-MG: indagações iniciais diante de uma condição de vulnerabilidade social para mulheres invisibilizadas”**. Esta pesquisa está vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Tem como pesquisadora, a discente Juliana Vieira da Silva (telefone 31- 999577477) e como orientador, o Professor Doutor Walter Ernesto Ude (telefone 31-996868316).**

Essa pesquisa tem como objetivo geral pesquisar as condições de aprendizagem das mães-adolescentes, moradoras da periferia que retornam ou dão continuidade aos seus estudos na modalidade da Educação de Jovens, ofertada por uma escola pública.

Sua participação nesta pesquisa se dará por meio de uma Entrevista Narrativa em que será abordado o tema em estudo. As informações concedidas serão registradas em um caderno de campo e, caso você autorize, será utilizado um gravador de voz.

Informamos que seu nome será mantido em sigilo, assim como, qualquer informação que possa identificá-la. Comunicamos que não haverá nenhuma gratificação financeira, nem pagamento referente às informações prestadas.

Em qualquer fase da pesquisa, você poderá fazer perguntas, caso tenha dúvidas. E se por qualquer motivo, desistir de participar, poderá retirar o seu consentimento, além de não permitir a posterior utilização de seus dados, sem nenhum ônus ou prejuízo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sua participação será de grande importância na análise das várias situações vivenciadas por mães-adolescentes, estudantes da EJA, que envolvem aspectos relacionados a gênero, classe, étnico-raciais, sexualidade, e identidade etária, dentre outros elementos, que envolvem esse público da Educação de Jovens e Adultos.

Desde já, agradeço a sua disposição em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ 2022

Assinatura da participante/menor: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / RESPONSÁVEL

A menor _____ sob a sua responsabilidade, está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa **“Mães-adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública da periferia de Belo Horizonte-MG: indagações iniciais diante de uma condição de vulnerabilidade social para mulheres invisibilizadas”**. Esta pesquisa está vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Tem como pesquisadora, a discente Juliana Vieira da Silva (telefone 31- 999577477) e como orientador, o Professor Doutor Walter Ernesto Ude (telefone 31-996868316).**

Essa pesquisa tem como objetivo geral pesquisar as condições de aprendizagem das mães-adolescentes, moradoras da periferia que retornam ou dão continuidade aos seus estudos na modalidade da Educação de Jovens, ofertada por uma escola pública.

A participação nesta pesquisa se dará por meio de uma Entrevista Narrativa em que será abordado o tema em estudo. As informações concedidas serão registradas em um caderno de campo e, caso você e a participante autorizem, será utilizado um gravador de voz.

Informamos que o nome será mantido em sigilo, assim como, qualquer informação que possa identificá-la. Comunicamos que não haverá nenhuma gratificação financeira, nem pagamento referente às informações prestadas.

Em qualquer fase da pesquisa, você e/ou a participante poderão fazer perguntas, caso tenha dúvidas. E se por qualquer motivo, desistir de participar, este consentimento poderá ser retirado além de não permitir a posterior utilização dos dados da participante, sem nenhum ônus ou prejuízo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

A participação da adolescente será de grande importância na análise das várias situações vivenciadas por mães-adolescentes, estudantes da EJA, que se envolvem aspectos relacionados a gênero, classe, étnico-raciais, sexualidade e identidade etária, dentre outros elementos, que envolvem esse público da Educação de Jovens e Adultos.

Desde já, agradeço a sua disposição em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) responsável:

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA A PROJETO DE PESQUISA - EMIP

Título da pesquisa: **Mães-adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas da periferia de Belo Horizonte MG**: indagações iniciais diante de uma condição de vulnerabilidade social enfrentadas por mulheres invisibilizadas

Instituição parceira: Escola Municipal Israel Pinheiro (EMIP)
Rua Desembargador Bráulio, nº 1147 – Bairro Alto Vera Cruz.
CEP.: 30285-170- Belo Horizonte – Minas Gerais.

A Escola Municipal Israel Pinheiro (EMIP), através de sua diretora, a professora Vânia Elizabeth Ferreira, autoriza a pesquisadora Juliana Vieira da Silva, aluna do Curso PROMESTRE-Mestrado profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, desenvolver o trabalho de campo da pesquisa intitulada “**Mães-adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas da periferia de Belo Horizonte MG**: *indagações iniciais diante de uma condição de vulnerabilidade social enfrentadas por mulheres invisibilizadas*”, sob orientação do Dr. Walter Ernesto Ude Marques, professor da UFMG no âmbito de sua atuação docente, junto a estudantes mães-adolescentes da EJA, desde que tenha autorização expressa das mesmas.

Tendo ciência dos objetivos, justificativas, metodologia e cronograma do projeto, e por considerar a sua execução pertinente ao Projeto Político Pedagógico da EJA, bem como às concepções educacionais da escola, no que se refere à importância de compreender os atravessamentos presentes nas trajetórias dessas mães-educandas-adolescentes negras e periferizadas, que necessitam conciliar os estudos, o cuidado com seus filhos e filhas e o trabalho para garantirem o usufruto do direito à educação, do direito ao trabalho, bem como a vivência digna da maternidade..

Esta carta de anuência deve ser considerada como comprometimento de que serão fornecidas as garantias necessárias à adequada execução do projeto proposto.

Belo Horizonte, ____ / ____ / _____.

Vânia Elizabeth Ferreira
Diretora da EMIP

APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA A PROJETO DE PESQUISA - EMDJS

Título da pesquisa: **Mães-adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas da periferia de Belo Horizonte MG**: indagações iniciais diante de uma condição de vulnerabilidade social enfrentadas por mulheres invisibilizadas

Instituição parceira: Escola Municipal Doutor Júlio Soares (EMDJS)
Rua São Vicente, 200 7 – Bairro Granja de Freitas.
CEP.: 30286-070- Belo Horizonte – Minas Gerais.

A Escola Municipal Doutor Júlio Soares (EMDJS), através de sua diretora, a professora Édila Caetano, autoriza a pesquisadora Juliana Vieira da Silva, aluna do Curso PROMESTRE-Mestrado profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, desenvolver o trabalho de campo da pesquisa intitulada “**Mães-adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas da periferia de Belo Horizonte MG**: *indagações iniciais diante de uma condição de vulnerabilidade social enfrentadas por mulheres invisibilizadas*”, sob orientação do Dr. Walter Ernesto Ude Marques, professor da UFMG no âmbito de sua atuação docente, junto a estudantes mães-adolescentes da EJA, desde que tenha autorização expressa das mesmas.

Tendo ciência dos objetivos, justificativas, metodologia e cronograma do projeto, e por considerar a sua execução pertinente ao Projeto Político Pedagógico da EJA, bem como às concepções educacionais da escola, no que se refere à importância de compreender os atravessamentos presentes nas trajetórias dessas mães-educandas-adolescentes negras e periferizadas, que necessitam conciliar os estudos, o cuidado com seus filhos e filhas e o trabalho para garantirem o usufruto do direito à educação, do direito ao trabalho, bem como a vivência digna da maternidade..

Esta carta de anuência deve ser considerada como comprometimento de que serão fornecidas as garantias necessárias à adequada execução do projeto proposto.

Belo Horizonte, ____ / ____ / _____.

Édila Caetano
Diretora da EMDJS

ENTRE SEXUALIDADES, ADOLESCÊNCIAS E DIREITOS REPRODUTIVOS



INTRODUÇÃO



Pra começo de conversa....

O material aqui apresentado representa uma proposta, um convite ao diálogo com e entre adolescentes, educadoras e educadores, entre sexualidades, adolescências, e direitos reprodutivos.

Essa proposta foi delineada, ou melhor, tecida no decorrer da pesquisa realizada referente às educandas mães adolescentes na EJA. Essa pesquisa teve como objetivo (re)conhecer as educandas adolescentes da EJA, que em sua condição de mães enfrentam o desafio de conciliar o cuidado com as filhas e filhos, com a continuidade ou retomada do seu processo de escolarização e, além disso, com o trabalho.

Durante o percurso da pesquisa nos deparamos com a ausência, nas escolas, da abordagem de questões relacionadas à vivências da sexualidade nas adolescências, e também da discussão sobre o que são os direitos sexuais e reprodutivos.

Daí nasceu a ideia desse convite: adentrar junto com as adolescentes e os adolescentes da EJA a temática das sexualidades, direitos reprodutivos.

Passos iniciais da travessia dessa caminhada

Um princípio dessa proposta é de se fazer dessa caminhada uma travessia, mas caminhando e atravessando lado a lado com as adolescentes e os adolescentes, educadoras e educadores. E qual é a importância desse princípio? É que essa proposta retoma a ideia dos círculos de cultura e da educação entre pares.

Círculos de Cultura foi uma estratégia utilizada por Paulo Freire nos anos 1960, na experiência de alfabetização de jovens e adultos. Como o próprio nome sugere, a ideia é dispor as pessoas em círculo e, desta forma, todos se encontram no mesmo patamar. Nenhum participante ocupa um lugar de destaque, de detentor do saber. Tanto educadoras e educadores, quanto educandas e educandos encontram-se na mesma horizontalidade, olho no olho. Há o coordenador, que segundo Freire (1965) não exerce as funções de professor. No Círculo de Cultura, como ressalta Brandão (2017) as pessoas constroem juntas “o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende.” (BRANDÃO, 2017, p.69)

Neste Círculo, que aqui nomearemos de *oficinas reflexivas*, a presença e participação de adolescentes educandas e educandos junto com as educadoras e educadores se dá de forma horizontal. Os participantes se encontram abertos e disponíveis para o outro “...no sentido de ouvir críticas, saberes, e histórias de vida, que se tornarão pontos de indagação produtores de novas possibilidades reflexivas para o educando e para o educador” (UDE et al. 2020, p.93). Nesse sentido, o diálogo se dá na perspectiva de uma educação entre pares.

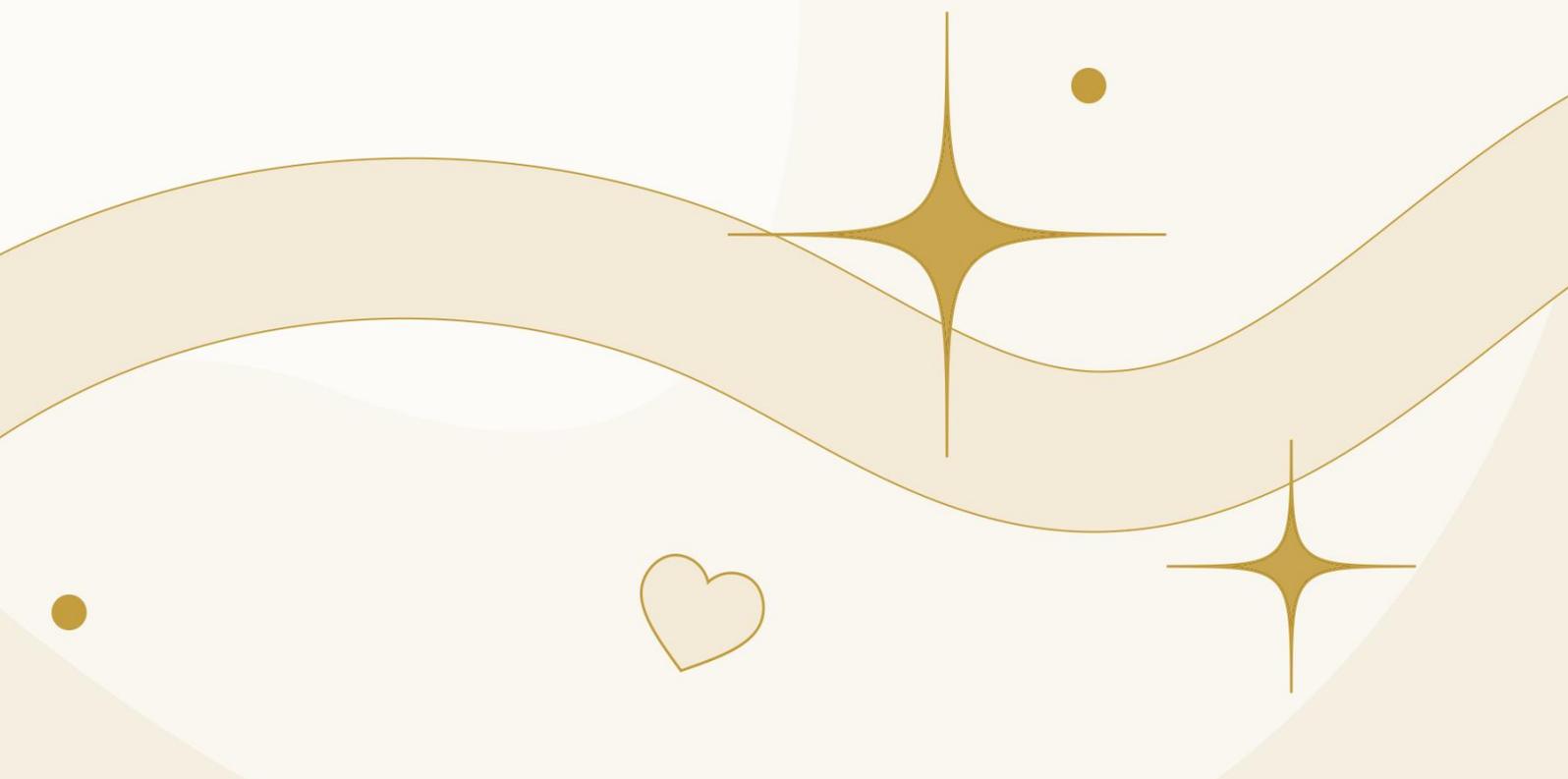
Segundo Köptcke (2017) essa metodologia é

... um processo de ensino aprendizagem em que os próprios atores envolvidos são responsáveis por desenvolver ações educativas para o grupo do qual faz parte. As pessoas de um mesmo grupo (adolescentes e jovens ou professores) são os facilitadores de ações e atividades com e para seus pares. A metodologia se baseia em uma linguagem de “igual para igual”, e considera como fatores primordiais o conhecimento da realidade dos colegas e da comunidade dos participantes. (KÖPTCKE et al.2017, p. 180)

Essa metodologia baseada na educação entre pares tem sido utilizada na área da saúde e na educação social, no processo de formação e conscientização de adolescentes e jovens que vivem situações de vulnerabilização social e precisam lutar pela garantia de seus direitos sociais (KÖPTCKE et al.2017; UDE et al. 2020). E nesse processo formativo, a presença de um coordenador que

...pertence ao grupo ou que possui uma trajetória de vida que se articula às experiências da população dos educandos, produz processos de identificação, empatia, confiança e credibilidade, que facilitam a abordagem de temas que dificilmente seriam revelados a pessoas estranhas... (UDE et al. 2020, p. 98)

E para fazer esse exercício da escuta e da empatia, é que propomos trazer para as oficinas duas estratégias e/ou metodologias: o Teatro do Oprimido e o Boneco Espelhado.





OFICINA - I

**O TEATRO
DO OPRIMIDO**

O Teatro do Oprimido representa um método criado pelo dramaturgo Augusto Boal nos anos 1970 e foi utilizado para denunciar a opressão e a falta de liberdade vivida no país na época da ditadura civil militar. Segundo Augusto Boal, o nome – Teatro do Oprimido - é uma homenagem ao livro de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, lançado alguns anos antes. (SILVA, 2014),

No Teatro do Oprimido o drama é construído em torno de situações que revelam opressões e questões que estão inseridas no cotidiano, visando facilitar o diálogo com a plateia, que participa interagindo com os atores e propondo soluções para as situações encenadas. Deste modo, os espectadores passam a ser *espect-atores* (CAMPOS, PANÚNCIO-PINTO, SAEKI, 2014), pois, em vez de afastados da cena, tornam-se sujeitos ativos em sua história, constatando a realidade não para adapta-la e sim para muda-la. Afinal, como escreveu Paulo Freire, as pessoas não estão no mundo de forma neutra. É preciso intervir na realidade para transforma-la (FREIRE, 2000).

Tal qual no Círculo de Cultura, para realizar essa atividade é preciso um coordenador que na proposta de Boal é denominado Coringa, cuja função é mediar a interação dos participantes com a cena apresentada.

Para abordar as questões relacionadas às sexualidades e direitos sexuais e reprodutivos sugerimos a montagem de esquetes. A esquete é uma cena, uma peça teatral curta, realizada por um pequeno número de atores e aborda temas variados como política, comportamento, cultura, entre outros.

Nas oficinas reflexivas aqui propostas, as esquetes podem ser montadas a partir dos relatos das Marias participantes da dissertação ou de outras situações descritas por outras adolescentes. Seguem abaixo as sugestões:

- OS RELATOS

★ A descoberta da gravidez

Relato 1

“ Você fica em choque, mas depois resolve, cuida, acha que é tudo normal... (A mãe) Ela não aceitou não... depois meu irmão veio conversar comigo, falou: “Calma! Está no começo... ela vai aceitar ainda. Você é a mais nova, a caçula, ela vai aceitar, mas calma, que daqui a pouco ela aceita. Aí, passaram uns tempos e ela foi aceitar” (Maria da Penha).

Relato 2

“No começo foi ruim, foi bem ruim, mas depois eu vi que num tinha como mais e deixei levar. ” (Maria Felipa).

Relato 3

“Ah, eu fiquei com um sentimento... sei lá, meio diferente, não sei se eu ficava feliz, se eu ficava triste, se eu ficava com medo, se eu chorava, mas depois, eu gostei, eu fiquei toda feliz.” (Maria Valdete).

★ Adolescentes grávidas vivendo situações de constrangimento na escola e na rua:

Relato 1:

“Eu... é.... engravidei com 13 anos. Tive que sair da escola por que eu passava muito mal. Era muito ruim ficar na escola, grávida... todo mundo ficava olhando e julgando e....” (Maria Felipa, 17 anos).

Relato 2:

“Porque, já era assim um pouco absurdo na minha idade eu grávida do Miguel com 14 anos, e depois eu tornei a ter outro com 16 anos. (...) Sempre quando eu ia sair na rua, ia para algum lugar com o Miguel no colo e a barriga grande, eu via as pessoas olhando assim para mim. Mas eu não me sentia acuada e nem nada, mas eu via os olhares. Mas eu já vi muitas pessoas olhando, tinha pessoa que parava para conversar comigo e falava: ‘Nossa! Você está com um menino de colo e está grávida de novo e tal?!’” (Maria Elza).

Relato 3:

“Quando eu engravidei, na escola que eu estudava eles me proibiram... (de estudar). Eles falaram que não podia porque eu era muito nova e que se acontecesse alguma coisa a escola não se responsabiliza... aí, eu parei de ir... depois disso eu não voltei mais para escola” (Maria Valdete).

★ Sobre os pais ausentes

Relato 1:

“A vida dele é tipo é só fazer filho e não tá ligando pra nada. Pra você ter ideia ele tem quatro filhos, tem 22 anos, tem quatro filhos. (...). Quem me ajuda é o pai dele. Ele não ajuda. É o pai dele que quando eu falo “Ah... a fralda acabou”, ele vai e me dá o dinheiro, mas ele não ajuda, não Distante, tipo ele não é aquele pai, pai mesmo sabe... é aquele homem que não tem maturidade. Ele só

cresceu... Ele, pega os meninos muito raro, uma vez pega os meninos e não fica nem trinta minutos com eles e me dá de novo. Isso para mim, eu não considero ser pai. Agora, de um mês para cá ele começou a trabalhar, mas mesmo assim, ... mês passado ele estava trabalhando num bico, ele pegou R\$ 800,00. Ele teve a cara de pau de vir aqui, ir lá na minha porta e me dá R\$50,00”. (Maria Elza).

Relato 2:

“O pai dela sempre foi ausente, mais às vezes dá uma aparecida... Mais, pra mim é bem tranquilo, porque num preciso dele... cuido dela sozinha... nunca precisei pedir nada ele... nunca precisei incomodar ele com nada. ”. (Maria Felipa)

Diário de campo: Encerrada a entrevista, continuamos conversando, lembrando de colegas da turma, quando a mãe de Maria Felipa chegou do trabalho. É uma mulher jovem, parecem irmãs. Ela me apresenta para a mãe, que me cumprimenta de forma simpática e conta da presença da polícia. A mãe confirma que estão à procura do filho da vizinha. Aproveita e fala do pai da filha de Maria Felipa. Há um comentário de que o rapaz havia “tomado tiro”. Maria Felipa diz que não se importa, que às vezes acha que é melhor que ele morra, pois ele não dá nada pra filha. A mãe de Maria Felipa, repreende a filha e lembra que o rapaz é o pai da sua filha e que ele ama a menina. Fala da importância do pai e lembrou que criou Maria Felipa e a irmã, sozinhas, sem a presença do pai.

★ Sobre a interrupção da gravidez

“Minha primeira gravidez, a minha mãe aceitou de boa, ficou toda feliz, mas a segunda, ela já, ela e eu tomamos um choque de realidade, portanto, que eu não aceitei que eu até tomei uma cartela de remédio de pressão para, tipo, tentar tirar a minha bebê. Eu até parei na UPA, fiquei lá tomando no soro, eu quase até morri porque eu não queria aceitar a minha segunda gravidez, mas depois, foi de boa, ela aceitou, mas primeiro... só a primeira, a segunda, não. ” (Maria Elza)

As situações apresentadas acima, buscam abordar as questões referentes às dificuldades enfrentadas pelas meninas e meninos adolescentes diante de uma gravidez não planejada por falta de informações e de acesso a serviços de saúde pública. O contexto de vulnerabilização social vivido pela maioria das mães e pais adolescentes, contribui para o agravamento das situações vivenciadas.

DESENVOLVIMENTO:

- 1º Passo:

- Apresentação das/os professoras/es participantes. Nessa apresentação, pede-se a cada participante que, ao se apresentar, adicione o nome de uma mulher ao seu. O critério é que essa mulher tenha sua vida marcada pela defesa de direitos. O objetivo dessa dinâmica é promover o contato dos participantes com os nomes das Marias.

- 2º Passo:

- Apresentar aos participantes as “Marias” presentes na pesquisa.

- 3º Passo:

- O Coringa explica para as/os participantes como funciona o teatro do oprimido. Em seguida apresenta os temas e o grupo escolhe quais serão encenados. Dependendo do tamanho de grupo podem ser dois ou três temas.

- 4º Passo

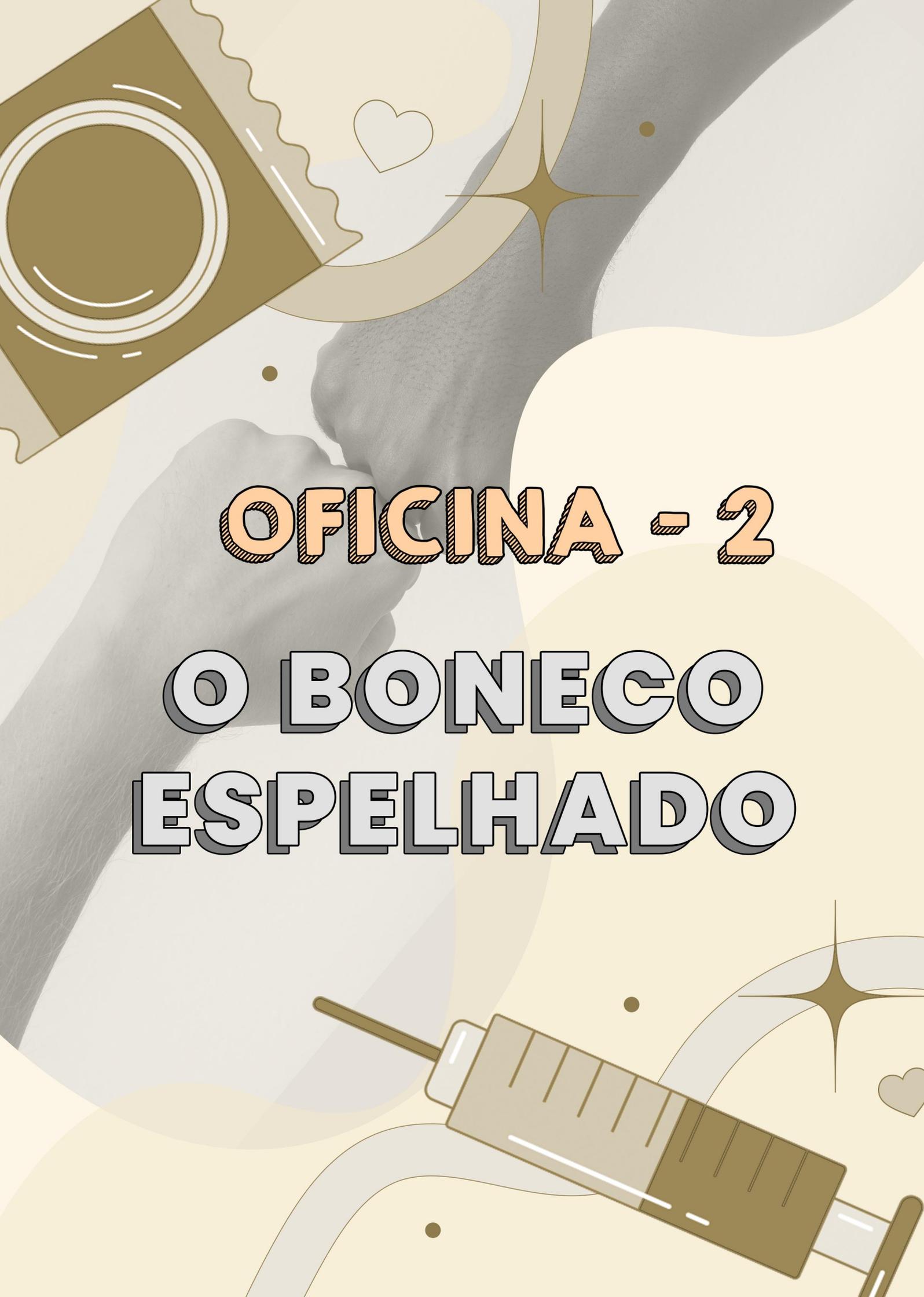
- Escolha dos atores que farão a encenação. Cabe então ao Coringa motivar a participação dos espectadores para que “entrem” na cena e assim, construam de forma coletiva o desenrolar da esquete e os possíveis desfechos.

- 5º Passo:

- Realizada a encenação, é o momento de o grupo debater as soluções ou desfechos apresentados à luz de textos e legislações ou outros materiais que servirão de apoio ou base teórica. Nessa etapa é importante o registro/síntese da discussão que poderá ser em forma de cartazes.

Como sugestão seguem algumas perguntas capazes de gerar reflexão e posicionamentos:

- Quais das Marias desta pesquisa estão presentes na sua escola e/ou no seu bairro?
- Você já vivenciou algumas dessas situações encenadas? Na realidade constatada, como essas situações foram solucionadas? Quem se posicionou? Como se posicionou?
- As adolescentes tiveram algum direito violado? O que fazer para evitar essa violação?

The background is a light beige color with several decorative elements. In the top left, there is a stylized illustration of a hand holding a syringe. In the center, there is a faint illustration of two hands clasped together. In the bottom right, there is a detailed illustration of a syringe. Scattered throughout are small brown dots, a white heart outline, and a four-pointed starburst shape.

OFICINA - 2

**O BONECO
ESPELHADO**

O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende. (Carlos Rodrigues Brandão, 2017, p.70).

Outra estratégia para conhecer e refletir sobre a realidade das adolescentes-mães-educandas na EJA, é a metodologia do Boneco Espelhado, desenvolvida e trabalhada pelo professor Moacir Fagundes de Freitas. Essa estratégia tem sido utilizada na formação de educandas e educandos na construção de conhecimentos para a mediação das exposições oferecidas pelo Núcleo Anne Frank de Direitos Humanos.¹ Nas palavras do autor, trata-se de uma

... metodologia em construção, portanto, repleto de incompletude e dinamismo. Essa é a marca dessa ação pedagógica, desse caminho que se segue e assim vai se refazendo, completando suas lacunas, tomando outras cores, formas etc. É um boneco que em determinado momento de sua existência tem seu nome alterado/aumentado; recebe outra identidade, outro gênero; recebe por vez, uma cadeira de rodas etc. (FREITAS, 2023, p. 54)

E é esse dinamismo, e porque não dizer, essa vivacidade do Boneco Espelhado que o faz vir ao encontro das diversas e múltiplas adolescências que se encontram nas escolas e que são o público alvo dessas oficinas reflexivas. Outro aspecto importante é que no processo de construção do boneco, tem-se o momento da empatia, em que os participantes tentam experimentar sentimentos e reações diante de situações de exclusão e de negação de direitos.

Partindo da situação de exclusão e/ou negação de direitos, abre-se a perspectiva do conhecimento e da discussão de possibilidades de se transformar a realidade. Isso posto, partimos agora para apresentar as etapas para a construção do Boneco Espelhado, que no nosso caso será uma Boneca Espelhada. Um detalhe importante é que o coordenador dessa atividade em momento algum deve se colocar como o único que detém o conhecimento. A sua postura é de mediação, buscando favorecer e contribuir com o diálogo entre os participantes.

- 1º Momento:

O coordenador organiza um círculo em que as pessoas se apresentarão. Essa apresentação deve ser alegre e descontraída, de forma a aproximar as participantes e os participantes.

1 O Núcleo Anne Frank de Direitos Humanos é formado por educadoras, educadores e voluntários, que desde 2018 têm trabalhado as exposições “Aprendendo com Anne Frank: histórias que ensinam valores” e “Lendo e Aprendendo com Anne Frank”. Essas exposições têm circulado pelas escolas públicas de Belo Horizonte e cidades da região metropolitana e outros espaços públicos como a Biblioteca Pública e centros culturais.

- 2º Momento:

Início da construção da boneca. Abre-se uma folha de papel Kraft no chão e é pedido que duas voluntárias: uma para deitar sobre o kraft, e outra que, de posse de um canetão, deverá contornar o corpo da primeira.

- 3º Momento: Pacto da Empatia

Neste momento serão entregues, aleatoriamente aos participantes, alguns cartões. Nestes cartões estão descritas situações de negação de direitos que são vivenciadas cotidianamente por mulheres, sobretudo mulheres negras e periféricas.

Em seguida, o coordenador inicia uma discussão pautando as situações que se encontram descritas nos cartões. Por exemplo: “Alguém conhece uma mulher que já foi “encoxada” dentro do ônibus ou do metrô? Qual foi a reação dela? ”, ou “Quem conhece alguma colega que parou de estudar quando engravidou? ”, e ainda “Alguém já ouvir falar sobre violência obstétrica?”

A participante ou o participante que se encontra com o cartão que aborda o assunto da pergunta, lê o seu conteúdo e comenta, se achar necessário. Após a leitura de todos os cartões, cada participante é chamado a escrever em um outro cartão a situação de negação de direitos ou de violência que mais lhe afetou. Esses cartões serão pregados sobre a boneca que se encontra desenhada no papel kraft.

- 4º Momento: Agora, a boneca se encontra repleta de situações de violência e de exclusão. A pergunta feita para as participantes é: O que fazer para mudar essa situação?

- 5º Momento: Conhecendo os direitos das mulheres

Agora é o momento das participantes e dos participantes conhecerem os direitos das mulheres, a legislação que as protege, bem como saber quais as situações vivenciadas no cotidiano que se configuram como violência e assédio.

- 6º Momento: Resgatando a dignidade

Em seguida, são distribuídos novos cartões em branco. Cada participante deve escrever uma lei ou um direito que se sobrepõe à situação de violência pregada na boneca. Este novo cartão deverá ser colado em cima dos cartões anteriores, que se referem às violências.

Neste momento, é importante gerar uma reflexão sobre o que foi feito até o momento: identificação e/ou reconhecimento das diversas situações vividas pelas mulheres, sobretudo as mulheres negras. Para enriquecer o debate pode ser interessante apresentar dados estatísticos e/ou algum vídeo.

7º momento: Nomeando a boneca

Nesta etapa são apresentados o nome e a imagem de algumas mulheres que se destacaram ou se destacam na luta contra a violência de gênero e pela igualdade das mulheres. Os nomes que se encontram nesse material são apenas sugestões, podendo ser alterados, acrescidos com o nome de outras mulheres, de acordo com o perfil das adolescentes e dos adolescentes participantes.

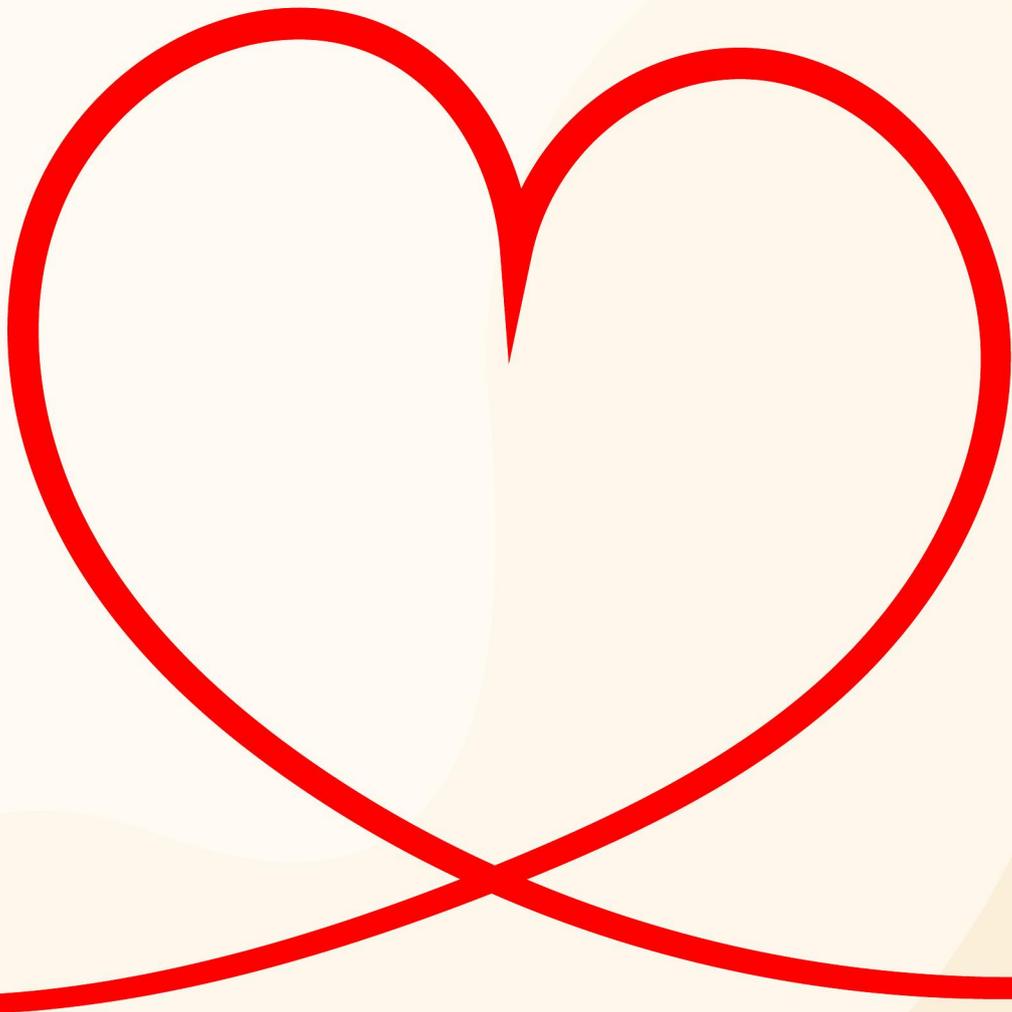
O objetivo é que o grupo construa a sua galeria de mulheres na luta contra a violência e pela garantia dos direitos. Nessa galeria podem ser inseridas mulheres da comunidade, lideranças comunitárias e outras que estejam nessa luta. Após essa discussão as adolescentes e os adolescentes nomearão a boneca ou melhor a mulher de luta que “construíram” nessa formação.

8º momento: A inserção de cada um/uma na luta pelos direitos das mulheres.

Esta é a última etapa desta oficina reflexiva. É o momento de reflexão sobre o que cada participante leva deste diálogo: aprendizagens, bandeiras de lutas e como cada um pode contribuir para multiplicar esse diálogo com outras pessoas e em diferentes espaços de vivência, como por exemplo, a escola.

Vale ressaltar que o roteiro aqui apresentado é uma proposta, um caminho inicial. E como qualquer caminho podem surgir atalhos, bifurcações, e porque não, novos caminhos que se abrirão para novas indagações.

**CARTÕES COM
SITUAÇÕES DE
VIOLÊNCIAS
E NEGAÇÃO
DE DIREITOS**



RELATÓRIO PUBLICADO EM 2021 PELO FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF): “...A GRAVIDEZ NA INFÂNCIA OU NA ADOLESCÊNCIA, ALEGADA COMO MOTIVO PARA QUE AS MENINAS DEIXEM OS ESTUDOS, TEM IMPACTOS NA ESCOLARIZAÇÃO E TAMBÉM AO LONGO DA VIDA DA MÃE E DA CRIANÇA”.

[HTTPS://WWW.UNICEF.ORG/BRAZIL/MEDIA/14026/FILE/CENARIO-DA-EXCLUSAO-ESCOLAR-NO-BRASIL.PDF](https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf)

“A DISCUSSÃO DA SEXUALIDADE NAS ESCOLAS AINDA É CERCADA DE MEDOS E RECEIOS. HÁ O TEMOR DE QUE PAIS PODERIAM PENSAR QUE A ESCOLA ESTÁ INCENTIVANDO OS ALUNOS A TEREM UMA VIDA SEXUAL ATIVA, QUANDO SE ENSINA, POR EXEMPLO, A USAR UM PRESERVATIVO”.

MATERNIDADE E ESCOLARIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PÚBLICA

“MUITAS PROFESSORES E PROFESSORES PERCEBEM AS ADOLESCENTES E OS ADOLESCENTES COMO PESSOAS SEM MATURIDADE O SUFICIENTE PARA EXERCER SEUS DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS”.

A ESCOLA NÃO É “LUGAR DE BARRIGA”.

“MENINAS NEGRAS SÃO VISTAS COMO ‘MENOS INOCENTES’ DO QUE BRANCAS, DIZ ESTUDO PUBLICADO POR UMA UNIVERSIDADE DA CIDADE DE WASHINGTON, NOS ESTADOS UNIDOS. NESTE ESTUDO FORAM ENTREVISTADOS 325 ADULTOS DE VÁRIAS ETNIAS, ESCOLARIDADE, RESIDENTES EM VÁRIAS REGIÕES AMERICANAS, SENDO 74% DOS ENTREVISTADOS PESSOAS BRANCAS E 62% MULHERES. ESTES ADULTOS TENDEM A ACHAR MENINAS NEGRAS MENOS INOCENTES – MAIS ENTENDEDORAS DE “ASSUNTOS ADULTOS” COMO SEXO – DO QUE AS BRANCAS”.

[HTTPS://MUNDONEGRO.INF.BR/INFANCIA-INTERROMPIDA-ESTUDO-MOSTRA-QUE-GAROTAS-NEGRAS-SAO-VISTAS-COMO-MENOS-INOCENTES-DO-QUE-GAROTAS-BRANCAS-DA-MESMA-IDADE](https://mundonegro.inf.br/infancia-interrompida-estudo-mostra-que-garotas-negras-sao-vistas-como-menos-inocentes-do-que-garotas-brancas-da-mesma-idade)

“SEGUNDO A FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA HÁ UMA REDUÇÃO DOS CASOS DE GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA NO PAÍS. NO ENTANTO QUANDO SE OBSERVA A IDENTIDADE RACIAL DAS GESTANTES, PERCEBE-SE QUE ESSA QUEDA É BEM MENOR ENTRE AS ADOLESCENTES NEGRAS. EM 2020, 62,74% DAS GESTAÇÕES DE MÃES ADOLESCENTES ERAM DE JOVENS NEGRAS, DIANTE DE 36,52% DE GESTAÇÕES DE JOVENS BRANCAS, 0,38% DE AMARELAS E 0,36% DE INDÍGENAS”.

[HTTPS://WWW.GENERONUMERO.MEDIA/REPORTAGENS/MENINAS-NEGRAS-GRVIDEZ-ADOLESCENCIA/](https://www.generonumero.media/reportagens/meninas-negras-gravidez-adolescencia/)

“ESTUDOS REALIZADOS SOBRE A VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA, DEMONSTRAM QUE OS CASOS SE TORNAM MAIS GRAVES QUANDO SE TRATA DE ADOLESCENTES. SEGUNDO OS RELATOS, A FRASE “NA HORA DE FAZER NÃO CHOROU” É UMA DAS VIOLÊNCIAS MAIS ESCUTADAS PELAS ADOLESCENTES MÃES, O QUE TEM REPERCUSSÃO SIGNIFICATIVA EM TODA A SUA TRAJETÓRIA SEXUAL E REPRODUTIVA ALÉM DE REFORÇAR A IDEIA DA CULPABILIZAÇÃO DA ADOLESCENTE PELA GRAVIDEZ”.

MATERNIDADE E ESCOLARIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PÚBLICA

“ESTUDO REALIZADO NO ESTADO DE PERNAMBUCO COM MULHERES GRÁVIDAS ATENDIDAS EM UMA MATERNIDADE PÚBLICA, APONTA QUE AS MULHERES POBRES E COM BAIXA ESCOLARIDADE SÃO VÍTIMAS DE DIVERSAS VIOLÊNCIAS, COMO POR EXEMPLO: XINGAMENTOS, OMISSÃO DE ATENDIMENTO, PROIBIÇÃO DE COMER E BEBER ÁGUA. AS MULHERES COM MAIOR ESCOLARIDADE E COM ACESSO À INFORMAÇÃO QUESTIONAVAM OS PROCEDIMENTOS MÉDICOS A QUE ERAM SUBMETIDAS”.

“PORQUE SOMOS MULHERES, POBRES E NEGRAS”: UM BALANÇO SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO OFICINAS SOBRE DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS: “MEU CORPO, MINHAS REGRAS” EM RECIFE – PE.

“DEPOIS QUE DESCOBREM QUE EU SOU MÃE, É LITERALMENTE SÓ SOBRE COMO EU VOU LIDAR COM A GESTÃO DO MEU TEMPO COM A MINHA FILHA, O QUE EU VOU FAZER. ENTÃO É MUITO DIFÍCIL, MUITO DIFÍCIL. A ÚLTIMA ENTREVISTA QUE EU FIZ, ONLINE, EU ME LEMBRO, SEM BRINCADEIRA, DE FALAR PELO MENOS UMAS QUATRO VEZES PRA MOÇA QUE ESTAVA FAZENDO A PESQUISA COMIGO QUE EU IA DAR CONTA. EU FALAVA ASSIM: ‘NÃO, EU TENHO PESSOAS, A MINHA REDE DE FAMILIARES E DE AMIGOS. EU NÃO ESTOU SOZINHA NESSE SENTIDO, A MINHA FILHA NÃO VAI FICAR EM CASA SOZINHA. (...) ELA TEM O PAI DELA; ELA TEM AVÓS, ELA TEM TIOS, ELA TEM PRIMOS E ELA TAMBÉM TEM A CRECHE SE FOR PRECISO’. É UMA LOUCURA, É MUITO RUIM. VOU TE FALAR, É UM SACO. É A PIOR PARTE DA ENTREVISTA”.

RELATO DE UMA JOVEM NEGRA QUE ATUA COMO MULTIPLICADORA NO PROJETO MUDE COM ELAS - [HTTPS://ACAOEDUCATIVA.ORG.BR/PROJETO/MUDE-COM-ELAS/](https://acaoeducativa.org.br/projeto/mude-com-elas/)

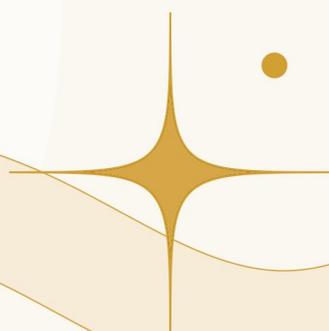
“AS MULHERES NEGRAS TÊM MENOS ACESSO AOS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS. DIANTE DE UMA GRAVIDEZ QUE SE DECIDE NÃO CONTINUAR, A ILEGALIDADE DO ABORTO NÃO IMPEDE A SUA PRÁTICA, MAS ACENTUA AS DESIGUALDADES SOCIAIS. AS MULHERES QUE NÃO TÊM CONDIÇÕES PARA REALIZAR O ABORTO EM CLÍNICAS E CONSULTÓRIOS PARTICULARES, RECORREM AO USO DE MEDICAMENTOS ABORTIVOS OBTIDOS DE FORMA ILEGAL, COMBINADOS COM ALGUNS TIPOS DE CHÁS. AO INÍCIO DO SANGRAMENTO, BUSCAM OS HOSPITAIS A FIM DE COMPLETAR O PROCEDIMENTO. UM ESTUDO REALIZADO APONTA QUE AS MULHERES QUE FAZEM UM PRIMEIRO ABORTO TÊM IDADE ATÉ 19 ANOS, SÃO NEGRAS E COM FILHOS”.

“PORQUE SOMOS MULHERES, POBRES E NEGRAS”: UM BALANÇO SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO OFICINAS SOBRE DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS: “MEU CORPO, MINHAS REGRAS” EM RECIFE – PE.

“PESQUISA NACIONAL DE DEMOGRAFIA E SAÚDE (BRASIL, 2009), REALIZADA EM 2006, APRESENTA QUE A IDADE MÉDIA DA PRIMEIRA RELAÇÃO SEXUAL DAS MULHERES SEM NENHUM ESTUDO ERA DE 16,6 ANOS. EM RELAÇÃO À RAÇA/COR AS MULHERES BRANCAS TÊM A SUA PRIMEIRA RELAÇÃO SEXUAL AOS 18,8 ANOS DE IDADE, ENQUANTO AS MULHERES NEGRAS AOS 17,7 ANOS. DESIGUALDADES RACIAIS NAS TENDÊNCIAS DA MATERNIDADE ADOLESCENTE E NO ACESSO AO PRÉ-NATAL NO BRASIL, 2008-2019.

“A MULHER NEGRA BRASILEIRA, LIDA COMO MULATA OU MORENA, MUITAS VEZES TEM A SUA IMAGEM ASSOCIADA ÀQUELA QUE SAMBA MUITO BEM, DANÇA, CANTA, COZINHA, FAZ O SEXO GOSTOSO, CUIDA DO CORPO DO OUTRO, DA CASA DA PATROA E DOS FILHOS DA PATROA.” MINHA CARNE NÃO ME DEFINE”: A HIPERSEXUALIZAÇÃO DA MULHER NEGRA NO BRASIL
“ NÁDIA AMARO DO CARMO, OZAIAS DA SILVA RODRIGUES.

“AS MULHERES NEGRAS TÊM MENOS ACESSO AOS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS. DIANTE DE UMA GRAVIDEZ QUE SE DECIDE NÃO CONTINUAR, A ILEGALIDADE DO ABORTO NÃO IMPEDE A SUA PRÁTICA, MAS ACENTUA AS DESIGUALDADES SOCIAIS. AS MULHERES QUE NÃO TÊM CONDIÇÕES PARA REALIZAR O ABORTO EM CLÍNICAS E CONSULTÓRIOS PARTICULARES, RECORREM AO USO DE MEDICAMENTOS ABORTIVOS OBTIDOS DE FORMA ILEGAL, COMBINADOS COM ALGUNS TIPOS DE CHÁS. AO INÍCIO DO SANGRAMENTO, BUSCAM OS HOSPITAIS A FIM DE COMPLETAR O PROCEDIMENTO. UM ESTUDO REALIZADO APONTA QUE AS MULHERES QUE FAZEM UM PRIMEIRO ABORTO TÊM IDADE ATÉ 19 ANOS, SÃO NEGRAS E COM FILHOS”. “PORQUE SOMOS MULHERES, POBRES E NEGRAS”: UM BALANÇO SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO OFICINAS SOBRE DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS: “MEU CORPO, MINHAS REGRAS” EM RECIFE – PE.



**CARTÕES COM
APONTAMENTOS
DAS LEGISLAÇÕES
QUE GARANTEM
DIREITOS**



LICENÇA MATERNIDADE

LEI 6.202, DE 17 DE ABRIL DE 1975 ESTABELECE QUE A ESTUDANTE EM ESTADO DE GRAVIDEZ FICARÁ ASSISTIDA PELO REGIME DE EXERCÍCIOS DOMICILIARES, A PARTIR DO OITAVO MÊS DE GESTAÇÃO E DURANTE TRÊS MESES, PODENDO O PERÍODO SER AUMENTADO MEDIANTE ATESTADO MÉDICO.

PLANEJAMENTO FAMILIAR - ARTIGO 226 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988:

“§7º FUNDADO NOS PRINCÍPIOS DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E DA PATERNIDADE RESPONSÁVEL, O PLANEJAMENTO FAMILIAR É LIVRE DECISÃO DO CASAL, COMPETINDO AO ESTADO PROPICIAR RECURSOS EDUCACIONAIS E CIENTÍFICOS PARA O EXERCÍCIO DESSE DIREITO, VEDADA QUALQUER FORMA COERCITIVA POR PARTE DE INSTITUIÇÕES OFICIAIS OU PRIVADAS”

ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA

PELO PRINCÍPIO DA PROTEÇÃO INTEGRAL (ARTIGO 227 DA CONSTITUIÇÃO E 4º. ARTIGO DO ECA) À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE SE DEVE GARANTIR A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS (VIDA, SAÚDE, ALIMENTAÇÃO, EDUCAÇÃO, LAZER, PROFISSIONALIZAÇÃO, CULTURA, DIGNIDADE, RESPEITO, LIBERDADE, CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA). A IGUALDADE DE CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA ESTÁ PREVISTO NO ARTIGO 206 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ARTIGO 53 DO ECA E ARTIGO 3º DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. HÁ QUE SE GARANTIR UMA FORMA DE CONTROLE EXTERNO DA MANUTENÇÃO DO EDUCANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL, DE MODO A CONTRIBUIR PARA QUE A PRÓPRIA ESCOLA NÃO MOTIVE A EXCLUSÃO.

AS MULHERES TÊM O DIREITO DE TOMAR AS SUAS PRÓPRIAS DECISÕES SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS REPRODUTIVAS. ISSO SE REFERE, POR EXEMPLO, A SE, QUANDO E COM QUE FREQUÊNCIA DESEJAM ENGRAVIDAR. ESSE DIREITO FOI REAFIRMADO EM 1994, NO CAIRO (EGITO), NA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (CIPD), QUANDO 179 GOVERNOS CONCORDARAM QUE A SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA É FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL.

[HTTPS://BRAZIL.UNFPA.ORG/SITES/DEFAULT/FILES/PUB-PDF/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF)

OS DIREITOS REPRODUTIVOS BASEIAM-SE NO RECONHECIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS DE TODOS OS CASAIS E INDIVÍDUOS DE DECIDIR DE FORMA LIVRE E RESPONSÁVEL SOBRE O NÚMERO, O ESPAÇAMENTO E QUANDO TER OU NÃO TER FILHOS/AS, ASSIM COMO O DIREITO DE TER AS INFORMAÇÕES E OS MEIOS PARA FAZÊ-LO E A POSSIBILIDADE DE ATINGIR O MAIS ALTO PADRÃO DE SAÚDE REPRODUTIVA.

[HTTPS://BRAZIL.UNFPA.ORG/SITES/DEFAULT/FILES/PUB-PDF/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF)

TODOS OS INDIVÍDUOS DEVEM SER TRATADOS COM IGUALDADE E CONSEGUIR EXERCER SUA SEXUALIDADE LIVREMENTE, COM SAÚDE E SEGURANÇA

[HTTPS://BRAZIL.UNFPA.ORG/SITES/DEFAULT/FILES/PUB-PDF/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF)

VALE LEMBRAR QUE SÃO DIREITOS: O ACESSO AO PLANEJAMENTO REPRODUTIVO VOLUNTÁRIO E AOS MÉTODOS DE CONTRACEPÇÃO, BEM COMO A PLENA PROTEÇÃO COM RELAÇÃO ÀS DIVERSAS VIOLÊNCIAS, A EXEMPLO DA EXPLORAÇÃO, DO ABUSO E DO ASSÉDIO SEXUAL.

[HTTPS://BRAZIL.UNFPA.ORG/SITES/DEFAULT/FILES/PUB-PDF/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF)

OS DIREITOS REPRODUTIVOS TAMBÉM INCLUEM:

- O DIREITO A RELAÇÕES MUTUAMENTE RESPEITOSAS E EQUITATIVAS.
- O DIREITO DE TOMAR DECISÕES RELATIVAS À REPRODUÇÃO, LIVRE DE DISCRIMINAÇÃO, COERÇÃO E VIOLÊNCIA.
- O DIREITO AO ATENDIMENTO EM SAÚDE COM PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE.

[HTTPS://BRAZIL.UNFPA.ORG/SITES/DEFAULT/FILES/PUB-PDF/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF)

A LEI Nº 12.845, DE 1º DE AGOSTO DE 2013, CONSIDERA VIOLÊNCIA SEXUAL QUALQUER FORMA DE ATIVIDADE SEXUAL NÃO CONSENTIDA. SEGUNDO O ORGANISMO DAS NAÇÕES UNIDAS, A COERÇÃO PODE OCORRER DE DIVERSAS FORMAS E POR MEIO DE DIFERENTES GRAUS DE FORÇA, INTIMIDAÇÃO PSICOLÓGICA, EXTORSÃO E AMEAÇAS.

OS DIREITOS SEXUAIS DIZEM RESPEITO À GARANTIA DO EXERCÍCIO DA SEXUALIDADE DE FORMA LIVRE, AUTÔNOMA E INFORMADA. TRATAM DE COMO AS PESSOAS PODEM EXERCER A SUA IDENTIDADE SEXUAL E SOBRE COMO E COM QUEM PRETENDEM MANTER RELAÇÕES ÍNTIMAS DE AFETO E EXPRESSAR A SUA SEXUALIDADE. IMPLICAM TAMBÉM NA GARANTIA À EDUCAÇÃO SEXUAL INCLUSIVE COMO FORMA DE PREVENÇÃO A DANOS À SAÚDE SEXUAL

[HTTPS://WWW.SAUDE.DF.GOV.BR/DOCUMENTS/CARTILHA_DIREITO_SEXUAIS_E_REPRODUTIVOS_DAS_MULHERES-1.PDF/](https://www.saude.df.gov.br/documents/cartilha_direito_sexuais_e_reprodutivos_das_mulheres-1.pdf/)

OS DIREITOS REPRODUTIVOS INCLUEM O ACESSO À INFORMAÇÕES SOBRE MÉTODOS E TÉCNICAS PARA GARANTIR OU EVITAR A GRAVIDEZ, DE PLANEJAR QUANDO A REPRODUÇÃO IRÁ OCORRER.

[HTTPS://WWW.SAUDE.DF.GOV.BR/DOCUMENTS/CARTILHA_DIREITO_SEXUAIS_E_REPRODUTIVOS_DAS_MULHERES-1.PDF/](https://www.saude.df.gov.br/documents/cartilha_direito_sexuais_e_reprodutivos_das_mulheres-1.pdf/)

“OS DIREITOS REPRODUTIVOS INCLUEM RECEBER ACOMPANHAMENTO PRÉ-NATAL E NO PARTO, DEVENDO ESTE SER SEGURO E HUMANIZADO; INTERROMPER A GRAVIDEZ NAS HIPÓTESES PREVISTAS POR LEI.

[HTTPS://WWW.SAUDE.DF.GOV.BR/DOCUMENTS/CARTILHA_DIREITO_SEXUAIS_E_REPRODUTIVOS_DAS_MULHERES-1.PDF/](https://www.saude.df.gov.br/documents/cartilha_direito_sexuais_e_reprodutivos_das_mulheres-1.pdf/)

A VIOLÊNCIA SEXUAL É QUALQUER ATAQUE À LIBERDADE E DIGNIDADE SEXUAL DAS MULHERES E OCORRE POR MEIO DE ATOS TAIS COMO: TOQUES INADEQUADOS NÃO CONSENTIDOS OU NÃO DESEJADOS NO CORPO DA MULHER; COMENTÁRIOS OFENSIVOS RELATIVOS AO CORPO OU À SEXUALIDADE DA MULHER; CONTATOS SEXUAIS FORÇADOS.; COMPARTILHAMENTOS/DIVULGAÇÃO DE IMAGENS ÍNTIMAS DAS MULHERES; DENTRE OUTROS.

[HTTPS://WWW.SAUDE.DF.GOV.BR/DOCUMENTS/CARTILHA_DIREITO_SEXU-AIS_E_REPRODUTIVOS_DAS_MULHERES-1.PDF/](https://www.saude.df.gov.br/documents/cartilha_direito_sexuais_e_reprodutivos_das_mulheres-1.pdf/)

OS PRINCIPAIS CRIMES COMETIDOS CONTRA A LIBERDADE E DIGNIDADE SEXUAL DAS MULHERES SÃO: ASSÉDIO SEXUAL (QUANDO UMA PESSOA CONSTRANGE A OUTRA PARA OBTER VANTAGEM SEXUAL. ESSA PRÁTICA É MUITO COMUM EM AMBIENTES DE TRABALHO); IMPORTUNAÇÃO SEXUAL (SÃO CONDUZAS PRATICADAS SEM CONSENTIMENTO COMO POR EXEMPLO “ENCOXAR” A MULHER, PASSAR A MÃO EM SEU CORPO, BEIJOS FORÇADOS) E ESTUPRO (QUALQUER ATO SEXUAL COM VIOLÊNCIA OU COM GRAVE AMEAÇA).

[HTTPS://WWW.SAUDE.DF.GOV.BR/DOCUMENTS/CARTILHA_DIREITO_SEXU-AIS_E_REPRODUTIVOS_DAS_MULHERES-1.PDF/](https://www.saude.df.gov.br/documents/cartilha_direito_sexuais_e_reprodutivos_das_mulheres-1.pdf/)

SUGESTÕES DE MATERIAL DE APOIO (CARTILHAS, VÍDEOS, CONTOS)

1. SEM DEIXAR NINGUÉM PARA TRÁS; GRAVIDEZ, MATERNIDADE E VIOLÊNCIA SEXUAL NA ADOLESCÊNCIA

DATA DE PUBLICAÇÃO: FEVEREIRO 2023

EDITOR: UNFPA

AUTOR: CIDACS, ISC/UFBA, UNFPA

DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BRAZIL.UNFPA.ORG/SITES/DEFAULT/FILES/PUB-PDF/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CARTILHA-UNFPA-DIGITAL.PDF)

2. CARTILHA DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DAS MULHERES

DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SAUDE.DF.GOV.BR/DOCUMENTS/CARTILHA_DIREITO_SEXUAIS_E_REPRODUTIVOS_DAS_MULHERES-1.PDF/96BAE822-CD6B-C559-9B46-EDDCC4CBCBA6?T=1648519795990](https://www.saude.df.gov.br/documents/cartilha_direito_sexuais_e_reprodutivos_das_mulheres-1.pdf/96BAE822-CD6B-C559-9B46-EDDCC4CBCBA6?T=1648519795990)

3. MÚSICA DE LADY GAGA QUE ABORDA A CULTURA DO ESTUPRO - TIL IT HAPPENS TO YOU (OFFICIAL MUSIC VIDEO) DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=ZMWBRN7QV6Y](https://www.youtube.com/watch?v=ZMWBRN7QV6Y).

4. MÚSICA MARIA DA VILA MATILDE GRAVADA POR ELZA SOARES QUE ABORDA A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA. DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://YOUTU.BE/-M393EAGDSK?SI=JSSHI-GESYDF4D4Y](https://youtu.be/-M393EAGDSK?si=jssHI-Gesydf4d4Y)

5. CONTO A MOÇA TECELÃ DE MARINA COLASANTI . DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://WWW.CULTURAGENIAL.COM/CONTO-A-MOCA-TECELA-MARINA-COLASANTI-ANALISE-E-INTERPRETACAO/](https://www.culturagenial.com/conto-a-moca-tecela-marina-colasanti-analise-e-interpretacao/)

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, CARLOS. CÍRCULO DE CULTURA. IN: STRECK, DANILO, REDIN, EUCLIDES; ZITKOSKI, JAIME (ORG.). DICIONÁRIO PAULO FREIRE. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA EDITORA, 2017

UDE, W.; ANDRADE, J.; DOMINGOS, M. C. A.; VALLE, E. P. DO; ARLEN, J.; COSENZA JÚNIOR, A. EDUCAÇÃO ENTRE PARES E JUVENTUDES LGBTQIA+: POR UMAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PREVENÇÃO AO HIV. REVISTA INTERDISCIPLINAR SULEAR, [S. L.], V. 1, N. 7, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTA.UEMG.BR/INDEX.PHP/SULEAR/ARTICLE/VIEW/5067](https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/5067). ACESSO EM: 18 NOV. 2023.

KÖPTCKE, LUCIANA SEPÚLVEDA ET AL. REFLEXÕES SOBRE O USO DE MATERIAL PARA EDUCAÇÃO ENTRE PARES NO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA. COMUNICAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE, BRASÍLIA, V. 28, N. 2, P.178-187, 2017.

FREIRE, PAULO. A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. ED. PAZ E TERRA, RIO DE JANEIRO. 1967

_____. PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO: CARTAS PEDAGÓGICAS E OUTROS ESCRITOS. ED. UNESP, SÃO PAULO, 2000.

FREITAS, MOACIR. ANNE FRANK, DIREITOS HUMANOS E O BONECO ESPELHADO OU A METODOLOGIA QUE SE “FORMOU” AO “FORMAR” MEDIADORES. IN: VICENTE, SANDRA MARA; MOREIRA, JULIA AMARAL. (ORGS) REFLEXÕES PARA O ENSINO DO HOLOCAUSTO: MEMÓRIA, EDUCAÇÃO CIDADÃ E DIREITOS HUMANOS. CACHOEIRINHA:FI,2023, 230P. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.EDITORAFI.ORG](http://www.editorafi.org).

SILVA, FLÁVIO. UMA HISTÓRIA DO TEATRO DO OPRIMIDO. AURORA: REVISTA DE ARTE, MÍDIA E POLÍTICA, SÃO PAULO, V.7, N.19, P. 23-38, FEV.-MAI.201 DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTAS.PUCSP.BR/INDEX.PHP/AURORA/ARTICLE/VIEW/17313](https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/17313). ACESSO 25 NOV. 2023

CAMPOS, F. N.; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; SAEKI, T. TEATRO DO OPRIMIDO: UM TEATRO DAS EMERGÊNCIAS SOCIAIS E DO CONHECIMENTO COLETIVO. PSICOLOGIA & SOCIEDADE, V. 26, N. 3, P. 552–561, SET. 2014.

SÃO PAULO ESCOLA DE TEATRO. O QUE É ESQUETE? DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SPESCOLADETEATRO.ORG.BR/NOTICIA/O-QUE-E-ESQUETE](https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/o-que-e-esquete). ACESSO EM 25 NOV.2023.