



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

ROSILAINE GONÇALVES DA FONSECA

**EDUCAÇÃO E MATERNIDADE: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS
MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA MARÉ/RJ.**

RIO DE JANEIRO

2021

ROSILAINE GONÇALVES DA FONSECA

**EDUCAÇÃO E MATERNIDADE: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS
MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA MARÉ/RJ.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Eliane Ribeiro Andrade

RIO DE JANEIRO

2021

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

F676 Fonseca, Rosilaine Gonçalves da
Educação e maternidade: trajetórias escolares de
jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos
(EJA) na Maré/RJ / Rosilaine Gonçalves da Fonseca. -
- Rio de Janeiro, 2021.
257 f.

Orientadora: Eliane Ribeiro Andrade.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2021.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Juventude. 3.
Maternidade. 4. Gênero. 5. Trajetórias escolares. I.
Andrade, Eliane Ribeiro, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Rosilaine Gonçalves da Fonseca

**"EDUCAÇÃO E MATERNIDADE: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS
MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA MARÉ/RJ."**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 28 / 05 / 2021

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

Prof.^a Dr.^a Eliane Ribeiro Andrade
(orientadora)

Prof.^a Eliane Ribeiro Andrade
SIAPE 6050741
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIRIO

Prof. Dr. Diógenes Pinheiro
(avaliador interno)

Prof.^a Dr.^a Nailda Marinho da Costa
(avaliadora interna)

Prof.^a Dr.^a Regina Celia Reyes Novaes
(avaliadora externa)

Prof.^a Dr.^a Verónica Filardo
(avaliadora externa)

Dedico esta pesquisa às mães estudantes, que diante da difícil tarefa de conciliar estudos, trabalho, afazeres domésticos e cuidados dos filhos, ainda apostam na educação para o alcance de dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Manifesto os meus sinceros agradecimentos a todos(as) que contribuíram de forma direta ou indireta para a conclusão de mais esta etapa. À Deus, por renovar as minhas forças a cada dia e por capacitar-me. À querida orientadora Eliane Ribeiro, pela parceria e os valiosos ensinamentos no campo da pesquisa. À banca, composta pelos estimados professores: Diógenes Pinheiro, Nailda Marinho, Regina Novaes e Verónica Filardo, que contribuíram juntamente com a orientadora, com o olhar atento e sensível para o aperfeiçoamento deste estudo. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio - PPGEdu, pelo apreço no investimento dos futuros pesquisadores. À Secretaria do PPGEdu e aos trabalhadores responsáveis pela manutenção da infraestrutura e pela limpeza, indispensáveis para garantir o funcionamento da Universidade. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio concedido por meio de bolsa de estudos. À Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil, pelo interesse na temática e aprovação da pesquisa. Ao grupo de estudos Juventude: políticas públicas, processos sociais e educação, pelos diálogos indispensáveis às minhas análises. Aos queridos professores que tive o privilégio de partilhar conhecimentos, construir um posicionamento crítico e realizar pesquisas em diferentes projetos, sobretudo no ProJovem Urbano: Luiz Carlos de Souza, Luiz Carlos Gil Esteves, Maria Fernanda Rezende Nunes, Miguel Farah Neto e Mônica Dias Peregrino Ferreira. Aos demais membros do corpo docente desta Universidade, em especial aos que contribuíram para minha formação lecionando nas disciplinas e nos eventos do Curso. Aos colegas de turma de doutorado, que contribuíram coletivamente para as discussões teóricas. À professora Angela Maria Souza Martins, que marcou importante presença em minha vida acadêmica. À professora Elisa Guaraná de Castro, pelas contribuições na conduta da disciplina externa, do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade - CPDA, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. À Fundação Roberto Marinho e à Redes da Maré, em especial aos coordenadores Alessandra Pinheiro, Bernadete Rufino e Renan Carlos da Silva, que permitiram e apoiaram a realização da pesquisa de campo nas turmas onde o Projeto Educação de Jovens e Adultos foi desenvolvido na Maré. Aos professores do Projeto de EJA da Maré, pela parceria e disponibilidade em auxiliar na aplicação dos instrumentos de

coleta de dados. Às estudantes mães da Maré que, enriqueceram esta pesquisa não apenas como respondentes dos questionários, mas especialmente com seus relatos de vivências que, sem dúvida, trouxeram mais realidade e vida ao estudo. Ao Centro Universitário Celso Lisboa, por possibilitar meu aprimoramento profissional, em especial aos queridos: Ludmila Bianca Schulz de Souza, Carlos Antonio Diniz Junior e aos demais professores da Escola de Formação de Professores, assim como aos estudantes que tive a honra de lecionar. Ao filho Thiago Ferreira, por ser o motivador central desta temática e das minhas escolhas, o principal incentivador dos meus estudos e por ter caminhado comigo até aqui. Ao companheiro Bruno Salgueiro, pelos cuidados, a companhia em todas as idas à campo e pela parceria diária na trilha da vida. Aos pais Creusa e Romildo, que sempre primaram pela minha educação. À irmã Zeli, cunhado Stivien e sobrinhos Arthur e Milena, pelo apoio, orações e constantes incentivos. Ao pequeno Hugo, por ser tão especial em minha vida. À Dona Elza, pelo apoio e o afeto representado nas comidinhas enviadas para que eu não perdesse tempo cozinhando. À Ana Beatriz Pinheiro, grande amiga e companheira de turma, por caminhar comigo durante todo o percurso do doutorado. Aos queridos amigos, que Deus colocou em meu caminho e contribuíram de diferentes formas para o desenvolvimento desta tese, por meio de orações, diálogos, palavras encorajadoras e especialmente o companheirismo em todos os momentos: Aparecida Mercês, Daniela Bernardo, Miguel Tiriba, Noelia Rodrigues, Valéria Paixão e Valéria Teixeira. Aos felinos Foguete, Jujuba e Miá, que me acompanharam nas inúmeras noites em claro, renovando minhas energias com carinhos e ronronos. Por fim, à todos(as) aqueles que, embora não nomeados, forneceram apoio e contribuições para a concretização desta pesquisa.

*... o exercício da conciliação torna-se um dos maiores desafios,
e se faz no confronto com os diversos discursos – morais,
sociais, culturais e políticos – acerca da maternidade na
experiência juvenil.*

*... as políticas que pretendem funcionar como ações
facilitadoras da permanência dos estudantes, não podem
deixar de incluir e reconhecer as mulheres como grupo social
em desvantagem de permanência ou desempenho, quando na
condição de mães.*

Ana Maria de Oliveira Urpia e Sônia Maria Rocha Sampaio

LISTA DE SIGLAS

Afejan	Acolhimento aos Filhos da EJA e Alunos do Noturno
Alerj	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANEP	Administração Nacional da Educação Pública
ANTDJ	Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CAM	Centro de Artes da Maré
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDH	Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
CEASM	Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré
CESeC	Casa Fluminense, Centro de Estudos sobre Segurança e Cidadania
CHP	Centro de Habitação Provisória
CEPIA	Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação
CFCH/UFRJ	Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CNDDH	Conselho Nacional de Defesa dos Direitos Humanos
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COHAB	Companhia de Habitação
Conjuve	Conselho Nacional de Juventude
Consuni	Conselho Universitário

CPDA	Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade
CPV	Curso Pré-Vestibular
CRM	Centro de Referência de Mulheres
CRMM	Centro de Referência de Mulheres da Maré
Crusp	Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo
DECE	Departamentos de Aconselhamento ao Aluno
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EAD	Ensino a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Esenfar	Escola de Enfermagem e Farmácia
FBPF	Federação Brasileira pelo Progresso Feminino
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Flacso	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
Fump	Assistência Estudantil da UFMG
GAESP	Grupo de Atuação Especializada em Segurança Pública
HT	Hospital do Trabalhador
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICBF	Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar
ICLE	Instituto de Cultura e Língua Espanhola
IDES	Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social
INAU	Instituto da Criança e do Adolescente do Uruguai

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JUNAEB	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Ledoc	Licenciatura em Educação do Campo
MAS	Movimento ao Socialismo
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
Mides	Ministério do Desenvolvimento Social
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
NAPAVE	Núcleo de Atenção Psicossocial a Afetados pela Violência do Estado
NEPP-DH	Núcleo de Estudos em Políticas Públicas em Direitos Humanos
NIEM	Núcleo Interseccional de Estudos em Maternidade
NUMIN	Núcleo de Memória e Identidade dos Moradores da Maré
NUPES-CRIa	Núcleo Interseccional de Pesquisa em Educação em Saúde e Direitos da Criança
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento

PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PL	Projeto de Lei
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNJ	Política Nacional de Juventude
Posla	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PPA	Plano Plurianual da União
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
ProJovem Urbano	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Rede VOA	Rede Voluntária de Apoio Infantil para Permanência Universitária
Remad	Rede Mãos Dadas de Apoio às Mães Universitárias
SABREN	Sistema de Assentamentos de Baixa Renda
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SigProj	Sistema de Gestão de Projetos
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres

TED	Termo de Execução Descentralizada
Udelar	Universidad de la República
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNA	Universidade Nacional de Assunção
UNAL	Universidade Nacional da Colômbia
UnB	Universidade de Brasília

UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFEM	Fundo das Nações Unidas para a Mulher
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UTU	Universidade do Trabalho do Uruguai

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Percentual de jovens <u>mulheres</u> segundo a situação de estudo e de ocupação, por faixa de idade – Brasil, 3º tri/2015.....	65
Figura 2 – Percentual de jovens <u>homens</u> segundo a situação de estudo e de ocupação, por faixa de idade – Brasil, 3º tri/2015.....	65
Figura 3 – Percentual de jovens <u>mulheres</u> que não estudam nem estão ocupadas, segundo a procura por trabalho ou motivo de não procurar ou querer trabalhar, por faixa de idade – Brasil, 3º tri/2015.....	66
Figura 4 – Percentual de jovens <u>homens</u> que não estudam nem estão ocupados, segundo a procura por trabalho ou motivo de não procurar ou querer trabalhar, por faixa de idade – Brasil, 3º tri/2015.....	66
Figura 5 – Favelas do Bairro Maré.....	129
Figura 6 – Imagem da impactante realidade da Maré.....	149
Figura 7 – Impactos da Violência armada na Maré entre 2016 e 2019.....	152
Figura 8 – Participantes por cor ou raça.....	173
Figura 9 – Comunidade que reside na Maré.....	176
Figura 10 – Idade que começou a trabalhar.....	180
Figura 11 – Avaliação de ter trabalhado e estudado ao mesmo tempo.....	182
Figura 12 – Posição da escola quanto a conciliação de trabalho e estudos	183
Figura 13 – Planejamento da 1ª gravidez.....	192
Figura 14 – Idade que teve o 1º filho.....	193
Figura 15 – Principal responsável financeiro pelos(as) filhos(as).....	196
Figura 16 – Principal responsabilidade da mulher.....	197
Figura 17 – Se frequentou educação infantil.....	198

Figura 18 – Frequência com que os(as) filhos(as) são levados(as) para a escola.....	204
Figura 19 – Com quem os(as) filhos(as) ficam quando não são levados(as) para a escola.....	205
Figura 20 – Incentivos para o retorno e continuidade dos estudos.....	208
Figura 21 – Motivações para frequentar a EJA.....	210
Figura 22 – Se a presença dos filhos impediu a mãe de estudar.....	213
Figura 23 – Se a presença dos(as) filhos(as) incentivou a mãe a estudar.....	215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percentual de escolarização de pessoas entre 18 e 24 anos por região.....	87
Quadro 2 - Taxa de alfabetização e de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, segundo o sexo, por faixa etária na Maré.....	157
Quadro 3 – Mulheres residentes na Maré por faixa etária.....	160
Quadro 4 – Quantitativo de matriculados, mulheres, mães e respondentes por local.....	170
Quadro 5 – Faixa etária das respondentes.....	171
Quadro 6 – Religião das respondentes.....	175
Quadro 7 – Quantidade de filhos.....	177
Quadro 8 – Escolaridade dos pais e cônjuge ou companheiro.....	178
Quadro 9 – Conciliação entre trabalho e estudos.....	181
Quadro 10 – Situação de trabalho.....	185
Quadro 11 – Onde ou com quem ficam os(as) filhos(as) enquanto trabalha.....	187
Quadro 12 – Condição de estudos da mulher após o nascimento do primeiro filho.....	194
Quadro 13 – Motivos para a entrada na EJA.....	200
Quadro 14 – Entradas na EJA.....	201
Quadro 15 – Saídas da EJA.....	202
Quadro 16 – Se leva os(as) filhos(as) para as aulas.....	203
Quadro 17 – Posicionamento sobre os papéis da mulher e do homem diante dos cuidados dos filhos e das tarefas domésticas.....	212

RESUMO

O objetivo desta pesquisa se volta para a análise das trajetórias escolares de jovens mulheres mães, inseridas na Educação de Jovens e Adultos - EJA, na complexa relação entre escola e maternidade. Busca-se discutir trajetórias, estratégias, escolhas e possibilidades que conformam a vida social dessas mulheres, de modo a desvendar que tipos de suportes e apoios esse grupo tem acionado para conseguir ampliar sua escolaridade. O estudo empírico foi realizado no segundo semestre de 2019, em diversos pontos do conjunto de Favelas da Maré, Rio de Janeiro, onde funcionavam as 14 turmas de EJA (6 de ensino fundamental e 8 de ensino médio) ofertadas pela Redes da Maré e pela Fundação Roberto Marinho, com o apoio do Instituto Somos e do Instituto Humanize, através da metodologia do Telecurso. Parte-se do levantamento de pesquisas sobre a temática da relação escola e maternidade, que possibilitou apontar, entre outras questões, o apoio da família e da escola para a continuidade dos estudos após a maternidade, ainda que muitas jovens deixem de estudar por não terem com quem deixar os filhos. Trabalho é uma categoria bastante relevante nesta relação, tendo em vista que, principalmente entre as mais pobres é considerado fator prioritário, sobretudo nos casos em que a mulher é a principal responsável pelo sustento da casa. Notou-se ainda que, a obrigatoriedade dos afazeres domésticos e os cuidados dos filhos atribuídos quase sempre como tarefas exclusivas da mulher acabam afastando muitas delas do mercado de trabalho e, especialmente, da escolarização, sendo a Educação de Jovens e Adultos como a única possibilidade. Com essas questões, o estudo transita pela discussão que aproxima gênero, educação e trabalho, buscando desvelar elementos que possam subsidiar à construção de políticas públicas que consolide o direito de educação para todos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Juventude, Maternidade, Gênero, Trajetórias escolares.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the school attire of girls and girls, inserted in the Education of Youth and Adults - EJA, in a complex relationship between school and maternity. It seeks to discuss customs, strategies, companions and possibilities that make up the social life of women, in order to find out what support and support that this dreaded group is capable of expanding its schooling. The empirical study was carried out in the second semester of 2019, in several points of the set of Favelas da Maré, Rio de Janeiro, where 14 classes of EJA (6 of elementary school and 8 of high school), offered by Redes da Maré and the Foundation, operate. Roberto Marinho, with support from Instituto Somos and Instituto Humanize, through the Telecurso methodology. It is part of the research on the theme of the relationship between school and motherhood, which it is possible to place, among other questions, or support for the family and school for the stay of two students after motherhood, in addition to the fact that many young people leave to study because they have not with whom to leave the children. Work is a very relevant category in this relationship, since, especially among the poorest of the poor, it is considered a priority factor, especially in cases where women are the main responsible for domestic support. It should be added that, due to the obligation of two domestic chores and the care of two children, which are always assigned as exclusive duties of women, they end up spending a large part of the labor market and, mainly, of schooling, being Youth Education and Adults as the only possibility. With these questions, that is, the study goes through the discussion that brings together gender, education and work, seeking to unveil elements that can subsidize the construction of public policies that consolidate or direct education for all.

Keywords: Youth and Adult Education, Youth, Maternity, Gender, School trajectories.

RESUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'analyser les trajectoires scolaires des jeunes femmes mères, insérées dans l'Education des Jeunes et des Adultes - EJA, dans la relation complexe entre l'école et la maternité. Nous cherchons à discuter des trajectoires, des stratégies, des choix et des possibilités qui façonnent la vie sociale de ces femmes, afin de découvrir quels types de soutiens et de soutien ce groupe a utilisés pour augmenter leur scolarité. L'étude empirique a été réalisée au deuxième semestre 2019, en plusieurs points de l'ensemble des Favelas da Maré, Rio de Janeiro, où les 14 classes d'EJA (6 du primaire et 8 du lycée) proposées par Redes da Maré et par la Fondation Roberto Marinho, avec le soutien de l'Instituto Somos et de l'Instituto Humanize, à travers la méthodologie Telecurso. Il s'appuie sur une enquête de recherche sur le thème de la relation entre l'école et la maternité, qui a permis de souligner, entre autres enjeux, le soutien de la famille et de l'école pour la continuité des études après la maternité, même si de nombreux les jeunes femmes arrêtent d'étudier parce qu'elles n'ont pas à qui laisser les enfants. Le travail est une catégorie très pertinente dans cette relation, étant donné que, surtout parmi les plus pauvres, il est considéré comme un facteur prioritaire, en particulier dans les cas où la femme est la principale responsable de l'entretien de la maison. Il a également été noté que l'obligation de faire les tâches ménagères et de s'occuper des enfants, qui sont presque toujours attribuées comme des tâches exclusives aux femmes, finit par aliéner bon nombre d'entre elles du marché du travail et, en particulier, de la scolarité, avec l'éducation des jeunes et des adultes comme seule possibilité. Avec ces questions, l'étude parcourt la discussion qui réunit genre, éducation et travail ensemble, cherchant à dévoiler des éléments qui peuvent subventionner la construction de politiques publiques qui consolident le droit à l'éducation pour tous.

Mots-clés: Éducation des jeunes et des adultes, Jeunesse, Maternité, Genre, Trajectoires scolaires.

SUMÁRIO

Introdução.....	21
Procedimentos metodológicos.....	30
 Capítulo 1 – Juventude, educação e EJA.....	 35
1.1. Juventudes, diversidades e desafios.....	38
1.2. Juventude e escola.....	42
1.3. Políticas de gênero e de juventude no Brasil: um breve histórico.....	46
1.4. Relações de gênero, feminismo e a EJA.....	51
 Capítulo 2 – Ser jovem, mulher, mãe, estudante e favelada: uma conciliação de papéis.....	 58
2.1. Caracterização das mulheres pesquisadas: jovens com histórico “nem-nem”.....	69
2.2. Levantamento bibliográfico sobre a relação entre escola e maternidade.....	73
2.3. Ações de apoio para a permanência escolar	79
2.3.1. As Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano como um marco das políticas sociais de juventude para mães brasileiras.....	82
2.3.2. Experiências de apoio à permanência escolar de mães pelas regiões brasileiras.....	86
2.3.2.1. Norte.....	88
2.3.2.2. Nordeste.....	90
2.3.2.3. Centro-Oeste.....	96
2.3.2.4. Sudeste.....	99
2.3.2.5. Sul.....	106
2.3.3. Experiências de apoio à permanência escolar de mães em outros países da América do Sul.....	110
2.3.4. Análise das ações de apoio para a permanência escolar.....	124

Capítulo 3 – Pelas vielas da Maré: explorando o território de pesquisa.....	129
3.1. A constituição do território favela na cidade do Rio de Janeiro.....	132
3.2. O poder da Mulher de favela.....	140
3.3. Redes educativas da Maré: campos de possibilidades.....	144
3.4. Violência na Maré	148
 Capítulo 4 – Trajetórias escolares de jovens mulheres da EJA na Maré.....	156
4.1. A luta das mulheres da Maré.....	159
4.2. Origem e desenvolvimento do Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho.....	165
4.3. Maré de incertezas: as trajetórias escolares pesquisadas.....	168
4.3.1. Perfil das mães atendidas.....	169
4.3.2. Sobre trabalho e estudos.....	179
4.3.3. Maternidade e trajetória escolar.....	191
 Considerações Finais	216
Referências	224
Apêndice I – Redes da Maré.....	238
Apêndice II – Narrativas na favela da Maré.....	242
Apêndice III – Questionário: Ensino fundamental.....	246
Apêndice IV – Questionário: Ensino médio.....	252

Introdução

Não basta querer estudar,
preciso de ajuda “pra” conseguir
dar conta de tudo!¹

Este relato nada mais é do que um pedido de socorro que exemplifica a situação de grande parte das jovens mães estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA brasileiras. Uma súplica que vai além do convívio familiar, que toma lugar dentro dos muros da escola e se expande para as diferentes esferas da sociedade. Conciliar a maternidade com os estudos, trabalho e vida familiar é uma realidade latente, sobretudo entre as moradoras de favela. Para Andrade (2004), só é possível compreendermos a profundidade destas circunstâncias através de um estudo apurado das condições em que a educação é desenvolvida na modalidade local e o que é ofertado como apoio à permanência escolar, considerando desde as políticas públicas destinadas à EJA e as diferentes práticas escolares aplicadas, até os suportes entre os pares, ou seja, aqueles que surgem através das redes de solidariedade.

A temática deste estudo teve origem nos resultados de minha dissertação de mestrado intitulada “Como estudar, se não tenho com quem deixar meus filhos?” Um estudo sobre as Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano (FERREIRA, 2014) que, teve como foco de investigação a implantação das chamadas Salas de Acolhimento para os filhos dos estudantes atendidos pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano². Tais salas podem ser entendidas como uma inovação experimental do Ministério da Educação - MEC, introduzidas a partir do ano 2012 que, surgem como alternativa de apoio aos estudantes do Programa, em especial às jovens mulheres mães, que não contam com redes de apoio para deixarem seus filhos, de maneira adequada, no período em que frequentam os centros educacionais. Pesquisas têm mostrado que a condição de ser mãe tem, muitas vezes, causado o afastamento da escola. De um lado, pela dificuldade vivida por essas estudantes em buscar conjugar os cuidados com a criança e as obrigações escolares (fatores extra-

¹ Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021.

² Com uma proposta que reúne escolarização, formação inicial para o trabalho e ações de cidadania, o Programa é destinado a jovens de 18 a 29 anos que, embora sejam alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental.

escolares), por outro, mecanismos das próprias escolas que sutilmente afastam essas jovens mães (fatores intra-escolares). Nessa perspectiva, observamos que tal fenômeno é expresso por multifatores e, portanto, devem ser estudados para se avançar na compreensão do tema.

Um outro fator que gostaria de destacar, é a própria experiência que vivenciei ao engravidar aos 19 anos. A presença do meu filho funcionou como um estímulo para a continuidade dos estudos, visto que pensava em oferecer-lhe um futuro melhor e, ao mesmo tempo, não depender financeiramente de uma terceira pessoa, ainda que as dificuldades para manter tal escolha fossem bastante pesadas. Quando ele completou um ano e dez meses, decidi colocá-lo em uma creche e entrar para a faculdade a fim de cursar pedagogia. Passava inúmeras noites em claro estudando de forma a compensar os momentos em que dedicava meu tempo e cuidados a ele e aos afazeres domésticos. As dificuldades se fizeram presentes também durante o mestrado, contudo, neste período, tive total apoio e incentivo dele, que nos seus 11 anos não media esforços para elevar a minha autoestima, servindo como o grande suporte de apoio para a continuidade dos estudos. Nesse caso, particular, a maternidade na juventude, teve um efeito reverso, acabou por alavancar o desejo de ampliação do processo de escolarização.

A situação acima, expressa como chego ao estudo realizado, ou seja, a posição que ocupo nesse campo. Bourdieu (2004b) destaca, no que tange a escolha do objeto de estudo, a seleção de questões que possuem relevância para o pesquisador:

(...) no domínio da pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, “compensar”, determinando uma concentração de esforços de pesquisa (BOURDIEU, 2004b, p.25).

O que significa que as ações científicas produzem e supõem formas de interesse. O pesquisador busca compreender os fatos por meio de suas vivências e as torna objeto de estudo. A ideia de uma ciência neutra é pura ficção (BOURDIEU, 1983a). O autor afirma ainda que, somente é possível compreender o discurso e os argumentos de um pesquisador, quando se consegue entender a posição que ele ocupa nesse campo. E é justamente esta posição que o pesquisador ocupa, a responsável por determinar suas possibilidades e impossibilidades de ações. É

necessário perceber o seu “lugar de fala”. No caso desse estudo, deixo claro, que a experiência por mim vivenciada como mãe jovem, me impacta e desloca, na própria inserção no tema.

Considerando isto, o estudo aqui apresentado se propõe a conhecer as trajetórias, as estratégias, as escolhas e o campo de possibilidades que conformam a vida social de jovens, mulheres e mães, na busca para alcançar um patamar básico de escolaridade, conforme direito, previsto na legislação brasileira. A pesquisa se volta para a análise das trajetórias escolares de jovens mulheres mães do Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho³ – ensino fundamental e ensino médio, na complexa articulação entre escola e maternidade pois, como destaca Filardo (2016):

... las trayectorias educativas son útiles para el análisis de las inequidades o desigualdades sociales. Se distribuyen diferencialmente por sexo, por clima educativo del hogar de origen. También son de utilidad para estudiar si determinada trayectoria educativa se vincula a ciertos resultados en el mercado de trabajo por ejemplo (p.36).

Embora o eixo principal desta pesquisa se volte para a relação entre escola e maternidade, a escolha pelo público juvenil se justifica pela evidência empírica do encontro de um grande número de mulheres jovens com seus filhos em turmas de Educação de Jovens e Adultos e, pela minha inserção no Grupo de Pesquisa Juventude: políticas públicas, processos sociais e educação, que tem possibilitado um aprofundamento no debate sobre juventude no Brasil. Estudos recentes de Fernandes, Santos e Barbosa (2019) destacam que, a partir da análise dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde de 2013, a idade da primeira gestação no Brasil concentra-se abaixo dos 29 anos de idade. Em consonância disto, apresenta-se a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD do IBGE (2015a), que identificou dentre os grupos mais vulneráveis à evasão escolar precoce no Brasil que, mais de um terço eram mulheres (o equivalente a 212 mil) e já eram mães.

Alicerçado nas ideias de Bourdieu (1996) quando define trajetória como uma objetivação das relações entre os agentes e forças presentes no campo, apresentam-

³ Com a premissa de que a comunicação pode transformar a sociedade, a Fundação Roberto Marinho vem trabalhando desde 1977 com iniciativas voltadas para a promoção do direito à educação integrada e de qualidade, sobretudo para aqueles que estão fora da escola ou apresentam defasagem idade-série. Firma parceria com instituições públicas e privadas objetivando diminuir as desigualdades sociais por meio de projetos inovadores de educação em todo o país.

se, neste estudo, sobre as trajetórias escolares das jovens mulheres mães da EJA, informações que são úteis para a análise das desigualdades sociais, no que tange as questões de acesso e permanência no sistema de ensino.

Tendo assim evocado rapidamente a estrutura do campo, lógica de seu funcionamento e de suas transformações (teria sido preciso evocar a relação com o público, que também tem um papel determinante), resta descrever a relação que se estabelece entre os agentes singulares e, portanto, seus habitus, e as forças do campo, relação que se objetiva em uma trajetória e em uma obra. Diferente das biografias comuns, a trajetória descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor em estados sucessivos do campo literário, tendo ficado claro que é apenas na estrutura de um campo, isto é, repetindo, racionalmente, que se define o sentido dessas posições sucessivas (...) (BOURDIEU, 1996, p. 71).

Ao trabalhar uma proposta definida de estudo de trajetórias individuais e de grupo, a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, Montagner (2007) destaca que, as trajetórias revelam as batalhas dos grupos sociais pela legitimação dentro do campo de vivência e o habitus possibilita a constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo:

Em suma, perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem. Seguramente a origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o habitus primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida (MONTAGNER, 2007, p.257).

Os dados empíricos que serão apresentados representam a ação e as estratégias do sujeito perante um campo que está em constante mudança, constituindo assim uma trajetória social que precisa ser entendida como uma forma particular de percorrer o espaço social, onde se manifestam as estruturas do habitus e recompõe a ordem das posições consecutivamente ocupadas por um mesmo sujeito ou por um mesmo grupo de sujeitos.

Ainda com base em Montagner (2007) é possível afirmar que, se o campo cuja vivência feminina está em permanente mudança, a trajetória social, aqui incluímos também a trajetória escolar, se inserem no campo de possibilidades, do qual a estrutura abrange diferentes estratégias. A percepção ou os sentidos, de cada ação do “agente ou de um grupo social, só ganha solidez sociológica quando relacionado com os estados pelos quais passou a estrutura do campo enquanto espaço relacional

dos postos, posições e disposições dos agentes dentro desse campo em cada momento” (p. 255).

Assim, como grande parte dos estudos realizados no campo da sociologia da educação revela a potência das desigualdades educacionais para mensurar a condição de vida dos sujeitos na atual sociedade. Dessa forma, busca-se com esta tese apresentar, por meio da pesquisa de campo, os efeitos da maternidade na trajetória escolar das mulheres da EJA pesquisadas no Conjunto de Favelas da Maré - RJ.

Considerando ainda o conceito de trajetória como uma variável abstrata, que dispõe de indicadores concretos, o estudo vai se fixar na análise qualitativa de alguns indicadores: perfil socioeconômico (como idade, sexo, moradia, escolaridade dos pais e companheiro(a) entre outros); conciliação⁴ entre trabalho e estudos (maneira como a jovem mãe avalia ter trabalhado e estudado ao mesmo tempo, se a escola contribuiu para esta conciliação, além de dados como renda individual e familiar e projeções para o futuro) e, finalmente a relação entre maternidade e trajetória escolar (trazendo aspectos sobre a participação da escola, do pai da criança e dos demais familiares nesta relação, além de dificuldades e motivações para a continuidade dos estudos e outras questões pertinentes à formação escolar). O estudo, metodologicamente, utiliza ferramentas de cunho quantitativo e qualitativo.

Tais indicadores foram analisados com base nos conceitos de capital social, cultural, econômico e simbólico debatidos amplamente nas obras de Bourdieu para investigar o mundo escolar e social da categoria juventude pesquisada. As análises que discorrem sobre o significado de ser jovem no sentido mais amplo, envolvem

⁴ O termo conciliação é muito utilizado em estudos feministas. Como exemplo, podemos citar a obra de Moraes (2012) ao trazer o debate acerca da sobreposição de tarefas desempenhadas pelas mulheres na contemporaneidade. A autora as nomeia como “mulheres sobrecarregadas” por acumularem tarefas gerais como: maternidade, carreira profissional e aquelas “tipicamente femininas” relacionadas aos afazeres domésticos. “Ao mesmo tempo, a sobrecarga gera a ‘culpa’ pela dificuldade em realizar bem todos os papéis esperados da mulher”(MORAES, 2012, p. 281). Da Costa (2018) destaca que, atualmente, as mulheres precisam lidar com o que se achava impossível antigamente: a concentração de multitarefas ao acumular a maternidade com a condição de esposas, separadas ou viúvas que conciliam os cuidados dos filhos, da casa e o trabalho, tecendo assim a “complexa rede de responsabilidade doméstica, familiar e profissional” (p. 443). Bruschini (2007) aponta ainda os inúmeros desafios que se apresentam para as mulheres, sobretudo para as de baixa renda, pois são as que mais trabalham atualmente na atividade produtiva, se constituem também nas que mais dedicam seu tempo às atividades do domicílio, além de enfrentarem a “sobrecarga de trabalho e dificuldades de conciliação entre as responsabilidades familiares e as profissionais” (p. 56).

estudos socioculturais, no intuito de afirmar que existem fatores sociais e culturais que se tornam responsáveis pela formação das diversas juventudes.

Ao abordar a noção de juventude Bourdieu (1983b, p.112) destaca que, “a ‘juventude’ é apenas uma palavra”. Para ele, as divisões entre as idades seriam facultativas: “somos sempre o jovem ou o velho de alguém”. Neste sentido, os cortes em classes de idade ou em gerações poderiam variar, vindo a ser objeto de manipulação. Para ele o sistema escolar não pode ser considerado um fator de mobilidade social, mas sim como um dos fatores de conservação social, não bastando apenas apresentar as desigualdades presentes naquele meio, sem compreender os dispositivos que contribuem para estas diferenças (BOURDIEU, 1998).

Na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, capital é considerado sinônimo de poder. Neste sentido, os indicadores deste estudo se articulam aos conceitos do autor no que tange ao capital social, na medida em que os benefícios das relações sociais apresentadas pelas mulheres pesquisadas podem ser revertidos em capital. Ao que se refere ao capital cultural, a trajetória escolar destas mulheres possibilita identificar o acúmulo de saberes e conhecimentos adquiridos durante a escolarização. A respeito do capital econômico, a identificação de renda e salários pode revelar a relação entre origem socioeconômica e resultados educacionais. E, por fim, o capital simbólico se reflete no prestígio destas mulheres como agentes no espaço social de vivência.

A opção por pesquisar as jovens alunas da EJA se explica por já estarem imersas em uma modalidade da “segunda chance”. Andrade (2004) afirma que, valorizar o retorno do jovem à escola através da EJA é fundamental para “torná-lo visível”. Diante disto, percebe-se que o acesso e permanência destas jovens na modalidade representa uma nova oportunidade ao sistema educacional de considerá-las como seres sociais. A autora reforça ainda que, o termo juventude se caracteriza como plural e ao mesmo tempo desigual se analisado pelo âmbito da EJA, devido às condições de acesso e permanência estarem dentre as piores do sistema educacional brasileiro. Isto porque, contempla uma categoria que se enquadra entre os grupos sociais considerados historicamente excluídos:

É exatamente quando olhamos a juventude pelo viés da educação de jovens e adultos que fica claro que a palavra juventude é profundamente plural e extremamente desigual. Apesar das péssimas condições de acesso e permanência oferecidas aos jovens brasileiros no campo da educação, eles estão construindo muitas formas de aparecer no mundo, sob tantas outras

óticas. É mais do que hora de o sistema educacional enxergá-los (ANDRADE, 2004, p. 8).

Nesta perspectiva, a autora destaca a necessidade de incorporar a temática da juventude nos debates voltados para a Educação de Jovens e Adultos, e no mesmo sentido as discussões desta modalidade dentro do âmbito juvenil, no intuito de expandir as práticas da EJA nos espaços sociais e ainda fornecer subsídios para a criação de políticas públicas para a juventude e EJA de modo concomitante.

A pesquisa de campo foi realizada no Bairro da Maré⁵, considerada um dos maiores conjuntos de favelas do Estado do Rio de Janeiro, formado por 16 comunidades da Zona Norte do Rio de Janeiro. A escolha pelo estudo na Maré se justifica por este território apresentar um elevado número de mulheres jovens com filhos⁶ que, articulando a complexa relação escola e maternidade se inserem na EJA.

Um estudo do economista Marcelo Neri, do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas – FGV/RJ revela que, a taxa de fecundidade de mulheres nas favelas cariocas é duas vezes maior do que nos bairros de renda mais alta e, no caso de adolescentes essa taxa é cinco vezes maior (NERI, 2005). O estudo demonstra que a taxa de fecundidade está diretamente relacionada à baixa renda e, consequentemente, ao baixo nível de escolaridade, situação que pode vir a dificultar ainda mais a permanência das mulheres na escola, sobretudo, quando não está preparada para acolher essas jovens.

Diante do exposto, como forma de organizar os assuntos tratados nesta tese, apresentamos os temas por tópicos. No Capítulo 1 “Juventude, educação e EJA” trazemos o debate acerca da diversidade presente no meio juvenil e na modalidade Educação de Jovens e Adultos; os desafios colocados para os jovens na escola; fazemos um breve passeio histórico pelas políticas de juventude e de gênero implantadas no Brasil e tratamos das relações de gênero presentes na EJA enquanto campo político de formação.

⁵ Angélica Ferrarez, ex-pesquisadora da Rede da Maré destaca que, os moradores rejeitam o termo 'Complexo da Maré', por transmitir a ideia de cidade partida, “que a polícia usa para estereotipar a região como complexo”. Eles preferem ‘conjunto de favelas da Maré’ (Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2020/10/6009037-com-80-anos-de-historia-mare-rejeita-ser-chamada-de-complexo.html>. Acesso em: 06 jan. 2021).

⁶ Conforme Censo Maré de 2019, 62,5% das mulheres entre 25 e 29 anos são mães.

O capítulo 2 “Ser jovem, mulher, mãe, estudante e favelada: uma conciliação de papéis” contempla a discussão sobre a relação entre gênero, juventude e maternidade. Neste, suscitamos a caracterização das mulheres pesquisadas através da polêmica dos jovens com histórico “nem-nem”; apresentamos um levantamento bibliográfico sobre a relação entre escola e maternidade e dialogamos sobre as ações de apoio ofertadas para a permanência escolar, com base na legislação brasileira. Neste capítulo trazemos também o debate sobre as Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano e sua relevância enquanto marco das políticas sociais de juventude para as mães da EJA, além de uma mostra e análise das experiências de apoio à permanência escolar de mães pelas regiões brasileiras e em outros países da América do Sul.

Em seguida, no capítulo 3 “Pelas velas da Maré: explorando o território de pesquisa”, o diálogo se volta para a comunidade da Maré, abrangendo uma breve discussão sobre os limites e possibilidades desse território específico. Apresentamos a constituição do território favela na cidade do Rio de Janeiro; trazemos a discussão sobre o poder da mulher de favela; fazemos uma abordagem sobre a Associação Redes de Desenvolvimento da Maré, mais conhecida como Redes da Maré, enquanto campos de possibilidades no campo da educação para os moradores da região e refletimos sobre a violência na Maré, principal responsável por muitos percalços na vida dos que ali residem.

Por último, no Capítulo 4 “Trajetórias escolares de jovens mulheres da EJA na Maré”, construímos uma articulação entre o debate sobre as trajetórias escolares de mulheres, com os resultados da pesquisa de campo coletados na Maré via questionários e depoimentos das estudantes. Discorremos sobre a luta das mulheres da Maré, como forma de complementar a discussão referente a presença e atuação feminina neste território; apresentamos a origem e o desenvolvimento do Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho e trabalhamos as trajetórias escolares das mães pesquisadas por meio do perfil socioeconômico, da conciliação entre trabalho e estudos e entre a maternidade e as trajetórias escolares.

Diante do exposto, apresentamos no próximo tópico todo o percurso metodológico traçado durante o desenvolvimento desta tese, como meio de possibilitar o entendimento de como se configurou a organização do pensamento

científico. A maternidade sempre foi vista como um obstáculo à continuidade dos estudos, mas buscaremos ver o contrário: a influência da maternidade como estímulo à escolaridade. Esperamos com este estudo, contribuir com subsídios capazes de qualificar o debate acerca da conciliação entre estudos e maternidade na Educação de Jovens e Adultos e suas implicações nas trajetórias educativas das mulheres e, no que pesem suas limitações, oferecer aportes para a construção e aprimoramento de políticas públicas voltadas para a permanência escolar, em especial das jovens que são mães, pois como veremos no decorrer das nossas discussões, se enquadram como um dos grupos sociais mais invisibilizados na esfera educacional brasileira.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa, de abordagem quantitativa, foi norteadas por reflexões teóricas, pesquisas nacionais e internacionais e coleta de campo que possibilitam a compreensão das trajetórias escolares de jovens mães (idas e vindas da escola), mas partindo da trajetória de cada estudante, pois como destaca Velho (1994) esta possui “significado crucial como elemento não mais contido, mas constituidor da sociedade” (p. 100). O autor sinaliza ainda que, o pesquisador procura observar aquilo que lhe é familiar e, ao mesmo tempo, enfatiza a necessidade de certo distanciamento, como forma de garantir uma investigação imparcial da realidade.

Ao nos referir a um estudo quantitativo significa que, quantificamos as opiniões e as informações, no intuito de compreender e realçar o raciocínio lógico dos dados investigados. Centralizamos na objetividade e consideramos que, a realidade pode ser melhor entendida a partir da análise de dados brutos, colhidos por meio de instrumentos padronizados e neutros. Contudo, fizemos ainda uma qualificação dos três principais indicadores coletados e dos depoimentos fornecidos no momento das visitas, de forma a considerar os traços subjetivos e as particularidades das mulheres pesquisadas.

Quanto aos objetivos, a metodologia adotada se enquadra na pesquisa de âmbito exploratório, por permitir maior familiaridade entre a pesquisadora e o tema investigado e, considerando que a relação entre educação e maternidade sob a perspectiva das trajetórias escolares de jovens mães da EJA, até onde pudemos perceber, ainda não foi tratada em quaisquer pesquisas acadêmicas no Brasil. Buscamos ainda estabelecer as bases que levarão a estudos futuros sobre esta temática.

No aspecto relativo aos procedimentos metodológicos, trabalhamos a pesquisa bibliográfica através do diálogo com os autores elencados, especialmente no que tange as contribuições de Bourdieu. A interlocução aconteceu também com pesquisas recentes sobre juventude e EJA, como, por exemplo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –

IBGE, a Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional Sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013⁷ e do Censo Maré realizado em 2019 entre outros.

Dentre os procedimentos, adotamos ainda a pesquisa de campo, no intuito de conhecer em profundidade como acontece a relação entre escola e maternidade das mães estudante do Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho e como foram construídas suas trajetórias educativas. O estudo empírico foi realizado no segundo semestre de 2019, nos diversos pontos do conjunto de Favelas da Maré, onde funcionavam as 14 turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA (6 de ensino fundamental e 8 de ensino médio) ofertadas pela Redes da Maré e pela Fundação Roberto Marinho, com o apoio do Instituto Somos e do Instituto Humanize através da metodologia do Telecurso.

As turmas de EJA pesquisadas estavam localizadas na Associação de Moradores da Vila dos Pinheiros, na Associação de Moradores do Conjunto Esperança, na Associação Pró Melhoramento do Parque Rubens Vaz, no Centro Comunitário Conjunto Marcílio Dias, na Igreja Sagrada Família, na Lona Cultural Herbert Vianna e na sede da Redes da Maré. Santos (1999) assinala que, o conhecimento local é nutrido pelo cotidiano: “é a ponte para a produção de uma política – é resultado de sábios locais” (p. 21). O que significa dizer que, para informar fatos locais que se traduzem no discurso da política é necessário além de saber sobre o local propriamente dito saber sobre o mundo.

O Projeto de EJA da Maré teve início em julho de 2018 e finalizou em dezembro de 2019. A ida à campo ocorreu no segundo semestre de 2019, devido a trâmites burocráticos referentes ao comitê de ética da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Foram realizadas cinco visitas à Fundação Roberto Marinho para apresentação da pesquisa aos professores e coordenadores, assim como para participar das reuniões de planejamento do projeto e agendamento das visitas. Na Maré foram 14 idas que se distribuíram entre a parte administrativa da Redes da Maré e aplicação dos instrumentos de coleta de dados nos locais onde

⁷ Realizada pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) em caráter nacional, que levantou questões referentes ao perfil, demandas e formas de participação da juventude brasileira. Teve como objetivo principal subsidiar a elaboração de políticas públicas de forma integrada, visando atender as diferentes juventudes. A pesquisa envolveu jovens com idade entre 15 a 29 anos, residentes do território brasileiro e pertencentes às 27 Unidades da Federação. Para tanto, adotou-se uma amostra contemplando 3.300 entrevistas aplicadas em 187 municípios nas áreas urbanas e rurais (BRASIL, 2013).

as turmas estavam alocadas⁸. Como havia turmas que funcionavam no mesmo lugar ou próximas umas das outras, foi possível, em determinados momentos, atender a mais de uma por visita.

Como instrumentos foram utilizados dois tipos de questionários para colher as informações das jovens mães da EJA, um para o ensino fundamental e outro para o ensino médio⁹. As questões foram formuladas de modo que fosse possível o cruzamento dos dados em alguns momentos. Logo, as questões são as mesmas, mas adaptadas às especificidades de cada etapa de acordo com a pergunta. Não fizemos um comparativo entre o ensino fundamental e ensino médio, pela discrepância no número de participantes em cada segmento. No total foram aplicados 123 questionários. Desses, não optamos por analisar todas as perguntas contidas, mas apenas aquelas que julgamos relevantes para o desenvolvimento do presente estudo, embora a maioria delas tenha sido examinada.

Marconi e Lakatos (2003) destacam que, assim como toda a técnica de coleta de dados, o questionário também possui vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens, está a obtenção de um grande número de dados, o alcance a um maior quantitativo de pessoas ao mesmo tempo, o acesso a respostas mais rápidas e precisas, maior liberdade do respondente em razão do anonimato, menor risco de distorção das opiniões, maior tempo para responder, mais uniformidade na avaliação devido à natureza impessoal do instrumento de coleta de dados e possibilita o alcance de respostas que materialmente seriam inacessíveis. As autoras ressaltam ainda que, para a elaboração de questionários é necessário o atendimento a normas, a fim de aumentar sua eficácia e validade.

O intuito inicial nesta tese era, após a análise dos 123 questionários, realizar algumas entrevistas com as mulheres que apresentassem situações peculiares nas respostas e/ou no momento das visitas. Contudo, após a primeira qualificação, quando os questionários foram reformulados seguindo as contribuições da banca, observamos que estes já contemplavam as inquietações da pesquisa e, também,

⁸ A receptividade e o apoio dos professores, coordenação da Redes da Maré e coordenação da Fundação Roberto Marinho foram fundamentais durante todas as visitas.

⁹ Os questionários foram produzidos com base em outras pesquisas realizadas pela Unirio nas quais a autora deste estudo participou.

devido ao término do Curso esta etapa foi inviabilizada. Diante do exposto até aqui, as discussões deste estudo estão voltadas para as seguintes questões: Resgatar, por meio de relato das jovens, suas trajetórias escolares, entender se a maternidade aproxima ou distancia a jovem mãe da escola e em que tempo, e se a escola fornece algum suporte para a conciliação entre os estudos e a maternidade.

Um ponto que os estudos recentes levantam e que foi considerado durante nossas investigações é a diferença existente entre os recortes etários (15 a 17 anos, 18 a 24 anos e 25 a 29 anos). A pesquisa Agenda Juventude Brasil de 2013 mostrou, por exemplo, que no último recorte etário, ou seja, as mulheres entre 25 a 29 anos apresentam mais filhos do que aquelas com menor idade e, ao mesmo tempo, possuem diferentes motivações e obstáculos tanto para o ingresso na escola como para a evasão (BRASIL, 2013c). Além disto, os recortes seguem o padrão adotado pelas pesquisas do IBGE, que serão relacionadas a esta tese.

Destaca-se ainda, com base em estudos recentes que, além de avaliar as trajetórias, é imprescindível valorizar o olhar do jovem sobre a instituição. As pesquisas revelam, por meio das experiências escolares dos jovens, que a instituição parece se colocar distante dos interesses e necessidades de seus educandos, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são postas (ABRAMO *et al.*, 2008; DAYRELL, 2003), fatores estes que nos permitem questionar: O que a escola de EJA tem a oferecer à juventude, em especial às jovens mães? Como as mulheres jovens avaliam sua escola? Qual o sentido da EJA para as jovens mães? Qual o sentido as jovens mães da EJA veem em sua escolarização para a educação dos filhos? O retorno aos estudos motivou essas jovens mães a fazerem algum tipo de investimento na própria educação e na dos filhos? A proposta não se volta para uma avaliação da oferta de EJA, mas na tentativa de captar se estas jovens se sentem pertencentes ao sistema educacional no qual estão inseridas.

Para o tratamento dos dados optamos pela análise de conteúdo, por favorecer a uma forma de diagnóstico sistemático e objetivo das informações. A apresentação dos resultados dos questionários será por via da distribuição de frequências, que mostra o número de itens em cada uma das diversas classes não sobrepostas. Escolhemos a frequência absoluta, por registrar exatamente a quantidade de participantes que assinalou determinada opção e a frequência relativa, feita através de dados percentuais e, definida como a razão entre a

frequência absoluta e o número total de respostas¹⁰. Preferimos manter as duas frequências para facilitar a leitura nos diferentes momentos das análises.

Por fim, entende-se que, no meio acadêmico é necessário certo distanciamento do objeto de estudo, sobretudo em pesquisas das áreas relacionadas às Ciências Sociais. Contudo, o cotidiano e a luta das jovens mulheres de favela estudantes da EJA na qual se investiga nesta tese não permitem tal segregação, tendo em vista que, sob nosso olhar, essas mães despertam admiração pelo compromisso e disponibilidade com suas famílias, trabalhos e engajamento nas demandas da comunidade na qual pertencem.

¹⁰ É importante esclarecer que a frequência relativa será a mais trabalhada por tornar os dados mais significativos e facilitar a comparação com os dados do IBGE, dos Censos e com outras pesquisas acadêmicas.

Capítulo 1 – Juventude, educação e EJA

Durante décadas buscou-se firmar uma consolidação dos direitos dos jovens brasileiros, sobretudo pautados em ações que atendessem às suas particularidades e necessidades específicas. Novaes (2019) afirma que, as desigualdades sociais acompanhadas de preconceitos e discriminações causam sofrimento e exclusão de grande parcela dos jovens brasileiros em pleno século XXI. Isto porque, a condição juvenil contemporânea enfrenta um mundo de incertezas e desafios que envolvem o trabalho, a educação e a família.

Em consonância, Abramo (2016) assinala que, a peculiaridade de ser jovem no atual período histórico significa perpassar por uma extensa transição da infância para a idade adulta, identificada por um acentuado movimento que envolve, escolhas, definições e arranjos necessários para a composição de uma trajetória de integração e autonomia. Com o passar dos anos, os meios para se executar este processo de transição foram ampliados, levando a juventude a conciliar diferentes elementos para o presente e no preparo para o futuro: “escola, trabalho, vida familiar e sociabilidade, sexualidade, namoro, lazer, vida cultural” (p. 19). Além disto, cabe destacar que, nos dias atuais tais percursos não costumam seguir uma sequência e na maioria das vezes envolve os elementos de forma simultânea.

No Brasil, a legislação que compreende a política nacional de juventude considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos¹¹. Entretanto, conforme afirma Bourdieu (1983b), a juventude e a velhice não são dados, mas concepções construídas socialmente no embate entre os jovens e os velhos. Carrano (2000) contribui na defesa de que a juventude é uma categoria sociológica criada pelos adultos e extremamente difícil de ser definida, permitindo no máximo a elaboração de diagnósticos provisórios. Seguindo esta lógica, Abramo (2016) conclui que, a percepção de juventude “é socialmente construída, está em constante disputa e é passível de variações e ressignificações dentro de uma mesma sociedade” (p.21).

¹¹ É importante lembrar que, algumas organizações de pesquisa ainda utilizam como referência para o recorte de juventude a faixa etária dos 15 a 24 anos, como é o exemplo da Organização das Nações Unidas – ONU. A determinação dos 29 anos como limite para a juventude no Brasil é recente e tomou força com a instauração do Estatuto da Juventude em 2013.

Em se tratando de identidade juvenil, na pesquisa Agenda Juventude Brasil foi perguntado aos participantes se reconhecem ou não com os conceitos de adolescente, jovem ou adulto convencionados em nosso país. A autopercepção variou de um grupo etário para outro. Dentre aqueles de 15 a 17 anos, 72% se consideram adolescentes, 24% jovens e 4% adultos. Dos respondentes com idade de 18 a 24, 14% se identificam como adolescentes, 43% como jovens e 43% como adultos. Por fim, os participantes na faixa dos 25 a 29 anos, 3% se veem como adolescentes, 24% como jovens e 73% como adultos (ABRAMO, 2016).

Nota-se que estas noções de juventude estão mais voltadas para as situações vividas do que para a idade propriamente dita, especialmente quando relacionadas ao contexto familiar e às responsabilidades advindas de casamentos e da condição de maternidade e paternidade. O intervalo equivalente à juventude corresponde, para a maior parte dos respondentes, ao momento da vida em que os desvios de rota das trajetórias se intensificam, inclinando assim para a definição de ser adolescente, jovem ou adulto. Para Bourdieu (1983b), a margem entre a juventude e a velhice se configura em um objeto de disputas em todas as sociedades, em que são exaltados pelos jovens a mocidade e o fascínio pela liberdade, e pelos mais vividos a sabedoria e a maturidade. Complementa que, as relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas.

Os participantes da pesquisa Agenda Juventude Brasil opinaram ainda sobre qual seria o marco referencial para deixar de ser jovem. A maior parte (63%) afirmou ser no momento em que a maturidade é adquirida pelas responsabilidades da vida, sobretudo aquelas relacionadas à família. Retomando aos estudos de Abramo (2016) percebe-se que estas maiores responsabilidades estão ligadas a “constituição de família, o peso do trabalho e os encargos financeiros, que nem sempre aparecem como elementos negativos, porque também significam independência, liberdade e autonomia, cuja falta é percebida como o lado negativo de ser adolescente” (p. 24).

Quando questionados sobre os benefícios e malefícios de ser adolescente, jovem ou adulto, percebemos uma congruência sobre haver mais pontos positivos do que negativos na categoria etária com a qual eles se identificaram. A maioria dos que se definem adolescentes, 71% afirma existirem mais coisas boas que ruins, apenas 9% acham o oposto e 19% consideram haver os dois pontos. Entre o que há de melhor

em ser adolescente foi destacado não ter grandes responsabilidades/preocupações/compromissos (56%). Logo, quanto ao que é ruim em ser adolescente, os participantes citaram o controle e a cobrança dos responsáveis (40%) e, de modo mais amplo, “não ter liberdade” (27%).

Com relação a satisfação em ser jovem, dos que se consideram nesta etapa, 65% declaram existirem mais coisas boas que ruins, 13% afirmam que há mais coisas ruins e 21% meio a meio. A respeito do que é mais positivo na fase juvenil, a menor carga de responsabilidade aparece entre os elementos mais cobiçados, assim como no caso dos adolescentes, mas em menor proporção (27%), no mesmo estágio “ter liberdade para se fazer o que quiser” (28%). Já sobre o que é considerado de pior na juventude, as respostas se relacionam ao acréscimo de responsabilidades e compromissos (30%), as obrigações financeiras (23%) e a necessidade de trabalhar (16%). É interessante destacar que, ao mesmo tempo em que o trabalho é citado como aspecto negativo o “não conseguir trabalhar” também assume posição desfavorável, seja pela falta de experiência ou qualificação (4%), seja pelo desemprego (4%) (ABRAMO, 2016).

Quanto aos que se definem como adultos, 61% dos respondentes consideram mais pontos positivos nesta fase da vida do que negativos, 15% acham que há mais coisas ruins, e 23% ponderam entre os dois. A liberdade para fazer tudo o que quiser foi eleito como principal benefício em ser adulto (48%), em seguida citaram a independência financeira, poder morar sozinho, se sustentar e comprar o que quiser (19%). Contudo, 43% dos que se classificam nesta fase acreditam que o acúmulo das responsabilidades é o que há de pior na vida adulta –as obrigações com os filhos e de ter que arcar com as consequências dos próprios atos são considerados fatores com maior peso nesta categoria.

Assim, nota-se que compreender o “ser jovem” do ponto de vista do próprio jovem revela um esforço ímpar, na medida em que a escuta oferece oportunidades de inclusão e pertencimento social. As diferenças de opiniões são grandes, mas o que aparece no geral é um especial foco nos problemas. A escassez de apoio público, sobretudo para aqueles pertencentes às classes sociais menos favorecidas, se revela como um grave dificultador para o alcance de metas e sonhos nesta fase da vida. Nesse contexto, nota-se a necessidade de discutir sobre as diversas juventudes em

seus aspectos sociais, econômicos e culturais, considerando seu percurso não linear e os fatores históricos, estruturais e conjunturais que determinam suas vulnerabilidades e potencialidades na sociedade.

1.1. Juventudes, diversidades e desafios

Antes mesmo de ser reconhecida como uma categoria proveniente de suas próprias especificidades, a juventude já apresentava um conjunto diversificado de atores com diferentes demandas. Partindo da afirmação de que “não há somente uma juventude, mas juventudes que se constituem em um conjunto diversificado com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na nossa sociedade” (ABRAMOVAY, 2007, p. 3), embora sofram influências multiculturais, as juventudes contemporâneas possuem suas próprias culturas, que, em determinados momentos, convergem e em outros divergem entre si.

Contudo, ao mesmo tempo em que se constituem em diversos grupos com demandas específicas, estas juventudes apresentam características em comum, como a incessante busca pelo novo e a incerteza diante dos desafios que lhes são impostos ou inspirados pela realidade vivenciada pelos adultos. A concepção de diversidade está manifesta no Estatuto da Juventude e se apresenta no sentido de expor os múltiplos aspectos que caracterizam a realidade juvenil em condições naturais, biológicas e sociais. Em seu Capítulo II, sob o título “Dos direitos dos jovens”, a Seção IV “Do direito à diversidade e à igualdade” é constituída por dois artigos, como descrito a seguir:

Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de: I – etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo; II – orientação sexual, idioma ou religião; III – opinião, deficiência e condição social ou econômica.

Art. 18. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas: I – adoção, nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos aos jovens de todas as raças e etnias, independentemente de sua origem, relativamente à educação, à profissionalização, ao trabalho e renda, à cultura, à saúde, à segurança, à cidadania e ao acesso à justiça; II – capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio para a aplicação das diretrizes curriculares nacionais no que se refere ao enfrentamento de todas as formas de discriminação; III – inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação,

de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito; IV – observância das diretrizes curriculares para a educação indígena como forma de preservação dessa cultura; V – inclusão, nos conteúdos curriculares, de informações sobre a discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a tratamento igualitário perante a lei; e VI – inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças (BRASIL, 2013a, p.29).

Ou seja, para a garantia de tais direitos o Estatuto prevê a obrigatoriedade no respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude brasileira, viabilizando a qualidade de vida através de atitudes que promovam a autonomia e emancipação, estímulo à participação social e política, incentivo à criatividade, participação no progresso do país, promoção do desenvolvimento integral, valorização da comunicação, viabilização de segurança, da cultura de paz¹² e solidariedade, além de conscientização a respeito das desigualdades e discriminações nos quais os jovens são vítimas potenciais.

Ser jovem significa não ser mais criança e nem ainda estar imerso no mundo adulto. Diante disto, torna-se relevante considerar os cinco elementos elencados por Abramovay (2007) como cruciais para a definição da condição juvenil: o alcance do estado adulto como propósito final; a construção da autonomia e emancipação durante o percurso nesta fase; a formação de uma identidade própria como alvo principal; as relações entre as diferentes gerações como norte para o alcance destes objetivos e, por fim, as interações entre as juventudes como meio de socialização.

Ainda com base na autora, pode-se afirmar que, ser jovem se configura em uma construção histórica, cultural e social característica de cada sociedade e que varia de geração em geração. Isto é, representa uma produção das sociedades cujo fator principal envolve a maneira como as juventudes são percebidas, considerando aspectos como o contexto histórico em que se constituíram, características de gênero, raça, e grupo social a que pertencem e, ainda considerando os estereótipos a que são submetidas.

A percepção sobre as juventudes é marcada pela influência da psicologia como ciência, onde o jovem é considerado a todo momento em processo de transição e

¹² Iniciada em 1999 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, visa a prevenção de situações de conflito e ameaça à paz e à segurança dos sujeitos. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/culture-peace>. Acesso em: 22 jan. 2021.

maturação psicológica. Fase marcada pelas crises com relação as projeções de futuro, da administração dos sentimentos e da orientação sexual. A dificuldade da sociedade em reconhecer os jovens como sujeito de direitos e com identidades próprias surge justamente por esta instabilidade imposta a estes, que oscila entre considerá-los adultos para determinadas situações e infantilizá-los em outras.

Comumente os jovens são prejudgados e rotulados como inconsequentes, inexperientes e sem juízo. Além disto, sofrem preconceitos por serem jovens, por residirem em bairros periféricos ou favelas, pela condição social, pelas dificuldades de inserção no mercado de trabalho entre tantas outras situações. Tais circunstâncias geram uma exclusão social “sem precedentes” advindas de desequilíbrios derivados do Estado, do mercado e da sociedade, centralizando a pobreza entre os jovens e distanciando-os do “curso central do sistema social” (VIGNOLI, 2001, p.87). Em contraponto a vulnerabilidade na qual estão predispostos, os jovens dispõem de recursos como capital humano, social e simbólico para enfrentar os riscos e obstáculos que se colocam.

Enfrentar la vulnerabilidad de los jóvenes, como la vulnerabilidad de cualquier grupo social, no es tarea sencilla. Y para hacerlo cabe tener en cuenta tres premisas. La primera, y tal vez la más relevante, es que el grupo en cuestión no corresponde a un mero objeto de atención sino que es un sujeto que cuenta con activos que deben ser usados para el mejoramiento de su situación y que tiene opiniones, expectativas y deseos de participar que deben ser considerados durante todas las fases de la política (...) La segunda es que las fuentes de vulnerabilidad son diversas y se entrecruzan; además, algunas están enraizadas en asuntos sectoriales y otras en asuntos de orden más bien transversal (...) En tercer lugar está el hecho de que tanto las fuerzas generadoras de vulnerabilidad como los subgrupos de jóvenes afectados por ellas son heterogéneas (VIGNOLI, 2001, p. 51-52).

Por outro lado, para as juventudes o mundo é o “aqui e o agora”, o que se pode fazer e aproveitar no presente, o que não significa desconsiderar as preocupações com as projeções futuras (ABRAMOVAY; FIGUEIREDO; DA SILVA, 2019, p. 24-25). Com o passar dos anos, a condição juvenil foi se prolongando devido a fatores como: maior tempo dedicado aos estudos; dificuldade em arrumar o primeiro emprego e permanecer no mercado laboral, meios de se conquistar independência financeira para arcar com os próprios gastos e para a constituição de um novo lar.

Considerar a juventude como um ritual de passagem entre as condições de ser criança e ser adulto remete a refletir sobre a particularidade característica de ser jovem, como a constante busca pelo novo, a procura pela resposta dos fatos, o

investimento na realização dos sonhos, encarar situações consideradas de risco, de forma a vivenciar a sensação de adrenalina entre tantos outros.

Ser jovem no Brasil, nos dias atuais, não se configura como uma tarefa fácil, isto porque a crescente violência que tem dominado as cidades, sobretudo as favelas e periferias, tem vitimizado as juventudes devido ao olhar negativo que são colocados sobre suas ações, atitudes, formas de vestir e falar e a determinação para enfrentar qualquer situação. Pinheiro (2011) nos ajuda a refletir sobre este assunto destacando que, os jovens moradores de favelas já apresentam um leque de vulnerabilidades que afetam diretamente seu cotidiano, como o convívio em ambientes prejudicados pela criminalidade, os preconceitos referentes à moradia, classe social, gênero e raça, além da baixa escolaridade que afeta grande parte deles.

Por esta tese tratar diretamente sobre as trajetórias escolares de jovens mulheres da Maré, um dos maiores bairros de comunidades do Rio de Janeiro, discorrer sobre a juventude de periferia contribui no sentido de entendermos como tem sido a atuação desses sujeitos na sociedade. O que se tem observado é que, cada vez mais, eles têm buscado por visibilidade social, via participação em grupos culturais e educacionais.

Pinheiro (2011) realça que, nas duas últimas décadas, os jovens de origem popular ocuparam o lugar de destaque como um dos grupos mais ativos e participativos socialmente no Brasil. Por esta razão, as iniciativas voltadas para a redução das vulnerabilidades juvenis têm se pautado na cultura como dispositivo de mobilização para a conquista de direitos, entre eles a permanência escolar e o acesso a um trabalho decente¹³.

Ainda com base em Pinheiro (2011) é possível afirmar que, a parceria entre a sociedade civil e o Estado no desenvolvimento de ações voltadas, sobretudo para a desnaturalização da desigualdade social, pode ampliar e fortalecer ainda mais as redes de juventudes. Isto é, a conscientização sobre a precária realidade social que muitos jovens brasileiros experienciam pode se converter em iniciativas de solidariedade dos próprios sujeitos que vivenciam tais desigualdades. Porém, “o

¹³ Para a Organização Internacional do Trabalho – OIT, o trabalho decente envolve condições de qualidade, segurança e dignidade para o trabalhador, sendo considerado meio indispensável para vencer a pobreza, reduzir as desigualdades sociais e contribuir para a democracia do país. Disponível em: <http://www.oit.org/brasil/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 22 jan. 2021.

investimento nos jovens, ainda está muito aquém do necessário e há problemas graves na concepção e execução de muitas políticas públicas para a juventude, que sofrem, sobretudo, de falta de integração e de descontinuidade” (p. 112).

Diante disto, vão sendo desenvolvidas redes de solidariedade no dia a dia das comunidades e, a partir desta interação a juventude vai reconhecendo o seu lugar de pertença. Nestes grupos os espaços de cidadania vão sendo fortalecidos, promovendo assim a cooperação, o diálogo e a parceria para o enfrentamento das desigualdades que marginalizam a condição dos jovens pobres e moradores de periferias.

Por este ângulo, o conhecimento e a falta dele é usado como meio para gerar e manter os padrões de desigualdades sociais e colidir com os avanços para a prática de uma sociedade democrática. Para Durkheim (1998), a sociedade seria mais beneficiada pelo processo educativo via socialização da geração jovem pela adulta. Ou seja, a predisposição para compreender e aceitar o que é característico de uma geração que já experienciou situações similares aprimora os fatores que modelam a própria geração e se configura como agente necessário para o processo educativo.

Souza; Oliveira (2019) complementam que, a preparação para a vida adulta acontece nos espaços formativos e a escola assume maior destaque entre deles. O que significa dizer que, a imagem de juventude construída pela sociedade brasileira se mescla com a condição de estudante, resultando na concepção de que todos os que se encontram fora da escola deixam de ser considerados sujeitos sociais.

1.2. Juventude e escola

Conforme sinalizam Dayrell (2007) e Abramovay; Figueiredo; Da Silva (2019), a relação entre juventude e escola é demarcada pelo descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil. As diferentes formas de ser dos jovens e o modo como priorizam as tecnologias da informação e comunicação como a internet, por exemplo, produzem certo conflito que pode intensificar o nível de adversidade nas escolas:

O jovem tem muitas expectativas em relação à escola, busca “ser alguém no futuro” e/ou “um emprego que lhe pague bem”, mas para isso, espera sentir-se parte dela. Quer que ela lhe ofereça canais de participação, além da oportunidade de se envolver em questões que digam respeito a ele mesmo e

a sua comunidade. Na escola, o jovem é desnudo da condição social de ser jovem e se transforma em “aluno”, sendo visto por uma perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino, perdendo-se de vista a diversidade, as buscas e os parâmetros de comportamento que fazem parte das modelagens de juventudes. A escola desconsidera, portanto, a cultura juvenil, a qual se caracteriza por ser dinâmica, diversa, flexível e móvel (ABRAMOVAY; FIGUEIREDO; DA SILVA, 2019, p. 25).

Para Dayrell (2007), a relação entre a educação da juventude e a escola tem provocado grandes debates sobre o fracasso da instituição escolar, sobretudo com a presença de alunos, professores e familiares se culpabilizando mutuamente. No geral, a escola e seus profissionais acabam reportando a culpa para a juventude. Ela fica sendo a principal causadora do problema, devido a seu “pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável” (p. 1106), característica geradora do desinteresse desse grupo pela educação.

A juventude, por sua vez, acusa a escola por apresentar propostas de aprendizagem que se distanciam de seus interesses, o que tende a torná-la cada vez mais desestimulante. Assim, Dayrell (2007) sinaliza que, diante deste quadro, a ida à escola pode vir a se tornar uma “obrigação” penosa, mas indispensável ao jovem, tendo em vista a necessidade de se adquirir conhecimentos imprescindíveis ao desenvolvimento integral do sujeito, assim como obter um diploma para auxiliá-lo em suas conquistas futuras.

Retomando a reflexão a partir dos estudos de Abramovay; Figueiredo; Da Silva (2019) nota-se que a escola, em especial a pública, instituída a partir de um conhecimento disciplinar estruturado, não consegue dar conta de acompanhar as constantes atualizações e preparar seus profissionais para lidar com o uso das novas tecnologias de maneira que a juventude contemporânea consiga acompanhar. “[...] A relação híbrida de produção dos alunos com as redes sociais online, que funcionam na base da personalização e da sedução, que são velozes, contribuem na formatação de culturas juvenis e permitem interação imediata [...]” (p. 26). Por falta de estrutura material e muitas das vezes também física, a cultura escolar não se mostra atraente aos olhos da juventude.

Carrano (2000) por sua vez, destaca o papel do professor como fundamental para integrar a realidade escolar e a juvenil, considerando que ele é o principal responsável por uma mediação mais próxima entre a instituição e o estudante. O autor aponta ainda que, enquanto educador, o professor deve considerar e compreender as

particularidades, as potencialidades e os sentimentos dos estudantes, uma vez que antes de serem alunos são jovens que possuem seus próprios desejos, gostos e emoções que não podem ser desconsiderados pela escola.

Compreende-se que, de fato, a cultura escolar não tem acolhido as diversas formas de expressão da juventude brasileira, fator que dificulta explorar a temática do respeito às diferenças e às diversidades dentro do espaço educativo. A cultura escolar se apresenta de forma hierarquizada, na medida em que não dá voz aos estudantes, professores, demais profissionais da escola e membros da comunidade. A cultura dominante é reproduzida regularmente gerando um clima escolar negativo.

A informação e a comunicação são consideradas eixos básicos tanto para a cultura escolar quanto para a cultura juvenil, isto porque no caso das instituições de ensino, elas precisam ter argumentos para criticar saberes e repassá-los a seus estudantes pelos meios de comunicação disponibilizados. Já para os jovens, esses dois eixos funcionam como meio de buscar autonomia, construir sua própria identidade e ter seu lugar de fala.

O que traz certo conforto, segundo Abramovay (2015), é saber que apesar dos diversos problemas presentes na relação entre juventude e escola, o espaço escolar de convivência se revela atraente aos adolescentes e jovens por permitir o contato direto com outras juventudes. O valor que atribuem à escola está totalmente vinculado às relações que constroem no decorrer do tempo em que permanecem nela. Esse descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil se configura como razão dos conflitos que também potencializam as violências nas escolas:

Muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras que pode ser autoritário; as formas de convivência; o Projeto Político Pedagógico (PPP); os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola [...] e a negação do acervo cultural, de rua, que os jovens trazem para dentro das escolas (ABRAMOVAY; FIGUEIREDO; DA SILVA, 2019, p. 26).

A cultura escolar cultivou durante anos que a juventude se constitui de um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desinteressado e apático. Desta forma, desvaloriza-se a identidade juvenil, o reconhecimento do jovem enquanto sujeito de

direitos, sua diversidade e as diversas desigualdades sociais. Com a democratização da educação, a juventude ganhou lugar de fala e pôde trazer contribuições valiosas sobre suas vivências para a sala de aula:

O novo público que frequenta a escola, a partir da democratização da educação, passa a ser autônomo das referências institucionais, trazendo uma perspectiva não escolar para dentro da escola, criando oposição à ação do universo normativo da escola. Neste sentido, os adolescentes e jovens entram na escola com um modo de vida já consolidado e é nesta perspectiva que as relações intergeracionais são fundamentais (ABRAMOVAY; FIGUEIREDO; DA SILVA, 2019, p. 27).

A escola precisa se voltar, cada vez mais, para a oferta de uma educação atualizada, que promova aprendizagens fundamentais à vida, de modo a garantir melhores oportunidades de enriquecimento cultural e científico a seus alunos. Ela precisa também tomar o seu lugar de referência, onde estudantes projetem seus itinerários futuros.

As autoras complementam ainda que, as relações sociais produzidas na escola contribuem para medir e qualificar o clima escolar¹⁴ que se constrói por meio das relações entre os diversos sujeitos da instituição: estudantes, professores, gestores e demais profissionais da escola, com a parceria e envolvimento da família e da comunidade.

Não se pode deixar de considerar o fato de ser a escola um lugar privilegiado de aprendizagem e socialização, que, como afirma Charlot (2002) possibilita a construção de sujeitos na sua singularidade. É também o ambiente escolar fator fundamental para a consolidação da prática e da consciência sobre os direitos humanos, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação e da formação de identidade. Assim, são as interações e os vínculos entre os vários atores que permitem uma aproximação das vivências e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos e vale dizer que, segundo uma perspectiva cidadã e democrática, as relações que se estabelecem entre os sujeitos têm papel determinante (ABRAMOVAY; FIGUEIREDO; DA SILVA, 2019, p. 29).

Se reportarmos aos dados da pesquisa Agenda Juventude Brasil veremos que, para os jovens, o principal sentido da escola está na preparação para o mercado de trabalho. 44% dos participantes a elegeram como a principal razão e 76% a citaram como uma das principais motivações para se estudar. Neste sentido, Freitas (2016)

¹⁴ Definido como a qualidade vivenciada dentro de uma organização por FONTES, Carlos. Insucesso escolar. Lisboa. Portugal, 2003. Disponível em: <http://educar.no.sapo.pt/insucesso.htm>. Acesso em: 17 jan. 2020.

assinala que, a formação escolar é condição, mas não se configura como garantia para a inserção profissional de qualidade, tendo em vista que o aumento dos setores populares na escola contribui para a desvalorização dos diplomas. Quanto a isto, Bourdieu (2009), afirma que “a posse de um diploma, por mais prestigioso que seja não é por si mesma capaz de assegurar o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico” (p. 333), especialmente se o dono deste diploma for de família carente de capital econômico e social.

No que tange à questão de gênero, na pesquisa Agenda Juventude Brasil, a escola foi particularmente valorizada pelas mulheres (66%), contra 58% dos homens. O que se percebe é que para muitas delas, a escola representa um lugar de transformação e de contenção das diferenças e conflitos sociais. Subjugadas pela supremacia masculina elas vêm lutando pela igualdade de direitos e a educação se caracteriza como forte aliada para esta demanda. Assim, as políticas públicas educacionais contribuem na valorização da diversidade, princípio básico para a garantia da igualdade de oportunidades. Apesar da discussão sempre atual sobre a necessidade de investimento em políticas públicas de gênero e de juventude é importante apresentar também os avanços conquistados por estas esferas com o passar dos anos, como faremos no tópico a seguir.

1.3. Políticas de gênero e de juventude no Brasil: um breve histórico

A política de gênero possui um histórico com relevantes registros que justificam a posição da mulher na agenda juvenil do país nos dias atuais. Ao voltarmos um pouco na história veremos que, as organizações e os movimentos juvenis que buscavam o “reconhecimento da juventude e da mulher como atores sociais, em oposição à ordem estabelecida” (PEREIRA, 2007, p. 33), surgiram primeiro nos Estados Unidos entre os anos de 1950 e 1960, logo em seguida tomaram força na França, de 1960 até 1970, propagando-se pela Europa e América Latina imediatamente.

No Brasil, os jovens conquistaram visibilidade pública aos poucos. Foram se constituindo como grupo juvenil na medida em que as reivindicações tomavam uma proporção considerável. Contudo, ainda não se organizavam em termos de participação política em busca de ações de mudanças. As primeiras demandas juvenis visavam transformações culturais sem cunho político.

Novaes (2019) ressalta que, em meados do século XX o modelo de transição da infância para a idade adulta pautava-se em uma “sequência linear e previsível de acontecimentos do curso da vida” (p. 8), representada pela conclusão do ensino básico, a entrada no mercado laboral, a saída da casa dos pais - que se dava, na maioria das vezes, para a formação de uma nova família-, o começo da vida sexual e o nascimento do primogênito.

A representação destas etapas estava atrelada ao entendimento de “moratória social” que permite ao sujeito desfrutar de um tempo até ser inserido na fase adulta. Tal situação favorecia o aprimoramento das experiências, possibilitando aos jovens daquela geração se dedicarem à formação educacional e, sucessivamente, à capacitação profissional. O Estado, por sua vez, apostava em um investimento educacional de modo a qualificar as novas gerações para o trabalho nas indústrias.

Ainda com base em Novaes (2012) destaca-se que, somente no final dos anos 1980 a juventude se constituiu como uma categoria, na luta em pró de políticas públicas específicas para a garantia dos direitos dos jovens:

As primeiras demandas em torno dos “problemas dos jovens” foram levadas a público por organismos internacionais, gestores e políticos nacionais, ONGs, organizações empresariais, setores de Igrejas e também sustentadas por um conjunto de grupos, redes e movimentos juvenis. A favor da “juventude”, em um movimento de mão dupla, envolveram-se instâncias do poder público e diferentes setores e atores da sociedade civil. Contudo, nesse primeiro momento, ainda não se falava muito em “direitos”. A ênfase estava, principalmente, na necessidade de contenção e prevenção (NOVAES, 2012, p. 3).

Ou seja, o foco estava voltado inicialmente para as necessidades de contenção do desemprego e na prevenção da violência. Deste modo, foi estimulada a ressocialização juvenil através da reinserção na escola, a capacitação para o mercado de trabalho e a integração social.

Concomitantemente, a igualdade de gênero e a proteção dos direitos femininos foram incluídas na Constituição Federal de 1988 após diversas reivindicações dos movimentos feministas e de mulheres. Tais exigências derivaram das propostas produzidas durante o Encontro Nacional do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM, em 26 de agosto de 1986, e foram encaminhadas aos Senhores

Constituintes. Por este motivo foram nomeadas como “Carta das mulheres brasileiras aos constituintes” (OLIVEIRA, 2013).

Com a Constituição de 1988 foram reproduzidas as ações do estado brasileiro nas décadas seguintes, permitindo a criação e a implementação de políticas públicas inclusivas. A partir deste cenário, na década de 1990, foram criados projetos sociais para o público jovem das periferias urbanas classificadas como pobres e violentas. Foi a partir de então que o país registrou as primeiras ações direcionadas para a criação de secretarias e coordenadorias municipais e estaduais, porém ainda não havia um espaço no governo nacional específico para tratar das especificidades juvenis.

Apenas em 2005, as demandas de juventude vieram a ser acolhidas pela agenda das políticas públicas, momento em que foi instaurada a Política Nacional de Juventude – PNJ, inclinada especialmente para o desenvolvimento integral da juventude brasileira. A PNJ envolveu um conjunto de políticas estruturais, programas e ações destinados à grande parcela de jovens desprovida dos direitos essenciais à vida, em especial o direito à educação, agindo como uma forma de redução das desigualdades sociais (BRASIL, 2006).

No mesmo período foram instaurados o Conselho Nacional de Juventude – Conjuve¹⁵, da Secretaria Nacional de Juventude – SNJ¹⁶ e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem¹⁷, através da Lei 11.129, de 30 de junho de 2005. “A iniciativa mostrou resultados importantes e promissores, indicando a propriedade de se ampliarem, reforçarem e integrarem ações voltadas para a juventude que se desenvolviam em diferentes ministérios” (BRASIL, 2008a, p.10).

¹⁵ Criado para formular e propor diretrizes direcionadas às políticas de juventude. Voltou-se para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens e permitiu o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais. Disponível em: <<http://bit.ly/2SAOQli>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

¹⁶ Ligada a Secretaria-Geral da Presidência da República, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) tinha como função coordenar, integrar e articular as políticas de juventude, além de promover programas em parceria com órgãos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para a juventude brasileira. Disponível em: <<http://bit.ly/2SAOQli>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

¹⁷ Normatizado pelo Decreto nº 5.557/2005, o ProJovem foi o primeiro grande programa desenvolvido pelo governo federal direcionado “intencionalmente” para os jovens (Andrade, Esteves, Oliveira, 2009).

O ProJovem possibilitou ainda a criação de duas grandes inovações para a solidificação das políticas de juventude: a proposta de um currículo inovador, cujas ações perpassam pelo ensino fundamental, a qualificação profissional inicial e a ação comunitária, além de uma gestão compartilhada entre o Ministério da Educação – MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República (FONSECA, 2019).

A partir deste novo cenário, o rumo da política de estado brasileiro propiciou uma inovação no campo público ao integrar as perspectivas de gênero e de raça nas ações do governo, sobretudo para a juventude. Oliveira (2013) ressalta que, as áreas sociais mais privilegiadas pelo Plano Plurianual da União – PPA entre 2004 e 2007 receberam contributo de novas políticas consolidadas na ação governamental.

A título de exemplo destacamos a Política de Promoção da Igualdade de Gênero, elaborada pela Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM,¹⁸ que, em parceria com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM¹⁹, vem buscando ampliar cada vez mais o acesso aos direitos da mulher, por intermédio da articulação de políticas, campanhas educativas e programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais:

Na sua atuação cotidiana, a SPM propõe estratégias de igualdade para o desenvolvimento a partir das demandas e iniciativas da sociedade civil. E propõe, pela primeira vez, um conjunto de políticas públicas voltadas para a eliminação de todas as formas de discriminação de gênero. As políticas públicas para as mulheres representam estratégias para o governo e para a sociedade, pois envolvem a transversalidade das áreas e ações ministeriais, abrangendo também a multiplicidade de agentes públicos, assim como os diversos poderes (OLIVEIRA, 2013, p. 325).

A autora complementa que, o debate sobre gênero foi decisivo para a inclusão dessa temática na agenda da política educacional do estado brasileiro. A mulher conquistou, com o passar dos anos, um importante destaque no desenvolvimento nacional durante o século XXI, a partir do progresso no campo da educação e da maior

¹⁸ Órgão da Presidência da República responsável, pela formulação, coordenação e articulação de políticas para as mulheres, dentre outras atribuições.

¹⁹ Tem como finalidade desenvolver políticas destinadas para a extinção da discriminação contra a mulher e assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país. Seu papel é formular e propor diretrizes de ação governamental voltadas à promoção dos direitos da mulher e atua no controle social de políticas públicas de igualdade de gênero.

inserção no mercado de trabalho, além do reconhecimento de suas múltiplas desigualdades. A partir de então, os ganhos constitucionais representaram a ampliação dos direitos da mulher, consolidando sua cidadania no espaço público e na vida privada. A temática de gênero novamente é debatida na perspectiva de concretizar sua abordagem nos projetos pedagógicos dos diferentes níveis de ensino.

É importante assinalar ainda que, dentre os avanços no campo da juventude, destaca-se a instauração do Estatuto da Juventude²⁰, através da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, no qual estabelece uma série de direitos voltados especificamente para jovens com idade de 15 a 29 anos²¹, nas diferentes esferas de atuação, garantindo os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude.

Neste sentido, o público feminino que apresentou, ao longo dos anos, as maiores taxas de analfabetismo e uma média de anos de estudos inferior à dos homens, nos dias atuais tem vantagem quanto ao acesso e a progressão dos estudos. Alves (2009) assinala que esta ascensão ocorreu nas sete últimas décadas do século XX:

... de maneira lenta, mas contínua e colocou o Brasil como um dos lugares do mundo em que as mulheres não só reduziram o hiato educacional negativo em relação aos homens, quanto criou um hiato ao reverso. Ou seja, as mulheres brasileiras entraram no século XXI com níveis educacionais superiores aos dos homens e a diferença continua aumentando, a favor das mulheres (p.1).

Todavia, cabe ressaltar que, embora as mulheres tenham investido mais na educação do que os homens, ainda assim permanece a desigualdade salarial entre eles. No geral, onde ambos os sexos possuem o mesmo nível de ensino e o mesmo cargo funcional, o salário das mulheres acaba sendo inferior.

Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (IBGE, 2019a) é possível notar que, no Brasil, mesmo diante de uma leve queda na desigualdade salarial entre 2012 e 2018, as mulheres ainda têm a remuneração, em média, 20,5% menor que a dos homens. Dentre os fatores que

²⁰ O projeto original foi elaborado pela comissão especial destinada a acompanhar e estudar propostas de políticas públicas para a juventude da Câmara dos Deputados, sob a Lei nº 4.529, de 2004.

²¹ Aos adolescentes com idade entre 15 a 18 anos se aplica o mesmo Estatuto somente quando não conflitar com as normas do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

tentam explicar essa disparidade entre os sexos se destacam: a diferença de horas trabalhadas (elas trabalham 37h54min e eles 42h42min) e o valor por hora trabalhada (as mulheres recebem em média R\$13 por hora e os homens R\$14,20).

Para Adriana Beringuy, analista da Coordenação de Trabalho e Rendimento do IBGE, esta discrepância entre a jornada laboral de homens e mulheres se apresenta como uma característica do mercado de trabalho, uma vez que a PNAD Contínua de 2019 considera o tempo que elas dedicam a outras atividades como: os afazeres domésticos e os cuidados de familiares, como filhos, idosos, pessoas com deficiência entre outros.

Este cenário, segundo Da Costa (2018), carrega como determinante central a cultura machista que ainda rege parte da sociedade. No entanto, Rocha Coutinho (2004) sinaliza outro possível responsável por esse desequilíbrio na divisão de tarefas domésticas partir das próprias mulheres em relutar para não perderem o controle sobre os cuidados do lar e a criação dos filhos. Tais reflexões legitimam que, embora a cultura patriarcal ainda conduza a determinação dos papéis sociais impostos à mulher, os vestígios desta cultura impõem a ela uma parcela de responsabilidade nestas definições.

Devido à dupla jornada de trabalho, a culpa, o cansaço e a sobrecarga em função do acúmulo de tarefas acabam, muitas das vezes, retirando a mulher da escola. Apesar disto, os estudos de Da Costa (2018) mostraram que, mesmo com toda essa demanda elas “não querem retroceder à esfera privada do lar, não querem abandonar o trabalho e a escola, querem, a todo custo, dar conta de tudo” (p. 446). Desta maneira, o retorno aos estudos acaba ocorrendo via Educação de Jovens e Adultos, modalidade que acolhe essas mulheres com todo o esgotamento físico e emocional para que se tenham efetivado o seu direito à educação.

1.4. Relações de gênero, feminismo e a EJA

Considerando a Educação de Jovens e Adultos – EJA enquanto campo político de formação, compreende a educação de sujeitos que precisam conciliar trabalho, vida familiar e estudos e, também superar as diferentes formas de exclusão e

discriminação presentes na sociedade (DA SILVA *et al.*, 2019). Tratar das relações de gênero no ambiente escolar, particularmente na EJA, requer um olhar sobre as desigualdades reproduzidas historicamente entre mulheres e homens que influenciaram e ainda influenciam em suas trajetórias para além do campo educativo.

O uso do termo gênero começou a ser praticado entre as feministas americanas, por volta da década de 1970, no anseio de evidenciar as especificidades sociais das diferenças baseadas no sexo, colocando em relevo o fator relacional das definições regimentadas pela feminilidade²²:

Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo "gênero" para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado (SCOTT, 1995, p. 72).

O que mais nos chama a atenção é que o termo gênero, segundo Scott (1995), foi apresentado por quem defendia que a pesquisa sobre as mulheres modificaria especialmente os paradigmas disciplinares, tornando-se fundamental sua inserção no campo científico. Outro ponto a se destacar é a relação de gênero com os papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens, que ocorrem por intermédio dos modelos educativos e dos valores em curso na sociedade.

Para nos reportarmos brevemente aos principais feitos históricos dos movimentos feministas que refletiram no campo educativo, recorreremos aos estudos de Bonato (2005; 2008) e Da Silva *et al.* (2019), por contribuírem no entendimento das ações dirigidas às mulheres no decorrer do tempo.

Como afirma Bonato (2005), a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino – FBPF, criada em 1922, se configurou como a principal referência de organização feminista no país voltada para a luta dos direitos políticos das mulheres²³. Bertha Lutz,

²² É importante destacar que, o termo gênero foi usado pela primeira vez por John Money, no final dos anos de 1950, na intenção de assentir a perspectiva social da diferença presente entre mulheres e homens.

²³ O voto feminino foi a conquista central que propiciou o reconhecimento da FBPF na busca pela aquisição de mais direitos. “O voto serviria não apenas como uma ferramenta para a realização do progresso feminino, mas também com um símbolo dos direitos da cidadania” (HAHNER, 2003, p.292).

considerada pioneira nas lutas feministas no Brasil, atuou na presidência da FBPF²⁴. Sua trajetória percorreu os mesmos rumos da trajetória da própria entidade. “... lutou intensamente pela emancipação feminina, no sentido de que fossem devidamente reconhecidos os direitos da mulher como pessoa humana e membro ativo da sociedade” (BONATO, 2005, p. 133).

A Federação tinha como pressuposto, sobretudo o debate acerca da educação e a instrução de mulheres como forma de garantia de acesso a direitos políticos e sociais, seguindo, portanto, as correntes mais inovadoras do feminismo. Conforme previsto no Art. 3 do Estatuto da FBPF seus objetivos gerais visavam:

1. Promover a educação da mulher e elevar o nível de instrução feminina; 2. Proteger as mães e a infância; 3. Obter garantias legislativas e práticas para o trabalho feminino; 4. Auxiliar as boas iniciativas da mulher e orientá-la na escolha de uma profissão; 5. Estimular o espírito de sociabilidade e de cooperação entre as mulheres e interessá-las pelas questões sociais e de alcance público. 6. Assegurar à mulher os direitos políticos que a nossa Constituição lhe confere e prepará-la para o exercício inteligente desses direitos; 7. Estreitar os laços de amizade com os demais países americanos a fim de garantir a manutenção perpétua da Paz e da Justiça no Hemisfério Ocidental” (HAHNER, 2003, p.107).

Nesta perspectiva, voltando aos estudos de Bonato (2005), o trabalho se tornou fator decisivo para o amadurecimento feminino e a educação se caracterizou como o caminho para alcançá-lo. O acesso ao fundo arquivístico da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino forneceu informações sobre a I Conferência pelo Progresso Feminino²⁵, como meio de debater as concepções de educação daquela organização, como a capacitação para: a docência no ensino primário; o desempenho de serviços na área do comércio e ofícios; a responsabilidade doméstica e o dever em contribuir na educação dos filhos; e, na construção de valores.

No que tange a educação e instrução feminina para mães, a autora sinaliza as propostas de Benevenuta Ribeiro²⁶ quanto ao ensino profissional, doméstico e

²⁴ Para a ativista, a mulher estaria livre da dependência masculina somente por via do trabalho remunerado.

²⁵ Que teve como lema “A colaboração da Liga pelo Progresso Feminino na educação da mulher, no bem social e aperfeiçoamentos humanos” (BONATO, 2005, p. 138).

²⁶ Diretora da Escola Profissional Feminina Rivadávia Corrêa, representou o Distrito Federal na primeira Conferência pelo Progresso Feminino, organizada no Rio de Janeiro, através da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino.

agrícola apresentadas em suas cinco “theses especiais”²⁷. Destacamos aqui a terceira: “Deve se promover largamente a criação de escolas para mães de família onde se ensinem além da economia e prendas domésticas as noções essenciais de higiene e medicina infantil? ” (BONATO, 2008, p. 91).

Evidencia-se nestas proposições que, as conquistas dos direitos femininos sempre estiveram relacionadas aos papéis de mãe ou esposa desempenhados na sociedade. É importante considerar também a origem destas reivindicações que, por terem sido propostas por mulheres brancas de elite nos levam a refletir sobre o lugar das mulheres negras das classes desfavorecidas nas narrativas hegemônicas sobre os movimentos de mulheres e feministas brasileiros.

Na mesma direção Da Silva *et al.* (2019) sinaliza que, o Sufragismo, foi o primeiro movimento, denominado primeira onda do feminismo. No entanto, em decorrência das críticas ao movimento inicial, foi organizada a ‘segunda onda’, onde as mulheres pesquisadoras do movimento levaram o debate sobre a opressão feminina para o âmbito das universidades e das escolas. Foi a partir deste momento que o conceito de gênero despontou, colocando a mulher em visibilidade, discorrendo assim sobre as desigualdades políticas, sociais, econômicas e jurídicas a que eram submetidas, “retirando-a do lugar segregador a que foi alocada social e politicamente durante os primeiros tempos da história” (DA SILVA *et al.*, 2019, p. 23). Como consequência desta iniciativa, novas concepções críticas referentes às questões feministas foram sendo potencializadas.

Havia também os que defendiam a existência de desigualdades entre mulheres e homens devido às diferenças de potencial físicos, justificando o desenvolvimento de determinadas tarefas apenas por homens e outras pelas mulheres. Assim, em oposição ao discurso das bases biológicas que denominam e distinguem o sexo forte

²⁷ As demais teses foram: “- Como primeiro passo para o ensino profissional deve-se difundir largamente o ensino do desenho a mão-livre? - Deve ter a mais ampla difusão o estudo da economia doméstica com as suas aplicações à agricultura e nas indústrias rurais? - O ensino profissional deve ser obrigatório? Quais os trabalhos especiais que devem ser cultivados pelo sexo feminino e quais os modelos que devem ser ministrados? -Como se deve resolver a questão da obrigatoriedade do ensino profissional para as mulheres? Em que casos podem ser dispensadas do aprendizado, de artes e ofícios? ” (BONATO, 2008, p. 91).

do sexo frágil, o conceito de gênero se estabelece como meio de comprovar que não são exatamente as características sexuais que explicam as desigualdades convencionadas, mas sim como essas características são socialmente reproduzidas e reconhecidas.

Gênero passa a ser entendido a partir daí como uma categoria de caráter cultural e social, que distingue homens e mulheres, visto que a subordinação do feminino se dá em variadas esferas da sociedade: das relações de trabalho às relações afetivas. Logo, a maneira de tratar uns e outras com submissão e opressão não se dá por merecimento ou desmerecimento biológico. O que podemos ver, então, é que o conceito de gênero se fez necessário para demarcar o lugar do feminino nas relações de poder estabelecidas na nossa sociedade, nas quais uns inferiorizam e oprimem outras para obter controle social e político. Dessa forma, as relações de gênero se sustentam na hierarquia e no poder dos homens sobre as mulheres (DA SILVA *et al.*, 2019, p. 24).

Agora, já alcançando o conceito de gênero utilizado na atualidade, a ‘terceira onda’ do movimento feminista teve origem em consequência de críticas às ondas anteriores e inclui também outras interpretações de como o poder se estabelece, contradizendo o binarismo dominação/subordinação. Essas novas concepções de gênero propõem não mais um estudo sobre as mulheres e sobre os sexos, mas um estudo das relações de gênero. O que significa dizer que, não são somente as mulheres que sofrem opressão, preconceitos, violências entre outras coisas, mas sim um conjunto de categorias, entre elas o gênero feminino.

Butler²⁸ (2003) reitera no entendimento de que gênero não é uma categoria estática e sustenta que, quando definido o gênero não significa dizer que ele se dará para sempre, pode ser modificado de acordo com a escolha do sujeito. O que se percebe no Brasil é que, as iniciativas de discussão sobre gênero, feminismo e direitos LGBTQIA+²⁹ muitas vezes acabam sendo rejeitadas por serem entendidas como parte de uma agenda de imposição da “ideologia de gênero”³⁰. Neste sentido, Butler declara que talvez gênero seja um termo que menciona o contexto de mudança nas normas

²⁸ Referência nos estudos de gênero.

²⁹ A denominação LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual e todas as outras possibilidades) é a mais correta atualmente, por contemplar diversas orientações sexuais e identidades de gênero.

³⁰ Para Junqueira (2017), a ideologia de gênero se refere aos “processos de naturalização das relações de gênero, a subordinação das mulheres, a assimetria de poder e de acesso aos recursos por parte das mulheres em relação aos homens. De acordo com tal entendimento, são manifestações de ideologias de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, a homofobia” (p.48).

sociais. “O ataque ao ‘gênero’ provavelmente emerge do medo de mudanças na família, no papel da mulher, na questão do aborto e das tecnologias para reprodução, direitos LGBTs e casamento homoafetivo”³¹.

Características advindas da biologia simbolizam situações de desigualdades no espaço social e delimitam o “lugar social” dos sujeitos, em que estão circunscritas as relações entre sexo e gênero, idade e geração, raça e etnia. Tais diferenças quando não tratadas com respeito às suas particularidades, contribuem para a composição das hierarquias sociais. Retomando às contribuições de Da Silva *et al.* (2019) percebemos que, a escola se configura em um espaço de construção e reconstrução dessas relações e possui forte interferência para o fortalecimento ou extermínio das desigualdades.

Narvaz; Sant’Anna; Tesseler (2013) sustentam que, no campo da EJA aspectos relacionados ao gênero têm afetado na participação da mulher na escola. “Sabe-se que a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e a maternidade é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais” (p. 100). O que se compreende é que as mulheres, no decorrer dos anos, foram se fortalecendo através dos movimentos sociais e se uniram para a busca da igualdade de direitos.

A EJA enquanto espaço de transformação deve lutar contra todo e qualquer tipo de discriminação seja ela de gênero, raça, classe ou cultura. Em virtude dessas considerações, os educadores têm o compromisso em propor aos estudantes uma leitura de seu contexto histórico e social, no sentido de utilizá-las como referência para a construção do aprendizado. Seguindo a lógica de Paulo Freire (2002), a proposta é que os jovens e adultos se reconheçam como sujeitos críticos, capazes de interagir ativamente na sociedade e buscarem por seus direitos enquanto cidadãos.

Entender as diferenças entre os sujeitos se revela como uma forma de evitar a reprodução das desigualdades, isto porque os preconceitos gerados culturalmente pelas estruturas sociais afetam diretamente a escola, sobretudo a EJA, isto porque é

³¹ Trecho da entrevista conferida à CartaCapital por e-mail. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/judith-butler-o-ataque-ao-genero-emerge-do-medo-das-mudancas/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

composta, em sua maioria, por múltiplos sujeitos com diferentes trajetórias de vida, trabalho e de luta por sobrevivência econômica e social. Em se tratando da mulher, foco deste estudo, buscaremos entender como se dá a conciliação dos múltiplos papéis sociais desempenhados por ela e como faz para se manter na escola, considerando que a maior dedicação aos cuidados de outras pessoas, em especial de filhos, e os afazeres domésticos prejudicam ou no mínimo retardam sua ascensão pessoal e profissional.

Capítulo 2 – Ser jovem, mulher, mãe, estudante e favelada: uma conciliação de papéis

O conceito clássico de juventude emergiu na sociedade moderna ocidental e foi concebido em estudos pioneiros no campo da sociologia, como a fase da vida na qual ocorre a transição entre a infância e a idade adulta. Sua conjuntura foi e continua sendo analisada sob diferentes olhares (SILVA, 2009). Determinadas teorias interpretavam a juventude como uma etapa de “liberdade, prazer, expressão de aspirações progressistas, mudança cultural e experimentações”, enquanto outras a consideravam como um estágio caracterizado pelo egocentrismo, o consumismo e a irresponsabilidade (p. 46).

Contradizendo a essência de tais teorias, os estudos mais recentes sobre a categoria juventude optaram por concepções mais coerentes com a realidade dos jovens. No entender de Abramo (2005), a condição juvenil não se configura somente como uma preparação para a fase adulta, mas, para além disto, compreende características próprias e tem sentido em si mesma. Assim, a juventude é entendida como uma construção social, regada de significados que variam de acordo com os aspectos econômicos, sociais, culturais e territoriais das diferentes sociedades. Somado a isso, é necessário considerar também, a ampla heterogeneidade que a juventude abarca, no sentido de se observar as múltiplas culturas formadas a partir dos diferentes interesses e inserções deste grupo na sociedade.

Atualmente, os grupos juvenis³² têm sido reconhecidos como os mais atendidos pela Educação de Jovens e Adultos - EJA, apresentando-se como um grande desafio, ao exigir um atendimento diferenciado e pautado em novas formas de atuações metodológicas (CARRANO, 2007). No que tange a questão de gênero, o maior índice de matrículas registrado pelo IBGE (2018) na modalidade, compreende jovens mulheres, sobretudo àquelas pertencentes aos extratos com capital econômico menos favorecido. No ano de 2018 registrou-se um quantitativo de 831 mil pessoas nas turmas de EJA do ensino fundamental (51,4% homens e 48,6% mulheres) e 833

³² As produções teóricas que discorrem sobre os sujeitos da EJA destacam aspectos comuns a respeito das características dos grupos juvenis que a frequentam. Dentre os elementos que assemelham estes sujeitos podemos destacar: o enfrentamento constante da exclusão social; as interrupções nas trajetórias escolares; trabalhadores pertencentes a classes populares; e, com sonho de melhorar as condições de vida por meio dos estudos (GADOTTI, 2002; LAFFIN, 2008; DURAND ET. AL., 2011).

mil na EJA do ensino médio (45,1% homens e 54,9% mulheres). Com relação a idade, 48,5% dos estudantes da EJA do ensino fundamental tinham até 24 anos e 29,0% tinham 40 anos ou mais. Na EJA do ensino médio, o grupo mais jovem apresentou 52,0% e o de 25 a 39 anos 32,3%³³ (IBGE, 2018).

Quando se relaciona a condição juvenil com a educação e, mais especificamente, com a condição de mulheres jovens estudantes, a heterogeneidade que a juventude engloba ainda é maior e mais alarmante. Embora as taxas de escolarização das mulheres jovens, no Brasil, estejam melhores do que as dos homens³⁴, os desafios para cumprir o ensino básico é uma verdadeira corrida de obstáculos³⁵ (BOURDIEU, 2012). Ser jovem, mãe e se manter estudante tem sido um grande desafio que, muitas vezes, o que tem restado é a modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, considerando que a escola regular, não tem tido boa aceitação para essas jovens que sofrem uma série de estigmas por serem mães.

Heilborn; Cabral (2006) complementam ainda, que a juventude pode ser entendida como uma categoria socialmente construída e constituída de similaridades e diversidades bastante acentuadas, no que tange a concepções de gênero, raça e classe social. O caráter heterogêneo que compõe cada ciclo etário é mutável e está condicionado às percepções sociais quanto ao sujeito, sobretudo acerca das novas relações intergeracionais, posicionando o ser jovem como agente de seu processo de introdução na vida adulta. Neste aspecto Filardo (2010) destaca que:

... los momentos em que ocurren ciertos hitos vitales significados como de desempeño de roles adultos suponen transiciones a la adultez. Se consideran entonces cuatro eventos fundamentales: salida del sistema educativo, ingreso al mercado laboral, constitución de domicilio diferente al hogar de origen, inicio de la vida reproductiva (hijos) (pg. 6).

Contudo, como retratam estudos recentes (PEREGRINO, 2011/ VIEIRA *et al.*, 2017), na maioria das vezes, a concepção linear de transição para a vida adulta não

³³ Embora o foco desta tese sejam as mães jovens da EJA, optamos por incluir também em nossas análises as mulheres com idade acima dos 29 anos, pois, para nossa surpresa, o Projeto de EJA da Maré pesquisado apresentou um perfil de estudantes composto, em sua maioria, por mulheres com idade superior ao recorte de juventude.

³⁴ Dados da PNAD 2011 mostram que as mulheres em idade juvenil, de 15 a 29 anos, possuem em média 9,4 anos de estudos e os homens 8,5 anos de estudos (IBGE, 2011).

³⁵ Diante disto, torna-se cada vez mais nítida a necessidade de se desenvolverem programas relacionados ao cuidado de crianças, voltados para as mulheres com filhos e que desejam retornar ou mesmo não interromper os estudos devido à maternidade (IBGE, 2015).

é mais tão comum, em especial no Brasil. Terminar os estudos para entrar no mercado de trabalho e só depois de adquirir uma instabilidade financeira, sair da casa dos pais e constituir nova família se configura utopia se considerarmos a complexidade das relações sociais e econômicas vigentes na atual sociedade brasileira. Tal reversibilidade e o enredamento entre esses marcos indicam que, o aumento da escolarização, em particular das mulheres, a dificuldade cada vez maior em conseguir espaço no mercado de trabalho e ainda as “mudanças no padrão sexual e a desvinculação entre atividade sexual, união conjugal e parentalidade” corroboram para a mudança do processo de transição (VIEIRA *et al.*, 2017, p. 2).

Para as mulheres jovens, em especial as que estão inseridas na Educação de Jovens e Adultos, este processo é ainda mais delicado, analisando que a presença de filhos - considerado um importante marco na transição para a vida adulta - pode impactar, e muito, em suas trajetórias escolares, uma vez que dentro do universo popular são as mais cobradas em assumir as responsabilidades do lar e o cuidado dos filhos. Tourinho (2006) adverte ainda que, em consequência da atribuição que a sociedade confere às mulheres de assumirem seus filhos por obrigação, acaba causando culpa caso não consigam se encaixar no perfil materno no qual são enquadradas. Elas são ressignificadas no papel de mãe sem opção de escolha.

Desta forma, enquanto a maternidade se impõe, ficando o cuidado das crianças a cargo da mãe e muitas das vezes também dividido com a família de origem, a paternidade, quando assumida, coloca o pai na condição de “provedor do lar”, atribuindo-lhe a função principal de garantir o sustento familiar. “El hecho de tener hijos afecta diferencialmente a las mujeres, haciendo la emancipación permanente, lo que no ocurre necesariamente para los varones” (FILARDO, 2010, p.50).

Ao encontro disto, os escritos de Abramo (2016) a respeito da pesquisa Agenda Juventude Brasil, realizada em 2013 revelam que, a diferença entre os sexos é mais evidente no que tange a presença de filhos: enquanto apenas 28% do conjunto dos jovens do sexo masculino entrevistados têm filhos, entre as mulheres constitui maioria (54%) aquelas que são mães. Ou seja, ser jovem e mãe na Educação de Jovens e Adultos é algo que distingue essas jovens do conjunto da juventude, para além inclusive da mera diferença entre os gêneros, pois certamente

a experiência de jovens mulheres na EJA que não são mães apresentará distinções significativas em relação às que têm filhos.

Dentre outros aspectos, a necessidade de trabalhar e de assumir responsabilidades com casamento e filhos contribuem para a grande defasagem idade/série da juventude brasileira, em especial, entre a população feminina. Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2015 (IBGE, 2015) revelam que, embora o número de meninas de 10 a 17 anos com filhos tenha diminuído nos últimos 10 anos, passando de 623 mil (11,7%) em 2005 para 490 mil (9,4%) em 2015, a evasão escolar continua sendo um grande desafio. O mesmo levantamento apontou que 65,8% das jovens na faixa etária mencionada que são mães estão fora da escola.

Como apontam os estudos de Abramovay; Castro; Silva (2004), no Brasil é frequente a associação da gravidez em fase juvenil com a interrupção dos estudos e a inserção precoce no mercado de trabalho, “realçando-se implicações dessa para vulnerabilidades sociais, em especial a reprodução da pobreza, no caso de jovens de famílias de menor poder aquisitivo” (p. 159). Para as autoras, a gravidez e a maternidade ancoradas ao processo de escolarização denotam dificuldades significativas para as mulheres jovens:

A gravidez juvenil seria entendida como problemática, principalmente pelas consequências a ela atribuídas na vida dos jovens, como interrupções de trajetórias esperadas quanto ao estudo e à constituição de família. (...) a gravidez entre jovens seria em si a causa do abandono da escola, de ter que assumir um trabalho em detrimento dos estudos e da constituição prematura de uma família (p. 161).

Tal afirmação reforça que, a presença de filhos muitas das vezes se coloca como uma das principais causas da interrupção do processo de escolarização da mulher, resultando na diminuição de chances futuras nos mais diferentes setores sociais como trabalho, estudos, cultura e lazer. Embora o homem também esteja suscetível às consequências de uma gravidez não esperada, geralmente recai sobre a mulher os custos deste acontecimento.

Contudo, para alguns autores, o abandono dos estudos não está diretamente relacionado a gravidez na adolescência, considerando que, em muitos casos, a evasão antecede ao engravidamento. Heilborn (2003) ressalta que o horizonte social, responsável por orientar os valores construídos na interação, quando limitado, não

amplia os horizontes de possibilidades, tornando em alguns casos a gravidez como uma boa alternativa para a emancipação social dos jovens. “Pode-se dizer que uma interpretação se delineia a partir dos resultados dessas pesquisas: é o horizonte social limitado que torna o projeto de maternidade/paternidade antecipadas uma alternativa razoável para os jovens” (p. 200).

Existe ainda um debate acerca da associação direta da gravidez com a pobreza entre a juventude brasileira, acarretando, sobretudo para as mulheres, na perda de oportunidades de estudos e de trabalho. Alguns autores como Rios; Williams; Aiello (2007) / Paraguassú (2005) / Mota (2012) sinalizam que, a maternidade juvenil, em especial na adolescência, pode afetar de forma negativa a economia brasileira, principalmente entre aquelas com baixa renda, considerando que tal situação favorece o aumento do quadro de pobreza no país, devido às dificuldades econômicas para assumir os encargos de formar uma família. Além do mais, registra-se também outros efeitos do abandono escolar no Brasil, como o desemprego, o maior número de filhos e a baixa probabilidade de se conseguir salários satisfatórios³⁶.

Por outro lado, como exemplifica Camarano *et al.* (2004), para algumas jovens, muitas ainda na adolescência, a escolha da gravidez assume papel de garantia de ascensão social, funcionando como um “passaporte” para a vida adulta. Tal realidade também pôde ser constatada no Documentário “Jovens fora de série” (CARRANO; BRENNER, 2015), onde as mulheres entrevistadas destacam a maternidade como fator de reforço para ser alguém na vida. Catharino e Giffin (2002) realçam que, ser mãe para determinadas jovens poderá lhes conferir um status e prerrogativas, “constituindo-se numa verdadeira estratégia de sobrevivência” (pp. 7-8). As autoras destacam também que, a maternidade talvez seja uma das poucas formas que restam para estas jovens se colocarem no mundo dos sujeitos sociais. Cardoso e Durand (2001) completam ainda que, para estas adolescentes, a maternidade não se caracteriza como algo precoce, mas sim como mais uma etapa natural do processo de desenvolvimento.

³⁶ Esse debate não ocorre apenas no Brasil. É um dos destaques das organizações internacionais.

Contudo, Benini (2011) assinala que, “ao se tornarem mães a maioria das adolescentes sofre mudanças em sua qualidade de vida, associadas ao abandono do estudo, menor tempo para lazer e aumento das limitações financeiras³⁷” (p. 77). Neste sentido, cabe destacar que o trabalho se apresenta como uma categoria central no pensamento social, com grande influência na relação escola e maternidade, uma vez que, “para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem” (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Os dados da Pesquisa Nacional Sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013 (BRASIL, 2013c)³⁸ revelam que, a população juvenil está cada vez mais presente no mundo do trabalho (74%, sendo que destes 53% trabalha e 21% estão à procura de trabalho) do que na escola (37%), e ainda 14% destes jovens conciliam estudo e trabalho e 8% estão à procura de trabalho enquanto estudam. O trabalho surge como um componente na experimentação da própria condição juvenil, ou seja, ele também “faz a juventude”, mesmo com toda a diversidade de situações existentes. Principalmente entre as classes mais populares, este é considerado como uma das características dos jovens:

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Especificamente na Educação de Jovens e Adultos, verifica-se a presença majoritária de jovens que conciliam estudo, trabalho e, ao mesmo tempo, são responsáveis pelo sustento da família e pelo cuidado dos filhos, em especial as mulheres, situação que obriga a um olhar mais atento do sistema de ensino para mantê-las frequentes e motivadas na retomada da trajetória escolar.

³⁷ Contudo, cabe destacar que em situações de grande precariedade, os jovens podem receber benefícios sociais públicos para essas situações, que acabam se tornando mecanismos de autonomia financeira.

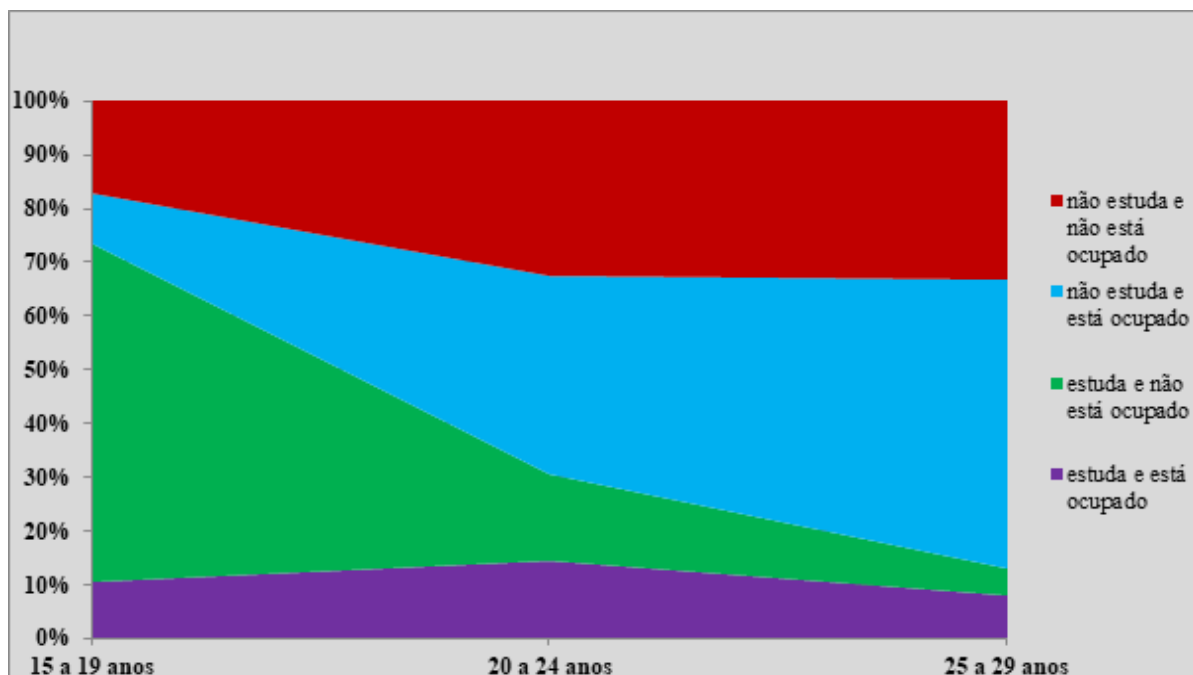
³⁸ De responsabilidade da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), da Secretaria Geral da Presidência da República, com o apoio da Unesco. Atividade do Observatório Participativo da Juventude. Pesquisa aplicada entre abril e maio de 2013, sob a coordenação geral de Gustavo Venturi. Disponível em: http://www.juventude.gov.br/noticias/arquivos/pesquisa_juventude. Acesso em: 27 de nov. 2017.

Além disso, conforme dados da PNAD Contínua de 2015 (IBGE, 2015) e de acordo com Campos (2017), a mulher ainda é considerada a principal responsável pelas crianças no domicílio. No ano de 2015, das 10,3 milhões de crianças brasileiras com idade inferior a 4 anos, 8,6 milhões (83,6%) tinham a mulher como primeira responsável, principalmente no que se refere a atividades relacionadas aos cuidados. Tal constatação remete aos estudos de Scott (1995), que revelam a assimilação dos papéis femininos por parte da sociedade como inerentes ao gênero, ou seja, os cuidados de filhos e familiares são considerados atribuições típicas da mulher. Para a autora, se trata de um elemento constitutivo das relações sociais fundamentado sobre as diferenças percebidas entre os sexos, representando assim um primeiro modo de dar significado às relações de poder. Quedes; Daros (2009) corroboram neste debate ao afirmarem que, na esfera destas relações o modelo padrão de família coloca a mulher como a base para a construção de perspectivas identitárias de gênero nas crianças, ensinando-as a se comportarem como homens ou mulheres.

As mulheres, ainda que exerçam atividades profissionais não vinculadas ao ato de cuidar, impõem-se a responsabilidade pelo cuidado de seus familiares ou porque estes se encontram em desenvolvimento (crianças e adolescentes) ou porque, em decorrência de avançados processos de envelhecimento ou adoecimento, necessitam de cuidados intensivos. As mulheres têm, portanto, na construção da sociabilidade burguesa, ampliada a teia de mediações que concorrem para o processo de alienação que coíbe a possibilidade de realização de projetos livres. Cuidar dos familiares, dos companheiros, em concomitância com as atividades sócio- ocupacionais, para cumprir normas historicamente criadas e interpretadas como inerentes à natureza feminina, tornam-se aspectos de uma realidade que tende a desprender-se de seus sujeitos e apresentar-se como eterna (QUEDES; DAROS, 2009, p. 123).

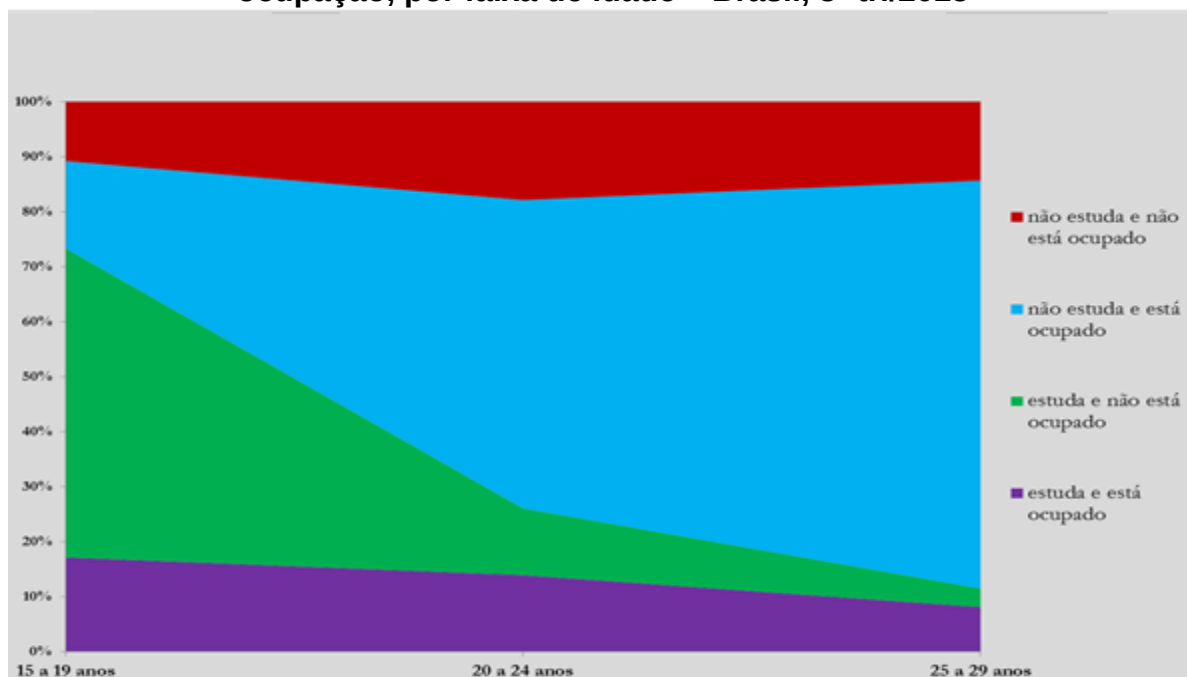
Isto é, ao se identificar com o ato de cuidar, a mulher, muitas vezes acaba por renunciar de suas próprias escolhas e se distanciar de seus projetos pessoais, deixando o trabalho e principalmente os estudos para segundo plano. Se tomarmos como referência a PNAD contínua realizada no 3º trimestre de 2015 veremos que, os percentuais de jovens mulheres que não estudam e não trabalham são mais elevados que os dos homens, e, ao mesmo tempo, a representatividade feminina para com o cuidado de pessoas e/ou afazeres domésticos é excepcionalmente superior em comparação com a masculina, situação que se destaca como maior responsável por afastar as mulheres da escola e do mercado de trabalho, conforme demonstram as figuras a seguir:

Figura 1 – Percentual de jovens mulheres segundo a situação de estudo e de ocupação, por faixa de idade – Brasil, 3º tri/2015



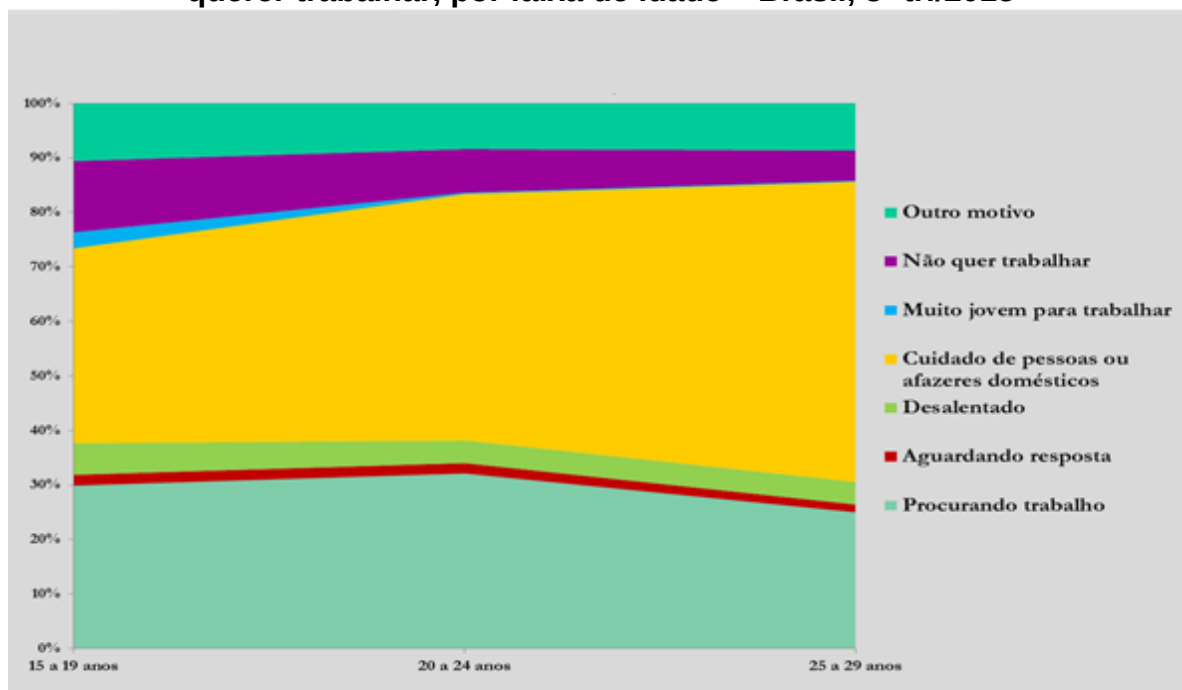
Fonte: IBGE/PNAD Contínua 2015. Apresentação de Marina Águas (da Coordenação de Trabalho e Rendimento do IBGE), no Seminário sobre Juventude IBGE/IPEA, RJ, 2016.

Figura 2 – Percentual de jovens homens segundo a situação de estudo e de ocupação, por faixa de idade – Brasil, 3º tri/2015



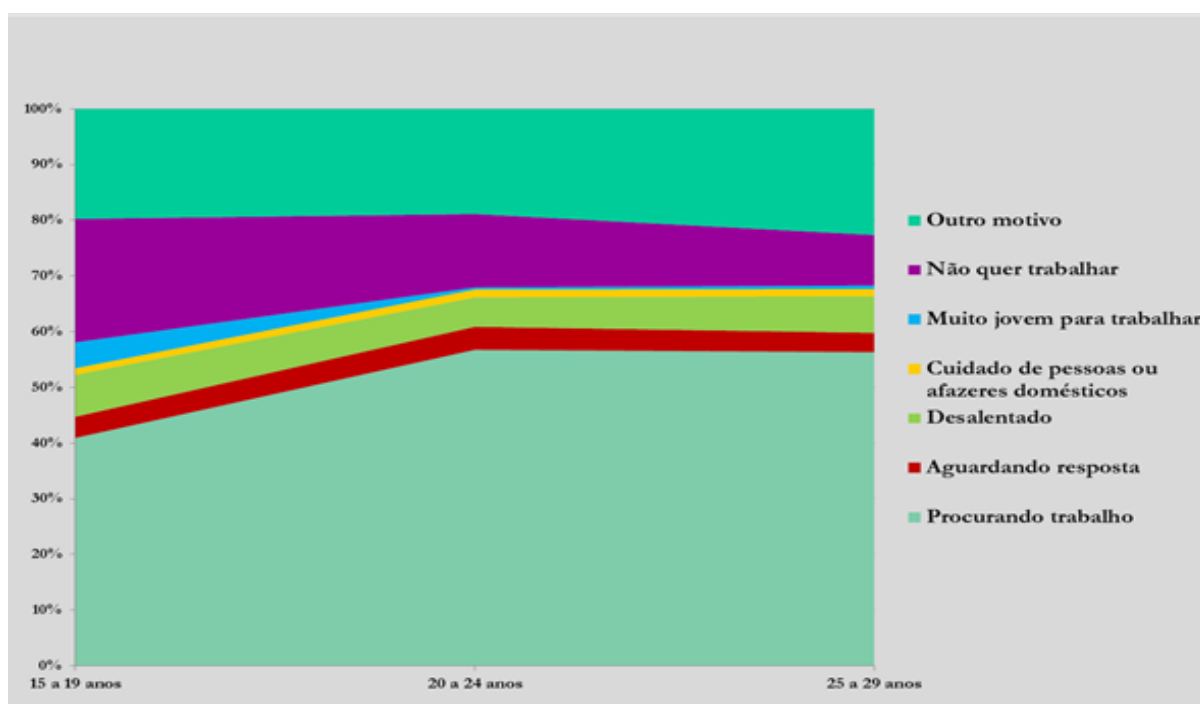
Fonte: IBGE/PNAD Contínua 2015. Apresentação de Marina Águas (da Coordenação de Trabalho e Rendimento do IBGE), no Seminário sobre Juventude IBGE/IPEA, RJ, 2016.

Figura 3 – Percentual de jovens mulheres que não estudam nem estão ocupadas, segundo a procura por trabalho ou motivo de não procurar ou querer trabalhar, por faixa de idade – Brasil, 3º tri/2015



Fonte: IBGE/PNAD Contínua 2015. Apresentação de Marina Águas (da Coordenação de Trabalho e Rendimento do IBGE), no Seminário sobre Juventude IBGE/IPEA, RJ, 2016.

Figura 4 – Percentual de jovens homens que não estudam nem estão ocupados, segundo a procura por trabalho ou motivo de não procurar ou querer trabalhar, por faixa de idade – Brasil, 3º tri/2015



Fonte: IBGE/PNAD Contínua 2015. Apresentação de Marina Águas (da Coordenação de Trabalho e Rendimento do IBGE), no Seminário sobre Juventude IBGE/IPEA, RJ, 2016.

É possível perceber ainda que, entre as mulheres, as mais próximas do final da juventude, de 25 a 29 anos, são as que mais estão afastadas da escola e inseridas no mercado de trabalho, isto se justifica pelo fato de muitas delas serem as únicas responsáveis pelo lar, segundo apontam as Estatísticas de Gênero - Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2014), que nas famílias formadas pelo responsável sem cônjuge e com filho(s), as mulheres foram maioria na condição de responsável (87,4%).

Contudo, embora grande parte das pesquisas voltadas para a temática da jovem mulher na escola aponte a maternidade como um dos principais desafios para a escolarização feminina, esta tese busca também problematizar esta condição apenas como um obstáculo à jornada educacional das jovens mães. Supõe-se que a presença dos filhos pode vir também a motivar a permanência da juventude feminina na EJA, como revelam os estudos de Oro; Weschenfelder; Stecanela (2010), que em muitos dos casos analisados, o que pareceu determinar a busca da mulher pela modalidade foi atualizar-se para ensinar as tarefas escolares aos filhos e/ou incentivá-los a permanecerem na escola.

Tais elementos trazidos ao debate reforçam a vontade de se aprofundar pesquisas em torno das trajetórias escolares femininas, mostrando como é bem mais complexa do que a presente na tríade juventude/gravidez/evasão, que norteiam, ainda hoje, as abordagens sobre a presença das jovens mães na EJA. Se perguntar, por exemplo, sobre os possíveis impactos de sua retomada dos estudos na trajetória escolar dos filhos abre novas perspectivas para se pensar estratégias de permanência e os próprios sentidos da evasão.

Este debate é de extrema relevância para a presente pesquisa, pois comprova que as questões de gênero se fazem fundamentais no âmbito da juventude brasileira, tanto no processo de abandono da escola regular, quanto no retorno aos estudos, em especial pela Educação de Jovens e Adultos. Em vista disso, é possível notar que, a forte presença da mulher nas turmas de EJA tem demandado, cada vez mais, políticas públicas e ações de permanência voltadas a este público, pois, como sinaliza Camargo (2012, pp. 161-162), “a mulher, pela condição histórica e social de inferioridade que lhe é imputada encontra grandes dificuldades em dar continuidade ao seu processo de escolarização”. Sendo assim, cabe destacar também a questão

de gênero como elemento importante desta tese, uma vez que a juventude feminina como segmento que possui características e demandas específicas dentro do campo público se constitui em um novo fenômeno, com relevantes influências tanto nas agendas feministas como nas de juventude de todo o Brasil. Todavia, a escolarização tem contribuído de forma positiva para o reconhecimento da imagem que essas mulheres têm de si e do seu grupo de pertença, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e na permanência escolar (NARVAZ; SANT'ANNA; TESSELER, 2013).

Dados recentes têm mostrado que é cada vez maior a participação da mulher nas turmas de todos os níveis educacionais, assim como no mercado de trabalho. Farah (2004) aponta em seus estudos sobre Programas de geração de emprego e renda e combate à pobreza que, as políticas de educação e emprego estão voltadas progressivamente para as mulheres: “Tais programas, ao estimularem a criação de oportunidades de emprego e renda para as mulheres, refletem a agenda de gênero” (p. 139). A presença de mulheres como beneficiárias de políticas sociais tem se mostrado especialmente eficaz no que se refere ao seu maior impacto sobre a família, particularmente sobre os filhos. Assim, programas governamentais, como o “Bolsa Família” ou “Minha Casa, Minha Vida” têm eleito prioritariamente as mulheres como responsáveis.

Com base nisto, uma questão maior que se coloca para nossa reflexão é entender porque os programas e projetos experimentais – muitos deles no campo da EJA, tendo como melhor exemplo o ProJovem Urbano – têm funcionado melhor para as mulheres?³⁹ Refletir sobre isso é se indagar também sobre as trajetórias das jovens mães, mostrando suas dificuldades, mas também suas motivações e como a participação modifica o rumo de tais políticas.

Deste modo, conhecer as trajetórias escolares implica ainda em entender as peculiaridades das mulheres estudadas. Partimos da compreensão de que as jovens da EJA em algum momento se encaixaram no perfil apresentado para o termo jovens

³⁹ Os dados referentes ao sexo dos alunos apontam para um número maior de mulheres atendidas pelo ProJovem Urbano. Na 1ª entrada elas representaram 66,7% contra 33,3% dos homens, o equivalente a praticamente o dobro de estudantes. Tais resultados foram mantidos nas consultas posteriores referentes às novas entradas, apresentando um pequeno declínio no percentual de mulheres: 62,9% na 2ª entrada e 60,1% na 3ª entrada (BRASIL, 2010).

“nem-nem”, isto porque muitas delas se dedicam a atividades de cuidado doméstico e familiar em detrimento do trabalho e, sobretudo dos estudos. Assim, como veremos, esta situação comprova que, a maioria dos jovens “nem-nem” realizam outras ocupações produtivas, apresentando o oposto dos padrões estabelecidos para este grupo que os caracterizam como jovens sem obrigações.

2.1. Caracterização das mulheres pesquisadas: jovens com histórico “nem-nem”

Para iniciar este assunto é interessante discorrermos um pouco sobre o conceito do termo “nem-nem”, nem estuda e nem trabalha. Andrade; Souza (2019) destacam que, se refere a indivíduos em idade juvenil que não estão inseridos nem no mercado de trabalho formal e nem frequentando as salas de aula do ensino básico e superior. O termo passou a constituir a categoria “jovens nem-nem” no início do século XXI, mais precisamente a partir de 2001, quando auferiu espaço no debate público brasileiro e latino-americano. As discussões acerca desta temática difundiram na formulação e efetivação de políticas públicas para a juventude brasileira, no intuito de alterar o cenário demarcado pela categoria.

Focalizando como um marco de relevante impacto para a situação social da juventude brasileira, a condição “nem-nem” incitou as fragilidades sociais associadas ao grupo de sujeitos enquadrados nesta esfera, além de destacar as peculiaridades características destes indivíduos. Por consequência, a imersão no debate se apresenta como indispensável, considerando a contribuição para a qualificação dos dados sobre o perfil desses jovens e o que está por trás da suposta inatividade colocada perante o termo “nem-nem” (ANDRADE e SOUZA, 2019).

Ainda com base nos estudos dos autores citados destaca-se que, embora o quantitativo de jovens enquadrados nesta categoria seja bastante significativo, a permanência nesta condição se revela de modo bem curta, com indicadores de ampla rotatividade dos jovens no mercado de trabalho e com diversos registros de entradas no ensino formal, situação que indica que a condição “nem-nem” é transitória. Nesta linha de entendimento, Pais (1993) concebe a metáfora “geração ioiô” empregada para ilustrar os processos de idas e vindas entre o trabalho e a escola, ou ainda para

explicar as condições entre viver sozinho ou com companheiro(a) e na casa dos pais, mudar o estado civil, entre outras condições que abrem espaços para trajetórias incomuns, não lineares e não previsíveis⁴⁰.

Retomando às reflexões de Andrade e Souza (2019), outro dado que incita o debate acerca dos jovens “nem-nem” é a constatação de que, o maior número de jovens brasileiros nesta condição é formado por mulheres. Baseados no levantamento da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, realizado em 2015, os autores destacam que, 14,8% do total de jovens do sexo masculino com idade entre 15 e 29 anos foram identificados como “nem-nem”, já entre as mulheres o percentual foi de 17,4%. Contudo, sinalizam que, no Brasil o índice de homens enquadrados nesta categoria foi de 22,5% contra 29,8% de mulheres, revelando uma expressiva elevação de percentuais se comparado à média da OCDE.

O estudo “Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?” (NOVELLA *et al.*, 2018) lançado durante um seminário do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA em Brasília, revela uma radiografia juvenil a partir de dados de 15 mil jovens entre 15 e 24 anos, moradores de áreas urbanas de nove países: Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, Haiti, México, Paraguai, Peru e Uruguai.

Considerando os dados referentes ao Brasil, constatou-se que 23%, ou seja, dois em cada dez dos jovens brasileiros não estavam trabalhando e nem estudando no momento em que participaram do estudo, os chamados jovens “nem-nem”⁴¹. Uma informação relevante a se destacar se refere ao grupo de maior número que compõe esta categoria: jovens mulheres de baixa renda, ou seja, justamente o grupo de sujeitos de nossa pesquisa, por apresentarem um histórico de não trabalhar e não estudar. Dentre os motivos para o significativo percentual de jovens “nem-nem” elencados pelo estudo estão a escassez de políticas públicas voltadas para este público, problemas relacionados a habilidades cognitivas e socioemocionais,

⁴⁰ “Apesar de as mudanças sociais e econômicas afetarem, de alguma forma, todos os grupos sociais, as novas gerações têm sido confrontadas de um modo particular com a erosão de certos marcos de referência, até aí relativamente estáveis, no que se refere aos mecanismos de socialização e transição para a vida adulta” (PAIS; CAIRNS; PAPPÁMIKAIL, 2005, p. 113).

⁴¹ Dentre os que se dedicam exclusivamente aos estudos estão 49% dos jovens, 13% só trabalham e 15% trabalham e estudam simultaneamente.

obrigações relacionadas a cuidados com filhos, parentes, afazeres domésticos entre outros.

La responsabilidad en las tareas domésticas figura entre los principales obstáculos de las jóvenes para acumular capital humano. En este sentido, Levison y Moe (1998), Kimmel y Connelly (2007), y Levison et al. (2001) argumentan que muchas particularidades de las jóvenes son ignoradas al no considerarse las actividades domésticas en la definición de trabajo. La evidencia empírica muestra que este tipo de labores puede ser tan perjudicial para la escolaridad como para el ingreso al mercado laboral (Kruger y Berthelon, 2008) y muchas veces ocurren debido a que ellas reemplazan a los padres en el cuidado de los hijos (Edmonds, 2008). Además, las tareas domésticas también pueden afectar sus remuneraciones, dado que restringen el tiempo y el esfuerzo del que disponen para el mercado formal, afectando la productividad y, con ella, sus salarios (Becker, 1985/ Hersch, 1985) (NOVELLA *et al.*, 2018, p. 88).

Embora a discussão sobre os jovens “nem-nem” não seja o foco desta tese, é necessário discorrer sobre o tema, uma vez que as jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos se enquadraram em algum momento no perfil apresentado para o termo: jovens que não estão nem na escola, nem no trabalho. A partir dos estudos de Cardoso (2013) e Trindade (2016) é possível perceber o quanto estes fatores influenciam fortemente na trajetória escolar e profissional destas jovens. Contudo, cabe destacar que, existem inúmeras críticas em torno dos dados relativos aos jovens considerados “nem-nem”. Dentre as principais, argumenta-se que esses números não dão conta de situações esporádicas e informais de inserção desses jovens no mundo do trabalho em suas realidades específicas. Conforme Trindade (2016), somente o quadro dos jovens “nem- nem” não dão conta de investigar os agentes motivadores que levam milhões de jovens brasileiros a ficarem, temporária ou permanentemente em situação de inatividade.

O estudo de Novella *et al.* (2018) reforça ainda que, embora o termo “nem-nem” possa ser interpretado de modo a rotular os jovens como ociosos e improdutivos, 31% dos jovens de todos os países envolvidos estavam procurando emprego no momento da pesquisa e 64% - principalmente as mulheres - estavam voltadas para os cuidados de familiares e obrigações domésticas. Isto significa que, ao contrário do que prevê as convenções estabelecidas para os jovens “nem-nem”, os dados comprovam que esses jovens não estão sem obrigações, mas sim envolvidos em outras atividades produtivas. Considerando a afirmação de Cardoso (2013) “... a ‘condição nem-nem’ é fruto da conjunção de dois feixes de determinantes: de um lado, os contextos de

inserção social dos jovens (a família, o sistema escolar e o mercado de trabalho) e, de outro, as trajetórias dos indivíduos” (p. 294). Para o autor estes feixes são caracterizados por desigualdades de caráter econômico, social e especialmente de gênero.

Com relação a dados mais amplos e atuais, a PNAD 2018 revela, que dos 47,3 milhões de brasileiros pesquisados com idade entre 15 e 29 anos, 13,5% estavam trabalhando e estudando no momento da coleta das informações; 28,6% não estavam trabalhando, contudo, estudavam; 34,9% estavam trabalhando e não estudavam. Dentre os que se enquadram no termo “nem-nem”, não estavam trabalhando e nem estudando, computou-se 23% dos jovens. Segundo os pesquisadores e conforme podemos constatar, os percentuais aferidos em 2018 são similares aos de 2017. A pesquisa se sustenta na convicção de que elevar o grau de instrução e qualificação dos jovens brasileiros contribui para uma melhor inserção no mercado de trabalho e facilita o acesso a empregos mais bem remunerados (IBGE, 2018).

A desigualdade fica ainda mais evidente quando aplicada ao recorte de gênero. Retomando aos estudos de Cardoso (2013) é possível afirmar que, as proporções de homens “nem-nem” são sempre menores do que as de mulheres. Na PNAD 2018 o percentual de mulheres que não trabalhavam e nem estudavam era de 28,4%, em contrapartida, o de homens não passou dos 17,6%. Quando questionadas sobre o motivo de estarem afastadas da escola e do trabalho, os afazeres domésticos e os cuidados de filhos e de outras pessoas da família foram os mais mencionados pelas mulheres (23,3%). Já entre os homens esse percentual representa apenas 0,8%. Importante destacar que estes dados se mantêm estáveis desde o ano de 2017.

Todavia, Cardoso (2013, p. 310) assinala também que, mesmo as mulheres representando o maior número dos “nem-nem” na atualidade, por estarem imersas em relacionamentos que demandam cuidados da família, filhos e dos afazeres domésticos, a “instabilidade dos laços afetivos do mundo contemporâneo” prevê um retorno ao mercado de trabalho e/ou a escola mais cedo ou mais tarde, caso o relacionamento termine. Outro fator que segundo o autor reinserem essas mulheres na escola e no trabalho se relaciona a baixa remuneração dos maridos, entretanto, tal reinserção, na maioria das vezes, se dá em condições de desvantagem com relação a outras mulheres da mesma geração que se qualificaram. Para completar, o autor

expõe ainda que, avançar contra a condição “nem-nem” consiste em travar uma luta a longo prazo contra uma gama de mecanismos geradores de exclusão e desigualdades.

Em suma, a prevalência da maternidade se apresenta maior entre as jovens que se encontram fora do sistema educacional e do mercado de trabalho. Neste sentido, torna-se pertinente consultar as produções acadêmicas que se reportam à relação entre as esferas escolar e maternal, no sentido de compreender que estratégias as mulheres adotam para lidar com os obstáculos gerados após a chegada do(a) filho(a) e, ainda com os preconceitos da sociedade em relação ao perfil de mulher que concilia as demandas de diferentes setores da vida para não abandonar o sonho de concluir os estudos.

2.2. Levantamento bibliográfico sobre a relação entre escola e maternidade

O interesse por pesquisar como se desenvolve a relação entre escola e maternidade de jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos surgiu, devido à carência de estudos empíricos que nos revelem as trajetórias, estratégias, escolhas e possibilidades que conformam a vida social dessas mulheres. Logo, se torna indispensável reunir as informações já coletadas, no sentido de analisar o que ainda não foi discutido, considerando que, a trajetória escolar feminina acaba sendo influenciada de alguma forma após a chegada dos filhos.

Dentre os estudos encontrados, destaca-se o de Menezes J.; *et al.* (2012) intitulado “Gravidez e Maternidade na Adolescência e suas repercussões no processo de escolarização”, que aborda o significado da maternidade para jovens grávidas ou mães no âmbito de escolas públicas e privadas, considerando os distintos níveis sociais. A pesquisa de cunho qualitativo se debruçou para entender quais os tipos de mudanças de vida essas mulheres enfrentaram e quais desafios interferiram em seu processo de escolarização. As análises das entrevistas realizadas com 3 jovens grávidas e 4 mães revelou que, a família e a escola se constituem numa rede de apoio social bastante significativa, capaz de auxiliar na permanência escolar. Outro dado importante observado foi em relação à desigualdade de classe e de gênero. As jovens de classe média apresentaram maior tempo de estudos, uma vez que recebem além

de suporte, o apoio financeiro da família, não precisando conciliar a maternidade com obrigações do lar e do trabalho. As jovens pobres, por sua vez, acabam atrasando o retorno à escola principalmente em função da necessidade de cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos. Cabe destacar que, tais tarefas são difíceis de serem divididas pelo esposo ou companheiro e tomam o lugar de prioridade quando as mulheres formam família⁴².

A pesquisa de Fonseca e Araújo (2004) “Maternidade precoce: Uma das consequências do abandono escolar e do desemprego” traz informações acerca da relação existente entre a gravidez na adolescência e a evasão escolar, considerando a realidade educacional e de trabalho de mulheres, moradoras de comunidades da Bahia e Sergipe que foram mães na faixa etária dos 13 aos 21 anos. Notou-se que, das 80 adolescentes gestantes e mães pesquisadas, mais da metade já não estava na escola quando souberam da gestação e 34% deixaram de estudar por causa da gravidez. Os dados sinalizam que, o abandono escolar nas comunidades pesquisadas não está diretamente relacionado à gravidez precoce, porém evidencia que, mesmo 58,5% das adolescentes dispoem de uma rede de apoio familiar favorável, poucas deram continuidade aos estudos após a chegada dos filhos. Dentre as que não retomaram o processo de escolarização, a principal justificativa foi não ter com quem deixar suas crianças. A maior parte das adolescentes não estava inserida no mercado de trabalho ao engravidar e algumas começaram a trabalhar após a maternidade, a maioria no âmbito doméstico. Neste sentido, concluiu-se que a educação não se conecta diretamente à cultura dessas comunidades e que a maternidade precoce evidencia mais um efeito do abandono social de mulheres de classe baixa.

O texto de Menezes; *et al.* (2012) “Maternidade, trabalho e formação: lidando com a necessidade de deixar os filhos” buscou compreender como mães universitárias que também exercem alguma atividade profissional lidam com a necessidade de deixar os filhos sob a responsabilidade de outras pessoas enquanto estudam. A pesquisa ancorada à perspectiva sócio-histórica de Lev Vygotsky considerou os aspectos psicológicos, sociais e acadêmicos das vinte mulheres pesquisadas. Os resultados denotaram que, a conciliação da tríade maternidade/trabalho/escolarização compõe uma prática bastante comum na

⁴² Percebe-se ainda que, a dificuldade de divisão de tarefas relacionadas aos cuidados domésticos é predominante entre casais heterossexuais.

atualidade e, ao mesmo tempo, se apresenta de modo perverso à condição na qual a mulher é exposta: o papel de cuidadora atribuído a ela pela sociedade em oposição à busca por alcançar melhores condições socioeconômicas por meio do trabalho e dos estudos.

Em “Gravidez / maternidade e adolescentes em situação de risco social e pessoal: algumas considerações”, Gontijo e Medeiros (2004) debatem acerca das diferentes significações atribuídas à gravidez e maternidade na adolescência a partir de estudo bibliográfico sobre a temática. Considerando o discurso sobre a gravidez na adolescência que a classifica como um problema social e causadora de impactos negativos na vida da mulher, foi possível perceber que ser mãe para algumas jovens, em especial para aquelas em situação de risco social e pessoal, se configura como algo positivo. Os resultados apontaram que talvez esta seja uma das poucas formas que restam para estas jovens se colocarem no mundo dos sujeitos sociais.

Pantoja (2003) apresenta em seu estudo “Ser alguém na vida”: uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil” a situação de um grupo de meninas entre 13 e 18 anos pertencentes a regiões populares do município. Constatou-se que, embora a compreensão cultural sobre a gravidez na adolescência a coloque como principal propulsora do abandono escolar, neste estudo estar grávida ou ser mãe têm outro sentido para as jovens pesquisadas. Representa mudanças no status social, uma espécie de passe ou passaporte para a inserção na vida adulta, se configurando, portanto, como um apoio ao projeto de crescimento pessoal e profissional por meio da continuidade dos estudos, na busca de garantir um futuro melhor para os filhos.

A pesquisa de Fávero e Mello (1997) “Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis” buscou sinalizar através do relato de 10 mães adolescentes como se dá esta conciliação, considerando a vida escolar dessas jovens antes e depois da gravidez e o apoio social que recebem ou não para permanecerem na escola. Os resultados indicaram que a complexa conciliação de papéis em ser adolescente, mulher, estudante e mãe se pauta nas concepções sócio-culturais de gênero, aos papéis atribuídos a homens e mulheres e particularmente com a questão da identidade feminina e sua relação com a maternidade. Foi comprovado que, a continuidade ou não dos estudos está totalmente relacionada ao apoio social que

recebem. Com relação ao apoio fornecido pelos amigos, notou-se que só acontece enquanto a jovem consegue participar das atividades escolares do grupo. Conforme a gravidez vai se tornando notória, a própria menina se distancia, na medida em que o grupo nada faz para sustentar a amizade. No que tange ao apoio familiar para a continuidade dos estudos, na classe média foram observadas duas situações: quando a gravidez é seguida de casamento a escolarização é interrompida no primeiro ano de vida da criança, mas se a gravidez não for seguida de casamento a escolaridade é interrompida durante a gestação. Entre as mais pobres, o apoio familiar voltou-se apenas para a garantia do casamento, ficando a escolarização para segundo plano.

O artigo de Marcon (2011) “O SAREH e os direitos da mãe adolescente no HT: uma breve reflexão” é fruto de pesquisa realizada pelo Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH com adolescentes mães internadas no Hospital do Trabalhador – HT de Curitiba. A investigação revelou que, a maioria das adolescentes acaba saindo da escola no momento em que se tornam mães, muitas inclusive sem saber da obrigatoriedade da educação básica, sobretudo do ensino fundamental. Os motivos para tal situação incluem medo, vergonha e constrangimentos relacionados à reação dos colegas e dos profissionais da escola. Foi comprovado ainda que, a maioria das escolas não faz esclarecimentos sobre o direito à licença maternidade para as adolescentes, resultando em um abandono dos estudos muitas das vezes desnecessário. O papel do SAREH se volta para a orientação da mãe adolescente, de modo a garantir sua permanência nos estudos.

Com relação ao ensino superior, o estudo de Amaral (2010) “Mulher, mãe, trabalhadora, militante e estudante” tratou do contexto de mulheres oriundas de assentamentos de reforma agrária do estado de São Paulo, que são alunas do curso de Pedagogia da Terra, ministrado pela Universidade Federal de São Carlos. Teve como objetivo manifestar os preconceitos construídos historicamente sobre o perfil da mulher que concilia a maternidade, o trabalho, a militância e os estudos. Constatou-se que, embora as mulheres tenham conquistado grande espaço nos diversos campos da sociedade atual, ainda existe um número bem reduzido ocupando os espaços públicos. Notou-se também que são poucos os registros sobre a história das mulheres nos acontecimentos de grande valor conquistados ao longo dos anos. A pesquisa revelou que a própria língua é responsável pela falta de vestígio das mulheres no histórico cultural, uma vez que, através da gramática o masculino sobressai ao ser

utilizado para se referir a homens e mulheres, “negando ou ignorando quase sempre a presença feminina nas manifestações, greves, nas lutas etc., e o número de mulheres participantes não faz parte das estatísticas da forma registrada pela gramática” (AMARAL, 2010, p. 1). Na maior parte dos casos, quando as mulheres são mencionadas no histórico dos espaços públicos, aparecem de modo estereotipado, como por exemplo, as mães, as estudantes, as donas-de-casa etc., colocadas em posição de inferioridade com relação aos homens.

Ainda no que tange ao ensino superior destacamos o artigo “Tornar-se mãe no contexto acadêmico: dilemas da conciliação maternidade - vida universitária” publicado por Uripia e Sampaio (2009). As autoras buscam ressaltar os desafios que as jovens mulheres enfrentam ao se tornarem mães durante o processo de formação no ensino superior, ao mesmo tempo em que apontam a necessidade de se investir em políticas de assistência para estas estudantes. Fruto de resultado da pesquisa de mestrado “Tornar-se Mãe no Contexto Acadêmico: narrativas de um self participante”, o estudo revelou ainda que, estudar e trabalhar não significa retirar destas jovens a responsabilidade do cuidado dos filhos e dos afazeres domésticos, fator que provoca, em muitos casos, a interrupção da vida acadêmica e/ou profissional.

No geral, todas as produções investigadas aqui realizaram um percurso analítico sobre a relação escola e maternidade, embora o nível de aprofundamento tenha variado de um trabalho para outro. A pesquisa qualitativa foi utilizada na maioria dos estudos, todos consignados à pesquisa de campo. Ficou claro a relevância do apoio familiar e da escola para a continuidade dos estudos após a maternidade, ainda que muitas jovens deixem de estudar por não terem com quem deixar os filhos. Trabalho é uma categoria bastante relevante na relação escola e maternidade, tendo em vista que, principalmente entre as mais pobres é considerado fator prioritário, sobretudo nos casos em que a mulher é a principal responsável pelo sustento da casa. A obrigatoriedade dos afazeres domésticos e os cuidados dos filhos atribuídos quase sempre como tarefa exclusiva da mulher acabam afastando muitas delas do mercado de trabalho e especialmente da escola.

Diante deste levantamento, fica nítida a carência de estudos que considerem um conjunto maior de trajetórias e que perceba o que há de comum e diferente entre elas. Neste sentido, o universo do levantamento bibliográfico pesquisado será

utilizado como base para impulsionar nesta tese um estudo maior sobre trajetórias de mulheres de EJA moradoras de favelas, ainda não realizado no meio acadêmico.

Nosso intuito é trazer para a discussão de que formas a presença dos filhos pode vir a impactar a trajetória escolar de suas mães, envolvendo tanto aspectos negativos, como a saída ou pausa nos estudos, quanto pontos positivos, no caso da criança vir a ser um estímulo para o retorno e permanência escolar destas mulheres. As estratégias adotadas para lidarem com a peculiar relação entre escola e maternidade vão depender dos suportes ofertados, seja no âmbito governamental/institucional, via implementação de políticas públicas e ações específicas para este grupo social ou na esfera das redes de solidariedade, representadas pelo capital social de Bourdieu (1998), que envolvem colegas de turma, professores, familiares e amigos.

Estes suportes funcionam como meios de expandir o campo de possibilidades da mulher nos setores educacional e profissional, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e de gênero tão presentes nestas esferas. Neste sentido Bourdieu (1998) destaca que na prática, as chances de permanência escolar são desiguais e estão atreladas à estrutura social:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (p. 41).

O que significa dizer que, para uns as condições de permanência são mais favoráveis, tendo em vista os interesses das classes dominantes em manter a estrutura das classes sociais por beneficiar aqueles com maior capital financeiro. Considerando que a Educação de Jovens e Adultos concentra a maior parte dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, torna-se cada vez mais indispensável a implementação de ações de apoio, no sentido de reparar, equalizar e qualificar os jovens e adultos que se encontram excluídos do sistema de ensino regular.

2.3. Ações de apoio para a permanência escolar

A educação enquanto direito social reconhecido no Brasil pela Constituição Federal de 1988, atribui ao Estado o dever formal de assegurar uma educação de qualidade a todos os brasileiros. Além da Constituição, outras três leis em vigência também regulamentam e complementam a garantia deste direito, sendo elas o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, criado em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996 e o Estatuto da Juventude, denominação conferida à lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2013a).

Em consonância, essas diretrizes permitem que todos tenham acesso ao ensino público básico, tendo em vista que nenhuma criança, adolescente, jovem ou adulto pode deixar de estudar, seja por falta de vagas ou por falta de condições. Isso significa que, não basta garantir o acesso à instituição pública de ensino, mas também é necessário assegurar a todos que ingressam nela as devidas condições de permanência (SOUZA, 2012).

Filardo e Mancebo (2013) corroboram com o debate acerca do direito à educação enquanto prioridade no cenário internacional do século XXI, no sentido da centralidade historicamente determinada “que fue gestándose gradualmente en la segunda mitad del pasado siglo XX” en un proceso jalonado por la adopción de varios tratados, convenciones o declaraciones que supusieron arduas negociaciones entre múltiples actores” (p.19). As autoras reforçam que, para se considerar a educação como um direito de fato, torna-se indispensável o cumprimento de certas obrigações por parte de duas frentes: começando pelos responsáveis, que têm o dever de educar seus filhos e enviá-los para a escola e, complementando pelos Estados, que devem ofertar escolas de qualidade com a garantia de acesso para crianças, adolescentes, jovens e adultos, de modo a propiciar o desenvolvimento máximo do potencial e promover um clima de respeito pelos direitos humanos, tolerância à diversidade e desenvolvimento da responsabilidade cidadã.

Novaes (2013) destaca que, tratar dos direitos da juventude significa também abordar sobre políticas públicas de juventude, considerando que elas se entrelaçam: “Ao falar de ‘direitos da juventude’ e de ‘políticas públicas de juventude’ estamos diante de duas faces da mesma moeda: uma expressão só tem sentido em relação à

outra. A primeira remete às demandas da sociedade e a segunda evoca a responsabilidade do Estado” (p.1).

Nesta perspectiva, garantir o direito à educação significa ofertar, com eficiência, além dos conteúdos programáticos necessários, o atendimento ao estudante no que se refere a alimentação, transporte, assistência à saúde, acesso aos materiais didáticos e apoio à permanência, no qual destacamos o suporte, sobretudo às mães que não têm com quem deixar seus filhos. Tais garantias acabam se tornando determinantes para a permanência ou evasão dos estudantes no sistema de ensino e a Educação de Jovens e Adultos inserida nesse contexto requer muito além dessas garantias, como revelam os estudos de Andrade *et al.* (2011):

Cabe destacar que, para desenvolver programas no campo da educação de jovens e adultos é preciso conhecer um conjunto de fatores passíveis de incidir sobre a trajetória desse público pelos programas de EJA, que vai muito além do acesso, da permanência, da infraestrutura, do desempenho pedagógico, da evasão e da repetência, abarcando fatores relacionados às condições de vida desses sujeitos, como nível de pobreza e rendimento familiar, local de moradia, cor, acesso à cultura, saúde e emprego, escolaridade dos pais etc. Em suma, programas dessa natureza exigem uma configuração bastante complexa, que devem acionar distintos setores, não apenas o do campo da educação (pp. 192-193).

Nesta lógica, Dubet (2003) discorre sobre as desigualdades de oportunidades escolares. Para ele é importante saber o que se refere à sociedade e o que se relaciona à escola. Isto significa determinar o lugar da educação numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão. O autor se volta também para os mecanismos propriamente escolares que conduzem para uma formação segmentada e ressalta as consequências da mutação estrutural sobre a natureza das próprias experiências dos professores e estudantes.

Ao analisar o papel da escola para a exclusão escolar, Dubet (2003) evidencia que, a oferta de vagas não se dá de forma homogênea e a permanência dos alunos é influenciada pelo empenho individual. Aqueles que apresentam dificuldades são orientados a seguir trajetórias escolares com menor valor social, impedindo quase que por completo o acesso a carreiras de maior prestígio. No final das contas, os estudantes das camadas sociais mais favorecidas e com maiores recursos são os mais beneficiados pela escola, o que vem a reforçar os processos implícitos que organizam o "mercado" escolar:

Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. Ao mesmo tempo, fica claro que essa expectativa é cada vez maior e situa-se cada vez mais cedo. Quanto mais os métodos pedagógicos são "ativos", mas eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas (DUBET, 2003, p. 36).

Diante desta constatação, o autor discorre em seu texto “O que é uma escola justa? ” (DUBET, 2004) sobre os conceitos de igualdade e de justiça escolar que compõem as políticas compensatórias. Para ele não podemos deixar de ser favoráveis às medidas paliativas, emergenciais e reparadoras, considerando que os conceitos de igualdade e de justiça escolar que comandam as práticas docentes e discentes não são tão claras quanto deveriam.

Deste modo, uma escola justa, segundo Dubet, é aquela onde cada um pode obter sucesso em função de seu trabalho e de suas qualidades. Uma escola voltada à preservação da dignidade e da autoestima daqueles que não alcançaram os resultados esperados. Para isto, duas ações são praticadas: a revalorização do ensino técnico e profissional, além de um atendimento mais direcionado às preferências e afinidades dos estudantes e, a afirmação do papel educativo da instituição escolar.

Neste caminho, a escola justa deve também se preocupar para que as desigualdades escolares não produzam excessivas desigualdades sociais e, para que isto ocorra é essencial o incentivo de políticas emergenciais e compensatórias que possibilitem não apenas o retorno aos estudos, mas principalmente as devidas condições de permanência.

Mães e pais que não dispõem de outras pessoas para ficarem com suas crianças precisam de um suporte institucional enquanto estão dedicados aos estudos. Esse argumento surge, sobretudo para a discussão de gênero historicamente ligada à revolução industrial, que contou com a intensa presença de mão de obra feminina no mercado laboral. Esta representação foi sendo cada vez mais reforçada no decorrer dos anos, trazendo o reconhecimento e a prática do direito da mulher à participação plena em todas as esferas da vida social, econômica, política e cultural.

O lugar social da mulher atualmente possui grande destaque nas discussões referentes a tríade maternidade/trabalho/escolarização e está imerso nas pesquisas sobre o papel da família no cuidado e educação de crianças pequenas e nas análises da participação da mulher no mercado de trabalho. Este lugar também possui enfoque nas justificativas de projetos e programas voltados para a Educação Infantil; incentiva a instauração de leis de cunho educacional e social; e possui destaque para a ação do Ministério Público ao exigir das instituições de ensino um atendimento para os filhos das mulheres que demandam por esse serviço. As crianças, em especial as com menor idade, necessitam de cuidados como condição de sobrevivência e desenvolvimento (BRASIL, 2013b).

Diante desta concepção, oferecer uma infraestrutura na escola para receber os filhos dos estudantes que não têm com quem deixá-los, torna-se condição indispensável, especialmente na EJA, para evitar um novo e possível abandono dos estudos. Sendo assim, apresentamos a seguir uma iniciativa de apoio a estudantes desta modalidade desenvolvida no município do Rio de Janeiro⁴³ que simboliza um avanço nas políticas de juventude, destinada àqueles que precisam levar suas crianças para a escola no período em que estudam. Precursoras no campo da Educação de Jovens e Adultos, as Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano se configuram como uma ação que pode contribuir, e muito, para a trajetória escolar, em especial da mulher, por ser a principal responsável pelos cuidados dos filhos.

2.3.1. As Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano como um marco das políticas sociais de juventude para mães brasileiras

Em decorrência de demanda nacional desde a versão “Original” do Programa Nacional de Inclusão de Jovens⁴⁴, as Salas de Acolhimento, caracterizadas como

⁴³ As Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano funcionam em nível nacional, contudo para este estudo foram consideradas as especificidades daquelas referentes ao município do Rio de Janeiro.

⁴⁴ Implementado por meio da Lei 11.129, de 30 de junho de 2005 e regulamentado pelo Decreto 5.557, de 05 de outubro de 2005, o ProJovem passou por duas grandes reformulações, após recorrentes avaliações. A primeira em 2008, onde foi implantado um novo formato, passando a ser chamado de ProJovem Integrado, apresentando-se nas modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Campo – Saberes da Terra, ProJovem Trabalhador e ProJovem Urbano. Este último assumiu o novo desenho do ProJovem “Original”. A segunda reformulação aconteceu em 2011, quando o ProJovem Urbano foi incorporado pelo Ministério da Educação, obtendo, portanto, maior força como política pública para a Educação de Jovens e Adultos (FERREIRA, 2014).

alternativas de apoio pioneiras do Ministério da Educação – MEC, foram implantadas no sentido de oferecer suporte aos estudantes que levam seus filhos(as) para a escola no período em que estudam.

Desde 2005 o Programa já vinha recebendo crianças nos horários das aulas, como meio de garantir a presença dos estudantes, na maioria mães - que não tinham com quem deixá-las, mas não dispunha de um espaço com materiais apropriados e um profissional para atendê-las. Era possível encontrar uma criança em qualquer ambiente da escola, inclusive nas salas de aula em que seus responsáveis estudavam, situação que muitas das vezes gerava constrangimento, por acharem que seus filhos estavam comprometendo o bom andamento das aulas.

Para muitas mulheres, o cuidado com os filhos se sobrepõe à necessidade de estudar e trabalhar. Percebendo esta realidade bastante presente nas entradas anteriores do ProJovem, a Coordenação Nacional realizou uma avaliação e constatou que o principal motivo de evasão entre as mulheres que estudavam no Programa se dava pela dificuldade de não ter com quem deixar os filhos. Aquelas que não tinham outra alternativa acabavam levando suas crianças para a escola [...] (FERREIRA, 2014, p. 77).

Neste sentido, foram criadas as Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano⁴⁵ através do Decreto nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011⁴⁶, uma iniciativa de suporte aos jovens estudantes que têm filhos ou são responsáveis legais por crianças com idade entre 0 a 8 anos e 11 meses, visando permitir a presença e permanência no curso até a conclusão e certificação. Caracterizadas como um serviço de apoio complementar do Programa, “as Salas entraram em vigor, em nível nacional, a partir da edição de 2012, como forma de responder ao complexo descompasso que se verifica entre a oferta de ensino e a execução de ações de permanência dos jovens no âmbito da EJA” (FERREIRA; ESTEVES, 2020, p. 345).

Conforme dispõe a Nota técnica nº 001, o atendimento prestado nas Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano não deve, em hipótese alguma, ser confundido com aqueles realizados pela educação infantil ou pelo ensino fundamental, muito menos com o da assistência social, pois não possui caráter substitutivo e sim complementar,

⁴⁵ Considerada uma política de Estado, por atuar em todas as esferas governamentais (federal, estadual e municipal) independente do Governo em vigor.

⁴⁶ É importante ressaltar o momento político ao qual o Brasil vivenciava na ocasião. Sob o Governo de Dilma Rousseff o investimento em políticas educacionais e assistencialistas eram priorizadas, visando a manutenção dos resultados obtidos desde 2003 perante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

conforme citado anteriormente. A frequência nas Salas de Acolhimento não é obrigatória e o direito à educação diurna é mantido para as crianças, conforme assegura a legislação nacional. As atividades desenvolvidas devem ter caráter lúdico, envolvendo brincadeiras, atividades de recreação, exibição de filmes, dentre outras (BRASIL, 2012).

Para atuar nas Salas, os profissionais devem ter formação mínima em nível médio, na modalidade normal e conhecimentos básicos sobre desenvolvimento infantil⁴⁷. As responsabilidades do cargo envolvem o planejamento e organização das atividades, cuidado com os materiais utilizados, zelo pela segurança das crianças, desenvolvimento de atividades lúdicas específicas para cada faixa etária e, acompanhamento e registro das ações realizadas para que os responsáveis e a coordenação do Programa se mantenham cientes.

Um aspecto interessante a se destacar, diz respeito ao perfil dos que mais atuam como educadores de acompanhamento do acolhimento de crianças nestas Salas. Composto majoritariamente por mulheres - nomeadas como “acolhedoras”⁴⁸, tal perfil revela uma vez mais que, as nuances do cuidado estão relacionadas fortemente com a questão de gênero. Assim, Guimarães (2016) complementa que, o trabalho de “cuidado com/do outro” - aí se incluem os cuidados de crianças, idosos, pessoas com alguma deficiência etc - seja ele realizado de forma gratuita ou remunerada, se vincula a figura do “amor materno”: “ao cuidado como naturalizado, como ‘feminino’, como atribuição de mulheres; ao trabalho de cuidado exercido sem

⁴⁷ A Resolução CD/FNDE nº 60/2011, estabelece o financiamento para a contratação de até 2 (dois) educadores de acompanhamento do acolhimento de crianças, por núcleo, para atuarem nas Salas de Acolhimento (BRASIL, 2011). A preferência da contratação é para professores estatutários da rede municipal de ensino, porém quando não existem profissionais interessados em atuar na função é possível a contratação por via de empresa terceirizada. Além da exigência da habilitação no curso normal, é exigido do profissional: “experiência comprovada como contadores de história e recreadores; conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; noções sobre desenvolvimento infantil: – características básicas sobre as crianças; higiene e bem estar; a brincadeira como a sua principal atividade; ouvir e contar histórias; o desenho e outra forma de expressão artística, entre outras noções; habilidade de expressão verbal e comunicabilidade; habilidade para contar história; habilidade para trabalhar com crianças e de envolver-se no brincar; criatividade e destreza manual; facilidade para aceitação de diferenças individuais e diversidade sociocultural; habilidade para estabelecer relações interpessoais” (BRASIL, 2012, p. 3).

⁴⁸ De acordo com os estudos de Ferreira (2014) este era o termo utilizado nos núcleos do ProJovem Urbano pesquisados.

remuneração, sob uma relação compulsória, no 'lar', um domínio regido pelo sentimento e, onde não haveria lugar para o interesse" (p.75).

Nesta mesma perspectiva Castro e Abramovay (2017) ressaltam que, as Salas de Acolhimento se enquadram em um tipo de economia do cuidar inovadora, que se constroem nas relações sociais de afeto entre as acolhedoras, as mães e as crianças. Ou seja, contribui para a expansão da atuação feminina no que tange aos cuidados para além do plano doméstico, uma vez que o retorno aos estudos e permanência das mulheres no Programa será possível pela partilha dos cuidados entre aquelas que experienciam das mesmas demandas.

A ética de cuidado das mulheres com seus filhos coloca para elas obstáculos não enfrentados comumente pelos homens, ou seja, a conciliação da proteção e acompanhamento dos filhos e os direitos de estudar e de emprego. Isso ilustra a importância também de chamada no campo de direitos humanos das mulheres: o de uma educação sensível ao status de mãe dessas jovens. Mas, insiste-se, se as mães alunas no ProJovem Urbano, com as Salas, puderam desestabilizar, mesmo que por um período limitado, "destinos" de gênero, sua exclusão do mundo dos estudos, já em se tratando das mulheres cuidadoras ou educadoras, o Programa das Salas deixa a desejar e, de alguma forma, se oportuniza por reproduzir a ideia essencialista de que as mulheres seriam aptas para o cuidar e não necessitariam de melhor profissionalização (CASTRO; ABRAMOVAY, 2017, p. 289).

Retomando o diálogo com os resultados dos estudos de Ferreira (2014), é possível afirmar que, tais salas são consideradas recursos que efetivamente cooperam para permanência dos estudantes no ProJovem Urbano. Entretanto, foi possível perceber também que elas estão longe de serem consideradas como a única solução para a questão da evasão dentro da EJA, tendo em vista que, outros fatores de ordem social e econômica contribuem para a interrupção dos estudos dos jovens brasileiros.

Outra questão observada foi que as Salas de Acolhimento não são um consenso na área de educação. "Trata-se de um campo de disputa complexo, onde os embates ocorrem durante todo o processo, no âmbito da discussão e da implementação" (FERREIRA, 2014, p. 123). Constatou-se que, embora sejam totalmente distintas, elas acabam sendo comparadas com creches noturnas e até mesmo censuradas, sobretudo por funcionarem no turno da noite⁴⁹.

⁴⁹ Os especialistas da educação infantil defendem que, por já frequentarem a educação básica, essas crianças estariam muito tempo institucionalizadas participando das Salas de Acolhimento, deixando

Diante disso é evidente a necessidade de se aprofundarem as discussões no que tange a estes dois atendimentos, na busca por um possível consenso a respeito das diferenças e particularidades de cada ação, considerando que no campo da EJA espaços como as Salas de Acolhimento possuem grande valor para a retomada e permanência escolar dos jovens, em particular das mulheres, assumindo, portanto, a figura de política social de gênero.

Nesta ótica, realizar uma investigação sobre as ações de suporte ofertadas às mães estudantes em âmbito nacional representa a preocupação no alinhamento de políticas públicas de interesse comum, como é o caso daquelas destinadas a garantia do direito à educação, no intuito de combater atitudes e práticas que dificultam o empoderamento feminino, como por exemplo, os estereótipos de gênero que produzem um baixo 'status social'⁵⁰ da mulher.

2.3.2. Experiências de apoio à permanência escolar de mães pelas regiões brasileiras

De modo a entender o panorama das políticas de apoio que se apresentam para as jovens mães estudantes da EJA pertencentes ao município do Rio de Janeiro, optamos por consultar também as experiências de suporte a mães⁵¹ em outros estados da região sudeste, assim como as ações desenvolvidas em outras regiões brasileiras. Para tanto, no intuito de perceber como vem sendo realizado o acolhimento institucional das mães estudantes, de que formas as organizações estão estruturadas para recebê-las e quais são os suportes ofertados para lidarem com a relação entre estudos e maternidade, organizamos as pesquisas por região. Ainda nesta perspectiva, apresentamos também as assistências oriundas de grupos e

também de compartilhar do convívio familiar e da comunidade. Alegam ainda que, o cuidado noturno das crianças no período que as mães trabalham e estudam é de competência de outras políticas sociais, especificamente aquelas voltadas para as famílias.

⁵⁰ Para Max Weber, o status assume a condição de posição social e para Durkheim se refere a avaliações sociais de superioridade e inferioridade, conceitos conectados na sociologia clássica. (OLLIVIER, Michèle. Status em sociedades pós-modernas: a renovação de um conceito. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 77, p. 41-71, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n77/a02n77.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021).

⁵¹ Que se desenvolvem no campo da educação, incluindo as outras etapas da educação básica e o ensino superior, e que beneficiam estudantes, professoras e demais mulheres da comunidade escolar e acadêmica.

coletivos criados pelos estudantes, com o propósito de atender às demandas maternas para o cuidado com seus filhos quando o apoio institucional falha ou deixa a desejar.

Dados da Pnad 2019 (IBGE, 2019a) revelam que, das 50 milhões de pessoas com idade entre 14 e 29 anos no Brasil, 10,1 milhões (20,2%) não concluíram alguma das etapas da educação básica, por abandono ou por nunca terem frequentado a escola, sendo deste montante, 71,7% pretos e pardos. E ainda, mais da metade das pessoas com 25 anos ou mais (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram o ensino médio. Os motivos mais apontados na pesquisa para a evasão escolar foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, ressaltam-se ainda a gravidez (23,8%) e os afazeres domésticos (11,5%).

Com relação às regiões é possível observar no quadro abaixo que, em 2019 o percentual de escolarização de pessoas entre 18 e 24 anos, variou pouco de uma região para outra se comparado à média do país. Contudo, se considerarmos as especificidades regionais quanto ao acesso e permanência de jovens na escola, veremos que estes números são passíveis de preocupação.

Quadro 1 – Percentual de escolarização de pessoas entre 18 e 24 anos por região

	Taxa de escolarização	Não frequenta escola e já concluiu a educação básica	Não frequenta escola e não concluiu a educação básica
Norte	33,3	3	63,7
Nordeste	32	2,5	65,5
Centro-Oeste	35	5,7	59,3
Sudeste	31,2	4,9	63,8
Sul	34,6	4,8	60,6
Brasil	32,4	4,1	63,5

Fonte: Reproduzida a partir de dados do IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

A taxa de escolarização se apresentou maior na região Centro-Oeste (35%) seguida da região Sul (34,6%). As taxas mais baixas registradas foram no Sudeste (31,2%) e Nordeste (32%). Entre os jovens que não frequentam e não concluíram a educação básica, o maior percentual está no Nordeste (65,5%), onde três em cada cinco adultos não completaram o ensino médio, em seguida o Sudeste (63,8%) e o Norte (63,7%).

A Pnad 2019 apresentou ainda que, 27,5% dos bebês brasileiros até um ano de vida não frequentavam creche, ou por falta de vagas ou pela escola não aceitar crianças com pouca idade. Esse quantitativo foi maior no Norte (37,4%) e no Nordeste (33,9%), dados que podem vir ao encontro do exponencial número de pessoas que não frequentam e não concluíram a educação básica nestas regiões. Um dos motivos pode ser por não terem com quem deixar suas crianças enquanto estudam.

Diante disto, analisar o que tem sido ofertado para o auxílio a permanência escolar, sobretudo de mães, se apresenta como indispensável, considerando que as características das populações afetam os resultados educacionais e, por outro, as peculiaridades regionais implicam distintas respostas educacionais a essas características.

2.3.2.1. Norte

A Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em parceria com o Ministério da Cidadania, elaborou um projeto-piloto no intuito de atender as jovens mães de diferentes municípios do Amazonas⁵². De acordo com diagnóstico do Departamento de Atenção à Juventude e à Adolescência, da Secretaria Nacional de Promoção do Desenvolvimento Humano, 68% dos jovens cadastrados no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal - CadÚnico⁵³ é composto por mães que não estão trabalhando e nem estudando. Estes dados apresentam um grande desafio para o Departamento, que prevê a qualificação acadêmica e profissional dessas mulheres, incluindo o empoderamento para atuarem aonde quiserem. É importante ressaltar que, a maioria delas pertencem as regiões Norte e Nordeste. Para tanto, a UFAM apresentou uma proposta peculiar de participação no Programa Progredir⁵⁴.

⁵² Notícia publicada em 16 de julho de 2019, no site da UFAM. Disponível em: <https://ufam.edu.br/unidades-academicas/interior/instituto-da-natureza-e-cultura-benjamin-constant/11-ufam/institucional/245-polo-avancado-do-nucleo-de-conciliacao-das-varas-de-familias>. Acesso em: 28 dez. 2020.

⁵³ Envolve um conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza.

⁵⁴ Plano de ações do governo federal que visa a geração de emprego e renda, além de promover a autonomia das pessoas inscritas no Cadastro Único.

Roselita Sales, coordenadora-geral de Proteção Social de Jovens e Adolescentes informou que, a proposta é pensar não em um programa para a juventude, mas em eixos que dessem conta das demandas das mães, em especial as residentes no Amazonas. Assim deu origem aos eixos Projeto de Vida e Espaço de Ludicidade. Para a coordenadora, as iniciativas se voltam para a inserção da mulher no mercado de trabalho aliada aos cuidados com as crianças:

No eixo de cuidado, a gente está pensando em trabalhar com os espaços de ludicidade onde essa mulher, por mais ou menos três horas, possa deixar a sua criança e possa se desenvolver, fazer um curso, se qualificar, preparar seu projeto de vida com uma equipe multidisciplinar acompanhando essa mulher no desenho desse projeto (Relato de Roselita Sales).

Na notícia disposta no site, consta que a UFAM irá capacitar profissionais para atuarem nas equipes que farão os atendimentos nos municípios onde os eixos serão desenvolvidos. Ainda de acordo com Roselita “A UFAM será um canal de operacionalização dessa ação a partir de um Termo de Execução Descentralizada (TED)⁵⁵. Ela será o braço executor disso”. Embora seja um Programa de abrangência nacional, surge na região Norte e o Amazonas assume sua versão pioneira.

No Pará, visando atender a demanda de mães e pais que não tem com quem deixar os filhos, foi aprovado pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) o Projeto de Lei- PL 33/2016, da ex-senadora Vanessa Grazziotin do PCdoB–AM, que visa a garantia de acesso e permanência da criança na instituição de ensino frequentado por sua mãe, por seu pai ou por seu responsável no momento das aulas. Contudo, ainda não aprovado no Senado, pois alguns parlamentares solicitaram mais tempo para as discussões sobre o PL, alegando possíveis dificuldades para o desenvolvimento das ações nos municípios.

“Por não poderem deixar o filho em casa ou ter o acesso à escola com a criança, as mulheres acabam, muitas vezes, abandonando o ambiente escolar. É uma iniciativa importante para as mulheres que estão acompanhando seus filhos ainda

⁵⁵ “Instrumento por meio do qual é ajustada a descentralização de crédito entre órgãos e/ou entidades integrantes dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, para execução de ações de interesse da unidade orçamentária descentralizadora e consecução do objeto previsto no programa de trabalho, respeitada fielmente a classificação funcional programática” (Glossário Plataforma + Brasil. Disponível em: <http://plataformamaisbrasil.gov.br/ajuda/glossario/termo-de-execucao-descentralizada>. Acesso em: 28 dez. 2020).

pequenos”. Afirmou a senadora Eliziane Gama (PPS-MA) relatora do PL no plenário. O texto foi retirado de pauta para alteração e ainda está em tramitação no Senado⁵⁶.

2.3.2.2. Nordeste

Na Universidade de Alagoas, após muitos casos de mães e gestantes abandonarem os estudos por não terem com quem deixar suas crianças, por iniciativa dos alunos do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas - UFAL foi criado o projeto “Rede Mãos Dadas de Apoio às Mães Universitárias - Remad”, no qual voluntários, estudantes do próprio curso, cuidam dos filhos das colegas. Logo após a efetivação desta iniciativa, o Centro Acadêmico do curso abraçou a ideia e se juntou aos alunos envolvidos na coordenação do projeto para formalizar as ações.

O Remad teve início oficialmente em outubro de 2018, mas enfrentou alguns impasses para sua efetivação, como a falta de recursos para custear alguns materiais básicos. Desta forma, seis meses antes foram realizadas algumas rifas e minicursos para a arrecadação de brinquedos. Neste mesmo ano o projeto atendeu a 13 mães e 14 crianças. Foram 44 voluntários dos mais diversos cursos da universidade que contaram ainda com o auxílio de quatro professores. É importante destacar que, para ser voluntário é necessário passar por um processo seletivo feito nos formatos online e presencial. A seleção é aberta a homens e mulheres estudantes da UFAL, pertencentes a qualquer curso e período.

Em 2019 foram 46 voluntários de vários outros cursos que se revezavam para cuidar das oito crianças assistidas. As atividades eram desenvolvidas no prédio da Escola de Enfermagem e Farmácia - Esenfar, no hall do auditório. Contudo, os alunos que coordenam o projeto estudam a possibilidade de ampliar os serviços prestados para mães de outros cursos, após terem uma sala específica para realizarem o atendimento às crianças. Busca-se também a ampliação do projeto no sentido de realizarem eventos diversos para a arrecadação de materiais de necessidades básicas, oficinas com as crianças e mães para reforçar a interação, além de palestras

⁵⁶ Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/02/pais-que-nao-tem-com-quem-deixar-filho-enquanto-estudam-poderao-leva-lo-para-a-escola>. Acesso em: 29 dez. 2020.

e minicursos. No momento em que as mães estão em aula, os filhos brincam, se alimentam, dormem e interagem com outras crianças⁵⁷.

Na Universidade Estadual do Ceará – UECE, o cartaz afixado na porta da sala de aula já revela o apoio que as alunas mães recebem enquanto estão na instituição: “Olá, nessa sala estudam mães de duas bebês lindas que precisam do bercinho e do carrinho para continuar seus estudos aqui na UECE. Por favor, não retirem os objetos do lugar. Agradecemos a colaboração”.

A iniciativa é um dos elementos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - Posla, que oferta cursos de Mestrado e Doutorado na UECE, cuja ação se efetiva na disponibilização de um berço e um carrinho de bebê para as mães que precisam levar os filhos às aulas. Além de contribuir para a permanência destas mulheres, a ação possibilita o aumento do rendimento escolar, uma vez que suas crianças estão sendo bem cuidadas e estão no mesmo ambiente que elas, podendo ainda ser amamentadas nos horários de costume.

Os demais alunos auxiliam e incentivam essas mulheres nos cuidados das crianças e colocam bilhetes afetuosos dentro do carrinho e berço, como por exemplo: “força”, “você tem todo o nosso apoio”, “não desista”, “você pode ser mãe e pesquisadora”. A ação teve início nos primeiros meses de 2020 e atendeu a duas alunas, uma mestranda e outra doutoranda. Além disto, um aluno também se beneficiou do gesto, por ser esposo de uma das jovens e frequentar a mesma sala de aula. “É como se dissessem que meu lugar é ali, e que a maternidade não seria algo tão sacrificante. Me senti abraçada academicamente”, relatou uma das estudantes ao afirmar que se trata de um movimento de acolhimento proposto pela Universidade e que envolve toda a escola⁵⁸.

Desde 2017, uma escola no bairro de Portão, situado em Lauro de Freitas/BA, criou uma forma de evitar a evasão escolar das jovens mães que estudam nos

⁵⁷ Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/virtudes-e-valores/projeto-voluntario-permite-a-universitarias-de-alagoas-deixarem-filhos-com-cuidadores-durante-aulas/>. Acesso em: 14 ago. 2020. / Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2019/5/especial-dia-das-maes-conheca-a-rede-maos-dadas>. Acesso em: 14 ago. 2020.

⁵⁸Para saber mais: <http://www.uece.br/posla/2020/02/11/espaco-com-berco-e-carrinho-e-disponibilizado-em-sala-de-aula-da-uece/cesso>. Acesso em: 25 ago. 2020.

diversos segmentos ofertados. Foi montado um espaço dentro da creche direcionado ao desenvolvimento pessoal e social das crianças com atividades que seguem a linha Montessoriana. Tarefas que estimulam a autonomia são praticadas no espaço kids do Colégio Social de Portão.

O projeto nasceu da demanda de mães da região e visa acolher os filhos de alunos e funcionários, permitindo assim a permanência escolar das meninas que engravidam precocemente e dos empregados que não têm com quem deixar suas crianças enquanto trabalham⁵⁹.

Na Universidade Federal da Bahia – UFBA, o último Censo da Educação Superior realizado em 2016 registrou que, 57,2% dos matriculados são mulheres. Contudo, conforme relato de estudantes e professores, não existe apoio na instituição para a conciliação da maternidade com a carreira acadêmica. A falta de estrutura espacial e simbólica são elencadas como limitadoras para a presença de crianças nas dependências da Universidade, tais como: a ausência de berçários e trocadores, as salas de aulas não possuem fácil acesso e os horários são inflexíveis, além da insuficiência de vagas na creche da UFBA e a escassez de recursos financeiros específicos para o atendimento das demandas das mães estudantes.

Outra questão que suscita apreensões na Universidade é o latente machismo que ainda recai sobre as mulheres na atualidade. Joelma Stella, que cursou toda a graduação no Bacharelado Interdisciplinar em Artes, na companhia de Caetano Inã, seu filho de cinco anos⁶⁰, relatou um episódio de constrangimento ao ser impedida pelo professor de permanecer em sala com a criança:

Meu filho tinha um ano e pouco e, quando ele ficava muito agitado, eu saía da sala, ficava andando, e voltava quando ele estava mais calmo. Isso é um processo muito desgastante. Psicologicamente, a mãe que está com o filho se sente muito desgastada, pois se sente constrangida por estar 'atrapalhando' os outros, se sente culpada porque você não consegue acompanhar o ritmo da matéria como você gostaria, sente-se frustrada com a insensibilidade das pessoas sobre o fato de que uma criança chora, mas só quando você está nesse outro lugar é que você se dá conta de como é uma situação complexa (Relato de Joelma Stella, 34 anos).

⁵⁹ Disponível em: <https://www.alagoinhashoje.com/escola-cria-espaco-para-acolher-filhos-de-alunos-e-funcionarios/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

⁶⁰ No momento da reportagem realizada no mês de maio de 2019.

A estudante complementa que, não existe uma aceitação e acolhimento por parte da sociedade para crianças e mulheres em espaços de poder como as universidades. “A presença delas não é bem vista e não é tolerada. Para que haja a presença de uma criança num espaço de poder como uma universidade, é preciso que a comunidade universitária esteja disposta a lidar e acolher essa criança”.

Ao se deparar com a ausência de suporte institucional, as mulheres da UFBA contam com as redes de solidariedade que conjuga familiares, professores, colegas de turma e amigos. Uma rede “invisível” como sinaliza Juliana Prates⁶¹, por representar um problema que deveria ser de todos, mas que é tratado como apenas das mães. Outro ponto que merece destaque é que esta rede é composta sempre, ou na maioria das vezes, por mulheres:

É a minha vizinha que toma conta do meu filho quando eu vou “pra” tal lugar, é a mãe do coleguinha que leva “pra” escola quando eu tenho uma reunião e atrasa; é a colega de trabalho que não marca supervisão de noite porque não tem onde deixar os meninos. A gente vai criando essa solidariedade, que existe, mas, ela é marginal (Entrevista a Juliana Prates. Disponível em: <https://www.agendartecultura.com.br/cultura/criar-criancas-dever-todxs-maes-ufba-falam-maternidade-universidade/>. Acesso em: 27 dez. 2020).

Na Paraíba, o Projeto Acolhimento aos Filhos da EJA e Alunos do Noturno – Afejan teve início em 2012, no intuito de auxiliar as mães de baixa renda que retornaram aos estudos após anos afastadas da escola. A proposta é acolher as crianças que são levadas para a escola no turno da noite, pois suas mães de baixa renda e moradoras da comunidade São José, considerada uma das mais violentas de João Pessoa/PB, não têm com quem deixá-las enquanto frequentam as aulas.

O Projeto destina um espaço específico para as crianças na Escola Estadual do Ensino Infantil, EJA, Fundamental e Médio Alice Carneiro, de segunda a sexta-feira, no período de 19h às 22h, momento em que os pais estão estudando. São abordados conteúdos e informações para a integração social, tais como: inclusão digital, cidadania, ética, valores, literatura, artesanato, esportes e recreação. Após dez meses desta iniciativa, a escola foi contemplada no 6º Prêmio Nacional Professores do Brasil, demonstrando o reconhecimento da relevância do Projeto. Foi possível notar uma redução expressiva do abandono e fracasso escolar das mães atendidas.

⁶¹ Professora do Instituto de Psicologia da UFBA e coordenadora do projeto Crianças na UFBA.

Contudo, a falta de recursos limita a ampliação do Projeto. No intuito de desenvolver atividades externas e adquirir mais materiais para o trabalho com as crianças, a escola busca através do canal “coletividade.com.vc” ajuda financeira para a continuidade das ações⁶².

O Pachamamá Coletiva de mães, organizado na Universidade Federal da Paraíba - UFPB reúne um grupo de estudantes acadêmicas, ativistas, empreendedoras e cooperadas, com o objetivo de atuar como uma Rede de Apoio à mulher, na busca do empoderamento feminino e a disseminação da educação de gênero. O grupo organiza atividades para discutir a maternidade contemporânea e buscam desconstruir a maternidade romantizada, no sentido de colocar em pauta os desafios para lidar com os papéis de gêneros dentro da maternidade impostos pelo patriarcado. Em parceria com o Fórum de Mulheres em luta da UFPB realizam atividades de diálogo sobre políticas para o acolhimento de mulheres e suas especificidades, pautando questões a respeito do acesso e permanência na universidade⁶³.

No Piauí, mães ou pais de crianças de até 3 anos e onze meses de idade, com baixa renda familiar, estudantes da Universidade Federal do Piauí - UFPI podem receber o auxílio-creche no valor de 400 reais mensais. O benefício visa auxiliar na permanência, sobretudo das alunas na faculdade, considerando que são as que mais ficam com a responsabilidade do cuidado dos filhos. Há também na UFPI um serviço de amamentação em que mães estudantes e trabalhadoras recebem apoio na coleta e armazenamento de leite materno⁶⁴.

Em São Luis/MA iniciou no ano de 2017, por iniciativa da Prefeitura, a implantação de salas de acolhimento para crianças, filhas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A ação foi parte do programa “Escola que Acolhe”, da Secretaria Municipal de Educação – Semed, em parceria com a Fundação

⁶² Disponível em: <http://coletividade.com.vc/projeto/afejan-acolhimento-aos-filhos-da-eja-e-alunos-do-n/informacoes/72>. Acesso em: 29 dez. 2020.

⁶³ Para saber mais: https://www.facebook.com/pachamamacoletivo/?ref=page_internal. Acesso em: 04 jan. 2021.

⁶⁴ Disponível em: <https://cidadeverde.com/tudopramulher/94851/as-dificuldades-em-ser-mae-e-universitaria>. Acesso em: 03 set. 2020.

Vale. O projeto visou expandir o atendimento e aprimorar a educação no município de São Luís, uma vez que possibilitou o retorno aos estudos, em especial das mulheres.

Nestes espaços eram desenvolvidas atividades lúdicas com as crianças com idade de quatro a dez anos através da mediação de um educador. Elas também tinham acesso a uma variedade de livros e brinquedos educativos enquanto seus pais estudavam. Cada sala do projeto tinha a capacidade para receber até 25 crianças com uma estrutura física totalmente adaptada, dispondo de mobiliários e materiais lúdico-pedagógicos adequados⁶⁵. “Oferecer salas de acolhimento para os filhos e trabalhar em sala de aula questões relacionadas a desigualdade de gênero, são estratégias para a redução da evasão escolar e para a construção de uma sociedade mais justa” destacou Fernanda Fingerl, Gerente de Educação e Cultura da Fundação Vale no ano de 2017⁶⁶.

Em Sergipe, o Colégio Estadual Doutor Edelzio Vieira de Melo, situado no município de Santa Rosa de Lima, vem promovendo ações criativas para que mães adolescentes com bebês recém-nascidos não abandonem os estudos. Um projeto tem promovido grandes benefícios para as mães estudantes, se trata da disciplina eletiva “Bebê a bordo” concebida e ministrada pela professora de educação física da escola.

Em janeiro de 2020 sete alunas do ensino médio de tempo integral cursavam a eletiva, todas com bebês recém-nascidos na faixa de dois meses a um ano de idade. Através do projeto, as mães têm a oportunidade de cuidar de seus filhos e ainda frequentar as aulas, passando o dia inteiro na escola.

De acordo com informações fornecidas pelo diretor do Colégio, Sr. Almir Pinto de Melo, a eletiva chegou a reduzir a evasão escolar de 47% para zero. Afirmou que ao assumir a direção em 2010 o alto índice de evasão era um problema: “Percebemos que as mães, quando os bebês nasciam, deixavam de frequentar a escola, geralmente porque não tinham com quem deixar os filhos. Então começamos a permitir que as

⁶⁵ Até a finalização desta tese não foram encontradas mais informações acessíveis sobre o projeto e nem sobre a continuidade da Educação de Jovens e Adultos com a parceria da Fundação Vale no estado do Maranhão.

⁶⁶ Disponível em: <http://www.fundacaovale.org/Paginas/News-Fundacao-Vale-inaugura-Sala-de-Acolhimento-em-Sao-Luis.aspx>. Acesso em: 03 set. 2020.

crianças viessem juntas com as mães para frequentar as aulas”. Explicou ainda que, a partir da implantação do ensino médio de tempo integral, surgiu a ideia de criar essa eletiva, como forma de garantir a permanência dessas adolescentes na escola e aumentar o vínculo delas com os filhos.

A eletiva “Bebê a bordo” envolve todos os estudantes e estes auxiliam as mães nos cuidados de seus filhos. A atividade da disciplina que mais envolve as mães e suas crianças é a massagem indiana Shantala, que a professora de educação física ensinou. Ocorre todas as quintas-feiras, em uma sala reservada para a atividade na escola, onde as mães estendem uma esteira no chão e, com o uso de óleos vegetais, aplicam a massagem nos bebês. Os benefícios da massagem foram relacionados pela professora: “aumenta a imunidade do bebê, relaxa, aumenta o vínculo com a mãe por meio da comunicação com o toque e com o olhar, melhora o desenvolvimento motor, entre outros. Também estimula o bebê”.

Outra ação relevante da eletiva é a oferta de palestras sobre cuidados básicos com a saúde, primeiros-socorros para os bebês, desobstrução das vias aéreas superiores, alimentação, além de outros assuntos importantes. A “Bebê a bordo” possibilitou às alunas permanecerem na escola a partir do envolvimento de toda a comunidade escolar no apoio aos cuidados de seus filhos⁶⁷.

2.3.2.3. Centro-Oeste

Na Universidade Federal de Goiás – UFG foi inaugurado em 21 de maio de 2018 o Coletivo Mães da UFG, um grupo formado por mães, alunas e professoras que lutam por melhorias na Universidade para atender às demandas das mulheres. Dentre as reivindicações estão: o aumento no número de vagas nas creches e o seu funcionamento estendido para os três turnos, de modo a atender as mães que atuam como estudantes ou docentes em todos os horários de funcionamento da Universidade; a criação de banheiros família, considerando a necessidade do pai ter que levar sua(s) filha(s) nos banheiros femininos, assim como o oposto também; a

⁶⁷ Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/projeto-visao-sergipana-realizou-triangem-em-mais-de-tres-mil-alunos-das-escolas-estaduais-de-aracaju>. Acesso em: 14 ago. 2020.

disponibilização de fraldários em locais compartilhados para mães e pais; um espaço kids para funcionar durante os eventos da Universidade; acesso livre das crianças acompanhadas de seus responsáveis nos diferentes espaços da UFG; computadores no laboratório de informática para os pais utilizarem com seus filhos e ampliação do auxílio Pré-Escolar para as mães estudantes⁶⁸.

Outra ação oriunda dos representantes da UFG é a página Mães na Universidade. Administrada pela Prof.^a Ms. ^a Vanessa Clemente Cardoso, é destinada ao compartilhamento de experiências entre as mães professoras, estudantes e pesquisadoras de diferentes universidades públicas na busca por seus direitos. O grupo virtual “Mamães na Pós-Graduação” é tido como uma rede de apoio para a sororidade e fortalecimento das mães em situação de conciliação de estudos e maternidade, funcionando como um suporte emocional para a continuidade da pesquisa. “Mesmo que virtualmente, me senti amparada e o peso diminuiu”, diz Vanessa. Composto por mais de mil mães, o grupo reúne participantes de diferentes instituições públicas de ensino superior brasileiras: Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade de São Paulo - USP, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Universidade Federal da Bahia - UFBA, entre outras. No grupo são expostos relatos de superação e os desafios e dificuldades para lidar com os pré-conceitos da sociedade sobre mães que lutam por suas carreiras. As dores e vitórias são compartilhadas e o resultado tem sido expressivo:

É maravilhoso saber que não estou só e que tem muitas mulheres espalhadas pelo Brasil lutando diariamente contra as adversidades. Entretanto é triste constatar que nós, mães, somos negligenciadas deliberadamente (...) Eles sabem que existimos! Nós incomodamos! A universidade não foi pensada e criada para as mulheres. É muita ousadia querer ser cientista, ousadia maior ainda querer ser mãe e cientista (Prof.^a Ms. ^a Vanessa Clemente Cardoso – UFG. Disponível em: <https://lunetas.com.br/maternidades-em-luta/>. Acesso em: 05 jan. 2021).

Em Brasília/DF, a mobilização de duas alunas do curso de psicologia da Universidade de Brasília – UnB, criou em 2018 a Rede Voluntária de Apoio Infantil

⁶⁸ O benefício prestado pela UFG é destinado aos servidores para auxiliar nas despesas pré-escolares de filhos ou dependentes com até cinco anos de idade (Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivomaesdaufg/>. Acesso em: 05 jan. 2021).

para Permanência Universitária - Rede VOA, que busca formar uma rede de apoio entre os universitários para cuidar de crianças pequenas enquanto suas mães estão assistindo as aulas. “E, por meio dessa prática, sensibilizar a comunidade para a necessidade de políticas ampliadas dentro da universidade, para a abertura ao diálogo e para o fato de a maternidade não ter de ser impeditivo para que se alce voos cada vez mais altos”, afirmaram as criadoras deste projeto. Em poucos meses, a ideia foi ganhando outras dimensões e passou a ser um programa de extensão da UnB.

A iniciativa promove além dos cuidados com as crianças, na oferta de atividades voltadas para o exercício da cidadania, o conhecimento de si, a estimulação corporal, a relação com a natureza e a música, uma atenção especial para as mães, visando a melhoria da saúde mental da mulher e sua relação com a família. Em agosto de 2020, a Rede VOA contava com um grupo de 75 voluntários e 17 crianças na faixa etária de 6 meses a 6 anos. A intenção é integrar também os pais nesta ação, promovendo uma parceria na responsabilidade de cuidar dos filhos.

Outra ação da UnB para apoiar os alunos com filhos de até 5 anos de idade é o auxílio-creche, uma bolsa no valor de R\$ 485,00 mensais ofertada desde 2017 às mães e aos pais que estudam. Existe ainda na Faculdade de Educação, a sala de acolhimento para os estudantes que não tem com quem deixar suas crianças. Iniciativas de outros cursos também precisam ser destacadas como é o caso da Ciranda da Licenciatura em Educação do Campo – Ledoc, cujas ações acontecem de forma alternada, onde os alunos passam um tempo na Universidade e posteriormente voltam para suas comunidades. Enquanto estão na UnB, mães e pais recebem apoio de monitores para cuidar dos filhos⁶⁹.

A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS oferece uma gama de apoios financeiros para os estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, visando a continuidade dos estudos. O auxílio permanência se constitui em uma ajuda de R\$ 400,00, de forma a contribuir com as despesas relacionadas aos estudos durante a graduação. Já o auxílio alimentação no valor de R\$ 250,00 viabiliza o bom desempenho acadêmico, por meio de uma alimentação mais equilibrada e saudável.

⁶⁹ Disponível em: <https://gpslifetime.com.br/conteudo/cotidiano/news/70/rede-voa-uma-rede-de-apoio-para-maes-universitarias-na-unb>. Acesso em: 26 de ago.2020. / Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/2887-rede-de-apoio-a-estudantes-com-filhos-vai-virar-programa-de-extensao>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Para os responsáveis por crianças com idade até 6 anos é ofertado um apoio mensal de R\$150,00. Contudo, para os acadêmicos matriculados no período diurno é necessária a comprovação de que aguardam vagas nos centros de educação infantil do município. O auxílio moradia é destinado aos estudantes que comprovem serem oriundos de residências em municípios distantes do Campus no qual estão matriculados.

Além destes, a UFMS viabiliza ainda um auxílio para a participação em eventos, que objetiva apoiar os acadêmicos dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* nos eventos científicos sediados fora do Campus, preferencialmente no Brasil. O subsídio é destinado exclusivamente para aqueles que irão apresentar trabalhos e que solicitem o auxílio com antecedência, atendendo às regras previstas nos editais do Sistema de Gestão de Projetos – SigProj⁷⁰.

Outro suporte financeiro nomeado como auxílio instrumental pedagógico, consiste na disponibilização de um kit com materiais didáticos específicos para o acompanhamento das disciplinas do curso. Já o auxílio emergencial é um repasse financeiro no valor de R\$ 400,00 destinado aos discentes que apresentam alto risco de evasão, por serem oriundos de cidades longínquas do Campus. O benefício possui duração de três meses, podendo ser renovado uma única vez, pois tem como objetivo apoiar o estudante por um período curto de tempo até que se estabilize financeiramente⁷¹.

2.3.2.4. Sudeste

Em Minas Gerais, a Assistência Estudantil da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG – Fump, dispõe do Programa “Auxílio a Estudantes com Filhos”. Se trata de um benefício no valor de R\$ 200,00 direcionado a mães e pais da graduação presencial que estejam cursando sua primeira faculdade e que precisam de apoio financeiro para garantir os estudos de suas crianças com idade de 0 a 5 anos e 11 meses, enquanto estão na universidade. Para acessar o Programa é necessário comprovar os gastos para custear uma instituição ou um cuidador no período das

⁷⁰ Auxilia a gestão dos projetos de extensão, pesquisa, ensino e assuntos estudantis.

⁷¹ Disponível em: <https://www.ufms.br/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

atividades acadêmicas, além de estar devidamente matriculado e frequente no curso⁷².

No Rio de Janeiro, aprovado em primeira votação pela Câmara dos Vereadores do município⁷³, o Projeto de Lei - PL nº 17/2017 que institui o Programa Espaço Infantil Noturno – Atendimento à Primeira Infância, conhecido popularmente como “Espaço Coruja”, tem como objetivo principal acolher crianças no período da noite, enquanto seus responsáveis trabalham ou estudam. Criado pela vereadora Marielle Franco⁷⁴ e pelo vereador Tarcísio Motta, o Projeto prevê o acolhimento de crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses no horário das 17h às 23hs, com as quais serão realizadas atividades lúdicas e cuidados adequados a cada período da infância e às necessidades das crianças com deficiência. Serão aproveitadas as estruturas já existentes nos espaços de educação infantil da rede pública de ensino, mas sem se configurar de modo algum como creche ou educação infantil. Para tanto, de forma a garantir que esta ação não seja institucionalizada como espaço escolar será exigido que as crianças estejam matriculadas em alguma unidade da rede municipal de ensino no turno da manhã ou da tarde (BRASIL, 2017).

Com relação ao período de permanência, somando o tempo que a criança frequenta a pré-escola ou creche, mais o Espaço Coruja não pode ultrapassar o limite de 10 horas. Para que sejam beneficiados por esta ação, os responsáveis precisam comprovar que exercem atividade acadêmica ou profissional no turno da noite. No que tange à contratação de pessoas para atuar no Projeto, a proposta é que a Prefeitura convoque profissionais concursadas/os que ainda não foram convocadas/os ou abra novos concursos, de modo a não explorar e nem precarizar o trabalho.

Embora o Projeto se enquadre em uma demanda antiga da Educação de Jovens e Adultos, ainda é bastante polêmico entre os educadores, em especial aos da educação infantil, por defenderem que no turno da noite as crianças precisam dormir. Alertam ainda para o prolongamento do tempo de permanência destas no espaço de uma instituição formal, podendo se configurar em uma forma de

⁷² Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=66>. Acesso em: 29 ago. 2020.

⁷³ Faltando apenas ser sancionado pelo Prefeito para que seja implantado no Rio de Janeiro.

⁷⁴ Assassinada brutalmente em março de 2018 em circunstâncias ainda não esclarecidas.

“institucionalização da infância”, fator que pode vir a comprometer o fortalecimento de vínculos emocionais e afetivos com a família. Todavia, é importante frisar que, a proposta do PL 17/2017 se volta para o atendimento de mães com respeito aos direitos das crianças. Ou seja, além de garantir que estejam em um espaço seguro sob a responsabilidade de um profissional habilitado para lidar com a faixa etária delas e ainda interagindo com outras crianças, o Projeto buscará o atendimento às necessidades individuais, como, por exemplo, permitir que a criança durma caso queira.

Face à implantação dessa proposta no município em um futuro próximo, como também a grande possibilidade de a mesma vir a se replicar em outras esferas da administração pública dentro e fora do RJ, conhecer o resultado de pesquisas acerca de experiências similares torna-se obrigatório. Isto porque podem, certamente, oferecer subsídios para o aprimoramento da ação estatal no sentido da garantia, no caso a ser aqui apresentado, do direito à educação de jovens pais ou responsáveis que se veem impossibilitados de frequentar a escola por não terem com quem deixar seus filhos durante o turno da noite, período em que se desenvolve a grande maioria das ações no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA (FERREIRA, ESTEVES, 2020, p. 345).

Por fim, é importante destacar que, conforme exposto no debate sobre o PL 17/2017 realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ em 22 de maio de 2018, o Espaço Coruja se enquadra em uma política pública voltada para a mulher, maioria negra e de favela. Até a conclusão desta tese o Projeto está em tramitação na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro, na espera dos pareceres das comissões especiais para que seja votado. Na página da internet dedicada exclusivamente ao projeto, mais de 2260 pessoas assinaram um documento online para apoiar a iniciativa⁷⁵.

Dando sequência às ações desenvolvidas no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, estudantes de duas instituições públicas de nível superior do município: a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e a Universidade Federal Fluminense – UFF criaram uma rede de apoio para as alunas que são mães e não têm com quem deixar seus filhos no momento das aulas. Em 2019, após menos de um mês da iniciativa, o grupo “Mães da UFRJ” já era composto por 150 mulheres e no grupo “Mães da UFF” o número já passava dos 160 participantes. O coletivo na UFF inspirou um conjunto de pesquisas de conscientização, a partir das pautas colocadas pelas mulheres, dando início ao “Núcleo Interseccional de Estudos em Maternidade - NIEM”.

⁷⁵ Disponível em: <https://www.espacocoruja.mariellefranco.com.br/>. Acesso em: 04 mar. 2019.

Desde sua criação, o núcleo vem estimulando o surgimento de novos coletivos de mães universitárias em âmbito nacional:

As Universidades precisam desenvolver políticas de apoio e inserção de crianças no ambiente universitário para cumprir sua responsabilidade no papel de formadoras da cidadania, garantidoras da inclusão e promotoras do desenvolvimento social. A construção de ambientes mais acolhedores a mães e crianças, assim como políticas estudantis de apoio devem ser incentivadas e implementadas. Mães solo e em vulnerabilidade econômica devem ter acesso preferencial a estas políticas. Somente através de ações múltiplas e efetivas será impulsionada uma verdadeira agenda nacional de políticas públicas para a manutenção das mães na universidade (UFF, 2019, p. 2).

As integrantes dos grupos da UFF e UFRJ relataram a necessidade conciliar diversas funções diariamente como: de estudantes, mães, esposas e funcionárias. Além disto, afirmaram que precisam encarar o preconceito dos colegas de Curso: “Não são confortáveis [os olhares]. Quando passo com ela nos corredores, as pessoas me olham como se fosse um absurdo estar com uma criança naquele local. Uma pessoa ou outra olha para mexer, porque criança é engraçado, mas a maioria olha com cara de pavor mesmo”, destacou uma aluna do Curso de Terapia Ocupacional da UFRJ.

O grupo “Mães da UFRJ” reivindica a criação de um espaço para receber os bebês na própria universidade, pois embora exista uma creche no campus, a mesma não dispõe de vagas. Diante disto, em março de 2019 uma nova política de assistência estudantil⁷⁶ foi aprovada por unanimidade pelo Conselho Universitário - Consuni. A política tem como propósitos reduzir a evasão de alunas e alunos da graduação, ofertar um melhor dinamismo acadêmico e possibilitar a conclusão do curso com qualidade. Prevê ainda o aumento de 7 mil para 13 mil beneficiados pelos programas de bolsas até 2023. A Pró-Reitoria de Políticas Estudantis afirmou ainda que, as ações para os estudantes com filhos vêm ganhando cada vez mais destaque nas agendas da universidade: “Queremos criar espaços parentais específicos na UFRJ, com estrutura de fraldários, sala de amamentação, lugares para brincadeiras, de forma que estudantes que hoje precisam levar seus filhos para a sala de aula possam se organizar para aproveitar esses espaços”, afirmou a instituição pública em nota.

Na UFF os avanços foram consideráveis após a criação da rede de apoio. O diálogo com a Pró-Reitoria de Graduação - Prograd e com o Grupo de Trabalho de

⁷⁶ Que tem como público alvo alunas e alunos em situação de extrema vulnerabilidade social e econômica.

Mulheres na Ciência da universidade facilitou o atendimento à demanda do grupo “Mães da UFF”. Comemoram conquistas importantes como a disponibilização de fraldários nos banheiros de diferentes blocos, a alteração no Regime Excepcional de Aprendizagem⁷⁷, visando auxiliar ainda mais as lactantes e as demais mães. O Regime visa adequar as metodologias às especificidades da estudante gestante, assim como flexibilizar a frequência às atividades acadêmicas. É importante mencionar ainda o auxílio creche, um apoio financeiro mensal concedido aos estudantes matriculados na graduação presencial, que possuem filhos em idade correspondente a educação infantil.

Além disto, as iniciativas da UFF direcionadas às mães estudantes vêm contribuindo na melhoria da saúde física e emocional das mulheres. Os cinco eixos de atuação institucional se voltam para: a conscientização e sensibilização da comunidade acadêmica para o apoio e acolhimento das mães e seus filhos nos espaços da universidade, além da oferta de infraestrutura adequada; a inclusão nos programas de bolsas; a flexibilização de procedimentos burocráticos e das dinâmicas das aulas; o acompanhamento das taxas de retenção e evasão e o mapeamento da saúde mental⁷⁸.

No final de setembro de 2020, em contexto de pandemia do Covid-19, nasceu o Coletivo Dandara de Mães e Gestantes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio: o Colodanda. Surgiu a partir de um encontro entre mães discentes, para o compartilhamento de experiências e desabafos a respeito dos desafios gerados pela pandemia, como a perda de familiares e entes queridos, a situação dos estudos das mães neste período com os filhos em casa entre outras questões. O grupo é composto por 26 mães. Para participar basta ter e-mail institucional da Unirio. A iniciativa está protocolada na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e as ações estão sendo executadas para que as demandas das mães sejam atendidas.

⁷⁷ Política de apoio às alunas que se tornam gestantes.

⁷⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/05/12/alunas-criam-rede-de-apoio-para-maes-dentro-das-universidades-do-rj.ghtml>. Acesso em: 29 ago. 2020. / Disponível em: <https://ufrrj.br/noticia/2019/03/12/ufrrj-tem-nova-politica-de-assistencia-estudantil>. Acesso em: 29 ago. 2020.

O nome de Dandara de Palmares foi incorporado ao Coletivo de Mães e Gestantes da UNIRIO pelas organizadoras, por a considerarem como referência de mãe forte e consciente com a sua sociedade. O Coletivo não é composto apenas por universitárias negras, mas a representatividade de Dandara de Palmares move o grupo para a luta por de uma universidade plural, em que as mães tenham condições de conciliar os estudos com os cuidados de suas crianças. “Uma mãe negra que luta pelos direitos dos seus e agrega na liderança em função de uma causa justa e igualitária. Apelidado de Colodanda, fazemos aqui uma junção das palavras Colo (ato de dar carinho e abrigo a alguém) e Danda (apelido carinhoso para Dandara)”⁷⁹.

É importante citar também que, no Rio de Janeiro, o Projeto de Lei 480, de 2019, de autoria da deputada estadual Lucinha, do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, foi vetado pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro – Alerj em agosto do mesmo ano. O documento visava obrigar as instituições de ensino superior da rede pública e privada a criarem um espaço kids, com atividades recreativas para os filhos dos estudantes regularmente matriculados, dispondo de supervisores capazes a acolher crianças com idade até 4 anos no momento que seus pais estejam em sala de aula⁸⁰.

Outra proposta⁸¹, o Projeto de Lei do Senado nº 185, de 2018, de autoria da senadora Vanessa Grazziotin, do Partido Comunista do Brasil – PCdoB/AM, assegura às mães universitárias não bolsistas a suspensão dos prazos acadêmicos em 120 dias em decorrência de parto ou adoção. O benefício já compõe a Lei 13.516/2017 para as mães bolsistas, que têm prorrogado o recebimento da bolsa em função da maternidade⁸².

Conforme reportagem de 2016 registrada no Jornal do Campus, da Universidade de São Paulo – USP, os recursos para garantir a permanência de

⁷⁹ Para saber mais: <https://www.facebook.com/colodandaunirio/>. Acesso em: 04 jan. 2021.

⁸⁰ Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/46734?AspxAutoDetectCookieSupport=1>. Acesso em: 26 ago. 2020.

⁸¹ Esta em âmbito federal.

⁸² Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7720357&ts=1594016706253&disposition=inline>. Acesso em: 30 ago. 2020. / Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13536.htm. Acesso em 30 ago. 2020.

estudantes com filhos na USP têm sido cada vez mais escassos. Faltam vagas nas creches e a estrutura dos apartamentos no Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo - Crusp tem deixado a desejar. Dos 1692 apartamentos disponibilizados para os estudantes em 2015, somente 12 eram apropriados para alunas com filhos. Nestes, a disposição dos cômodos se configurava da seguinte forma: apartamentos com dois ou três quartos, uma sala, um banheiro, uma cozinha e lavanderia coletiva para as mães residentes, além de um espaço recreativo para as crianças. Todos situados no térreo e protegidos com cerca. Os demais apartamentos que não se enquadram na realidade das mães estão localizados nos andares acima, sem nenhuma proteção nas escadas. Para garantir uma das vagas adequadas às mães é necessário a comprovação de falta de renda. Além disso, é investigado se as crianças vivenciam alguma situação que as coloquem em risco.

Por estarem alocadas umas bem próximas das outras, as mães acabam criando uma rede de apoio que reafirma a resistência para o prosseguimento dos estudos. E o apoio vem da “Roda Nove Luas”, um momento de bate-papo sobre maternidade e feminismo que teve início com um grupo de grávidas. Outro auxílio é a “creche” improvisada pelas próprias mães ao final do corredor principal do térreo, que oferece assistência aos filhos daquelas que precisam trabalhar e/ou estudar e não tem com quem deixá-los. As estudantes relatam que, não se trata bem de uma creche, mas sim um espaço destinado ao cuidado de crianças como um meio de garantir que as mães deem continuidade aos estudos.

Além de serem consideradas equipamentos essenciais da política de permanência para as mães estudantes, as creches favorecem o convívio social dos pequenos e estimulam o desenvolvimento integral das crianças, conforme prevê a legislação brasileira. No ano de 2015 foram cortadas 114 vagas da creche da USP, com o objetivo de diminuir os gastos da instituição. Outro dificultador é a escassez de bolsas e a falta de atendimento à saúde das mães e de seus filhos⁸³.

Em outubro de 2020, devido ao contexto da pandemia do Covid-19, surgiu o Núcleo Interseccional de Pesquisa em Educação em Saúde e Direitos da Criança - NUPES-CRIa, um Coletivo de estudantes mães, pesquisadoras e educadoras

⁸³ Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2016/10/usp-carece-de-recursos-para-a-garantir-a-permanencia-de-estudantes-com-filhos/>. Acesso em: 29 ago. 2020.

populares da moradia estudantil da Universidade de São Paulo – USP. O Coletivo tem como objetivo coletar dados sobre educação em saúde e direitos infantis, apoiando a criação de políticas públicas para as crianças que frequentam os espaços universitários.

Desde março, em isolamento social, as mães compartilham momentos peculiares para conciliar os estudos com a rotina de cuidados com seus filhos. Assim, começaram a desenvolver atividades coletivas com as crianças nas dependências da moradia estudantil, de modo a orientá-las sobre seus direitos e deveres enquanto cidadãos. “Por nossas crias, e com elas, somos capazes de promover pequenas, mas significativas mudanças nos espaços físicos nos quais habitamos, assim como nos territórios e lugares geográficos que ocupamos”⁸⁴.

2.3.2.5. Sul

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS possui a Creche Francesca Zacaro Faraco desde 19 de maio de 1972, contudo os estudantes não se beneficiam dela, pois é limitada aos filhos de professores e servidores da universidade. A assessoria de imprensa da UFRGS ressalta que, não existe uma regulamentação específica voltada para a permanência de crianças nas salas de aula, mas reitera que existem editais para um auxílio-creche, no valor de R\$ 250, destinados a mães de filhos menores de 6 anos matriculadas da Instituição⁸⁵.

Ainda no estado do Rio Grande do Sul foi criado em 2018 o Projeto “Parent in Science”, pela pesquisadora e bióloga Fernanda Staniscuaski, visando considerar os impactos da maternidade na produção acadêmica das mães. Em um estudo realizado pela bióloga com 1299 mulheres docentes, 81% delas afirmaram que ser mãe afeta negativamente a carreira. Outro indicador crítico investigado por Fernanda é que, 54% das mães cientistas são as únicas responsáveis por cuidar dos filhos. Neste sentido, a luta do movimento “Parent in Science” se volta para o fortalecimento dos direitos

⁸⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/nupescria>. Acesso em: 04 jan. 2021.

⁸⁵ Para saber mais: <http://www.ufrgs.br/creche>. Acesso em: 03 set. 2020.

das mulheres mães e busca evitar comparações com os homens, que têm condições de produzir mais devido ao tempo que dispõem.

Uma das iniciativas do Projeto envolveu a produção de uma carta para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, que foi assinada pela professora Pâmela Mello Carpes, da Unipampa (Universidade Federal do Pampa), no Rio Grande do Sul, e por um grupo de mulheres pesquisadoras. A pauta do documento pleiteia maior igualdade de acesso à concorrência de bolsas e financiamentos para a ciência no Brasil. Dentre as reivindicações está a inclusão do período de licença maternidade no currículo Lattes. A petição indica a necessidade de divulgar a baixa na produção de projetos e participação em pesquisas pelas mulheres que são mães durante o período em questão, de modo a justificar e ampliar o tempo de análise por parte das instituições avaliadoras, evitando comparações com homens cientistas em processos seletivos⁸⁶.

A Universidade Federal de Pelotas – UFPel está construindo uma “Política para Mães Universitárias”, na busca de garantir a permanência das jovens que precisam conciliar maternidade e estudos, mas não dispõem do auxílio de outras pessoas para o cuidado dos filhos no momento em que estudam. “Muitas dessas estudantes fazem esta jornada sozinhas, acompanhadas do rebento, sem apoio da família. E, sem dúvida alguma, enfrentam a realidade de um processo, ainda, marcado por uma tradição masculina, que não compreende e dificulta a conclusão desta etapa”, afirmou Rosane Brandão, coordenadora de Políticas Estudantis da UFPel.

As mães estudantes participam dos debates acerca da consolidação das propostas para a “Política para Mães Universitárias”, com a Coordenação de Políticas Estudantis – vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE, onde são registradas as demandas e encaminhamentos. Dentre as ações, duas já estão em vigência: a prioridade na fila dos restaurantes universitários para mães com crianças e a autorização para uso do transporte de apoio da Universidade para mães e pais que o utilizam acompanhados de seus filhos.

⁸⁶ Disponível em: <https://lunetas.com.br/parent-in-science/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

A iniciativa também já providenciou o pedido de compra de fraldários e cadeiras de amamentação, para serem instalados nos espaços de mais acesso das mães e pais da UFPel. Outra demanda em discussão a respeito dos programas de assistência estudantil visa estender o prazo das mães estudantes para a conclusão do Curso, considerando que a maioria delas conciliam estudos, trabalho, os cuidados dos filhos e da casa, ou seja, uma realidade exaustiva. Além disto, busca-se ainda ampliar o prazo para a entrega dos trabalhos das mães e uma flexibilização com relação às faltas, quando as mesmas forem decorrentes da saúde e do bem-estar dos filhos.

Outro ponto interessante da Política se refere à oferta de um suporte para caso os filhos acompanhem suas mães durante as aulas. Embora disponibilize um auxílio-creche para as mães em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a universidade não impede a presença de crianças nas salas de aula⁸⁷.

A Universidade Federal do Paraná – UFPR criou uma Rede de Apoio para mães estudantes durante o período de pandemia do Covid-19. A intenção é conectar as mulheres que compartilham da mesma situação em conciliar a maternidade com os estudos, de forma a trocarem experiências e dialogarem sobre os desafios que se colocam mais intensos neste momento. Assim, foi criado o grupo virtual “Mães estudantes da Pedagogia”, por meio do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp. As interações envolvem debates, rodas de conversa, palestras, lives e cursos voltados para as temáticas de interesse comum às mães estudantes, além de divulgação de ações e atividades desenvolvidas por instituições parceiras.

A iniciativa surgiu no Curso de Pedagogia da UFPR por registrar 90% das matrículas para as mulheres. Contudo, a intenção é expandir o projeto e criar grupos de apoio para as estudantes de outros cursos, atendendo também as professoras, técnicas e demais funcionárias da Universidade. A professora e coordenadora do “Mães estudantes da Pedagogia” Rebeca Szczawlinska Muceniecks ressalta ser recorrente a sobrecarga da mulher nos diferentes papéis de estudante, mãe e profissional, logo a oferta de apoio emocional e se torna indispensável.

⁸⁷ Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2019/05/10/politica-para-maes-universitarias-estando-construida-na-ufpel/>. Acesso em: 03 set. 2020.

Para participar do projeto, é solicitado às mães que fazem parte do curso de Pedagogia da UFPR o preenchimento de um formulário, onde são informados os dados para contato, os interesses sobre as temáticas a serem abordadas e as formas de participação, além da disponibilidade para participação nos encontros. São solicitadas ainda informações no intuito de conhecer as participantes, tais como: se já eram mães antes de iniciar o curso, a quantidade de filhos e a idade deles; especificar o maior desafio para uma mãe estudante e se já pensaram em desistir do curso devido as dificuldades oriundas da maternidade⁸⁸.

Na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, o Coletivo MãEstudantes/UFSC organizado em maio de 2017 é considerado pioneiro na construção de política de permanência para mães universitárias no estado. Baseado nos princípios da autonomia, respeito às especificidades da maternidade e na relevância do papel social e político da mulher mãe para a sociedade e para a Universidade, o Coletivo reivindica a luta por direitos relativos à maternidade livre e esclarecida.

No período de pandemia do Covid-19, o Coletivo elaborou um questionário online direcionado às acadêmicas da graduação e pós-graduação que têm filhos, visando entender as condições que estas mulheres se encontram, para sugerir políticas de retorno às aulas que atendam as especificidades elencadas por elas na pesquisa. A participação é anônima e busca reafirmar a necessidade de apoio para as mães, que muitas das vezes não possuem uma rede de cuidados para os filhos. A vulnerabilidade social é considerada uma das demandas destas estudantes, que acabou se agravando no período da quarentena⁸⁹.

Diante do exposto, buscamos ainda ampliar nossas investigações consultando os suportes ofertados a mães estudantes em outros países que compõem a América do Sul, isto porque, conforme ressaltam Sodré; Silva; Gonçalves (2015), o direito à educação no contexto dos países envolvidos foi sendo “consubstanciado nas Constituições Políticas e nas legislações infraconstitucionais acompanhando os

⁸⁸ Disponível em: <https://www.ufpr.br/porta.ufpr/noticias/curso-de-pedagogia-cria-rede-de-apoio-para-estudantes-durante-pandemia-grupo-virtual-para-maes-inicia-em-julho/>. Acesso em 02 jan. 2021.

⁸⁹ Para saber mais: <https://www.facebook.com/ColetivoMaestudantesUFSC/>. Acesso em: 04 jan. 2021.

delineamentos políticos e sociais dos respectivos países, bem como os atos normativos dos tratados e convenções internacionais” (p. 2). O que se observa é que aos poucos, os direitos e garantias para o acesso e permanência escolar nos países da América do Sul foram sendo consolidados de acordo com os projetos econômicos adequados a cada realidade social e obedecendo aos postulados dos direitos humanos firmados pela conjuntura internacional.

2.3.3. Experiências de apoio à permanência escolar de mães em outros países da América do Sul

A pesquisa pela temática de apoio a mães, para o auxílio no retorno e permanência dos estudos contemplou também a busca por esse tipo de experiência em outros países da América do Sul. Considera-se que, tais contribuições podem agregar, e muito, para a discussão acerca de programas e projetos de apoio às mulheres existentes no Brasil, isto porque trazem resultados bastante satisfatórios nos campos escolar e profissional desse grupo social, com modelos educacionais que convergem com os projetos econômicos dos países envolvidos.

Quando o assunto é política de gênero, a Argentina disponibiliza ações que permanecem para além de um governo ou administração. Os representantes governamentais cientes da necessidade de participação das mulheres nas Forças Armadas do país e considerando os desafios femininos para a conciliação entre trabalho, estudos, responsabilidades familiares e cuidados de filhos, contribuem até os dias atuais para a continuidade de uma rede de serviços de acolhimento de crianças.

Foi estabelecida a partir da Resolução nº 198/2008, o “Plan Nacional de Jardines Maternales y Paternidad Responsable”, com a finalidade de possibilitar a conciliação da jornada de trabalho e da vida familiar e, ofertando assim condições iguais para o desempenho profissional de mulheres e homens pertencentes as forças armadas do país. Para a efetivação deste Projeto foi criada uma comissão para a implementação do Plano no âmbito da Dirección Nacional de Derechos Humanos e Derecho Internacional Humanitario do Ministério da Defesa argentino. Através de um grupo de trabalho integrado por representantes das três Forças Armadas do país, buscou-se

avaliar as necessidades de homens e mulheres destes segmentos para iniciar a construção, ampliação e/ou reforma de jardins de infância, para crianças com idade entre 45 dias a 3 anos.

Em 2009 foi realizado um levantamento das necessidades de mães e pais civis e militares, com filhos de 45 dias a 5 anos. A partir de então, surgiu a necessidade de renovar o Jardim Materno-Infantil “Rinconcito Aeronáutico”, instalado na I Brigada Aérea de Palomar, com instalações localizadas no Bairro Militar de Río Gallegos e da Guarnição Aérea de Córdoba. O Jardim reabriu em 2010 atendendo a 118 crianças. As instalações foram totalmente renovadas de forma a atender às necessidades das crianças que frequentam o local. Possui uma extensa sala, um amplo jardim com jogos e sala de informática.

Segundo pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, do Fundo de População das Nações Unidas - UNFPA e do Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social – IDES, a existência de creches no mesmo local de trabalho promove e incentiva a amamentação e o vínculo entre mãe e filho, ações que contribuem para o desenvolvimento subjetivo e mental da criança. Embora se observe o progresso em direção à igualdade de gênero na Argentina, a pesquisa revelou que as mães são as principais cuidadoras dos filhos (75%).

O “Plan Nacional de Jardines Maternales y Paternidad Responsable” permanece em ação no país, embora não se tenha registros recentes disponíveis para acesso⁹⁰.

Na Argentina, outro apoio às mães tem alicerce na Lei 5110: “Pedido de pensão para mães solteiras”, que objetiva ofertar um auxílio financeiro às que estão em condição de solteiras, abandonadas ou viúvas, com filhos menores de 16 anos. O benefício é destinado a estas mulheres por diversos motivos, dentre eles por ficarem desamparadas e em situação de alta vulnerabilidade socioeconômica, incluindo a condição de indigente e/ou de extrema pobreza. Informações coletadas no portal do governo argentino referente a cidade de Santa Fé elenca outras condições para acesso ao fundo de pensão: não ter bens, salários, rendimentos ou recursos que permitam sua subsistência e dos dependentes; não receber aposentadoria, pensão

⁹⁰ Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/135000-139999/138241/norma.htm>. Acesso em: 07 ago. 2020.

ou subsídio de qualquer natureza, que representem receita superior ao valor do benefício disposto nesta Lei; comprovação do estado de necessidade; não ter familiares com obrigação alimentar que possam ofertar auxílio financeiro.

Entendemos que, embora a lei argentina 5110 não seja direcionada diretamente para o apoio aos estudos e inserção laboral das mulheres que são mães, acaba refletindo de modo indireto para aquelas que desejam trabalhar e/ou dar continuidade aos estudos, tendo em vista que, o benefício do governo pode proporcionar além de condições financeiras, estabilidade psicológica para tais atividades⁹¹.

Na Bolívia, foi apresentado em 2012, pela deputada Marianela Paco, filiada ao Movimento ao Socialismo - MAS, um projeto de lei destinado a proteção e assistência de mães solteiras ou mulheres em situação de abandono. Com o objetivo de proteger e assegurar os direitos fundamentais da mulher e estabelecer políticas de assistência para alcançar seu bem-estar e o de seus filhos, o projeto visa a igualdade de condições e oportunidades para garantir a dignidade feminina e de suas crianças. Além disto, busca a inclusão social efetiva da mulher por via de políticas de apoio ao trabalho e estudos, seguridade social e assistência médica para ela durante a criação dos filhos⁹².

Outro fator a se considerar é que, o projeto não se baseia apenas em indicadores sociais presentes na Bolívia, mas também em dados estatísticos oficiais que apontaram até 2004 mais de meio milhão de mães como um “apoio financeiro” de suas famílias. 40% das mulheres nessa situação tem entre 17 e 25 anos e estuda em faculdades e universidades. Segundo as autoridades esse número vem aumentando no decorrer dos anos em caráter desigual, tendo em vista que mulheres chefes de famílias, incluindo viúvas idosas enfrentam situações diferentes das mulheres jovens que têm filhos.

⁹¹ Disponível em: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/235013/\(subtema\)/234993](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/235013/(subtema)/234993). Acesso em: 07 ago. 2020).

⁹² Não foram encontradas informações a respeito da continuidade do Projeto de Lei na atualidade.

"Esta situação é preocupante, uma vez que isso significa desafios deste processo de mudança no país, como parte da despatriarcalização, da descolonização, da inclusão e da não discriminação, para que sejam efetivos no sentido de uma sociedade justa", elucidou a deputada Marianela Paco⁹³.

No Chile, a Lei Geral da Educação regulamenta que, as condições de gravidez, maternidade e paternidade dos jovens estudantes, em nenhum caso, deverão ser colocadas como obstáculos para o ingresso ou permanência em instituições de ensino públicos e privados que possuam o reconhecimento oficial do Estado. Isto significa que, os estabelecimentos educativos devem promover medidas de apoio acadêmicas e administrativas capazes de garantir o direito à educação dos jovens, evitando assim o abandono escolar.

O país entende que a jovem estudante grávida precisa de uma rede de apoio envolvendo a família, a escola e os profissionais da saúde, para que conduza o processo de gravidez de forma saudável e produtiva. No site da Superintendência de Educação do Chile está registrado que, a condição de gravidez ou maternidade "em nenhum caso limita o direito de frequentar e participar de todas as atividades, curriculares e extracurriculares, que se desenvolvam dentro ou fora do estabelecimento, ressalvadas as exceções que decorrem das indicações do médico assistente".

As escolas devem proibir qualquer tipo de discriminação arbitrária⁹⁴ e criar espaços de acolhimento para esses jovens, em especial as mulheres, favorecendo a inclusão e permanência escolar em condições de igualdade. Dentre os regulamentos que resguardam os direitos de estudantes grávidas, mães e pais estão: a Lei Geral da Educação (Art. 11), o Decreto 79 de 2004, estabelecido pelo Ministério da Educação e a Resolução Isenta nº 193 de 2018.

Em 8 de março de 2018, a Superintendência de Educação expediu a Resolução Isenta nº 193, que aprova normas circulares sobre alunas grávidas, mães e pais,

⁹³ Disponível em: <https://www.la-razon.com>. Acesso em: 07 ago. 2020.

⁹⁴ A Lei 20.609 estabelece medidas contra a discriminação, possibilitando aos atingidos, nos casos que julgarem necessários, também ação judicial perante o juiz. (Disponível em: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/medidas-de-apoyo-para-estudiantes-embarazadas-madres-y-padres-adolescentes/>. Acesso em: 08 ago. 2020).

orientando os estabelecimentos de ensino oficialmente reconhecidos e seus apoiadores a desenvolverem um Protocolo de retenção e amparo de alunas grávidas, mães e pais estudantes, que deve ser integrado ao Regimento Interno da instituição.

O protocolo deve considerar medidas acadêmicas que visem manter os estudantes no sistema de ensino, flexibilizando o currículo e os processos de aprendizagem a partir dos seguintes meios: repensar os critérios de promoção que garantam uma aprendizagem eficaz e os conteúdos mínimos dos programas de estudo; estabelecer no Regulamento de Avaliação e Promoção, medidas que favoreçam a permanência dos alunos; dispor de calendário flexível e proposta curricular adaptada; desenvolver medidas de proteção às estudantes para que não entrem em contato com materiais perigosos durante a gravidez ou lactação; incorporar medidas a nível curricular, cujo objetivo e conteúdo estejam relacionados com a gravidez, a paternidade e os cuidados que os filhos requerem; considerar as orientações médicas a respeito das aulas de educação física, permitindo que as mães estudantes fiquem dispensadas destas atividades até seis semanas após o parto.

Além destas medidas, o protocolo deve atender ainda a dimensão administrativa garantindo: um ambiente de respeito e bom trato à condição de gravidez, maternidade ou paternidade do estudante; a participação em organizações estudantis, bem como em cerimônias ou atividades extracurriculares; a adaptação do uniforme respeitando o estágio da gravidez; a flexibilização da regra de assiduidade dos 85%; os registros de frequência, licenças, rendimentos e saídas devem indicar o estágio da gravidez, maternidade ou paternidade em que o estudante se encontra; que a mãe vá ao banheiro quantas vezes forem necessárias; durante os intervalos, o uso das instalações da biblioteca ou outros espaços que ajudem a evitar acidentes ou situações de estresse; o direito à amamentação, respeitando os horários de alimentação do bebê e considerando o tempo de deslocamento da mãe; a aplicabilidade do seguro escolar.

O protocolo deve indicar ainda as redes de apoio que os estudantes possuem, como a Junta Nacional de Auxílio Escolar y Becas - JUNAEB com o seu “Programa de Apoio à Conservação Escolar de Adolescentes Gestantes, Mães e Pais”; a Junta Nacional de Jardines Infantiles – JUNJI, que confere acesso preferencial em sua rede

de hortas e creches para mães e pais que estão na rede de ensino e o Gabinete de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente⁹⁵.

Na Colômbia foi desenvolvido nos anos de 2010 e 2011, através do Observatório Educacional Lassallista, o Programa “Mães Adolescentes Proativas” visando apoiar as mães adolescentes no cuidado dos filhos, na continuidade dos estudos e na capacitação para o trabalho. O Programa atendeu um grupo de 30 mães adolescentes da Comuna de Barrancabermeja e tinha como objetivos a caracterização psicossocial e familiar de mães participantes; fortalecer o vínculo mãe e filho e seu desenvolvimento psicoafetivo como estratégia para o cuidado; a consciência das participantes quanto ao reconhecimento de seus direitos humanos, incluindo a continuidade dos estudos, previstos na Lei 1.098 de 2006 e a oferta de capacitações produtivas para o crescimento pessoal e familiar da mulher⁹⁶.

A Colômbia entende que, estudar e ser mãe não é uma tarefa fácil, exige um elevado grau de responsabilidade tanto no âmbito escolar, como pessoal e familiar. Neste sentido, a Universidade Nacional da Colômbia – UNAL, em Bogotá, tem ofertado, por meio da Direção de Assistência Social, o “Programa de Alojamiento”, que oferece total apoio às alunas que são mães ou estejam grávidas e aos alunos que são pais, para que tenham um local adequado de moradia junto ao filho menor de cinco anos enquanto estudam.

Os estudantes participantes do Programa são acomodados no Hogar Madres San Rafael, uma congregação religiosa certificada pelo Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar – ICBF, localizado no bairro da Normandia, no oeste de Bogotá. Nele, os alunos têm à sua disposição um quarto privativo com cama de solteiro, berço, mesa, banheiro e closet. Na área comum encontra-se a cozinha, sala de jantar, sala de estudos, serviço de lavanderia e zonas verdes para usufruto deles e dos filhos. Este serviço é patrocinado pela Universidade durante a carreira do estudante e se necessário cobre até doze períodos letivos em caso de acidente, podendo ser

⁹⁵ Disponível em: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/medidas-de-apoyo-para-estudiantes-embarazadas-madres-y-padres-adolescentes/>. Acesso em: 08 ago. 2020.

⁹⁶ Para mais informações: <http://www.relal.org.co/images/Recursos/MADRES-ADOLESCENTES.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

prorrogado por mais um semestre. No alojamento existe um jardim de infância à serviço das crianças.

A hospedagem e a ajuda que a universidade oferece aos alunos que têm filhos é muito enriquecedora, a Universidade Nacional da Colômbia é a única no país que oferece este serviço, por isso, os alunos são convidados a se inscreverem nas convocatórias semestralmente. “Isto porque nos interessamos em ajudá-los, assim damos todas as informações de que precisam para que não abandonem os estudos e tenham a tranquilidade de deixar os seus pequenos em boas mãos e perto deles”. (Afirmou Sammy Manjarrés, coordenador do Programa de Alojamiento).

Pensando no bem-estar das mães e de seus filhos, outro apoio é ofertado na Colômbia aos estudantes, através do Jardim de Infância das Nações Unidas, que oferece aos alunos com filhos menores de 5 anos, além de professores e gestores, o serviço de “Sala Amiga de la Familia Lactante”, um espaço que promove o aleitamento materno devido à sua importância para a nutrição das crianças. Além disso, o Jardim de Infância oferece o serviço de primeira escuta e orientação psicológica para os pais com alguma dificuldade. Caso tenham necessidades de auxílio legal, são orientados a consultarem a Casa da Igualdade e Oportunidades para as Mulheres, entidade do Distrito que pode atendê-los.

Ao longo do tempo, o Jardim de Infância cresceu na construção de redes com outras entidades, buscando estreitar laços e temáticas que beneficiem a comunidade escolar das Nações Unidas. A ação ofertada está ao alcance de todas as mães, visando que a maternidade não seja considerada um fardo para o desenvolvimento de projetos pessoais e/ou profissionais⁹⁷.

No Equador, o Ministério da Educação considera necessária a implantação de estratégias e protocolos de ações direcionados à prevenção da gravidez na infância e adolescência e, garante os direitos daqueles que se tornam mães ou pais precoces, para facilitar a permanência, a participação no sistema educacional e a conclusão dos estudos. Por este motivo, o Ministério da Educação desenvolveu, de acordo com as disposições da Constituição do Equador, o “Protocolo de actuación frente a

⁹⁷ Disponível em: http://bienestar.bogota.unal.edu.co/enplural_con_acento.php?id_art=90&id_sec=1. Acesso em: 09 ago. 2020.

situaciones de embarazo, maternidad y paternidad de estudiantes en el sistema educativo”, que busca fornecer uma ferramenta concreta e de apoio técnico aos projetos dos Departamentos de Aconselhamento ao Aluno - DECE quanto ao atendimento à gestação em instituições de ensino e, por sua vez, definir diretrizes para a intervenção da comunidade escolar nos casos de gravidez em menores de 14 anos e em casos de gravidez em decorrência de atos de violência sexual.

O protocolo visa garantir uma atenção integral e sistêmica, fortalecendo a corresponsabilidade familiar e facilitando o acesso à informação e serviços de qualidade, em articulação com as entidades e programas que protegem os direitos da criança e do adolescente. Busca-se ainda estabelecer ações que contextualizem a gravidez precoce de seus determinantes sociais e seus efeitos no sistema educacional; promover a reflexão sobre a saúde sexual e reprodutiva para a prevenção da gravidez em adolescentes, incluindo gestações subsequentes; desenvolver estratégias de acompanhamento de estudantes em situações de gravidez precoce, com ênfase nos casos de menores de 14 anos; proporcionar condições que garantam a permanência das mulheres grávidas, mães e pais na rede de ensino⁹⁸.

Na Guiana, a gravidez na fase da adolescência é uma grande preocupação, considerando ser o segundo país do Caribe e da América do Sul com a maior taxa de meninas entre 15 e 19 sendo mães, segundo dados do Ministério da Saúde⁹⁹. Considerando que esta situação gera inúmeros abandonos aos estudos, o Ministério da Educação da Guiana, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, da Guiana e Suriname desenvolveram a “National Policy Reintegration of Adolescent Mothers into the Formal School System” em 2018, uma Política que proporciona às mães adolescentes a oportunidade de concluir o ensino médio e ao mesmo tempo assegura o direito do(s) filho(s) à educação. Tem como objetivo não apenas gerenciar a reintegração de mães adolescentes no sistema escolar formal, mas também promover a prevenção de uma segunda gravidez na adolescência.

⁹⁸ Disponível em: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Protocolo-frente-embarazo.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

⁹⁹ Conforme aponta o documento “NATIONAL POLICY Reintegration of Adolescent Mothers into the Formal School System”, de 2018, do Ministério da Educação da Guiana e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, da Guiana e Suriname (Disponível em: <https://www.unicef.org/guianasuriname/media/471/file/National-Policy-Reintegration-of-Adolescent-Mothers-into-Formal-School-System.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020).

A política foi desenvolvida com a participação do estado, agências não estatais, líderes comunitários e membros, pais e mães adolescentes, estudantes e organizações religiosas e torna obrigatório que as escolas mantenham as grávidas e readmitam ou admitam mães adolescentes depois de darem à luz. A política também permite que meninos adolescentes que são pais sejam engajados e incentivados a completar os estudos e assumir suas responsabilidades. São ofertados às mães e pais adolescentes: educação pública contínua e programas de conscientização; ambiente de apoio que garante aos professores, alunos e funcionários da escola em geral que sejam sensibilizados para as necessidades das adolescentes grávidas; um sistema de rastreamento eficaz que irá capturar relatórios regulares de progresso na escola; M&E officers para acompanhar as mães adolescentes e para garantir a implementação efetiva da Política; serviços de aconselhamento e apoio psicossocial; sessões de pais e grupos de apoio à família; serviços de pós-natal e sistemas de creche¹⁰⁰.

No Paraguai, a iniciativa de apoio às mães estudantes partiu do próprio corpo discente universitário, que deram início ao “Proyecto Guarderías” ofertando espaços para acolher filhos dos estudantes no horário das aulas de seus pais. A ideia de ter uma creche na Faculdade de Direito da Universidade Nacional de Assunção – UNA não é nova, ano após ano os candidatos ao Centro de Estudantes a mencionam como um dos principais temas de suas propostas eleitorais sem, até o momento, ter sido possível ser executada por meio formal.

O Projeto inclui o apoio de todos os alunos e da comunidade educativa em geral, para posteriormente ser submetido à apreciação dos membros do conselho diretor do corpo docente da Universidade. O principal objetivo do projeto é promover a igualdade de acesso à educação para os universitários que têm filhos, possibilitando o desenvolvimento normal da carreira universitária.

A iniciativa busca ainda explicar a necessidade de os alunos terem um berçário; a disponibilização de recursos para o apoio a estudantes com filhos; a viabilização de

¹⁰⁰ Disponível em: <https://www.unicef.org/guianasuriname/media/471/file/National-Policy-Reintegration-of-Adolescent-Mothers-into-Formal-School-System.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

profissionais qualificados para atuarem no projeto e a oferta de espaços para o acolhimento dos filhos dos estudantes¹⁰¹.

Em Cusco no Peru, a Voluntarios Internacionales¹⁰² desenvolve Programas de apoio para mães solteiras, fornecendo abrigo para mães jovens enquanto desenvolve suas habilidades e ofertando o melhor cuidado para seus filhos. Os voluntários dessa organização ajudam em diversas áreas, como cuidar dos pequenos enquanto suas mães estão na escola, ajudar crianças em idade escolar e colaborar no cuidado diário e na manutenção do local.

Uma das atuações dos voluntários pode ocorrer em orfanatos e programas, que oferece abrigo para crianças órfãs e abandonadas, ou em creches para crianças de famílias de baixa renda e mães que não tem com quem deixar seus filhos enquanto estudam. Todos os centros trabalham em prol da educação e da nutrição adequada, para promover o desenvolvimento integral das crianças. Os voluntários podem realizar atividades educacionais, brincar com crianças e ajudar em várias tarefas dentro dos centros.

Os voluntários podem trabalhar ainda em escolas com foco especial no meio ambiente e na cultura local e auxiliar em disciplinas como Inglês, Matemática, Artes, Esportes, Ciências e em atividades extracurriculares. Além disto, podem atuar em uma escola para crianças especiais. Os que desejam adquirir experiência na área da saúde são treinados para trabalhar em uma clínica ou hospital em Ayacucho¹⁰³.

No Suriname é comum a gravidez na adolescência. A proporção de mulheres que dão à luz antes dos 20 anos é alta (18% são adolescentes) e geralmente ela não é planejada e desejada, com um risco aumentado de resultados adversos no parto. Em 2018, o jornal do Suriname abordou algumas escolas do ensino médio para esclarecer as seguintes inquietações: Como é feita a política para prevenir a gravidez

¹⁰¹ Disponível em: <https://www.elindependiente.com.py/facultad/proyecto-guarderias-una-iniciativa-del-estudiantado/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

¹⁰² A International Volunteers tem parceria com centenas de organizações locais em países dos cinco continentes, proporcionando oportunidades para aqueles que desejam viver uma experiência internacional como voluntários.

¹⁰³ Para saber mais: <https://www.voluntariosinternacionales.org/45-voluntariados/empoderamiento-de-la-mujer/244-peru-programas-de-apoyo-para-madres-solteras>. Acesso em: 11 ago. 2020).

na adolescência? O que é feito para apoiar as alunas que engravidam? A futura mãe jovem deve abandonar a escola mais cedo? Dentre as respostas foi destacado que, ao contrário da mãe adolescente, o pai que muitas vezes também é um aluno não sofre as consequências de ter que abandonar os estudos, isto porque na maioria dos casos os cuidados dos filhos ficam à cargo da mulher.

Uma escola participante da entrevista localizada na área de Latour no distrito de Paramaribo enfatizou que, as adolescentes têm todas as oportunidades possíveis para concluir os estudos. As alunas têm direito à licença 6 semanas antes e 6 semanas depois do parto. Contudo, uma professora afirmou que as grávidas às vezes se afastam da escola ou solicitam afastamento maior, geralmente por vergonha.

Na escola Johannes Vrolijkschool de Lelydorp, as medidas para as mães estudantes acontecem praticamente no mesmo formato da escola anterior, incluindo uma reunião com os responsáveis e reportando à inspeção. A regra das 6 semanas também se aplica e a mãe adolescente tem a oportunidade de terminar os estudos. A escola também faz referência às organizações que oferecem ajuda, como a Teenage Mothers Foundation.

Em Mgr. Wulfingschool, os alunos considerados “descartados”, ou seja, aqueles que não se enquadram nas características de aluno “regular”, como as grávidas, por exemplo, são orientados a mudar para o turno da noite. Nesta escola também se aplica o regulamento de 6 semanas antes e 6 semanas após o parto¹⁰⁴.

Em março de 2017 o Suriname desenvolveu, em parceria com a Holanda, um programa educacional interativo para adolescentes com foco em um início de vida saudável para os bebês, incluindo o planejamento ou adiamento de uma gravidez para aumentar as chances de uma vida profícua das crianças. O Projeto foi executado até dezembro de 2018 com recursos da Fundação Rotária, Rotary Club Leiden e Rotary Club Paramaribo Residence. Os parceiros são o TNO Healthy Living, o Leiden University Medical Center e o Royal Dutch College of Midwives (da Holanda) e do Suriname a Perisur Foundation e o Lobi Foundation Health Center.

¹⁰⁴ Disponível em: <https://www.shoeket.com/nieuwsbericht/3755/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

O programa foi implementado em 15 turmas do De Miranda College, uma das principais escolas secundárias de Paramaribo, com 393 alunos matriculados; onde 62% eram meninas com idade média de 17 anos. A primeira atividade se voltou para as temáticas da gravidez e da maternidade na adolescência, bem como o planejamento da gravidez, o desenvolvimento fetal e o uso de ácido fólico. A aula teve uma avaliação positiva, onde as pontuações médias para a aula e educadores foram 8,4 e 8,6 respectivamente. Os alunos ficaram mais impressionados com o tema gravidez na adolescência e maternidade na adolescência (26%). A segunda lição enfocou a resiliência sexual usando casos ilustrativos para discussões em grupo. Esta lição também foi avaliada positivamente; as pontuações médias para a segunda aula e educadores foram 8,6 e 8,8 respectivamente. Mais de 95% dos alunos gostaram das discussões interativas¹⁰⁵.

No Uruguai, uma iniciativa do Sistema de Cuidados, da Administração Nacional da Educação Pública - ANEP, do Ministério do Desenvolvimento Social – Mides, da Secretaria Nacional de Atenção e Diretoria Nacional de Promoção Sociocultural e do Instituto da Criança e do Adolescente do Uruguai - INAU, implementou medidas para garantir a trajetória escolar de mães e pais matriculados no ensino médio.

Visando a continuidade dos estudos enquanto direito de estudantes grávidas e/ ou com filhos(as) foi desenvolvida uma política que busca a flexibilidade para estudantes mães e pais de centros educacionais da ANEP e soluções de assistência à infância, com base na Resolução CODICEN de 13.12.17, Lei 84, R 1 e na Lei da Educação 18.437, Art. 74.

Foram disponibilizados espaços de cuidados para filhos e filhas de estudantes próximos aos centros educacionais da ANEP (escolas secundárias e Universidade do Trabalho do Uruguai - UTU), que oferecem atendimentos nos momentos em que as creches não estão funcionando. São ambientes educacionais e assistenciais que favorecem o desenvolvimento integral de meninas e meninos com menos de 5 anos, bem como a promoção e o exercício de seus direitos. É importante notar que, esses espaços não substituem a escola regular. Portanto, a criança pode frequentar seu

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.tno.nl/en/about-tno/news/2018/6/a-healthy-start-for-surinamese-babies-from-teenage-parents/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

centro educacional e também o espaço de cuidados para os filhos e filhas de estudantes.

Atualmente, existem seis espaços de cuidados no Uruguai: em Young (Rio Negro), Ciudad de Canelones, Montevideu (Cerro), Chuy (Rocha), Mercedes (Soriano) e Ciudad de Treinta y Tres. O atendimento é de quatro horas por dia e deve ser estabelecido de acordo com os dias e horários em que suas mães e pais assistem às aulas. No caso de atendimentos noturnos, não poderão estender seu horário além das 21h30¹⁰⁶.

Outra ação desenvolvida no Uruguai é dedicada especialmente ao apoio de mães e pais envolvidos no meio universitário. Foi criado um espaço de recreação e atendimento para crianças de 3 a 12 anos, voltado especificamente para atender à demanda de estudantes, professores e funcionários da Universidad de la República – Udelar, que não podem cuidar de seus filhos durante as férias escolares, depois que retomam suas atividades.

A iniciativa de criar esses espaços nas faculdades surgiu em algumas comissões de gênero, quando viram os casos de colegas que foram trabalhar com seus filhos (as) se multiplicando, porque não tinham com quem deixá-los ou não podiam pagar por seus cuidados. Em 2017, a Faculdade de Psicologia foi a primeira a implementar o modelo e, desde então tornou-se uma das políticas de apoio a estudantes da Udelar. Atualmente os espaços de atendimento às crianças estão disponíveis em 11 faculdades: Arquitetura, Ciência, Ciências Econômicas e Administrativas, Ciências Sociais, Direito, Ciências Humanas e da Educação, Informação e Comunicação, Engenharia, Psicologia, Química e Ciências Veterinárias.

Funcionam de segunda a sexta-feira, das 9:00 às 16:00. Ao meio-dia, há um intervalo para o almoço, que deve ser compartilhado com as mães, pais ou referências de adultos, que devem sempre permanecer nas dependências da escola. A intenção é que essas instâncias sejam o mais baratas possível ou até gratuitas, mas atualmente depende dos recursos que cada corpo docente disponibiliza. O projeto visa

¹⁰⁶ Disponível em: <https://www.gub.uy/sistema-cuidados/tramites-y-servicios/servicios/soluciones-cuidados-para-hijas-hijos-estudiantes>. Acesso em: 10 ago. 2020.

estabelecer a justiça social nos espaços recreativos ofertando a todas as crianças o mesmo atendimento.

A proposta visa ainda desmistificar o preconceito de que crianças mais velhas não podem frequentar o mesmo espaço que as crianças menores. Não há divisões nem por idade nem por gênero. A única regra é que, qualquer que seja a atividade, todos devem ser incluídos. A própria criação dos espaços de recreação busca reverter as desigualdades de gênero no campo acadêmico, promovendo a corresponsabilidade institucional no cuidado, tarefa que historicamente recai sobre as mulheres. Assim, professores, funcionários públicos e estudantes têm as mesmas possibilidades de participação em todas as áreas e níveis da Udelar, sem distinção de gênero¹⁰⁷.

Na Venezuela, as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e do Esporte nas comunidades educacionais são apoiadas nos artigos 62, 102 e 132 da Constituição da República Bolivariana do país. São implementados projetos para diferentes níveis e modalidades escolares, chamados de "Projetos Banderas".

Como estamos tratando de ações voltadas ao apoio de mães estudantes, citamos o Projeto Simoncito, que tem por objetivo desenvolver a ação estratégica de aderência da educação inicial¹⁰⁸ com a família, buscando abordar de forma constante o papel que possui como primeira instituição de ensino da população infantil. Tudo isso de acordo com o princípio da corresponsabilidade estabelecido na Constituição da República Bolivariana da Venezuela.

O Projeto é implantado em um centro educacional voltado para promover o desenvolvimento integral das crianças, com a participação ativa da família e da comunidade. Entre as características relevantes estão: atender crianças na fase materna (0 a 3 anos) e na fase pré-escolar (3 a 6 anos no ingresso ao 1º ano da educação básica); oferecer cuidados principais como: educação, saúde, alimentação, recreação, proteção jurídica e legal; prestação de cuidados às gestantes e orientações para evitar uma segunda gravidez precoce; estratégias para promover o

¹⁰⁷ Disponível em: <https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2020/2/hacia-un-modelo-corresponsable-de-cuidados-espacios-de-recreacion-para-ninas-y-ninos-en-facultades-de-la-universidad-de-la-republica/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

¹⁰⁸ Correspondente a educação infantil.

desenvolvimento da criança antes do nascimento; articular o trabalho pedagógico em sala de aula, com a família e com a comunidade; promover a integração da mãe em uma rede de solidariedade para o cuidado integral da criança, onde a família e a comunidade participam ativamente; desenvolver as atividades em uma carga horária de 8 horas diárias, na qual se estabelece um dia flexível para garantir as necessidades pessoais e educacionais das crianças, entre outras ações.

Em consonância com os Centros de Educação Inicial, o Ministério da Educação e do Esporte iniciou ainda um programa de apoio à família e aos cuidados com a saúde na educação infantil. O programa consiste na distribuição de materiais impressos com apoio audiovisual e orientação de especialistas em educação inicial. Os conteúdos são relacionados a educação inicial e familiar; gravidez; primeiros seis meses de vida; o jogo e família de 0 meses a 1 ano; o jogo e família de 1 a 3 anos; o jogo e família entre 3 a 6 anos; formando valores na família; aprendendo a ler e escrever na família; a família e o Centro de Educação Inicial¹⁰⁹.

Assim, diante do exposto, observa-se a necessidade de realizar um delineamento das informações aqui apresentadas, no sentido de analisar de que formas as ações promovidas pelas demais regiões brasileiras e pelos outros países da América do Sul, seja no âmbito institucional/governamental, oriundas de grupos e coletivos de estudantes ou na esfera da solidariedade, atingiram diretamente a trajetória escolar das mulheres beneficiadas, como meio de contribuir na interpretação dos dados empíricos desta tese.

2.3.4. Análise das ações de apoio para a permanência escolar

Conforme observado nas regiões Norte e Nordeste, embora algumas iniciativas pontuais no âmbito da EJA e do ensino superior estejam sendo desenvolvidas para acolher crianças durante o período em que as mães se dedicam aos estudos, é notável a carência de suporte institucional para estas mulheres, tanto voltados à permanência escolar, quanto para a continuidade da carreira profissional. Contudo, as redes de solidariedades desenvolvidas pelas próprias mães vão suprimindo a escassez de ações das organizações governamentais e, ao mesmo tempo,

¹⁰⁹ Disponível em: https://www.oei.es/historico/quipu/venezuela/Pol_Estrategias_Educ.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

estimulando a criação de políticas públicas para esta categoria. Tais iniciativas de cuidados para os filhos dos alunos são estendidas a professores e funcionários que não tem com quem deixar seus filhos enquanto trabalham.

Em decorrência do que foi apresentado, observa-se que ainda falta maior comprometimento do poder público quando o assunto é a garantia do direito à educação no Norte e Nordeste brasileiros. A exemplo disto, citamos o PL 33/2016 que continua em tramitação no Senado após cinco anos de sua implementação. Neste sentido, fica passível de entendimento os dados iniciais apresentados quanto ao maior percentual de pessoas que não frequentam e não concluíram a educação básica pertencer a estas duas regiões, realidade que representa a cristalização das desigualdades estruturais nas áreas mais críticas do país.

O Sudeste, particularmente, possui um maior número de ações destinadas a mães, porém, a maioria partindo de grupos de estudantes e coletivos organizados a favor do apoio mútuo entre as mulheres. As iniciativas institucionais que aguardam aprovação do Senado revelam amplas propostas de garantia dos direitos à permanência escolar, pois foram pensadas para complementar e não substituir o serviço de creches atualmente ofertadas pelo poder público. Contudo, ainda não podem ser usufruídas, prova de que o problema educacional do país ainda está longe de ocupar o lugar de prioridade nas ações do governo.

No que tange ao Centro-Oeste e ao Sul, é notório o investimento público destinado às ações de apoio à permanência escolar no ensino superior. Logo, não é à toa que apresentam as maiores taxas de escolarização do país. Todavia, ainda insuficientes para atender os segmentos da educação básica e aos demais estados e municípios envolvidos, isto porque o Brasil sofre com a dificuldade crônica em dar continuidade às iniciativas educacionais já implementadas que, na maioria dos casos, não sobrevivem às constantes trocas de gestões.

Em relação aos países da América do Sul, nota-se a intenção do poder público na organização de iniciativas do sistema de ensino voltadas para a permanência escolar, sobretudo das mulheres, com o propósito de pactuar seu dever constitucional. As legislações que tratam do direito à educação fortalecem os preceitos acerca da estrutura do sistema de ensino, demarcando a abrangência de atuação do poder estatal e fixando os conteúdos curriculares mínimos a serem seguidos.

Cuidar dos filhos, trabalhar, fazer comida, arrumar a casa e ainda ter que estudar todo dia é cansativo demais, tem dias que não aguento. Se não fosse a escola deixar eu trazer meus meninos para a sala de aula eu não teria ficado aqui não. Estudar é importante, mas tem coisas que não posso deixar de fazer... (Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021).

Continuamos nossas análises com esta constatação de uma jovem aluna do Projeto de EJA da Maré, alvo do estudo empírico nesta tese. Se observarmos o acúmulo de tarefas mencionado pela estudante, veremos que isto se repete nas diferentes regiões brasileiras pesquisadas e nos outros países da América do Sul: a mulher assumindo o papel de principal responsável pelo cuidado dos filhos e dos demais afazeres domésticos e, muitas das vezes, também a única encarregada de suprir com as despesas do lar. Esta situação também é colocada por Da Costa (2018), ao apresentar o trabalho enquanto categoria central na vida da mulher na atualidade, seja ele remunerado ou não. O que se compreende é que, na maior parte dos casos, a sobrecarga feminina advém da dupla e muitas das vezes tripla jornada de trabalho, reforçando que as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos se colocam como os principais agentes deste fardo.

As pesquisas analisadas mostraram que, os jovens com filhos, em especial as mulheres, são as que mais encontram dificuldades para harmonizar as atividades relacionadas às três principais esferas da vida: trabalho, estudos e vida familiar e, os mecanismos de assistência que se destacam é o acesso à creche ou a disponibilização de um espaço para acolher as crianças enquanto seus responsáveis estudam.

Cada vez fica mais evidente a necessidade de um maior investimento nas políticas públicas para a inclusão e permanência escolar, perpassando pela assistência estudantil. Fundamentada em De Oliveira (2015), a permanência escolar relacionada aos programas e ações de assistência estudantil “pode ser compreendida como a promoção da participação qualitativa dos estudantes no ambiente escolar, bem como o seu acesso aos recursos infraestruturais e pedagógicos disponíveis na instituição de ensino” (p. 200).

Neste sentido, os projetos, programas, e iniciativas caracterizados como de abrangência específica, ou seja, destinados ao atendimento de um determinado grupo, que no caso de nossas investigações se volta para as mães estudantes,

promovem melhores condições estruturais e emocionais para que estas deem continuidade aos seus cursos, podendo assim se aproximar dos demais estudantes no que tange às mínimas condições para acompanhar as aulas.

Observa-se também, por meio das ações investigadas, uma grande admiração partindo de todos os cantos da sociedade pela mulher congregar uma variedade de afazeres, como se assumisse a condição de “supermulher”, categoria esta que traz a falsa visão de que não precisaria de nenhuma espécie de apoio para atender à exacerbada demanda de atribuições que lhe é imputada. Mas a realidade observada nas diferentes regiões brasileiras e nos demais países da América do Sul mostrou que, as ações de suporte para a inserção e permanência de mulheres que são mães, independente do segmento da educação básica ou no ensino superior no qual estejam vinculadas, são basilares para que os estudos não sejam interrompidos.

Verificamos ainda que, nos casos em que as políticas públicas se colocam como insuficientes para atender às especificidades das estudantes mães, as iniciativas de grupos de acolhimento realizados pelos próprios alunos têm sido essenciais para o suporte aos estudos destas mulheres. Os coletivos¹¹⁰ de estudantes vêm ganhando bastante força nos últimos tempos e a literatura revela é que estes movimentos, são considerados novos meios de organização política, díspares dos movimentos sociais clássicos, por apresentarem caráter informal, preciso e fluido (PEREZ; SOUZA, 2020).

Para os autores mencionados, esses novos movimentos apresentam pautas identitárias em rede e em instituições de participação que seguem a lógica da afinidade entre os envolvidos. Tal afirmação pode ser constatada nos coletivos pesquisados, que apresentaram em sua composição militantes organizadas em prol das mesmas demandas de mulheres mães, demonstrando que a junção de forças pode alcançar resultados ainda mais satisfatórios e eficazes.

¹¹⁰ É importante ressaltar que esta nomenclatura não é nova. Um exemplo brasileiro foi o coletivo *Nzinga*, organizado no ano de 1983 pela ativista e professora Léia Gonzalez, juntamente com outras mulheres negras. O que significa que as lutas feministas, características dos coletivos universitários, já se consolidavam como símbolo dos coletivos mais antigos.

Vimos, inclusive, muitos coletivos sendo criados e outros fortalecidos com o advento da pandemia do Covid-19, que intensificou ainda mais os desafios para lidar com as demandas escolares e a presença dos filhos em casa, situação que afetou sobremaneira a saúde e a qualidade de vida destas estudantes. Nos casos em que o suporte familiar se fez presente, ainda se pôde ver certa dedicação aos estudos, mesmo que compartilhada entre a preparação de alguma refeição, por exemplo.

O que fica claro após a pesquisa dos grupos de apoio e coletivos de mães analisados é que, o suporte emocional de mulheres que partilham dos mesmos desafios e anseios advindos da maternidade se configura como uma chave propulsora para o fortalecimento da luta pelos direitos femininos, cuja meta não se volta apenas para a garantia do acesso e permanência nos espaços de poder, onde se enquadram a escola e a universidade, mas também a organização de demandas comum à todas, para a reivindicação de políticas públicas que garantam o direito pleno a vida.

Indo ao encontro dos estudos de Menezes *et. al.* (2012), no geral, o que se busca é uma melhoria nas condições de estudo destas mulheres, onde se apresenta indispensável o uso dos ambientes escolares e acadêmicos como um instrumento facilitador para elas, como foram as propostas de espaços para o acolhimento dos filhos durante o período de aulas, facilitando assim o contato entre mãe e filho, a fim de reduzirem as ansiedades provocadas pela distância e no próprio alívio aos cuidadores destas crianças.

Capítulo 3 – Pelas vielas da Maré: explorando o território de pesquisa

Considerado um dos maiores conjuntos de favelas da cidade do Rio de Janeiro, o Bairro da Maré ou Maré, como nomeado pela prefeitura municipal, abriga atualmente mais de 47 mil moradias distribuídas em 16 favelas, situadas entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, à margem da Baía de Guanabara, conforme apresenta o mapa abaixo:

Figura 5 – Favelas do Bairro Maré

- 1- Conjunto Esperança
- 2- Vila do João
- 3- Conjunto Pinheiros
- 4- Vila dos Pinheiros
- 5- Novo Pinheiros (Salsa e Merengue)¹¹¹
- 6- Conjunto Bento Ribeiro Dantas
- 7- Morro do Timbau
- 8- Baixa do Sapateiro
- 9- Nova Maré
- 10- Parque Maré
- 11- Nova Holanda
- 12- Parque Rubens Vaz
- 13- Parque União
- 14- Parque Roquete Pinto
- 15- Praia de Ramos
- 16- Marcílio Dias (Kelson's)¹¹²



Fonte: Redes da Maré, 2019.

¹¹¹ O conjunto Novo Pinheiros também é conhecido popularmente como favela Salsa e Merengue, em referência a uma novela da época. Foi organizado nos anos 2000, na perspectiva de acolher as famílias desabrigadas pelas fortes tempestades de 1996, que mataram 200 pessoas e deixaram mais de 30 mil sem moradias na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://mareonline.com.br/kinder-ovo-e-salsa-duas-historias-de-sofrimento-por-moradia/>. Acesso em: 16 fev.2021.

¹¹² Cabe esclarecer que a comunidade Marcílio Dias é também conhecida como Favela da Kelson's, formada em 1948 por oito famílias de pescadores na antiga praia da moreninhas, entre a Casa do Marinheiro e a fábrica da Kelson's. Em homenagem ao marinheiro Marcílio Dias, da Armada Imperial Brasileira, a comunidade foi nomeada. Disponível em: <https://www.vozdascomunidades.com.br/comunidades/favela-da-kelsons-1948/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Atualmente, a Maré agrupa comunidades distintas que, apesar de suas especificidades, têm muitos traços em comum: as histórias de luta pela permanência em seu lugar de origem, as reivindicações por melhorias e a superação das inúmeras adversidades como a pobreza e o preconceito” (REDES DA MARÉ, 2017).

Caracterizada como bairro por meio da Lei Municipal nº 2.119, de 19 de janeiro de 1994, a Maré, ocupada desde 1940, possui atualmente 44 escolas de ensino fundamental, 3 escolas de ensino médio, 16 associações de moradores, 14 ongs, 4 centros culturais, 10 unidades de saúde, 1 batalhão de polícia militar, 1 centro de defesa da cidadania, 3182 empreendimentos comerciais e mais de 90 instituições religiosas.

De acordo com dados do Censo Maré¹¹³, realizado em 2019, 9,8% dos mareenses têm entre 25 e 29 anos; 62,1% se declararam pretos ou pardos; 61,8% dos moradores vivem na Maré desde que nasceram; 47% se declararam católicos; 21% protestantes; 0,7%, espíritas ou espiritualistas; e, 0,5% de religiões afro-brasileiras. Ainda 45,9% das pessoas com idade de 15 a 29 anos vivem ou já viveram em companhia de cônjuge.

A organização social do território que envolve a Maré foi consolidada entre 1940 e início dos anos 2000, por meio da iniciativa de moradores e através da implantação de programas de moradia desenvolvidos pelo poder público. Seu território está localizado sobre uma faixa quase contínua à margem da Avenida Brasil, e que se prolonga por toda a extensão das favelas que já compuseram os bairros de Bonsucesso, Manguinhos e Ramos, mas que hoje constituem o bairro Maré.

Apenas a comunidade Marcílio Dias foge à regra, por estar situada a cerca de 2.300 metros da Praia de Ramos. Quando os limites do bairro Maré foram definidos pela Lei 2.119/1994, a favela Marcílio Dias não chegou a ser computada, desta forma continua pertencendo a Penha Circular, bairro da Zona da Leopoldina, na região histórica Zona Norte do município do Rio de Janeiro.

Diante disto, Santos (1999) sinaliza que, essa ideia de território usado está mais adequada à noção de um território em mudança e em processo. O território se

¹¹³ Atuaram no Censo Populacional da Maré 158 pessoas, sendo 93 como pesquisadoras de campo e mais de 90% do total de residentes da Maré e de outras favelas vizinhas. Foram identificados nas 16 favelas do Bairro Maré 47.758 domicílios e as entrevistas foram efetivadas em 43.941 deles, uma cobertura de 92,01% (REDES DA MARÉ, 2019).

configura como “o quadro da vida de todos nós, na sua dimensão global, na sua dimensão nacional, nas suas dimensões intermediárias e na sua dimensão local” (p. 19).

Ou seja, é justamente o território que estabelece a linha de união entre o passado e o futuro. Em outras obras, Santos (1978) afirma que “a utilização do território pelo povo cria o espaço” (p. 232). O território representa um dado fixo e delimita uma área, já o espaço é organizado socialmente e corresponde às transformações sociais praticadas pelos homens:

O espaço reproduz a totalidade através das transformações determinadas pela sociedade, modos de produção, distribuição da população, entre outras necessidades, desempenham funções evolutivas na formação econômica e social, influencia na sua construção e também é influenciado nas demais estruturas de modo que torna um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (SANTOS, 1979, p.10).

Nesta perspectiva, a população da Maré registrada pelo Censo de 2010 do IBGE chegou a 135.989 moradores, incluindo a comunidade de Marcílio Dias. Já o Censo Maré realizado em 2013 contou 139.073 moradores¹¹⁴. Ou seja, nota-se uma discrepância relevante entre os dois dados, mesmo levando em consideração a distância temporal em que foram realizados. Uma das hipóteses para o registro divergente é o bairro ser quase todo plano e possuir apenas o Morro do Timbau - com 9 assentamentos - em um ponto mais elevado, fator que pode ter dificultado o acesso dos agentes de coleta do IBGE (REDES DA MARÉ, 2019).

Outro dado relevante para esta pesquisa é saber que os Censos registraram a maior presença de mulheres entre os residentes da Maré (51%), o que significa dizer que, a proporção feminina no bairro não destoa da observada no município do Rio de Janeiro como um todo, assim como no país. Dados da PNAD Contínua 2019 comprovam que, esta é a composição demográfica mais frequente na atualidade: 48,2% da população brasileira é composta por homens e 51,8% de mulheres (IBGE, 2019a).

¹¹⁴ Dos 162 bairros que compõem o Rio de Janeiro, a Maré é 9º bairro mais populoso da cidade. De cada 46 moradores do Rio, 1 é da Maré e em média são 2,91 moradores por domicílio (REDES DA MARÉ, 2019).

Tal assunto nos remete a temática do poder da mulher em território popular, que se constrói a partir do crescente reconhecimento do protagonismo feminino brasileiro, que perpassa as diferentes classes sociais das diversas regiões do país¹¹⁵. Conforme afirma Nunes (2015) “é da favela que virá a fala que representa um poder feminino que desponta de um movimento autônomo, individual e que se transforma em ações coletivas e articulações multifacetárias”. O que significa dizer que, o poder conferido a mulher de favela se justifica por seu protagonismo em construir a própria história e por permanecer na busca de condições de igualdade entre homens e mulheres.

3.1. A constituição do território favela na cidade do Rio de Janeiro

Tratar da mulher de favela nos remete ainda a discorrer sobre o território favela, cuja definição carioca traz aspectos de resistência e densidade advindos de uma planta encontrada por soldados no morro da Providência no final do século XIX¹¹⁶. Nunes (2015) ressalta que, este território é desprovido de elementos essenciais como serviços e equipamentos urbanos básicos desde sua origem. Além disto, traz a reputação de acolher vagabundos, malandros e bandidos num espaço de extrema pobreza e passível de proliferação de doenças, isto porque não se enquadra nos territórios priorizados pelo poder público.

Valladares (2000) complementa que, a favela é vista como uma “aberração” dentro do território urbano, vindo a se constituir um desafio para o governo na tomada

¹¹⁵ Cabe problematizar que, o poder feminino evidenciado neste trecho se refere a relevância de um processo sócio-político que vem assumindo destaque nas agendas feministas do Brasil, especialmente nas últimas décadas, o que revela uma participação cada vez mais ativa da mulher nas ações e iniciativas das favelas do Rio de Janeiro. No que tange à diferença demográfica entre homens e mulheres, sabe-se que a perspectiva de vida, maior para elas, também influencia nos números.

¹¹⁶ A presença da planta favela nomeou a encosta do arraial de Belo Monte de Canudos, localizada no semiárido baiano, onde ocorreram violentas batalhas no século XIX. Após a Guerra de Canudos, os soldados do exército brasileiro retornaram ao Rio de Janeiro sem moradias e sem recursos para custear com suas despesas diárias. Assim, alojaram-se em habitações precárias no Morro da Providência, que pela semelhança à região da Guerra de Canudos, nominaram como Morro da Favela. Posteriormente outros morros foram surgindo adotando o termo favela às construções improvisadas, que abrigavam pessoas muito pobres. “Favela é o nome popular atribuído a diferentes plantas brasileiras. Ao que tudo indica, a espécie da família *Euphorbiaceae* passou a caracterizar os agrupamentos de domicílios urbanos precários graças a um contexto geográfico e histórico muito peculiar. Esse conjunto de circunstâncias pode ser sintetizado pelo encadeamento de quatro principais elementos: planta, topografia, combate e narrativa” (FILHO, 2011, pp. 5-6).

de atitudes visando não somente uma solução para os problemas, como também a busca por sua “extinção”. Entender a favela na atualidade, em meio a seus estigmas e disparidades com os demais espaços da cidade, nos remete a uma imagem estabelecida a partir da questão habitacional do Rio de Janeiro, que se constituiu logo após a Abolição da escravidão no Brasil. Ao serem libertados, os negros passaram a ocupar os cortiços, moradias predominantes na época, que dispunham de péssimas condições de vida para seus moradores.

Desde então, outras configurações de habitações populares foram aparecendo, como exemplo das vilas operárias, destinadas exclusivamente aos operários. Garantiam a proximidade do local de trabalho, permitindo o emprego de toda a família, porém usava-se a habitação como forma de dominação e retenção de mão-de-obra ao ameaçar seus inquilinos de despejo a todo instante. Havia também as vilas construídas pelas fábricas, projetadas em alvenaria para moradia coletiva, compostas de fossas, espaços arejados e cômodos separados. Estas eram consideradas como um mecanismo de organização do espaço da cidade, tendo em vista que o Governo Imperial isentava os impostos por determinado período das firmas que se dispusessem a construir as consideradas “moradias higiênicas” (NUNES, 2015).

Nesta perspectiva, é possível afirmar que, a questão habitacional se relacionava diretamente ao processo de acumulação capitalista e a exploração da força de trabalho, conjunturas estritamente conexas com a questão social. Outras habitações como albergues, hospedarias e cômodos de casas eram cobradas por diárias servindo como acomodações coletivas para operários escravos e imigrantes em situação de servidão. Eram localizados junto às firmas, de modo que não houvesse desperdício de tempo e capital para a locomoção. Já o centro urbano da cidade do Rio de Janeiro estruturada em outra configuração, misturava as diferentes classes sociais ao compor em um mesmo cenário cortiços, edifícios públicos e empresariais.

Residir no centro da cidade se apresentava como questão de sobrevivência, uma vez que nestes espaços a oferta de emprego era bem maior. “...para muitos trabalhadores livres ou escravos de ganho, o trabalho tinha que ser procurado diariamente e, em condição cada vez mais adversas, dada a crescente concorrência da força de trabalho imigrante” (NUNES, 2015, p. 90). O que significa dizer que, para grande parte da população em situação laboral ativa, o local de trabalho era

decorrente da demanda de um grande número de pessoas ocupantes de um mesmo espaço e de atividades econômicas ofertadas em um mesmo lugar.

O trabalho precário e instável e, o desemprego já compunham o relacionamento entre a mão-de-obra e o capital. Embora o modelo estrutural de ocupação que se apresentava atendesse aos interesses das cidades, não condizia com o modelo urbano desejado pelos que estavam no poder. A partir de então, buscou-se estabelecer outro modo de ocupação, bem como outro ambiente de circulação das diferentes classes sociais.

No início do século XX, a reforma urbanística do então Prefeito Pereira Passos colocou em evidência a questão habitacional como uma estratégia de separação entre as classes sociais¹¹⁷. Buscava-se além de uma organização do espaço, a pretensão era segregar a cidade de acordo com os interesses do capital. Os sistemas dominantes não admitiam a convivência entre as classes.

Os pobres eram marginalizados pelo território de moradia e vistos como “classes perigosas” pelas autoridades governamentais. Nunes (2015) sinaliza que, naquele momento consolidou-se a questão habitacional como estratégia de classe. O domínio do papel sociopolítico de controle espacial e simbólico da favela na conjuntura urbana superava as relações de moradia, mas aproximava suas formas de manifestação sociocultural:

Dominavam-se as epidemias, mas também se controlavam nas diversões populares (substituição do carnaval, “festa bárbara e promíscua” pela “batalha das flores”, exibição das elites em trajes de gala nos carros ricamente ornamentados para a plateia popular). Perseguiam-se as manifestações de religião (Candomblé) e cultos de origem africana; hostilizava-se as serenatas e a boemia. Criavam-se normas de condutas de acordo com os “bons costumes”, com a proibição de urinar fora dos mictórios (com construção de mictórios públicos), proibição de cuspir nas ruas, obrigação do uso de escarradeiras nos recintos públicos para evitar a propagação da tuberculose (NUNES, 2015, p. 91).

O novo formato de cidade proposto por Passos, trouxe consequências desfavoráveis para as classes sociais mais baixas, uma vez que o território de moradia e de trabalho passaram a ser totalmente separados das classes altas, assim como os espaços de consumo e lazer. As moradias populares eram rotuladas como locais

¹¹⁷ Foi influenciado pela Reforma de Paris, que remodelou o traçado de inúmeras cidades ao redor do mundo. As obras de Georges-Eugène Haussmann incluíram melhorias como a instalação de esgotos, a extensão do sistema de distribuição de água e a promoção de iluminação pública (BONATO, 2003).

insalubres e de alta periculosidade, tornando-se alvo de repressão e intervenção pública.

Os cortiços eram instalados longe da zona central da cidade, justamente como meio de afastar os pobres da área de interesse do capital. A tradução disso se refletia em uma “limpeza”, tanto urbana quanto moral e racial que se traz a preocupação em relação a salubridade: a de transformar a paisagem urbana, trazendo a “civilização” para as cidades brasileiras, sobretudo para o Rio de Janeiro, cidade-capital (NUNES, 2015, p. 92).

Como forma de controle sobre a então definida insalubridade do território que abrigavam as classes baixas, entra em vigor a política higienista, cujas ações visavam uma remodelagem urbana que ultrapassava a questão habitacional. Foram realizadas reformas por todos os espaços da cidade como: construção de praças, largos, abertura de ruas que resultaram em inúmeras possibilidades de trabalho assalariado.

As reformas urbanísticas foram inspiradas em Paris e entre os principais patrimônios da gestão Passos estão, o Museu Nacional de Belas Artes, o Teatro Municipal e a Biblioteca Nacional. Tal ação impulsionou a relação de trabalho na cidade, especialmente na área da construção civil. Desta forma, foram criados novos locais de consumo, principalmente aqueles ocupados por uma crescente classe média. Ainda ficou estabelecida uma hierarquia patrão-empregado em trabalhos, cuja mão-de obra era mais desempenhada por trabalhadores da classe baixa como: carga e descarga de materiais, serviços de limpeza e especialmente de domésticas, mais desempenhado por mulheres até os dias atuais.

Através da reforma, a Zona Portuária foi modernizada. Foram criadas a Avenida Beira-Mar, a Avenida Maracanã e a Avenida Central, hoje conhecida como Avenida Rio Branco. Passos buscou adaptar a cidade também para os automóveis. É nesse período que a energia elétrica chega ao Rio de Janeiro e acontece uma reorganização do espaço urbano carioca. O prefeito proibiu ainda a atuação de ambulantes em todo o território da cidade.

Com a destruição dos cortiços devido a renovação urbana e a valorização mobiliária, parte das pessoas foi para a periferia da cidade e a outra parte subiu para o Morro da Providência, formando a primeira favela do Rio de Janeiro. Neste

momento, outras favelas foram criadas em várias áreas da cidade. Nos cortiços, a falta de higiene causava inúmeras doenças. Contudo, a situação continuou ruim no morro, sem saneamento básico ou qualquer auxílio do governo.

...há que se considerar que a conflitualidade estabelecida entre a questão social colocada no âmbito da centralidade das relações de poder e a habitação popular nesse período histórico está eminentemente relacionada, uma vez que o desenvolvimento da própria negação que se estabelecia com a proliferação das habitações populares sem um nítido controle acabou por contribuir para o surgimento do que se pretendeu erradicar: o surgimento da favela (NUNES, 2015, p. 93).

É importante ressaltar que, embora as favelas não se configurem como única opção ofertada aos trabalhadores no momento de remodelagem no espaço urbano, foi neste território de “ocupação desordenada” que se estabeleceu a alternativa possível, resistente aos limitados controles impostos pela Reforma do então Prefeito Pereira Passos.

No período de 1960 a 1965, inicia-se a política de remoção das favelas desenvolvida pelo governo Carlos Lacerda, no Estado da Guanabara¹¹⁸, que provocou mudanças radicais na vida dos moradores das regiões de periferia da cidade. A justificativa do governador era que algumas favelas não tinham condições de serem urbanizadas. Da Cunha (2018) destaca que, o projeto de remoção estava pautado em três pilares:

...a construção do conjunto habitacional na Rua Álvaro Ramos, em Botafogo, a urbanização completa da Vila da Penha e a construção de um conjunto habitacional em Bangu. Com o passar dos anos, o projeto foi sendo aprimorado, alocando a população de acordo com a localidade das comunidades. As favelas da Zona Norte foram deslocadas para conjuntos habitacionais na Avenida Brasil, já as da Zona Sul foram para a extensão

¹¹⁸ Conforme os escritos de Lupetina (2015), após a proclamação da República teve-se a intenção de promover a descentralização político-administrativa nacional, transformando a cidade do Rio de Janeiro no Distrito Federal. Contudo, em 1960, o Rio de Janeiro perde o posto de capital do país no momento em que o Distrito Federal passa para Brasília, sendo criado o estado da Guanabara. Após este fato e com a derrota de Carlos Lacerda em 1965 foi instituído o Projeto de Lei nº 2,520 de dezembro de 1966, do então Deputado Federal Paulo Hermínio Duque Costa, que discorria sobre a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, sob a alegação de que a Guanabara era economicamente inviável como estado. Porém, esse fato só foi concretizado com a entrada a Lei complementar nº 20, de julho de 1974, do mandato de Ernesto Geisel, onde previa que, um Estado pode ser criado a partir de uma fusão de dois ou mais Estados. “Art. 8º - Os Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara passarão a constituir um único Estado, sob a denominação de Estado do Rio de Janeiro, a partir de 15 de março de 1975. Parágrafo único - A Cidade do Rio de Janeiro será a Capital do Estado. Art. 9º [...] § 1º - Para todos os efeitos de direito, os atuais Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara constituirão circunscrições eleitorais distintas e terão número de representantes igual ao de Deputados de suas atuais Assembleias Legislativas, corrigido na conformidade do que dispuserem as leis em vigor” (BRASIL, 1974).

viária que leva da Zona Sul até a Barra como a Cidade de Deus, em Jacarepaguá (p. 135).

Em 1962 foi criada a Companhia de Habitação – COHAB, para a construção de conjuntos habitacionais de baixo custo. Estas construções eram feitas em zonas afastadas da cidade e sem o mínimo de infraestrutura para acolher as 114 favelas afetadas. Esses conjuntos habitacionais deram origem posteriormente a Cidade de Deus e a Vila Kennedy.

Vinte anos após, a situação em que se encontravam as camadas populares da cidade do Rio de Janeiro, diante da falta de uma efetiva política habitacional, impulsionou o investimento do governador Leonel Brizola em serviços urbanos nas favelas, tais como água, esgoto e eletricidade, até então ofertados pela iniciativa privada. Esta proposta de intervenção política urbana implantada no Estado do Rio de Janeiro foi fundamental para fixar ainda mais a favela em seu lugar de pertença na cidade.

Contudo, essas iniciativas e posturas do governo marcam a questão habitacional no Brasil, trazendo-nos a reflexão que, de fato, nunca houve uma política que considerasse a cidade como espaço de todos e para todos [...]. No imaginário social está estabelecida uma relação entre duas cidades distintas: a favela e o asfalto ou, favela e o restante da cidade. A essa primeira, a representação da desordem, do medo, do local de moradia da “classe perigosa” [...] acompanha o imaginário dos habitantes da cidade desde o final do século XIX até os dias de hoje. Ao “asfalto” está associada a imagem do local digno de se viver (NUNES, 2015, p. 95).

Dentro dos paradigmas de favela tratados por autores como Valladares (2000), Preteceille; Valladares (2005), Nunes (2015) e Da Cunha (2018), pode-se afirmar que, ela se constitui em um território demarcado pela irregularidade geográfica, precariedade de serviços e equipamentos urbanos fundamentais à vida, pela pobreza, assim como representa a ilegalidade de moradia e de mão-de-obra. Ainda que a imagem da favela tenha sido construída a partir de aspectos negativos, como local de violência e insegurança, ela é parte da cidade e abriga cidadãos que são sujeitos de direitos. O conceito de favela construído por vários pesquisadores e trabalhadores sociais durante um seminário realizado em 2009 pelo Observatórios de Favelas traduz o que hoje ela representa:

Moradas singulares no conjunto da cidade, compondo o tecido urbano e integrado a este que não seguem o padrão hegemônico que o Estado e o mercado definem como sendo o modelo de ocupação e uso do solo nas cidades. Esses modelos em geral são referenciados em teorias urbanísticas e pressupostos culturais vinculados a determinadas classes e grupos sociais

hegemônicos que consagram o que é um ambiente saudável, agradável e adequado às funções que uma cidade deve exercer no âmbito do modelo civilizatório em curso (SILVA, 2009, p. 21).

Esta concepção é inversa ao entendimento que o imaginário social de sociedade vigente reconhece como favela, território associado a reprodução de subalternidade e a cultura da violência. O olhar sempre se volta para o que a favela não tem e pouco se fala sobre as relações que se estabelecem entre seus moradores e a representação cultural que possui. Sob a ótica do poder público, a definição deste território idealizada pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, por meio do Sistema de Assentamentos de Baixa Renda - SABREN¹¹⁹, se divide em três grupos: favela, loteamento e comunidade urbanizada:

1) Favela – área predominantemente habitacional, caracterizada por ocupação clandestina e de baixa renda, precariedade da infraestrutura urbana e de serviços públicos, vias estreitas e alinhamento irregular, ausência de parcelamento formal e vínculos de propriedade e construções não licenciadas, em desacordo com os padrões legais vigentes. 2) Loteamento – corresponde ao parcelamento legalmente aprovado e não executado, ou executado em discordância com o projeto aprovado (loteamento irregular) e ao executado sem aprovação do Poder Executivo Municipal e que não atenda às normas federais, estaduais ou municipais em vigor, relativas ao parcelamento da terra (loteamento clandestino). 3) Comunidade Urbanizada – aquela que tenha sido objeto de programas de urbanização integrada, tais como Favela-Bairro (PROAP), Bairro Novo, Programa de Aceleração do Crescimento – PAC e outros similares, cujo projeto tenha garantido a implantação de infraestrutura básica, equipamentos públicos e níveis de acessibilidade satisfatórios; ou que, por esforço próprio de seus moradores e ações públicas diversas, ao longo do tempo, conseguiu alcançar uma situação bastante satisfatória de urbanização (NUNES, 2015, p. 97).

Segundo dados do Censo 2010 (IBGE, 2014), o Rio de Janeiro é o único estado da região sudeste que possui mais de 10% da população vivendo em favelas. Se compararmos com os dados nacionais, veremos que as comunidades brasileiras têm um perfil etário geral 4 anos mais jovem. No Brasil a média de idade é de 33,1 anos, nas favelas 29,1 anos. Com relação a cor da pele, 67% dos moradores de favelas são negros e no Brasil este número é de 55%.

Em escala nacional, o mesmo Censo registrou que 6,3 milhões de mulheres brasileiras vivem em favelas e 69% delas são negras. 70% das mulheres têm filhos e maioria teve o primeiro filho antes dos 20 anos. Vale ressaltar ainda que, as mulheres são as principais responsáveis pelas mudanças no território favela com relação a

¹¹⁹ Que registra dados a respeito de assentamentos precários e informais da cidade.

composição familiar, 44% dos lares das comunidades são chefiados por mulheres e 21% são formados por mães solteiras.

É justamente nesse território que vivem as mulheres protagonistas desta pesquisa. É da favela que vem a voz do poder feminino construído por longos anos. Embora as demandas da mulher de favela tenham surgido a partir de especificidades individuais, com o avanço dos movimentos coletivos a luta se transformou em ações comunitárias e articulações com características variadas e peculiares deste grupo historicamente excluído pela sociedade brasileira.

O acesso e permanência na escola perpassou de maneira bastante peculiar a vida das mulheres pesquisadas nesta tese. Mesmo por caminhos diversos, muitas delas revelam a precariedade que marca o processo de escolarização das classes populares no Brasil. Palácios; Reis; Gonçalves (2017) ressaltam que:

Atualmente, as mulheres são responsáveis por constituírem uma parcela cada vez maior de estudantes, ultrapassando os homens tanto na procura por educação, quanto em anos de escolaridade. Neste viés, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa a modalidade de ensino que oferta vagas para aqueles que não puderam estudar na idade certa, e apresenta um aumento significativo de estudantes mulheres (p. 106).

Uma reflexão necessária, que se coloca diante da realidade vivenciada pelas mulheres do Projeto de EJA da Maré pesquisadas, se refere às idas e vindas da escola, que acontece em grande escala via Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, uma das questões basilares desta pesquisa, nos leva questionar qual a parcela de responsabilidade os filhos têm para o abandono escolar e/ou para a retomada dos estudos por parte de suas mães. Nota-se que, embora as dificuldades e limitações geradas pela maternidade tenham se colocado como um dos maiores desafios para a trajetória escolar das mulheres que participaram deste estudo, esta condição também representa um papel substancial para o retorno e permanência escolar. Isto significa que, os filhos também trazem essas mulheres para a escola. A busca por melhores condições de vida, em especial para os filhos, é a principal motivação para a continuidade do processo de escolarização verificada nas trajetórias analisadas.

Eu não sei o que seria de mim se não fosse esse Projeto de EJA que deixa eu trazer o meu filho para a escola. Eu pude voltar a estudar, pude arrumar um emprego melhor. Agora tenho como comprar as coisas que meu filho me pede. Pude correr atrás de um sonho que já tinha ficado lá atrás. Agora posso

voltar a pensar na faculdade que quero fazer e dar uma vida ainda melhor para ele (Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021).

Nesta lógica, a escola enquanto local de poder para a emancipação dos sujeitos se coloca para a mulher como uma oportunidade ímpar de multiplicar consciências e resistir à herança histórica da dominação masculina citada por Bourdieu (2012), que restringiu durante muito tempo os direitos femininos e gerou injustiças incalculáveis. E para a mulher de favela, esse empoderamento é ainda mais indispensável, considerando para além da mudança na situação socioeconômica que a escolarização proporciona, a percepção do sentido de "ser alguém" que se relaciona à necessidade de pertencimento e inclusão.

Embora ainda não se encontre um registro teórico substantivo a respeito da "feminização do poder" nas favelas, é necessário considerar o poder que as mulheres têm nesses territórios cariocas e o quanto elas contribuem com o progresso desses espaços populares. Elas escreveram suas trajetórias com base no inconformismo aos rótulos de subservientes, frágeis e sem voz. Fizeram e fazem a diferença em suas comunidades e em seus locais de trabalho.

O poder de fala que têm são fundamentais, por traduzirem o lócus de suas histórias de vida e de seus próximos. "Percorreram caminhos diversos, transitaram na pobreza. Mas, saem do seu lugar, tornaram protagonistas de histórias pessoais e coletivas de coragem, determinação e enfrentamento" (NUNES, 2015, p. 144). Ou seja, transformaram as demandas em lutas por um lugar social que considere suas trajetórias de vida.

3.2. O poder da Mulher de favela

Nunes (2015) sinaliza que o "sujeito político mulher de favela" teve origem na década de 1990 e vem tomando força como passar dos anos. O termo se refere aos territórios de segregação sócio espacial, que se identificam como favelas ou comunidades na cidade do Rio de Janeiro.

Primeiramente é necessário identificar quem são essas mulheres, e para isto a autora alerta à necessidade de uma aproximação das representações sociais

atribuídas às mulheres brasileiras. No Brasil, a constituição do imaginário social referente a mulher sempre abrangeu aspectos de uma ideologia patriarcal, sexista e classista.

As representações tradicionais da mulher se pautam na manutenção do modelo patriarcal em que estas desenvolvem o papel de cuidadoras, donas do lar e trabalhadoras em jornadas exaustivas ao conciliar o trabalho doméstico e o laboral:

A responsabilidade conferida pelo “cuidado” (da casa, dos filhos, dos doentes, dos mais velhos, do companheiro, etc...) — uma das vertentes mais visíveis da divisão sexual do trabalho — a coloca e mantém em condição de subalternidade — a serviço de outros —, sem que se garanta a ela o controle sobre a própria vida (NUNES, 2015, p. 79).

A partir dos movimentos feministas, esta condição tradicional da mulher brasileira, começou a ser questionada, embora o papel de cuidadora tenha se mantido até os dias atuais. Particularmente a respeito da mulher pobre, os modos de dominação e opressão sempre se normatizaram na seguinte configuração: “verticalização de poderes: do masculino, de classe e — muitas vezes — da população branca” (NUNES, 2015, p. 79). Desta forma que a mulher pobre e, na maioria dos casos negra, foi construindo sua realidade em meio a luta diária nas subidas e decidas das favelas brasileiras.

As pesquisas acadêmicas revelam que, a mulher de favela sucede a mulher do cortiço estigmatizada no século XIX¹²⁰. Na literatura, os primeiros estudos a respeito das moradoras das comunidades em nosso país se voltam para questões sobre higiene e saúde pública, o que expressa claramente a responsabilização destas pela insalubridade cotidiana das periferias. Este estigma de mulher pobre, negra, moradoras de comunidades desqualifica a “mulher de favela” ao rebaixar sua sexualidade e suas relações afetivas. Contudo, embora a mulher de poder da favela ainda não seja tão explorada nos textos literários das ciências sociais, a arte já lhe garante protagonismo, em meio ao reconhecimento de sua autonomia e poder:

A mulher de favela de que tratamos aqui é “poderosa”, uma palavra que aliás, recentemente, ganhou muitos e novos significados nos espaços favelizados. As mulheres que encarnam este conceito não são Amélias, pois não são omissas, frágeis, sem vaidades ou sem exigências: todo o contrário. Elas se

¹²⁰ A Reforma Urbanística de Pereira Passos iniciada em 1903 ampliou ruas, construiu praças, criou estruturas de saneamento básico e demoliu os cortiços do Rio de Janeiro. Mais informações disponíveis em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/cortico.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

parecem um pouco mais à Rita Baiana, no que se refere ao controle que têm sobre suas próprias vidas. Essa mulher, como vimos, vem tomando consciência “de si” e “para si” desde os anos 1960, e agora está em condições de fazer exigências: para si mesma e para a comunidade a que pertence (NUNES, 2015, p. 81).

Todavia, a autora reforça que, em muitas relações familiares ainda hoje permanece o modelo de sociedade patriarcal, sexista, desigual na divisão do trabalho e violenta, física e psicologicamente com as mulheres. É possível afirmar a existência de um novo entendimento sobre alcances e limites da mulher, onde a negociação de poder entre feminino e masculino permite falar de uma mulher de favela que, embora contribua, mesmo que indiretamente, para manter os privilégios masculinos, não se submete mais a situações de rebaixamento e desvalorização pessoal, pois atualmente tem condições de discernir sobre o que é aceitável ou inaceitável dentro dos padrões de respeito ao próximo.

Esta representação da mulher de favela, que é historicamente nova no imaginário nacional, “põe a mão na cintura e roda a baiana” e, se for preciso, chama a polícia e faz valer os seus direitos. Com ela não se pode “vacilar”, ou seja, brigar com “a preta” é até possível, em uma estrutura que permanece imersa em prerrogativas e privilégios masculinos, mas jamais se pode fazê-lo “sem razão” (NUNES, 2015, p. 82).

A mulher de favela a qual nos referimos se constitui em um sujeito político de direitos que constrói sua estrutura e ideologia diariamente. Cada dia é uma superação dos preconceitos, discriminações e desmerecimentos aos quais são obrigadas a encarar. Ela se enquadra, geralmente “em preceitos raciais, culturais ou econômicos de subalternização, o que a tem levado a se organizar com o objetivo de revolucionar a materialidade da sua condição de vida” (NUNES, 2015, p. 84).

Neste sentido, a mulher de favela representa um papel de referência e até mesmo de liderança em seu território. A partir das experiências e histórias de vida pessoal, luta diariamente pelo respeito e reconhecimento de um segmento de mulheres que durante muito tempo vem buscando o seu lugar social e lutando contra a submissão masculina.

Cabe destacar que, os movimentos de mulheres voltados para o combate à exclusão social tomaram força por volta dos anos 1990, todavia, o movimento da mulher negra teve início um pouco antes deste período, impulsionado pela Constituição de 1988. A mulher de favela brasileira sempre compôs este cenário de luta coletiva. As reivindicações que antes eram direcionadas apenas para a busca de

direitos, com o passar dos anos se estendeu para as condições de vida da mulher, possibilidade de atuação na esfera territorial, questões de raça e desigualdades sociais.

Especificamente na cidade do Rio de Janeiro, a pauta a respeito do reconhecimento social da mulher tem origem nas associações e entidades de base comunitária, que defrontam os obstáculos para a movimentação de capital público destinados a avanços efetivos nas condições de vida feminina, sobretudo dentro da favela. Tal ação surge com a instituição de diversas associações de mulheres, vindo a conceber a Federação das Associações de Mulheres do Município do Rio de Janeiro:

Esta Federação, que recebeu o título de utilidade pública em 1997, tinha por objetivo ir além da superação da discriminação sexual, de gênero e de raça. Ela visava a construção e implementação de políticas públicas que contemplassem as necessidades — individuais e coletivas — específicas das mulheres. Esta luta contribuiu diretamente para ampliação de direitos e efetivação da cidadania, cooperando plenamente para o desenvolvimento de aspectos que interferem na autonomia feminina e nos processos de superação das desigualdades (NUNES, 2015, p. 85).

Para entendermos o termo “feminização do poder” torna-se interessante nos reportar ao conceito de “feminização da pobreza”, utilizado em 1978 em primeira mão pela socióloga norte-americana Diana Pearce, que buscou reproduzir a tendência americana de aumento do número de mulheres pobres, assim como a ampliação do quantitativo de membros das famílias pobres chefiadas por mulheres. Nunes (2015) acrescenta que, somada a estas condições que contribuem para o empobrecimento feminino está a colocação subordinada da mulher no mercado de trabalho em consequência das desigualdades das relações de poder entre homens e mulheres.

Logo, o poder da mulher de favela pode ser comparado ao poder simbólico de Bourdieu (2004a), expresso em sua análise pela relação de dominação do masculino sobre o feminino. Ao se ver em um local de submissão, impedida de acessar seus direitos a mulher empoderada adquire uma percepção da necessidade de se colocar e desempenhar seu trabalho de representação. Diante disto, nos interessa analisar a participação das mulheres moradoras de favela, em especial da Maré, alvo deste estudo, na ação de mobilização e negociação com o poder público, em especial no que tange à esfera educacional, como meio de identificar que intervenções afetam suas trajetórias escolares.

3.3. Redes educativas da Maré: campos de possibilidades

A Redes da Maré é uma instituição da sociedade civil criada por meio de um movimento comunitário no conjunto de favelas da localidade, que busca essencialmente tecer as redes necessárias para efetivar os direitos da população das 16 favelas que compõem a Maré. Dentre os valores da Redes podemos citar a defesa dos direitos dos moradores da localidade; o reconhecimento das potencialidades socioculturais, educacionais e econômicas nos espaços da Maré; a defesa da igualdade étnico-racial e de gênero; a ação contra todas as formas de violência e discriminação; o reconhecimento da responsabilidade da instituição diante dos compromissos e resultados a serem gerados; a atuação pautada nos princípios éticos, de integridade, honestidade e transparência; e, na defesa da democracia.

Os objetivos da instituição se voltam para a elaboração de ações estruturantes que, em médio e longo prazo, possibilitem: a garantia de direitos básicos para os residentes da Maré, por via de quatro eixos de atuação (Arte, cultura, memórias e identidades / Desenvolvimento territorial / Direito à segurança pública e acesso à justiça / Educação¹²¹); estuda a viabilidade de criar um fundo comunitário para a sustentabilidade da organização; promove a ideia de novos imaginários e narrativas que, ao romper com estereótipos, buscam a efetividade do direito à cidade para toda população da Maré.

Tem como prioridades: a criação e desenvolvimento de ações nos campos étnicos, raciais, gênero e de orientação sexual, no intuito de atenuar atitudes de preconceito e racismo na localidade; fornecer condições para um melhor aproveitamento educacional dos moradores; ampliar o acesso à formação qualificada, à geração de renda e à promoção dos direitos da mulher; permitir a democratização e ampliar o acesso à arte; entender, por meio de pesquisas e levantamentos, o cotidiano dos moradores; desenvolver maior articulação territorial, sensibilizar figuras importantes e instituições locais para as questões da Maré; estimular a produção de

¹²¹ Especificados no Apêndice I desta tese.

políticas públicas a partir de campanhas e advocacy¹²²; mobilizar os moradores na execução de ações que visem o acesso à justiça e a efetivação de direitos básicos¹²³.

Neste sentido, as iniciativas e pesquisas realizadas pela Redes no território das 16 favelas da Maré, se pautam no interesse de explorar, de forma integrada e abrangente, as temáticas mais peculiares da localidade, aliadas àquelas relativas a cidade do Rio de Janeiro. Com essa tática de atuação, a instituição desenvolve projetos dentro dos quatro eixos citados anteriormente. Dentre eles destacamos o eixo Educação, para um diálogo mais diretivo com relação ao campo de possibilidades ofertado aos moradores da região, em especial às mulheres pesquisadas neste estudo, situação que reflete diretamente em suas trajetórias escolares.

Bourdieu (1996) destaca que, o campo pode ser analisado sob dois âmbitos: enquanto um “campo de forças”, onde os agentes sociais estão organizados em diferentes posições, amparados por suas estratégias na tentativa de dominar o campo ou alcançar suas demandas específicas e, na mesma proporção, enquanto um “campo de lutas”, no qual os agentes atuam conforme suas posições, mantendo ou modificando sua estrutura. Assim, o lugar de cada agente ou grupo de agentes no espaço social pode ser determinado pela posição que ocupa em cada um dos diferentes campos de atuação, derivando da relação de forças de cada um deles e de acordo com a lógica típica de cada campo.

Ou seja, os agentes não mudam de posição no espaço social aleatoriamente, não somente devido a oposição das forças do espaço, mas também porque os agentes lhes opõem às suas propriedades que podem estar incorporadas sob a forma de disposições. No que tange ao capital herdado, podemos afirmar, ainda com base em Bourdieu (1996), que este é composto por um conjunto de trajetórias com probabilidades semelhantes, capazes de direcionar a posições equivalentes, compondo desta forma o campo de possibilidades ofertado a cada agente social.

Nesta perspectiva, as redes educativas da Maré assumem o lugar de campo de possibilidades que se colocam para os residentes da região. Para refletirmos sobre

¹²² Uma prática ativa de cidadania que se caracteriza pela defesa de direitos.

¹²³ Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/quemsomos/apresentacao>. Acesso em: 19 set. 2020.

os diferentes projetos que compõem este campo é importante resgatar o nome de Eliana Sousa Silva, uma importante liderança da esfera de lutas das mulheres moradoras de favelas e que representa muito bem a mulher de favela tratada no tópico anterior. É um exemplo de agente social que viveu um campo de possibilidades menos ampliado e, ao mesmo tempo, contribui para a ampliação desse campo para as jovens mulheres da atualidade.

“A eterna batalha de Eliana Sousa Silva por uma vida mais digna na comunidade carioca”¹²⁴, este é o slogan encontrado ao se fazer a busca de sua breve biografia. Com forte atuação nas favelas da Maré desde 1980 em projetos de moradia, infraestrutura, educação, segurança, arte e cultura, a paraibana de 58 anos foi cada vez mais conquistando espaço no campo de lutas dentro da comunidade.

Aos 22 anos, Eliana se tornou a primeira mulher presidente da Associação de Moradores de Nova Holanda, uma das 16 comunidades da Maré. Em 1990 fundou o primeiro pré-vestibular comunitário para atender aos moradores da região e em 2007 foi uma das ativistas, juntamente com outros moradores e ex-moradores da Maré, que criou a Redes da Maré.

Atualmente, Eliana se dedica mais às questões de segurança pública nas favelas cariocas, assunto pesquisado em sua tese de doutorado “O contexto das práticas policiais nas favelas da Maré: a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas”¹²⁵ pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/ RJ, que gerou o livro “Testemunhos da Maré”¹²⁶.

A partir de então, criou e coordenou, com apoio do British Council¹²⁷, o seminário “Diálogos sobre segurança pública: experiência Brasil e Reino Unido”. O

¹²⁴ Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods1/uma-historia-de-lutas-na-mare/>. Acesso em: 23 set. 2020.

¹²⁵ Defendida em 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15620/15620_1.PDF. Acesso em: 01 jul. 2021.

¹²⁶ Publicado em 2015 pela Mórula Editorial. Para mais informações acessar: <https://morula.com.br/produto/testemunhos-da-mare/>.

¹²⁷ Uma organização internacional do Reino Unido que promove ações de cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, educação, artes e sociedade.

evento realizado em 2016 reuniu profissionais, especialistas e ativistas interessados no tema da segurança pública de ambos os países, no intuito de apresentar mecanismos institucionais das forças de segurança, compartilhar experiências, os desafios deste campo e avaliar os obstáculos e estratégias possíveis para o tratamento do problema nos dois locais.

O seminário compõe o projeto de pesquisa “Someone to watch over me, new ways of understanding the Police, culture and the favela in Rio de Janeiro”, coordenado por Eliana Sousa Silva; em cooperação com o professor Paul Heritage do People’s Palace Projects, Queen Mary University com apoio do programa Newton Advanced Fellowship, 2015-2017, British Academy e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde o início, a proposta de Eliana foi promover intercâmbios de experiências e saberes com outras instituições, buscando possíveis inspirações para os problemas de segurança pública no Estado do Rio de uma forma geral, mas sem nunca deixar de focar na busca de soluções para a violência das favelas cariocas.

Cabe mencionar que, Eliana se interessou em pesquisar sobre segurança pública no Reino Unido, principalmente porque a corporação é treinada sem disparar tiros e muitos dos policiais não usam armas. Quando acontece de um policial cometer algum crime ele é julgado por um órgão independente. Existe também uma gama de ações e projetos voltados para minimizar os danos causados às vítimas quando a violência é executada pelo Estado.

Eliana destaca que, o seminário “Diálogos sobre segurança pública: experiência Brasil e Reino Unido” tem como objetivo propor uma reflexão para os atuantes na gestão da segurança pública e para os agentes de segurança. “A proposta não é fazer comparações, mas sim oferecer ideias sobre outras possibilidades de segurança pública, vindas de sociedades muito diferentes.”¹²⁸

O seminário vai ao encontro com uma das metas da Redes da Maré que é a captação de recursos para investimento local e a mobilização de seus parceiros para a efetivação de ações voltadas aos moradores da Maré. Dentre as iniciativas da Redes

¹²⁸ Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods1/uma-historia-de-lutas-na-mare/>. Acesso em: 24 set. 2020.

para o alcance destes objetivos, o eixo Educação, que perpassa os diferentes projetos da Redes e abrange o Projeto de EJA alvo desta tese, contribui na transformação do ensino público no sentido de ofertar uma educação de qualidade e que proporcione o desenvolvimento das competências dos sujeitos.

Analisar a educação como fator de mudança social envolve também considerar que ela tem o poder de aplacar a violência. Dados da PNAD (2015) revelam que, a probabilidade de um sujeito com até sete anos de estudo ser assassinado no Brasil é 15,9 vezes maior de outro que tenha ingressado na universidade. Mas é importante refletir também que a violência se manifesta de diferentes formas entre todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, a violência presente nas comunidades cariocas tem conduzido muitos jovens a perder as esperanças de se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

3.4. Violência na Maré

Cada vez fica mais claro o crescente aumento das violações de direitos fundamentais da população moradora de favelas e periferias do Rio de Janeiro. Essas violências derivam de um contexto onde o direito à segurança pública inexistente e o Estado se faz presente a partir de determinadas políticas públicas que se caracterizam pela má qualidade dos serviços ofertados.

Da Silva (2008) afirma que, a violência urbana alterou o local das favelas cariocas no imaginário da cidade. A ampliação do tráfico de drogas e o aumento dos confrontos armados entre diferentes facções criminosas e a polícia gerou total envolvimento dos problemas relacionados à segurança pública com os problemas das favelas.

Durante as visitas realizadas na Maré para o desenvolvimento do estudo empírico desta pesquisa, foi possível perceber que, a violência se configura como algo rotineiro na comunidade. Foram presenciadas situações em que homens armados circulavam normalmente entre os moradores, o que parecia ser aceitável e até comum para aqueles que ali residem.

As estudantes pesquisadas informaram que, as aulas não podem terminar muito tarde devido à violência nas proximidades dos locais de aula e de suas moradias. O que se percebe é que o tráfico de drogas se tornou o principal fator para a crescente escalada da violência na Maré e um dos maiores obstáculos para o sucesso dos serviços públicos de educação no local. A imagem avistada no viaduto da Avenida Brasil, na altura da entrada da comunidade logo denuncia:

Figura 6 – Imagem da impactante realidade da Maré



Fonte: Registro da pesquisadora durante a realização do estudo empírico.

Diante desta evidência uma pergunta nos instiga: como educar no meio do fogo cruzado? Em 2019 as aulas de 44 escolas municipais da Maré foram suspensas por 24 dias, deixando em torno de 16 mil alunos do ensino fundamental e médio em defasagem. Mas, lamentavelmente, o que tem sido feito para contornar esta situação é a redução do horário de saída dos estudantes diariamente. Entendemos ser essencial a reposição das aulas perdidas e, para isto é necessário que se crie uma agenda permanente anual que reflita de forma coletiva sobre as estratégias para a concretização desta reposição.

Em matéria publicada em janeiro de 2020 na Revista Trip Uol: Mulheres da Maré¹²⁹, que promoveu o encontro de Eliana Sousa Silva, como já apresentada anteriormente, e Yvonne Bezerra, fundadora do Projeto Uerê - uma escola

¹²⁹ Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip-transformadores/eliana-sousa-e-yvonne-bezerra-do-conjunto-de-favelas-da-mare-falam-sobre-seguranca-publica>. Acesso em: 26 jan. 2021.

especializada em crianças com problemas cognitivos e traumas devido à violência¹³⁰, as lideranças falaram entre outros assuntos sobre as dificuldades para se educar na Maré:

...precisamos dar um passo muito importante que é garantir a qualidade da educação e, com isso, o direito à educação se efetivar plenamente, aumentando a autonomia do sujeito. Para isso, precisamos trabalhar outras demandas desse território, como o direito à segurança pública, que é totalmente negligenciado (Eliana Sousa Silva).

Nas listas de chamada eu coloco um “T” para os dias de tiroteio. As escolas definitivamente não repõem as aulas e as crianças ficam numa defasagem muito grande [...] E para viver aqui, você tem que ter estratégias. Estratégia de proteção, como quando eu coloquei a placa no teto da escola: “Escola. Não atire”. Um helicóptero realmente atirou no teto de uma das salas de aula da escola há dois anos, no governo anterior. E aí eu fiquei pensando: O que fazer? Não adianta denunciar, porque a gente não vai ser ouvido. Então a placa foi um símbolo. Se cair uma bala nessa placa, aí eu vou ter que tomar outras providências. (Yvonne Bezerra. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip-transformadores/eliana-sousa-e-yvonne-bezerra-do-conjunto-de-favelas-da-mare-falam-sobre-seguranca-publica>. Acesso em: 26 jan. 2021)

Diante destes relatos, notamos que são muitas as situações de violências vivenciadas historicamente pelos moradores da Maré e das favelas de um modo geral. A mais evidente ocorre na maneira como a polícia e outros grupos armados operam na região. Os conflitos vêm alterando o cotidiano da comunidade, trazendo consequências graves para a vida da população. Da Silva (2010) afirma que, a histórica segregação espacial das periferias diz respeito a uma espécie de “ecologia das desigualdades sociais”¹³¹, que trouxe benefícios para o tráfico internacional de drogas ilícitas ao concentrar nas favelas a maior parte de seu comércio:

De início, um alerta: o fato de que os “territórios da pobreza”, de uma maneira geral, tendem a ser [...], mais intensamente afetados pela violência policial e criminal associada ao comércio de drogas, não indica nenhuma dependência causal das disposições morais ou da conduta do conjunto dos moradores. Primeiro, porque as linhas de comando da cadeia produtiva estão fora dessas áreas e do próprio território nacional. Segundo, porque é sabido que a localização física do varejo está muito longe de restringir-se a esses espaços urbanos mais desfavorecidos, que respondem apenas pela maior visibilidade desse tipo de atividade. Finalmente, porque tanto a estratégia locacional

¹³⁰ Yvonne trabalhou com as crianças que sobreviveram à Chacina da Candelária, em 1993, e a partir desta iniciativa desenvolveu uma metodologia de ensino para o trato com crianças em zonas de risco. Legitimada pela Unesco e apreciada como uma das seis melhores metodologias do mundo, é empregada no Projeto Uerê, criado em 1998 em uma escola modelo na Favela da Maré.

¹³¹ Decorre por meio da conjugação de diferentes processos: econômicos, políticos, jurídicos, sociais, simbólicos entre outros.

quanto o pessoal nela ocupado dependem do tipo de droga transacionada (DA SILVA, 2010, p.285).

Os dados relativos aos índices de violência na Maré (CARTA MANIFESTO, DO FÓRUM BASTA DE VIOLÊNCIA: OUTRA MARÉ É POSSÍVEL! 2018)¹³² revelam que, no ano de 2016 foram realizadas 33 operações policiais as quais geraram a morte de 17 pessoas. Nos primeiros três meses de 2017 foram identificadas 14 operações policiais e mais sete dias de confrontos entre os grupos armados que fizeram 29 vítimas - dentre elas 13 de forma fatal -, destas, 26 foram moradores da Maré e 3 policiais. É importante ressaltar que, a polícia do Rio de Janeiro está entre uma das que mais mata e que mais morre no mundo¹³³. Na maioria dos casos, as vítimas da violência letal no Brasil incluem jovens negros com baixa escolaridade e que moram em favelas e periferias.

Dados mais recentes da 4ª edição do Boletim Direito à Segurança Pública na Maré¹³⁴ corroboram para esta reflexão revelando que, os moradores da comunidade experienciaram no ano de 2019 cerca de 281 horas de operações policiais, representando uma intervenção a cada 9 dias. A ocorrência gerou 49 mortes, caracterizando um aumento de mais de 100% em relação ao ano anterior. Foram 34 mortes em decorrência da ação policial e 15 partindo de grupos armados e, ainda 45 pessoas foram feridas por arma de fogo.

Como pode ser constatado no decorrer deste tópico e com mais ênfase na Figura 6, os direitos coletivos dos moradores de áreas populares acabam sendo limitados pela condição de violência impregnada nas favelas. Nos três anos analisados, os estudantes da Maré tiveram suas aulas reduzidas em 89 dias do total

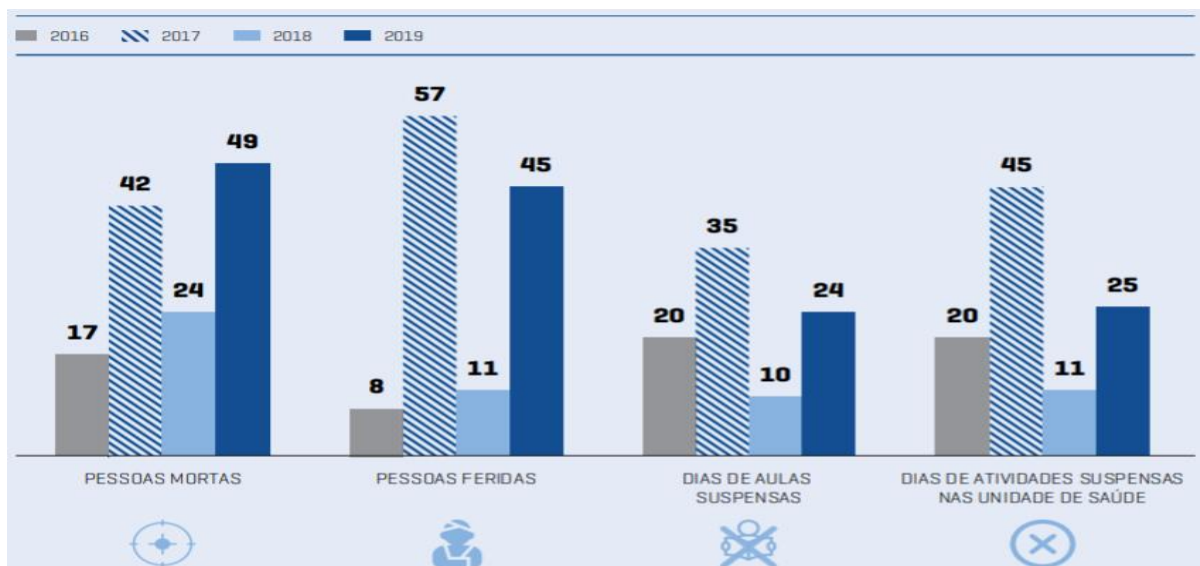
¹³² Carta elaborada por cerca de 200 pessoas, envolvendo um grupo de moradores da Maré, instituições governamentais e não governamentais e lideranças comunitárias da Maré, proposta aos candidatos ao Governo do Estado do Rio de Janeiro em 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17St4o7GFZDpS-40chlYuDzHvvnP1Rz3/view>. Acesso em: 20 fev. 2020.

¹³³ Fontes: Instituto de Segurança Pública (ISP); Monitor da Violência; IBGE.

¹³⁴ O Boletim é produzido pelo projeto “De Olho na Maré”, através do Eixo Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça da Redes da Maré. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica_2019.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

previsto pelo calendário escolar. Além disso, as unidades de saúde totalizaram 60 dias sem atendimentos à população local.

Figura 7 – Impactos da Violência armada na Maré entre 2016 e 2019



Fonte: 4º Boletim Direito à Segurança Pública na Maré, 2019.

Observa-se que, a circulação de agentes de segurança pública em áreas periféricas, sobretudo nas 16 favelas que compõem a Maré, acontece de forma esporádica e sempre acompanhada de atos violentos, situação que tem causado muita tensão e sofrimento aos moradores. O temor da população é justificado pelas práticas abusivas praticadas regularmente e que não condizem com o trabalho de um profissional que se compromete a atuar com seriedade no campo da segurança pública: invasão de casas sem mandado judicial (em 2019 foram 28 residências); abordagem com brutalidade, principalmente de adolescentes e jovens negros; xingamentos e insultos, em maior proporção às mulheres.

Ramos (2011) alerta que, se não forem criados dispositivos de contínuos diálogos entre a polícia e a população, como exemplo de fóruns comunitários e esquemas de ajustamento cidadão na relação com o poder público, corre-se o risco de que se consolidem relações autoritárias e antidemocráticas, como era mais comum no passado em relação ao tráfico e à milícia. Diante disto, nota-se cada vez mais a necessidade de se direcionar investimentos para o campo da segurança pública a fim de garantir o acesso a direitos básicos e o funcionamento dos serviços públicos, como as escolas e as unidades de saúde.

Este arsenal de violências gera danos emocionais, físicos e financeiros a todos que moram e circulam pela Maré, refletindo diretamente no desenvolvimento social e econômico da região. “A violência armada se mostra contínua no território da Maré e a iminência e imprevisibilidade dos confrontos armados traz impactos imensuráveis para a saúde física e emocional da população”. (4º Boletim Direito à Segurança Pública na Maré, 2019.)

Em consonância com esta discussão, a Carta Manifesto, do “Fórum Basta De Violência: outra Maré é possível!” apresenta a “Guerra às Drogas” nas favelas, como principal estratégia contra a violência na Maré, a partir da perspectiva da prevenção e do cuidado. A mobilização dos moradores e de bairros vizinhos é urgente para que se pensem em meios de viabilizar o direito à segurança pública, atualmente inexistente nas periferias do Rio de Janeiro. Nesta concepção, a Carta apresenta seis importantes inquietações:

1- Esses conflitos não resultam em maior segurança – ao contrário, só têm reproduzido violência – prejudicando a todos, perdendo-se vidas, gastando-se muito dinheiro público com armas e munições, estabelecendo um cotidiano marcado pela insegurança e medo, com sérias consequências para a saúde física e mental de todos. 2-As organizações públicas e da sociedade civil têm sido, de maneira frequente, impedidas de funcionar, prejudicando de forma inadmissível o acesso dos moradores aos seus direitos básicos. 3-A violência destrói os laços comunitários, limita o direito de ir e vir e reforça a discriminação de quem mora nas favelas, além de prejudicar as atividades econômicas e a rotina de trabalho, estudo e lazer. 4-Os meios de comunicação de massa reforçam a criminalização das favelas e seus moradores, legitimando uma política violenta de intervenção do Estado nestes espaços. 5-A violência é um fenômeno difuso que está presente em toda a cidade, mas é tratada de forma equivocada como um problema oriundo das favelas. 6-Tanto os moradores, como as pessoas que trabalham nas favelas, não aguentam mais incessantes situações de violência em seu local de moradia e/ou de trabalho (CARTA MANIFESTO, DO FÓRUM BASTA DE VIOLÊNCIA: OUTRA MARÉ É POSSÍVEL! 2018).

Na tentativa de abolir com a violência na Maré, diferentes segmentos da sociedade, incluindo a Redes da Maré, vêm tomando a iniciativa de discutir estratégias de enfrentamento para esta condição através do Fórum “Basta de Violência! Outra Maré é possível!” Esta articulação entre moradores e demais atores estratégicos visa debater caminhos que a curto, médio e longo prazo leve ao direito à segurança pública nas 16 favelas do bairro. “O trabalho do Fórum se inicia com o acirramento do contexto de violência na Maré, marcado pelo aumento dos confrontos armados entre agentes

de segurança pública e grupos criminosos armados, e destes entre si” (PLANO DE REDUÇÃO DE DANOS ÀS VIOLÊNCIAS NA MARÉ¹³⁵).

Dentre as sugestões apresentadas, objetiva-se atingir as cinco metas discriminadas a seguir: Meta 01 - Reduzir o número de mortes violentas durante as operações policiais na Maré; Meta 02 - Reduzir situações de violação de direitos fundamentais e abuso de autoridades policiais; Meta 03 - Reduzir violências a grupos vulneráveis (jovens, negros, crianças, adolescentes, mulheres, idosos e LGBTQIA+); Meta 04 - Garantir o funcionamento pleno de instituições governamentais e não governamentais que atuam no território da Maré; Meta 05 - Ampliar a participação popular no planejamento da Segurança Pública.

Nesta perspectiva, nota-se que sem a garantia de direitos sociais básicos, toda situação de violência vivenciada na Maré pode ser agravada nos próximos anos. Da Silva; Leite (2008) afirmam, que viver sob circunstâncias de medo, violência e incerteza confinam os moradores de favela no espaço socioterritorial e político nomeado pelos autores de “vida sob o cerco”, limitando e muitas das vezes impedindo o prosseguimento das atividades de rotina diárias e a manifestação das demandas dos moradores. Os tiroteios a qualquer hora do dia desestabilizam a rotina da população carioca como um todo, sobretudo a dos moradores de favelas: “na sociabilidade violenta, quem tem mais força usa os outros, assim como artefatos (armas etc.) para impor sua vontade sem considerar princípios éticos, deveres morais, afetos etc” (DA SILVA, 2008, p. 21).

Resgatando uma vez mais a questão do direito à educação nas periferias, em especial do conjunto de favelas da Maré, nos reportamos à fala de Eliana Sousa Silva referente ao papel da mulher para a efetivação das melhorias que afetam os diferentes setores da comunidade, sobretudo o educacional. Para ela, em todas as lutas haviam mulheres por trás: “As mulheres daqui sempre tiveram um papel muito importante de estar protagonizando as mudanças que precisam acontecer”. No entanto, Eliana

¹³⁵ Plano produzido em 2018 pelo Fórum Basta de Violência: outra Maré é possível! Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jbEWPUTFDBaDcclqfK2D00wu6gZKDUiW/view>. Acesso em: 21 fev. 2020.

destaca que, determinadas violências ligadas a redes ilícitas causam sofrimentos principalmente às jovens¹³⁶.

Ou seja, além do perigo e medo constante que vivenciam diante dos conflitos entre facções rivais e policiais, muitas mulheres de favela ainda enfrentam situações de violência no lar decorrentes do uso abusivo de álcool e outras drogas por parte de seus companheiros. Assim, entendemos que a violência na Maré acaba por também afetar a trajetória escolar dessas mulheres, situação que concentra maior entrave no campo da EJA, por já abrigar aquelas que recorreram à modalidade como a “última esperança” de recuperar seu processo de escolarização.

¹³⁶ É importante ressaltar também na fala de Eliana que, muitas mães da Maré perdem seus filhos cedo, situação que gera um adoecimento latente destas. Eliana observa ainda a necessidade de se pensarem em estratégias para um trabalho com os homens, considerando que eles morrem mais do que as mulheres. “São homens negros, moradores de favelas. Precisamos olhar para isso e ver o papel fundamental deles para reverter essa lógica” Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip-transformadores/eliana-sousa-e-yvonne-bezerra-do-conjunto-de-favelas-da-mare-falam-sobre-seguranca-publica>. Acesso em: 26 jan. 2021.

Capítulo 4 – Trajetórias escolares de jovens mulheres da EJA na Maré

A ideia de juventude nos remete a inúmeros olhares. De acordo com Andrade (2004), ser jovem na EJA atravessa as limitações impostas pela realidade, considerando que, mesmo diante dos diversos motivos compreensíveis para o não retorno à escola os jovens retornam. A autora destaca também que, embora sejam heterogêneas, as juventudes inseridas na EJA carregam consigo algumas marcas capazes de impedi-las de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada satisfatória:

São jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um "incansável" número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar (de 7 a 14 anos) (ANDRADE, 2004, p.3).

Neste entendimento, considerando também as contribuições dos estudos de Leão (2006) é possível atestar que, a escola se configura em uma experiência envolvendo valores, projetos de vida e diversas expectativas. Para ele, “[...] a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida” (p.36).

Dados do Censo Maré de 2019 mostram que, 6% dos moradores do bairro são analfabetos, taxa que se revela duas vezes superior em comparação com o percentual observado na cidade do Rio de Janeiro (2,1%) (IBGE, 2019). A Maré contabiliza mais de seis mil pessoas maiores de 15 anos nessa condição. 37,6% da população completou apenas o ensino fundamental e 19,6% dos adolescentes (de 15 a 17 anos) estão fora da escola. Como é de se esperar, quanto maior a idade, mais alta é a taxa de analfabetismo. No Quadro 2 é possível observar que, entre as mulheres essa taxa é relativamente maior (6,2%) – entre os homens ela é de 5,8% (REDES DA MARÉ, 2019).

Com relação à redução do analfabetismo na localidade, ocasionada principalmente pela intervenção dos projetos e programas desenvolvidos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, observa-se uma interferência maior entre os recortes etários mais jovens e há também certa diferença de gênero. As mulheres de até 54 anos são proporcionalmente mais alfabetizadas que os homens e, acima dessa

idade são eles. Este fenômeno se explica em decorrência da cultura machista que predominou a estrutura social brasileira em grande escala até a década de 1960, resultando em apenas uma pequena parcela de mulheres com acesso à educação.

Quadro 2 - Taxa de alfabetização e de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, segundo o sexo, por faixa etária na Maré

Faixa etária	Mulheres			Homens		
	Sabe ler/escrever	Não sabe ler/escrever	Sem resposta	Sabe ler/escrever	Não sabe ler/escrever	Sem resposta
15 a 19 anos	99,2%	0,8%	-	98,7%	1,3%	-
20 a 24 anos	99,1%	0,9%	-	98,7%	1,3%	0%
25 a 29 anos	98,9%	1,1%	-	98,1%	1,9%	-
30 a 34 anos	98,2%	1,8%	0%	97,0%	3,0%	-
35 a 39 anos	97,3%	2,7%	0%	96,2%	3,8%	-
40 a 44 anos	95,8%	4,2%	-	93,5%	6,5%	-
45 a 49 anos	93,5%	6,5%	-	92,9%	7,0%	0%
50 a 54 anos	91,2%	8,8%	-	90,8%	9,2%	-
55 a 59 anos	86,9%	13,0%	0,1%	88,2%	11,8%	-
60 a 64 anos	79,6%	20,4%	-	81,8%	18,2%	-
65 a 69 anos	71,4%	28,6%	-	77,7%	22,3%	-
70 anos ou mais	62,7%	37,3%	-	70,5%	29,5%	-
Sem resposta*	92,7%	6,7%	0,6%	93,2%	6,0%	0,8%
Total geral	93,8%	6,2%	0%	94,2%	5,8%	0%
(*) Todas as pessoas "sem resposta" de idade são maiores de 15 anos						

Fonte: Censo Populacional da Maré. Redes da Maré (2019).

Em matéria sobre o Censo Maré de 2019, Dalcio Marinho, coordenador do Núcleo de Pesquisas e Monitoramento de Projetos, da organização Redes da Maré, sinaliza que, as favelas do Bairro Maré precisam de uma política educacional que inclua os adolescentes e os adultos. Se por um lado as séries iniciais do ensino fundamental dispõem atualmente de um número razoável de vagas para atender a demanda, por outro, apenas cinco escolas oferecem do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e três escolas ofertam o ensino médio, sendo duas somente no turno da noite.

Conforme o coordenador, essas evidências retratam uma diferença muito grande com relação ao restante da cidade e demonstram que, os motivos dos estudantes da Maré estarem em desvantagem estão fortemente ligados às condições locais. Isto porque, segundo ele, não basta ofertar o acesso à escola e deixar à cargo

de cada família a responsabilidade de buscar os meios para a permanência, pois os condicionantes sociais, territoriais e econômicos são elementos cruciais, com alto poder de interferência nas trajetórias escolares dos moradores de favela¹³⁷.

Uma informação pertinente relacionada aos condicionantes citados por Marinho envolve o número de moradores por casa na Maré, com média de 2,9 pessoas por domicílio, dado relativamente similar ao restante da cidade do Rio de Janeiro, se difere do senso comum. Como bem exposto pelo coordenador, ao contrário do que se pensa, o número de pessoas por residência nas favelas e periferias tem reduzido nos últimos anos, isto porque a taxa de fecundidade diminuiu bastante e a média de filhos por mulher já é muito baixa em todo o Brasil.

No entanto, ele frisa ainda que, especialmente na Maré, as famílias vêm sendo iniciadas cada vez mais cedo. “É uma maternidade precoce, numa juventude, não diria na adolescência, em fase de estar ainda nos estudos para se preparar para o mercado de trabalho”. Porém, enquanto nos territórios de maior renda e escolaridade, a média de idade dos pais gira por volta dos 23/24 anos, no momento da chegada do primeiro filho, na Maré essa média é antecipada para os 18/19 anos, situação que contribui em grande escala para o abandono escolar, sobretudo das mulheres.

Presume-se que a gravidez na adolescência seria um fator de risco relacionado ao abandono escolar, e associado ainda à reprodução da pobreza, o que vem sendo colocado em questão por várias pesquisas, que têm observado que são comuns situações de interrupção do projeto de escolarização anteriores à situação da gravidez. Essas pesquisas têm identificado que é sobretudo nas camadas menos privilegiadas, em função da precariedade das condições de existência desses jovens, que os projetos de escolarização são interrompidos (URPIA, 2009, p. 39).

Como especifica a autora, a gravidez precoce entre as mulheres com menor poder aquisitivo acaba por gerar uma mudança no percurso educativo, seja por vias de uma interrupção momentânea dos estudos, ou pelo abandono definitivo, situação mais presente entre aquelas com maior idade. O fato é que, a maternidade reflete inevitavelmente na trajetória escolar da mulher, sob diferentes aspectos e, nossa intenção aqui é analisar como ocorre o processo de conciliação entre ser mãe e estudante para aquelas que estão na modalidade da “segunda chance”.

¹³⁷ Matéria sobre o Censo Maré, realizado pela Redes da Maré em 2019. Disponível em: <https://odocumento.com.br/rj-pesquisa-aponta-que-mare-precisa-reforcar-educacao-para-jovens/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Diante disto, entende-se que o retorno escolar, sobretudo das mulheres, é ocasionado por diferentes motivos, seja para buscar melhores condições de vida para si e sua família, para adquirir novos conhecimentos, não perder o emprego atual, garantir um trabalho melhor, ser contratada, conhecer novas pessoas e oportunidades entre tantos outros. Após um tempo afastadas, as mulheres que retornam aos estudos pela Educação de Jovens e Adultos - EJA carregam uma visão de mundo totalmente singular. Protagonistas de histórias reais, já entram na escola com suas crenças e valores formados. Estão inseridas no mundo do trabalho e possuem responsabilidades sociais e familiares.

A partir desta perspectiva, serão retratadas neste capítulo, as peculiaridades que perpassam o perfil das jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos da Maré, as trajetórias escolares percorridas e a relação entre estas trajetórias e a maternidade. Para tanto, iniciaremos com a caracterização das mobilizações sociais realizadas pelas mulheres na Maré no sentido de contribuir diretamente para ampliação de seus direitos e efetivação da cidadania¹³⁸.

4.1. A luta das mulheres da Maré

Como já mencionado no capítulo anterior, as mulheres compõem a maioria da população residente na Maré (51%), contudo cabe acrescentar aqui algumas informações que irão complementar a discussão referente a presença e atuação feminina neste território. Com relação a distribuição por faixa etária, nos interessa tratar daquelas que correspondem à composição de juventude analisada nesta pesquisa. Como apresenta o Quadro 3, um pouco mais da metade do percentual de

¹³⁸ É importante destacar que, a apresentação dos dados coletados no Projeto de EJA da Maré será feita por meio do número absoluto e do percentual de representatividade, de modo que seja possível uma melhor leitura entre as diferentes variáveis dos grupos de sujeitos incluídos no estudo. Cabe ressaltar ainda que, a intenção aqui não é fazer um comparativo entre os dois segmentos da educação básica pesquisados, devido ao quantitativo de participantes no ensino fundamental ter sido bem abaixo daqueles que compõem o ensino médio. Tal fator se justifica, por algumas turmas do ensino fundamental terem sido fechadas no decorrer do Projeto por falta de quórum, situação que foi remediada pela coordenação da Redes da Maré através de alinhamento dos estudantes que compunham estas turmas para a continuidade dos estudos no ensino médio.

peçoas em todos os recortes etários são mulheres, totalizando 50,9% em idade juvenil.

Quadro 3 – Mulheres residentes na Maré por faixa etária

Faixa etária	Total de habitantes	Total de mulheres	Percentual de mulheres
15 a 19 anos	11.961	6.042	50,5%
20 a 24 anos	12.461	6.416	51,5%
25 a 29 anos	13.666	6.949	50,8%
Total	38.088	19.407	50,9%

Fonte: Censo Populacional da Maré. Redes da Maré (2019).

Bourdieu (1983b) adverte a necessidade de se considerar as especificidades da categoria juventude, na medida em que ela possui dois extremos de um campo de possibilidades à disposição dos jovens: a juventude das classes populares e a juventude das classes média e alta. Nesta pesquisa, nos reportamos a juventude das classes populares, em especial a feminina, para além do destaque quantitativo presente na Maré, mas por carregarem o estigma de inferioridade em relação aos homens, devido ao domínio dos valores patriarcais que ainda interferem em suas ações.

As lideranças femininas nas favelas vêm ganhando espaço pelo intenso ativismo e atuação sociopolítica, que legitimam as demandas pela mobilização de recursos públicos para as condições de vida, atuando em diferentes frentes como a assistência, educação e saúde. E, ao mesmo tempo, reconhecem que o Estado não atua como deveria para atenuar os conflitos oriundos das desigualdades impregnadas nas dimensões da favela.

"Mulher negra, cria da Maré e defensora dos Direitos Humanos." Era assim que Marielle Franco se retratava nas redes sociais¹³⁹. A vereadora foi um exemplo de militância em prol de garantias legais, em especial pelos direitos da mulher. Sua candidatura no ano de 2016 foi motivada pela carência feminina na política e visando provar que a mulher negra e de favela pode e deve ocupar espaços de poder.

¹³⁹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43423055>. Acesso em: 04 fev. 2021.

Marielle Franco foi mãe jovem na favela da Maré, trabalhadora e estudante, muitas vezes não tinha com quem deixar sua filha. 'Eu sou porque nós somos, esse é o nosso lema', que possamos ter mais mães estudando e ampliando suas possibilidades de emprego, e para isso é urgente um lugar seguro, público e com profissionais qualificados para deixar nossas crias (MENDONÇA; PASSOS, 2020, p.17)!

Este foi o texto utilizado para apresentar um dos seus primeiros projetos de lei, o “Espaço Coruja”, voltado à permanência escolar e reinserção profissional de mulheres das classes populares. A política proposta por Marielle atende a sua própria demanda de mulher preta de favela. Visa em primeiro lugar os direitos da mulher (ao trabalho e à educação) e da criança (a uma infância saudável). Criticada por alguns por iniciar seu mandato com uma pauta entendida como restrita à área educacional, gerou polêmica e debates relacionados às funcionalidades e benefícios destes espaços.

Porém, uma das vertentes de atuação de Marielle presente em todos os seus projetos¹⁴⁰ e que cabe ser destacada é a interseccionalidade, caracterizada por Angela Davis¹⁴¹ como um conceito que compreende a sobreposição de diversas identidades, como de classe, gênero, raça e etnia. Esta discussão coloca em pauta a necessidade de se combater a opressão feminina por diferentes vieses, vindo a se constituir um instrumento de luta política bastante profícuo em territórios segregados socioespacialmente.

“Marielle sempre acreditou que, para se tornar protagonista da própria história, precisava estudar muito. Desde cedo, viu na educação um instrumento de transformação social” afirmou Cláudia Rose Ribeiro da Silva, professora de História

¹⁴⁰ A vereadora redigiu 16 projetos de lei, contudo não foram aprovados na Câmara do Rio de Janeiro os que versavam sobre homossexualidade.

¹⁴¹ Educadora americana negra e feminista, representa desde 1960 a luta de mulheres negras pela igualdade de direitos sociais.

que lecionou na primeira turma, em 1998, do Curso Pré-Vestibular - CPV¹⁴² do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré - CEASM¹⁴³ na qual a vereadora fez parte¹⁴⁴.

E foi a partir da iniciativa do Curso Pré-Vestibular, que o CEASM oferta até hoje aos moradores da Maré ações que imprimem valor às potencialidades de seu povo. Seus projetos sociais investem na produção de cultura e especialmente na educação como principal recurso de luta contra as desigualdades sofridas pela comunidade. As mulheres foram as que mais se beneficiaram das ações do CEASM, sobretudo do CPV, situação que parece retratar os perfis geralmente observados nos Cursos Pré-Vestibular Comunitários cariocas, que registram 63,4% de mulheres participantes, contra 36,6% de homens (CARVALHO; FILHO; COSTA, 2008).

O Observatório de Favelas do Rio de Janeiro é uma organização da sociedade civil de pesquisa, consultoria e ação pública voltada para produção de conhecimento e de propostas políticas acerca da realidade das favelas. Com sede na Maré, a instituição atua nas áreas de Políticas Urbanas; Educação; Comunicação; Cultura e Direitos Humanos, produzindo conceitos, metodologias e tecnologias sociais que reflitam na criação e aprimoramento de políticas públicas. No que tange ao atendimento às mulheres da Maré, o Observatório oferece atividades que fortalecem a capacidade de atuação delas na conquista de seus direitos e enfrentamento das violências.

Um equipamento que merece realce entre as ações no âmbito do desenvolvimento territorial da Maré, direcionada para o público feminino é a Casa de

¹⁴² O projeto já atendeu a mais de 1.600 jovens da comunidade, auxiliando na conquista de um diploma universitário. “Oferece a preparação para moradores da Maré entrarem na universidade, dando a cada participante mais informação e formação, possibilitando com que passem a elaborar melhor suas demandas e a lutar por mudanças neste território. Nesse sentido, o projeto desenvolve um trabalho a partir de uma metodologia diferenciada, voltada para inserção nas universidades e ampliação do pensamento crítico em torno das questões sociais, políticas, econômicas e culturais” (Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/40/curso-pre-vestibular>. Acesso em: 12 fev. 2021)

¹⁴³ Com um viés voltado para o enfrentamento do problema educacional na comunidade, em 1997, um grupo de moradores se reuniu e deu início a uma proposta de intervenção na realidade social e política das favelas da Maré, visando um alcance maior e duradouro.

¹⁴⁴ Matéria do Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11017/o-que-marielle-tem-a-ensinar-sobre-educacao-aos-jovens-carentes>. Acesso em: 11 fev. 2021.

Mulheres da Maré¹⁴⁵, em execução nos espaços da Redes da Maré, estimula o protagonismo das moradoras, auxiliando na melhoria da condição de vida das mulheres e de seus familiares. Os atendimentos realizados contemplam serviços sociojurídicos, com a atuação de advogadas, assistentes sociais e psicólogas; são ofertados cursos profissionalizantes de cabeleireiro, o “Maré de Belezas”, de gastronomia, o “Maré de Sabores” entre outros¹⁴⁶.

A Casa de Mulheres da Maré também representa um espaço de empoderamento feminino. Já estão incluídas em todas as capacitações, aulas que abordam questões de gênero, sociedade, desigualdades sociais e violências contra as mulheres. Além disto, a casa tem funcionado como espaço de troca com instituições locais públicas e privadas, formando parcerias para o alcance dos direitos femininos. O depoimento de uma das participantes do nosso estudo evidencia os benefícios dos atendimentos: “Eu gosto de ir no projeto da Casa de Mulheres, porque lá a gente é tratada como importante. Tudo o que eu aprendo lá eu faço em casa e ainda estou quase arrumando um emprego melhor, só falta terminar o curso de cozinha”.

Outra iniciativa da comunidade é o Centro de Referência de Mulheres da Maré Carminha Rosa - CRMM, inaugurado no ano 2000, fruto de um convênio entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH e a organização não governamental Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação - CEPIA, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e do Fundo das Nações Unidas para a Mulher - UNIFEM. O CRMM é um projeto integrante do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas em Direitos Humanos - NEPP-DH, Órgão Suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CFCH/UFRJ. Foi organizado no sentido de ampliar as ações que garantam as condições necessárias para o exercício da cidadania das mulheres e tem como objetivos: realizar o acompanhamento psicossocial e jurídico das mulheres; conduzir os debates acerca das desigualdades de gênero e violência doméstica; produzir indicadores sociais; elaborar metodologias voltadas para a execução, monitoramento

¹⁴⁵ Inaugurada em 2016, contou com a iniciativa de Eliana Sousa Silva.

¹⁴⁶ Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/36/casa-das-mulheres-da-mare>. Acesso em: 04 fev. 2021.

e avaliação de políticas públicas e desenvolver estudos na temática dos direitos humanos para as mulheres¹⁴⁷.

Localizado na Vila do João, bairro da Maré, o Centro de Referência de Mulheres da Maré Carminha Rosa pode ser caracterizado como um espaço destinado à realização de um atendimento inicial e qualificado de mulheres em situação de violência de gênero. Para as alunas de EJA pesquisadas, o CRMM também é essencial, na medida em que lidam com as diferentes esferas de violência enfrentadas por elas: “Já não basta ter que cuidar de tudo ao mesmo tempo, quando chego em casa ainda tenho que lidar com meu companheiro que bebe. O projeto me tirou muitas dúvidas e agora já sei como me defender quando estou em perigo” (Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021).

Voltado especificamente para aquelas que, em algum momento da vida tiveram que deixar a escola em segundo plano, o Projeto “Escreva seu Futuro - Alfabetização de mulheres da Maré” é mais uma ferramenta do campo de possibilidades da esfera educacional, ofertado pela Redes da Maré. Com apoio da L'Oréal/Lâncome e parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ promove aulas para as moradoras das 16 favelas da Maré, com idade acima de 15 anos, que não completaram o Ensino Fundamental, nunca frequentaram a escola ou declaram não saber ler/escrever. Considerado um espaço de escuta e acolhimento, o Projeto oferece novos horizontes às mulheres da região e dinamiza a ligação com a própria produção das condições da existência social na favela¹⁴⁸.

Nesta mesma direção, o Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho, alvo do estudo empírico desta tese, envolve um público composto em sua maioria por mulheres, muitas com o desafio de conciliar escola, responsabilidades familiares, domésticas, profissionais e o cuidados dos filhos, em um entrelaçamento de processos não lineares (BOURDIEU, 1987). Assim, na tentativa de compreender as especificidades características do Projeto pesquisado e na perspectiva de contextualizar as informações coletadas, optamos por apresentá-lo em um subtópico separado.

¹⁴⁷ Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/crmm/missao.html>. Acesso em: 04 fev. 2021.

¹⁴⁸ Para mais informações acessar: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/48/escreva-seu-futuro>.

4.2. Origem e desenvolvimento do Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho

Desde a sua criação¹⁴⁹, a Redes da Maré apostou forte em projetos de ampliação de possibilidades escolares e de qualificação profissional de seus moradores. Assim, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e com o apoio do Instituto Somos e do Instituto Humanize, a Redes da Maré disponibilizou entre os anos de 2018 e 2019¹⁵⁰, em diversos pontos da comunidade, 14 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da metodologia do Telecurso para o atendimento aos jovens e adultos da região que ainda não haviam completado os estudos.

Foram cerca de 410 estudantes distribuídos em 6 turmas de ensino fundamental e 8 de ensino médio. As aulas aconteceram na Associação de Moradores da Vila dos Pinheiros, na Associação de Moradores do Conjunto Esperança, na Associação Pró Melhoramento do Parque Rubens Vaz, no Centro Comunitário Conjunto Marcílio Dias, na Igreja Sagrada Família, na Lona Cultural Herbert Vianna e na sede da Redes da Maré. No Rio de Janeiro, além da Maré, a Fundação Roberto Marinho ofertou turmas de EJA em comunidades do Jacaré, Jacarepaguá, Mangueinhos, Porto da Pedra, Rio Comprido e Santa Marta¹⁵¹.

O currículo do Telecurso, reconhecido pelo Ministério da Educação - MEC desde 1995, abrange um conjunto de métodos e materiais com origem na década de 1970, inspirado no pensamento educativo e na metodologia de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Dom Helder Câmara, Freinet, Paulo Freire e Piaget. As chamadas “teleaulas” compreendem atividades dinâmicas e interativas, possibilitando que o estudante seja o construtor de seu próprio conhecimento e participe de uma rede colaborativa de aprendizagem¹⁵².

Adotado como política pública em estados e municípios de todo o país, o Telecurso além de ser explorado como tecnologia educacional na Educação de

¹⁴⁹ Em 1997, a partir da iniciativa de moradores e ex-moradores oriundos de algumas das 16 favelas que formam a Maré e de outras partes da cidade do Rio de Janeiro.

¹⁵⁰ O Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho tem 18 meses de duração.

¹⁵¹ Disponível em: <http://redesdamare.org.br/eja/>. Acesso em: 01 jul. 2018.

¹⁵² Para saber mais: <https://frm.org.br/acoes/telecurso/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

Jovens e Adultos é usado como meio de acelerar a aprendizagem nos ensinos fundamental e médio regular, como reforço escolar e ainda possibilita o atendimento a cidades e comunidades afastadas dos centros urbanos e/ou sem infraestrutura.

Por meio de parcerias com governos, prefeituras e instituições públicas e particulares, a Fundação Roberto Marinho já implantou 32 mil salas de aula com a Metodologia Telesala em todo o Brasil, o que representa o atendimento a 7 milhões de estudantes. As disciplinas são trabalhadas em módulos, com a mediação de um professor, e o material didático compreende livros do Telecurso, teleaulas, cadernos de cultura, dicionários, mapas e livros de literatura.

De acordo com entrevista ao Canal Futura, exibida dia 06 de julho de 2018, a ex-coordenadora do Telecurso na Maré, Bernadete Rufino destacou que, o Telecurso qualifica as pessoas para o trabalho e é um Programa de vanguarda que apresenta muitos desafios. A formação dos professores prepara-os para interpretar e analisarem as imagens que vêm através dos vídeos das Teleaulas, de forma a estabelecerem relações com a vida dos estudantes, com os conteúdos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Uma questão de extrema relevância para nosso estudo destacada pela coordenadora durante a entrevista, é a realidade constatada diariamente nas turmas de EJA da Maré, onde mães e pais trabalhadores levam seus filhos para a sala de aula, uma forma de darem continuidade aos estudos por não terem com quem deixá-los neste período:

Coordenadora: É muito fácil você ver na sala de aula uma mulher amamentando uma criança. As crianças são bem-vindas porque ela precisa trabalhar...

Entrevistadora: Isso que deve ser legal, de vocês conviverem com essas histórias de tanta superação. Porque não é nada fácil “pra” uma mulher topa depois de trabalhar o dia todo estar com o neném aqui amamentando e ainda continuar os estudos né?

Coordenadora: Exato! E ela faz isso com muito prazer, porque ela vê também que é bem-vinda naquele espaço. A organização da nossa sala de aula, o nosso tempo todo conta com a participação dela, então é melhor tê-la ali, com o bebezinho se alimentando bem, porque ela ainda vai ser exemplo “pra” esse bebê (Bernadete Rufino. Entrevista ao Futura Play, em 06 de julho de 2018).

Ainda de acordo com a Coordenadora, as Telesalas estão distribuídas no Brasil em grande escala. Nos estados de Pernambuco, Minas Gerais, Paraíba, Acre e

Amazonas estão em vigência ações com a equipe do Telecurso. No Rio de Janeiro, o investimento está voltado para a criação das escolas da Fundação Roberto Marinho. As salas de aulas estão instaladas nas regiões que recebem pessoas com alta vulnerabilidade social¹⁵³.

Na Maré foram 8 professores, atuando nas 14 salas de aula, nos três turnos, de modo a garantir o acesso em diferentes horários. Dezembro de 2019 foi um marco para o projeto, em que 800 jovens e adultos concluíram a escolaridade nas salas de EJA localizadas na Maré, Rio Comprido, Del Castilho, São Gonçalo e Botafogo. “Muitos são casados, são pais, são mães, são avós, e estão seguindo a vida com uma energia maravilhosa. Então, muda. A educação transforma vidas. Não existe nada mais transformador do que o conhecimento”. Esta foi a fala de Wilson Risolia, secretário-geral da Fundação Roberto Marinho durante a cerimônia de formatura.

E o que torna possível esta mudança são os suportes e os apoios¹⁵⁴ que os estudantes recebem, como pôde ser constatado durante as visitas nas turmas da Maré. As mulheres que dispunham de assistência, sobretudo familiar, conseguiram permanecer até o final do Curso. Para Bernadete, o apoio que vem de casa é fundamental para a retomada dos estudos, “é a afirmação de uma libertação”, tendo em vista que, principalmente as mulheres precisam muito da colaboração dos filhos e maridos ou companheiros. “A educação muda a vida de todos em uma família”. (Bernadete Rufino. Entrevista ao Futura Play, em 06 de julho de 2018).

Neste entendimento, apresentar as trajetórias escolares das mulheres pesquisadas no Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho, alinhadas às suas trajetórias de vida, reforçam o prenúncio de Bourdieu (1998) a respeito das correlações positivas entre capital cultural, social e econômico das estudantes e suas famílias e o percurso e desempenho escolar alcançado após as conciliações entre as diferentes esferas da vida nas quais são obrigadas a realizar.

¹⁵³ Desde 2011, a escola Fundação Roberto Marinho já formou 1775 estudantes: 470 no ensino fundamental e 1305 no ensino médio.

¹⁵⁴ Aqui entende-se como aqueles ofertados pelo poder público, pela escola e pela família.

4.3. Maré de incertezas: as trajetórias escolares pesquisadas

Estudar “pra” mim tem sido bem difícil. Parei quando tive minha primeira filha, depois voltei, mas a escola não me recebeu muito bem não, aí acabei desistindo, também porque na época não tinha ninguém “pra” ficar com ela. Passou um tempo e tive meu segundo filho. Aí meu marido ficou desempregado, foi uma loucura! Tive que correr “pra” arrumar alguma coisa, aí senti falta de ter terminado meus estudos, porque os empregos que pagavam um pouco melhor tinha que ter estudo. Foi quando soube do Projeto da EJA e entrei. Agora vou conseguir terminar! (Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021).

Esta declaração reforça o observado nas pesquisas analisadas neste estudo que, os perfis das estudantes da EJA, em especial as da Maré, são distintos e compostos, em sua maioria, por mães trabalhadoras, donas de casa, que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, pela necessidade de trabalhar para ajudar com as despesas da casa. Mulheres que carregam enraizadas em sua cultura que, o sustento da família tem prioridade perante a escolarização. Assim, a realidade identificada representa o que Andrade e Farah Neto (2007) sustentam:

Os processos vivenciados pela maioria dos jovens brasileiros e suas estratégias de escolarização ainda expressam as enormes desigualdades a que está submetida essa faixa da população. As trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e os retornos, podem ser assumidas como importantes sinais de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino. Tal processo é o indicador mais visível da diversidade do acesso, da permanência e do arco de oportunidades. O que parece estar dado, como direito, instituído e instituinte – o direito à educação para todos –, não reflete, necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos jovens brasileiros (p.56).

Neste sentido, discutir o campo educativo a partir das desigualdades enraizadas na modalidade Educação de Jovens e Adultos nos permite entender as trajetórias truncadas vivenciadas pelos estudantes, considerando que historicamente o sistema de ensino não foi organizado para responder às demandas da diversidade. Dubet (2001) sinaliza que, a igualdade é uma norma universal, uma ilusão, que não precisa de respaldo empírico, uma vez que os seres humanos são iguais por princípio, contudo, as desigualdades são múltiplas e se reproduzem a partir do acúmulo ou a falta de capital. “Nunca o confronto entre a afirmação da igualdade dos indivíduos e as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais foi tão violento e tão ameaçador para o sujeito” (p. 17).

O autor completa que, as desigualdades escolares podem ser explicitadas de diferentes formas, e se tratando da juventude, quando percebem que não estão em igualdade de condições com os demais, as estratégias adotadas levam à repetência e à evasão. As tensões que constituem as trajetórias educacionais dos jovens pobres acabam inserindo-os cada vez mais na EJA e a escola, por sua vez, precisa reconhecê-los como sujeitos de direitos universais e específicos e estar preparada para restabelecer uma educação integradora e acolhedora.

Diante disto, pensar a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade restauradora do direito à educação das jovens mulheres do Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho, requer uma reflexão sobre seus perfis, suas trajetórias escolares e como conciliam escola e maternidade, considerando o atual contexto da educação brasileira. Traçar este panorama conduz ainda no enfrentamento dos desafios impostos às práticas pedagógicas para a redução da evasão escolar, possibilitando assim a construção de alternativas de expansão e reconfiguração da EJA nas favelas.

4.3.1. Perfil das mães atendidas

Como meio de investigar quem são as mulheres, mães e estudantes do Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho que retornam à escola depois de adultas, mesmo com o desafio de conciliar os estudos com as responsabilidades da maternidade, além das demandas de trabalho, buscamos trazer alguns fenômenos relacionados ao perfil socioeconômico que irão nos auxiliar a melhor compreender suas trajetórias escolares.

Conforme apresenta o Quadro 4, foram matriculados no Projeto 413 estudantes, sendo 123 homens (29,8%) e 290 mulheres (70,2%). Destas, 187 (64,5%) são mães e 123 responderam aos questionários aplicados, o que representa a participação de 65,8% do público alvo desta tese. É importante ressaltar que, nenhuma das mulheres presentes nas turmas se recusou a participar da pesquisa, muito pelo contrário, ao conhecerem o estudo antes da aplicação dos questionários foi notável o interesse, inclusive entre as que não são mães.

Quadro 4 – Quantitativo de matriculados, mulheres, mães e respondentes por local

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DA VILA DOS PINHEIROS									
Etapa	Turno	Turma	Matriculados	Mulheres		Mães		Respondentes	
				Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%
Ensino médio	Manhã	22 M1	20	17	85%	11	64,7%	10	90,9%
Ensino fundamental	Noite	23 F1	15	9	60%	9	100%	6	66,7%
ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO CONJUNTO ESPERANÇA									
Etapa	Turno	Turma	Matriculados	Mulheres		Mães		Respondentes	
				Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%
Ensino médio	Noite	19 M1	30	21	70%	16	76,2%	16	100%
ASSOCIAÇÃO PRÓ-MELHORAMENTO DO PARQUE RUBENS VAZ									
Etapa	Turno	Turma	Matriculados	Mulheres		Mães		Respondentes	
				Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%
Ensino médio	Noite	17 M1	30	20	66,7%	14	70%	6	42,8%
Ensino médio	Noite	20 M1	43	26	60,5%	19	73,1%	15	78,9%
CENTRO COMUNITÁRIO CONJUNTO MARCÍLIO DIAS									
Etapa	Turno	Turma	Matriculados	Mulheres		Mães		Respondentes	
				Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%
Ensino médio	Noite	18 M1	22	16	72,7%	10	62,5%	9	90%
IGREJA SAGRADA FAMÍLIA									
Etapa	Turno	Turma	Matriculados	Mulheres		Mães		Respondentes	
				Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%
Ensino fundamental	Noite	21 F1	23	14	60,9%	12	85,7%	9	75%
Ensino médio	Noite	25 M1	34	25	73,5%	20	80%	12	60%
LONA CULTURAL HERBERT VIANNA									
Etapa	Turno	Turma	Matriculados	Mulheres		Mães		Respondentes	
				Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%
Ensino médio	Noite	26 M1	18	14	77,8%	12	85,7%	5	41,7%
SEDE DA REDES DA MARÉ									
Etapa	Turno	Turma	Matriculados	Mulheres		Mães		Respondentes	
				Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%
Ensino fundamental	Manhã	29 F1	36	24	66,7%	14	58,3%	6	42,8%
Ensino médio	Manhã	28 M1	27	25	92,6%	14	56%	9	64,3%
Ensino médio	Manhã	JJ	38	25	65,8%	15	60%	8	53,3%
Ensino médio	Tarde	24 M1	42	30	71,4%	10	33,3%	5	50%
Ensino médio	Tarde	30 M1	35	24	68,6%	11	45,8%	7	63,6%
Total			413	290	70,2%	187	64,5%	123	65,8%

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.

Considerando a escola como um espaço de direitos e respeito às diversidades, o presente estudo buscou contemplar as identidades sexuais e de gênero das jovens pesquisadas. Dinis (2008) afirma que, o conceito de gênero é obrigatoriamente relacional, ele permite o contato com o outro e oferece diferentes formas de se perceber o outro. Neste sentido, a questão 1 foi planejada de modo a atender também

as estudantes que se definem com outro sexo. Foi interessante notar que, todas as 123 jovens participantes da pesquisa assinalaram a opção feminino. Esta resposta vem ao encontro da reflexão de Dinis a respeito da necessidade da desconstrução de estruturas identitárias binárias e excludentes, como homem-mulher e heterossexual-homossexual, produzidas pelo discurso educacional.

No que tange a faixa etária, embora esta tese esteja voltada ao debate acerca de mulheres em idade juvenil – de 15 a 29 anos – decidiu-se contemplar na pesquisa empírica também as mulheres com idade superior ao recorte, considerando que, no campo pesquisado, o quantitativo destas (54,5%) se mostrou superior às demais, como pode ser constatado no Quadro 5. Se observarmos os grupos etários separadamente veremos que, a representatividade das jovens participantes da pesquisa com idade correspondente a adolescência (15 a 17 anos) não atinge a 2% do total das respondentes. Contudo, aquelas com 18 a 24 anos representa 23,6% e, destas 23,5% cursam o ensino médio. As mulheres de 25 a 29 anos corresponde a 18,7%. Tais dados reafirmam a necessidade de se pensar em políticas públicas voltadas para o apoio de todas as mulheres, de modo a garantir o acesso aos direitos que lhe são outorgados:

As políticas devem ser cumpridas na sua integralidade e garantir o acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais para todas as mulheres. O princípio da universalidade deve ser traduzido em políticas permanentes nas três esferas governamentais, caracterizadas pela indivisibilidade, integralidade e intersectorialidade dos direitos, e combinadas às políticas públicas de ações afirmativas, percebidas como transição necessária em busca da efetiva igualdade e equidade de gênero, raça e etnia (BRASIL, 2008b, p. 3).

Quadro 5 – Faixa etária das respondentes

Grupo Etário	Ensino fundamental		Ensino médio		Total	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
15 a 17 anos	2	9,5%	0	0%	2	1,6%
18 a 24 anos	5	23,8%	24	23,5%	29	23,6%
25 a 29 anos	6	28,6%	17	16,7%	23	18,7%
30 anos ou mais	8	38,1%	59	57,8%	67	54,5%
Não respondeu	0	0%	2	2,0%	2	1,6%
Total	21		102		123	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.

Foi perguntado: Quantos anos você tem?

Procuramos saber também se, as mulheres participantes do estudo possuem algum tipo de deficiência, situação que poderia vir a exigir um suporte ainda maior para a permanência escolar, dependendo do grau em que se apresentasse. No ensino fundamental, 19 delas afirmaram não ter nenhuma deficiência e 2 responderam que sim. No ensino médio 100 assinalaram não, 1 sim e 1 não respondeu. Seguindo a ordem dos seguimentos da educação básica apresentados, as deficiências mencionadas foram: obesidade; deficiência na perna; auditiva. Curioso notar que, apenas uma das participantes considerou a obesidade como deficiência, embora outras mulheres também estivessem na mesma situação, prova de que culturalmente e historicamente o obeso vem passando por constrangimentos no meio social, por não ser visto com uma patologia relacionada a transtornos da alimentação, mas sim como o principal responsável pelo problema.

Em 2014, a União Europeia determinou que, uma lei contra a discriminação no trabalho de pessoas com deficiência também se aplica em casos de obesidade mórbida. De acordo com Adriana Calvo, professora de direito do trabalho da Fundação Getúlio Vargas - FGV, isso também é válido no Brasil¹⁵⁵. Ou seja, o conceito de deficiência deve ser tratado como referente a uma limitação, seja ela física, mental ou psicológica, que venha a comprometer o desenvolvimento de atividades em igualdade com os demais sujeitos envolvidos.

Dados do IBGE (2019b) mostram que, o percentual de obesos em idade adulta no país mais do que dobrou no recorte temporal de 17 anos, passando de 12,2% entre 2002 e 2003 para 26,8% em 2019. Quando a análise é feita sob a ótica dos sexos, observa-se que entre as mulheres (62,6%) o sobrepeso prevalece em comparação aos homens (57,5%), com exceção da faixa etária dos 25 a 39 anos. E ainda, a obesidade atingiu 29,5% das mulheres e 21,8% dos homens no ano de 2019. Estes dados suscitam a pesquisa de Ferreira e Magalhães (2005), que apresenta as mulheres, em especial as pertencentes aos extratos econômicos menos favorecidos, como mais propensas a serem obesas. Nesta direção, “as ações de promoção à saúde, a perspectiva de territorialização das intervenções públicas e a articulação de

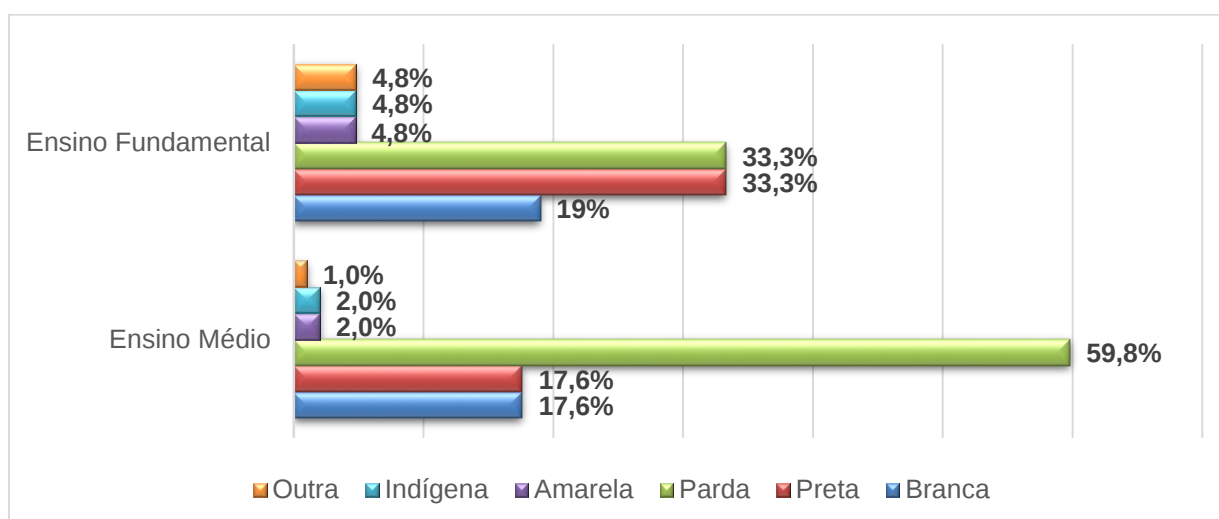
¹⁵⁵ "Dependendo do grau desse problema, uma pessoa pode pedir os mesmos direitos, ainda que a lei não determine que a obesidade é uma deficiência", afirma. "É o caso de um cobrador de ônibus, por exemplo. Se ele tiver uma obesidade mórbida, pode exigir uma cadeira maior". Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2015/01/27/obesidade-traz-mesmos-direitos-que-deficiencia-especialistas-respondem.htm>. Acesso em: 01 fev. 2021.

ações educativas, de geração de renda e de inserção social, podem ter maior impacto no equacionamento da obesidade em mulheres pobres no país” (p. 1799).

A figura 8 revela que, a maior parte das participantes (55,3%) que se auto identificaram como pardas, 59,8% estão no ensino médio. Verificamos que estes dados vão ao encontro do resultado da PNAD Contínua de 2018, onde registrou maior incidência de negros em idade juvenil matriculados na Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional. Estas informações reforçam que, entre os dados de maior expressão das desigualdades sociais apresentados pelas pesquisas do IBGE no decorrer dos anos, a cor se revelou como uma das categorias mais recorrentes.

É importante destacar que, os termos utilizados para caracterização deste item cor/raça seguem o formato das pesquisas realizadas pelo IBGE. Para José Luiz Petruccelli¹⁵⁶ esta categorização pode ser aprimorada, todavia defende que o modelo adotado corresponde a uma argumentação histórica em que mudanças poderiam prejudicar a comparação dos dados: “Esse é um tema muito polêmico. Alguns defendem que deveríamos usar a classificação negra, mas o negro é uma identidade social. Leva em conta uma visão política, a identidade de um povo muito mais do que a cor da pele”¹⁵⁷.

Figura 8 – Participantes por cor ou raça



Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Dentro destas respostas (categorias do IBGE), qual a que melhor identifica sua cor ou raça?

¹⁵⁶ Realiza pesquisas sobre diversidade racial há mais de 20 anos no IBGE.

¹⁵⁷ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/voce-sabia/qual-a-diferenca-entre-preto-pardo-e-negro,395c952757b7e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>. Acesso em: 07 jan. 2020.

Quando indagadas se possuem religião, 86 (69,9%) participantes afirmaram seguir alguma ordem religiosa e 36 (29,3%) responderam que não, conforme apresenta o Quadro 6. Dentre as religiosas, 68,6% marcaram a opção evangélica destacando as ordens: Assembleia de Deus, Batista da Libertação, Congregacional, Cristã, Mundial, Nova Vida, Pentecostal e Universal. As que professam a fé católica totalizaram 23 mulheres, 2 seguem Matrizes afro-brasileiras e 2 não responderam.

É importante destacar a diferença apresentada entre estudantes com e sem religião nos diferentes segmentos. No ensino fundamental os números se aproximam, já no ensino médio a disparidade entre as mulheres que possuem religião (73,5%) e as que não possuem (25,5%) é bem significativa. Este fenômeno pode ser explicado considerando a faixa etária mais recorrente em ambos os segmentos (30 anos ou mais), porém no ensino médio a representatividade de participantes é muito superior. Esta análise vai ao encontro dos dados do Censo 2010 referente a religião, que registrou uma maior proporção de católicos entre as pessoas com idade superior a 40 anos, o mesmo se apresentou com relação aos espíritas, cuja maior representatividade estava no grupo entre 50 e 59 anos. Contudo, com relação aos evangélicos, os percentuais mais evidentes verificados no Censo foram entre crianças e adolescentes, já em nossa pesquisa esse quantitativo foi superior no grupo de mulheres com 30 anos ou mais.

Optou-se por trabalhar a categoria religião nesta pesquisa, considerando os recentes estudos sobre a associação de fenômenos demográficos e religião que têm revelado a influência das instituições e identidades religiosas dos indivíduos no comportamento demográfico e de fecundidade das mulheres seguidoras. “(...) o Brasil tem passado por mudanças importantes no seu panorama religioso. (...) tem ocorrido uma diminuição do número de católicos em decorrência do aumento do número de protestantes nas últimas décadas (...)” (CARVALHO; VERONA, 2014, p. 1088). As autoras abordam a necessidade de se analisar mais profundamente a associação entre a religião e os componentes demográficos no contexto brasileiro de baixa fecundidade, isto porque, em conjunto com outras variáveis a religião assume lugar de destaque para a decisão do início da vida reprodutiva, em maior proporção entre as mulheres.

Quadro 6 – Religião das respondentes

Possui religião?	Ensino fundamental		Ensino médio		Total	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Sim	11	52,4%	75	73,5%	86	69,9%
Não	10	47,6%	26	25,5%	36	29,3%
Não respondeu	0	0%	1	1%	1	0,8%
Total	21		102		123	

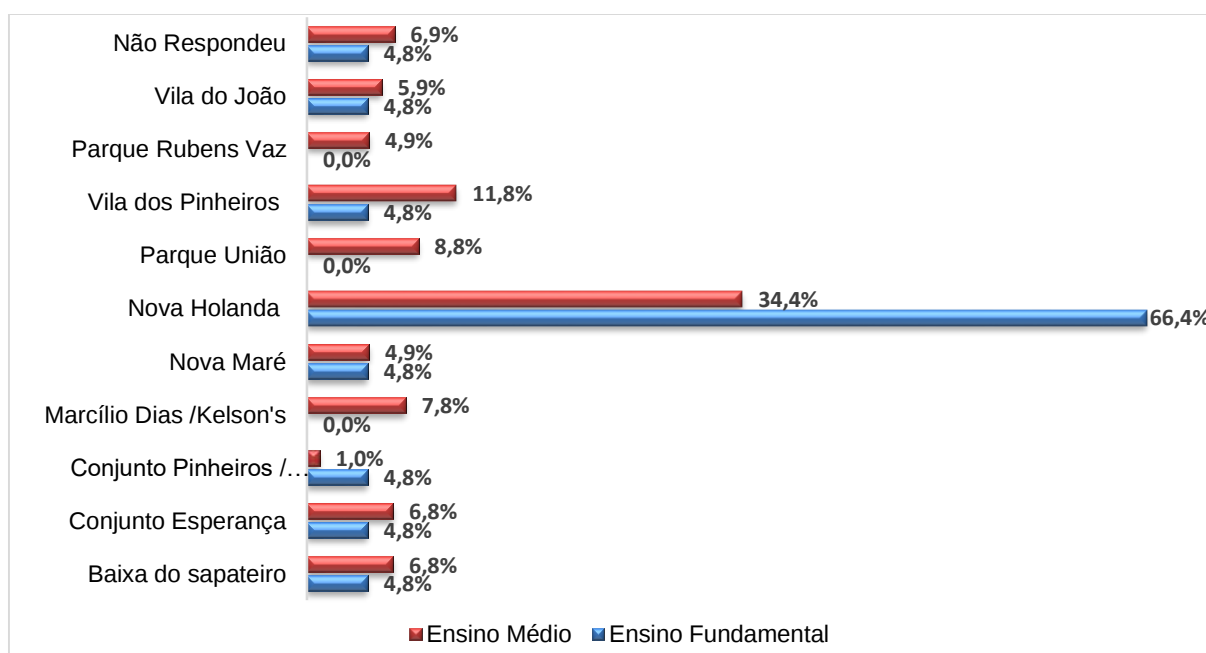
Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Você tem religião?

Como já é de conhecimento e reafirmado pelo Censo Maré (2019), as favelas da cidade do Rio de Janeiro possuem uma intensa presença de dois típicos grupos populacionais: negros e nordestinos. O número de pessoas negras é mais recorrente nas favelas antigas, em geral, naturais do Rio de Janeiro, consequência da histórica insuficiência de políticas públicas destinadas à garantia da moradia de qualidade para todos os cidadãos. Inclusive, esta representatividade foi a principal responsável pelo surgimento das favelas, opção que se fez possível para o exercício do direito à cidade entre os mais pobres. Tal constatação também é latente em nosso estudo, onde 76,4% das mulheres pesquisadas nasceram no estado do Rio de Janeiro, 75,6% são “negras”¹⁵⁸ e 16,2% são oriundas da região nordeste.

No que tange ao local de moradia, das 123 respondentes apenas uma afirmou residir fora do território da Maré, no bairro de Botafogo/RJ. Como pode ser observado na Figura 9, a favela Nova Holanda abriga a maior parte das pesquisadas, atingindo 66,4% no ensino fundamental e 34,4% no ensino médio, ou seja, uma representatividade geral de 39,8%. Outro dado interessante a ser destacado é que 71,4% das moradoras da Nova Holanda se declaram pretas e pardas, reflexo da origem da favela como Centro de Habitação Provisória – CHP em 1960, no contexto das políticas higienistas¹⁵⁹. Recebia na época as comunidades, compostas na maioria por negros, que foram removidas das áreas nobres da cidade do Rio de Janeiro.

¹⁵⁸ Se agruparmos as categorias parda e preta nos dois segmentos da educação básica investigados.

¹⁵⁹ Presumia-se que os moradores de favelas não eram “educados” para o convívio na cidade. Como forma de remediar esta situação, a Fundação Leão XIII ficou encarregada de ministrar os valores sociais e padrões específicos de higiene e comportamento para esses sujeitos (REDES DA MARÉ, 2019).

Figura 9 – Comunidade que reside na Maré

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Reside na Maré? Se sim, em qual comunidade?

Além do exposto, é possível afirmar que, a maioria dos moradores da Maré foi nascido e criado na comunidade, situação que se comprova em nossa pesquisa. O tempo de moradia registrado no Censo Maré (2019) de 0 a 9 anos foi de 36,6% e entre as participantes do Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho foi de 10,6%. No recorte de 10 a 19 anos os percentuais foram 24,4% e 25,2% respectivamente, de 20 a 29 anos 13,7% e 31,7%, de 30 a 39 anos 10,5% e 13,8%, de 40 a 49 anos 7,5% e 12,2% e de 50 a 59 anos 3% e 4,9%. Estes indicadores demonstram que, a população da Maré não é só brasileira, mas também “mareense”, termo usado para fortalecer o senso de pertencimento neste território. Em conformidade com Santos (1999), este sentimento de pertencer ao que nos pertence traduz a extensão apropriada e usada de territorialidade. “O território usado é o chão mais a identidade” (p. 8).

Na questão referente a quantidade filhos verificou-se que, tanto no ensino fundamental (90,5%), quanto no ensino médio (74,5%), a maioria das respondentes possui 1 ou 2 filhos. Este dado vai ao encontro das informações da PNAD (IBGE, 2015) que registrou a redução na taxa de fecundidade da população brasileira nos últimos anos. Em 2004, as mulheres do país tinham em média 2,14 filhos, já em 2014 este número caiu para 1,74. Isso significa que, a longo prazo, a população brasileira

tende a ficar menor. Outro fator relevante a ser observado no Quadro 7 se refere a quantidade de filhos falecidos (3,2%). Uma das mulheres nesta condição comentou que fazia questão de participar da pesquisa, pois mesmo sem ter seu filho, pois o fato de ter ficado grávida interferiu em sua saída da escola regular:

Não posso deixar de participar, tudo o que eu passei na escola com meu filho na barriga mexeu muito comigo e acabei tendo que sair da escola. Muita gente falando umas coisas que me deixava com vergonha, mas eu não tinha que ter vergonha, era meu filho, parte de mim! Agora que não tenho mais ele, consegui entrar na escola de novo (Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021).

Neste contexto, considerando a experiência da maternidade, Urpia; Sampaio (2011) ressaltam que, embora a gravidez não coloque a mulher na situação de incapaz de executar as tarefas do dia a dia, considerando que a maioria delas permanece trabalhando e muitas também estudando até pouco tempo antes de darem a luz, é possível afirmar que “ela – a gravidez – é o primeiro passo de um processo de transição, que pode tomar diferentes configurações na vida de cada jovem mulher” (p. 155).

Quadro 7 – Quantidade de filhos

Quant. de filhos	Ensino fundamental								Ensino médio								Total	
	15 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		30 anos ou mais		15 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		30 anos ou mais			
	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%
1 filho	2	100%	4	80%	3	50%	3	37,5%	0	0%	15	62,5%	9	52,9%	19	31,1%	55	44,7%
2 filhos	0	0%	1	20%	3	50%	3	37,5%	0	0%	6	25%	5	29,4%	22	36,1%	40	32,5%
3 filhos	0	0%	0	0%	0	0%	1	12,5%	0	0%	2	8,3%	3	17,7%	9	14,7%	15	12,2%
4 filhos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	3,3%	2	1,6%
5 filhos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	3,3%	2	1,6%
6 filhos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1,7%	1	0,9%
Falecidos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	4,2%	0	0%	3	4,9%	4	3,2%
Adotados	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	4,9%	3	2,4%
Não respondeu	0	0%	0	0%	0	0%	1	12,5%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0,9%
Total	2		5		6		8		0		24		17		61		123	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Quantos(as) filhos(as) você tem?

Em se tratando da situação conjugal das mulheres alvo deste estudo, a maioria (60,2%) declarou estar casada ou vive junto, 23,6% está solteira, 8,9% namorando, 5,7% separada/divorciada/desquitada 0,8% em união estável e 0,8% prefere não dizer. Relacionando com o Censo Maré (2019), a comunidade está dividida quase que pela metade apresentando 49,2% vivendo com um(a) companheiro(a) e 50,7% não¹⁶⁰. Situação semelhante ao verificado no conjunto da cidade do Rio de Janeiro em 2010, pelo IBGE, em que se registrou 47,1% em união e 52,9% não.

Conforme apresenta o Quadro 8, a maior parte das respondentes (32,2%) assinalou que seus pais e companheiros possuem escolaridade menor que a sua. Nota-se também que, um número considerável de participantes do ensino médio não soube informar este dado (48,8%). Se compararmos com os dados do IBGE (2017), veremos que a escolaridade dos pais é decisiva para garantir o diploma dos filhos. Assim, 69% dos filhos cujos pais terminaram o ensino superior seguiram o mesmo caminho. Por outro lado, entre pais que nunca frequentaram a escola, a chance dos filhos alcançarem um diploma universitário é de apenas 4,6%.

Quadro 8 – Escolaridade dos pais e cônjuge ou companheiro

Escolaridade	Ensino fundamental								Ensino médio							
	Maior		Menor		Igual		NR/ não se aplica		Maior		Menor		Igual		NR/ não se aplica	
	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%
Mãe	4	25%	15	51,7%	1	20%	1	7,7%	7	30,4%	36	40%	2	15,4%	57	31,7%
Pai	3	18,7%	10	34,5%	0	0%	8	61,5%	8	34,8%	33	36,7%	3	23,1%	58	32,2%
Cônjuge ou companheiro	9	56,3%	4	13,8%	4	80%	4	30,8%	8	34,8%	21	23,3%	8	61,5%	65	36,1%
Total	16		29		5		13		23		90		13		180	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: A escolaridade do seu pai, da sua mãe e do cônjuge ou companheiro(a) é maior, menor ou igual a sua?

Os estudos de Abramovay, Figueiredo e da Silva (2019) destacam, que a condição econômica, e em especial, a escolaridade dos pais têm influências significativas no aprendizado dos filhos, isto porque os que têm nível socioeconômico mais baixo recebem menos estímulos para a construção do capital cultural. Na concepção de capital cultural apresentada por Bourdieu e Passeron (2008) e Bourdieu

¹⁶⁰ É conveniente citar que, os participantes do Censo que não opinaram correspondem ao 0,1% faltante.

(2010) como opção à perspectiva meritocrática de concepção de classes, se refere que aqueles pertencentes a famílias, cujo nível de capital cultural dos pais é baixo, estão propensos a não partilhar da cultura da classe dominante.

Para Bourdieu o conceito de capital cultural não se dissocia dos efeitos da dominação, visto que o “espaço social” materializado pelo autor se constitui em um lugar de lutas, no qual estão envolvidos os sujeitos que buscam uma melhoria nas condições de vida. Logo, se nota a importância das estruturas simbólicas, neste caso destacamos a cultura, que se colocam como variáveis na relação com a estrutura de dominação de alguns grupos sociais sobre outros. É importante problematizar que, Bourdieu não enuncia que uma cultura seja superior a outra, contudo os valores socioculturais passados de um grupo para outro delimitam a posição ocupada na sociedade.

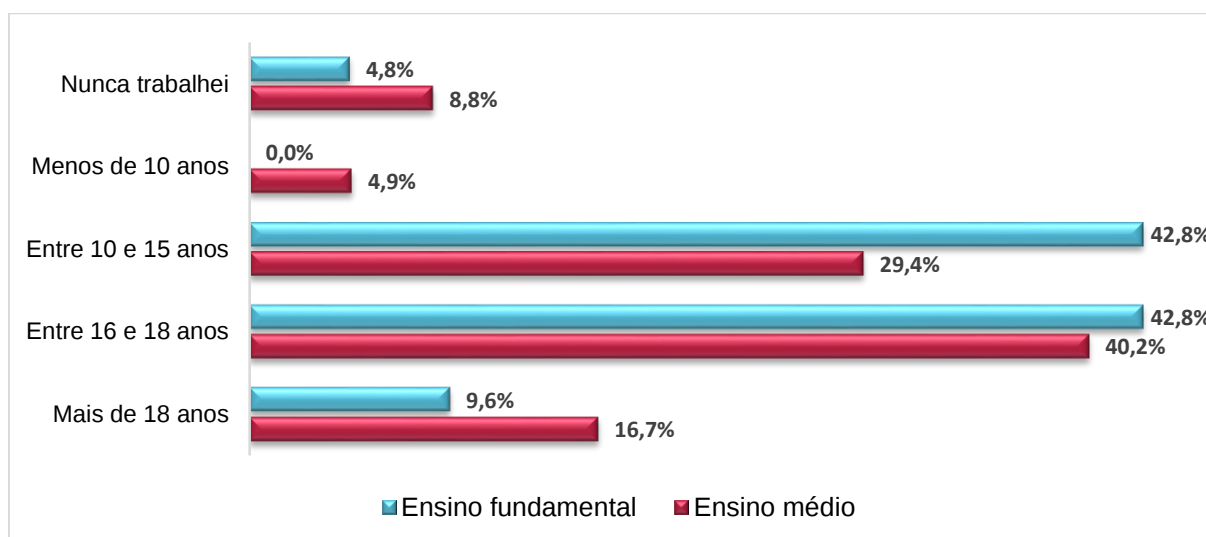
Desta forma, a cultura ocupa o lugar de um bem que passa a pertencer a seus “herdeiros” como um produto gerado a partir da luta travada nas gerações anteriores. O acesso à cultura e a obtenção dela diante dos grupos sociais distintos proporcionam aos mais privilegiados um poder real e simbólico, capaz de conduzir à melhores desempenhos escolares, à capacitação para os cargos com maiores exigências de conhecimentos socioculturais do mercado de trabalho e preparar para uma convivência mais valorizada socialmente.

4.3.2. Sobre trabalho e estudos

A partir da afirmação de Sposito (2005, p. 124), assim como a escolarização, “no Brasil, o trabalho também faz juventude”, é possível considerar que, a experiência precoce de crianças e jovens dos setores populares da sociedade no mundo do trabalho está diretamente relacionada à pobreza e dificuldades econômicas familiares, que fortalecem o capitalismo ao colocar o trabalho como meio exclusivo de garantir/auxiliar a sobrevivência. Tal evidência se faz presente na fala de uma participante de nossa pesquisa: “ou eu trabalhava quando era criança ou morria de fome, não tinha ‘pra’ onde fugir” e nos dados colhidos por meio dos questionários, onde a maior parte das mulheres declarou ter começado a trabalhar com idade entre 10 e 15 anos (31,7%) e entre 16 e 18 anos (40,6%). No mesmo caminho, quando

questionadas sobre a série que cursavam no momento em que iniciaram a vida laboral, as respostas foram “entre a 1ª e a 4ª série do ensino fundamental” (17,1%); “entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental” (52,1%); “no 1º ano do ensino médio” (17,9%); “no 2º ano do ensino médio” (1,6%); “no 3º ano do ensino médio” (0%)¹⁶¹.

Figura 10 – Idade que começou a trabalhar



Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Com que idade começou a trabalhar?

Em reflexão às contribuições de Frigotto (2012) entende-se que, o trabalho permite a produção e reprodução de si mesmo. Ele se manifesta como valor de uso, de modo a atender às necessidades elementares para a manutenção da vida e, ainda institui um conceito educativo socializador indispensável. Se enquadra como um direito e também um dever, por agregar o senso de justiça manifesto na condição de que, só tem direito de usufruir de seus benefícios aqueles que cooperam, atendendo às circunstâncias e possibilidades de cada idade. Neste sentido, é imperativo considerar a conciliação de trabalho e estudos, sobretudo entre as mulheres, em atendimento às demandas de produção, da reprodução e também da qualificação profissional como estratégia de elevar ou manter a empregabilidade.

Com o propósito de entender os efeitos de tais demandas sobre a trajetória escolar feminina, no que diz respeito à conciliação de diferentes papéis, foi perguntado às participantes se já haviam conciliado trabalho e estudo. Dentre as 123 respondentes 79,7% afirmaram que sim. Contudo, nota-se que, entre as mais velhas,

¹⁶¹ Ainda 11,3% não responderam à questão.

com 30 anos ou mais, este número foi bem representativo (48%). Considera-se estudo e trabalho como atividades com bastante relevância na vida dos jovens, uma vez que são essenciais para que passem da condição de “dependentes” para “adultos” autônomos (ABRAMOVAY, FIGUEIREDO; DA SILVA, 2019).

Quadro 9 – Conciliação entre trabalho e estudos

Conciliou trabalho e estudo?	Ensino fundamental				Ensino médio				Total	
	sim		não		sim		não			
	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%
15 a 17 anos	1	6,2%	1	20%	0	0%	0	0%	2	1,6%
18 a 24 anos	4	25%	1	20%	15	18,3%	9	45%	29	23,6%
25 a 29 anos	3	18,8%	3	60%	15	18,3%	2	10%	23	18,7%
30 anos ou mais	8	50%	0	0%	51	62,2%	8	40%	67	54,5%
Não respondeu	0	0%	0	0%	1	1,2%	1	5%	2	1,6%
Total	16		5		82		20		123	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Você já trabalhou e estudou ao mesmo tempo?

Sob este olhar, tratar dos direitos femininos consiste em considerar a situação que a mulher enfrenta em meio à dupla rotina de trabalho, remunerado e não remunerado, neste estão incluídos o trabalho doméstico e aquele referente a cuidados dos filhos e de outras pessoas, que podem vir a comprometer o seu processo de escolarização (FONSECA, 2019).

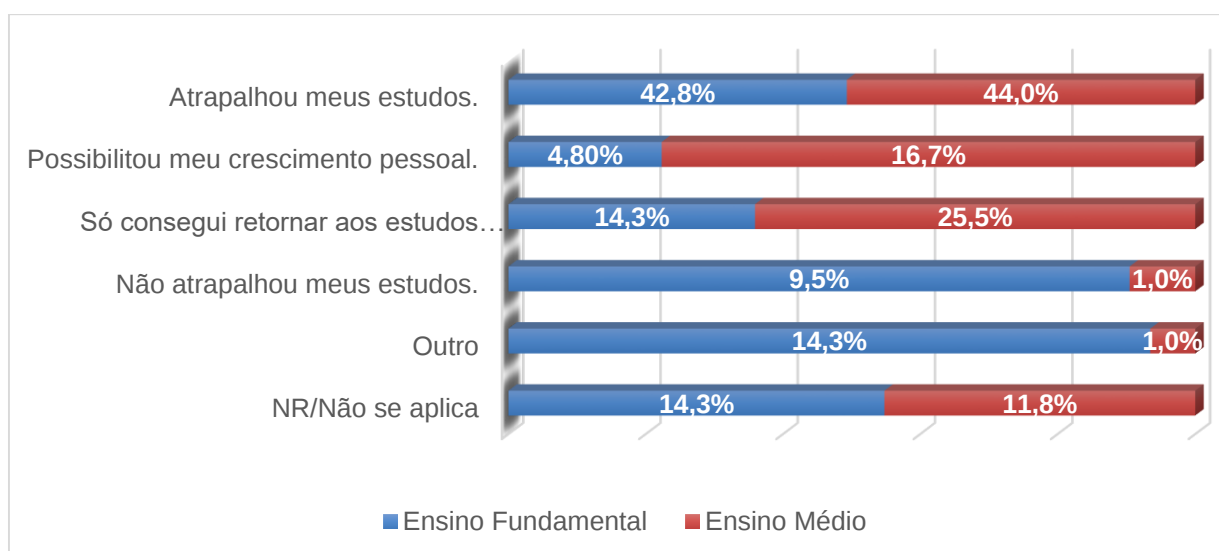
Diante disto, as participantes avaliaram ainda como foi ter trabalhado e estudado ao mesmo tempo. A maior parte delas (43,9%) assinalou a opção “Atrapalhou os meus estudos”, sendo 9 estudantes do ensino fundamental e 45 do ensino médio. Entretanto, 23,6% afirmou que só conseguiu retornar aos estudos porque estava trabalhando, 3 do ensino fundamental e 26 do ensino médio. 14,6% destacou que possibilitou seu crescimento pessoal e apenas 2,43% declarou não ter atrapalhado os estudos.

Em conformidade com o exposto, Abramovay (2015) destaca a necessidade de um olhar diferenciado para as políticas preventivas à evasão escolar que se alicerçam ao trabalho como meio de garantir a permanência escolar. O trabalho assume, muitas das vezes o lugar de maior necessidade, sobretudo entre as mulheres, em condição de únicas responsáveis pelas despesas do lar, vindo a se configurar um desafio e muitas das vezes um obstáculo para a continuidade dos estudos. Por outro lado, o

trabalho, muitas das vezes, é alcançado em consequência da frequência à escola. Andrade (2001) complementa afirmando que a educação e o trabalho aparecem como as maiores reivindicações dos jovens e das organizações juvenis nos tempos atuais.

Quando verificamos os dados por segmento, percebemos que no ensino médio a categoria “Possibilitou meu crescimento pessoal” foi significativa para 16,7% das respondentes. Percebemos que, além da construção profissional, o ato de unir trabalho e estudos possibilita um crescimento pessoal indiscutível. A necessidade de enfrentamento de desafios que a vida dupla proporciona torna os sujeitos mais determinados, organizados e confiantes com o passar do tempo. Abramovay (2015) ressalta que, os jovens da EJA são mais “assertivos na representação positiva da escola, quando têm como parâmetro a sua história de vida escolar, suas necessidades de voltar a estudar e de conciliar trabalho e estudo” (p. 88).

Figura 11 – Avaliação de ter trabalhado e estudado ao mesmo tempo

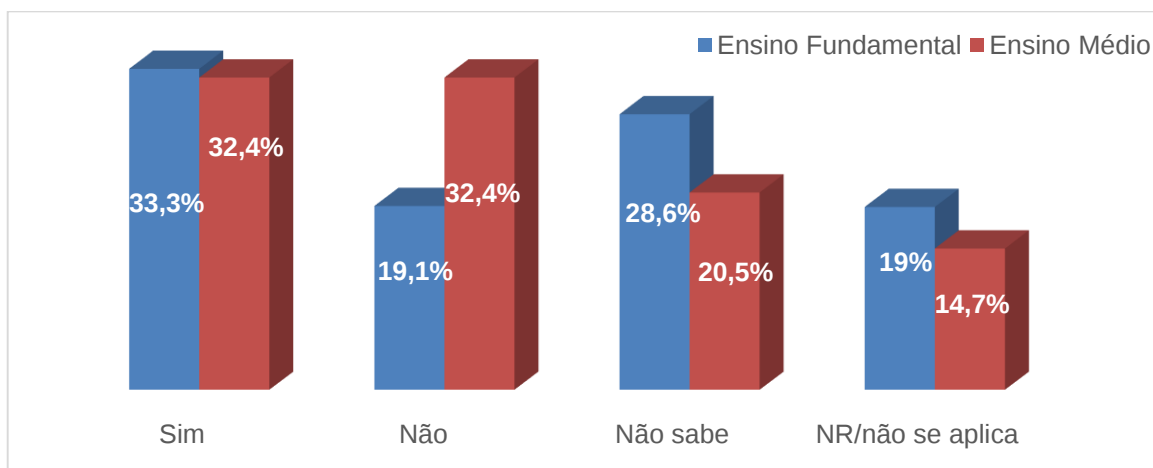


Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Como você avalia ter estudado e trabalhado ao mesmo tempo?

Quando questionadas se a escola levou em conta o fato de terem conciliado trabalho e estudos, 33 mulheres destacaram que sim e 33 que não, porém se faz necessário considerar também que 27 participantes não souberam opinar sobre esta questão e ainda 19 não responderam. Estes elementos vão ao encontro dos dados da Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude – ANT DJ, de 2010, que apontam a necessidade de se desenvolverem ações no interior das instituições de ensino e no ambiente de trabalho que contribuam para que os jovens, em especial as

mulheres, que precisam e desejam trabalhar, possam fazê-lo sem prejuízos a sua escolarização e, ao mesmo tempo, possibilitem o cumprimento das responsabilidades familiares (FONSECA, 2019).

Figura 12 – Posição da escola quanto a conciliação de trabalho e estudos



Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré. Foi perguntado: A sua escola levou em conta que você trabalhava ao mesmo tempo em que estudava?

Ainda referente a conciliação entre estudos, trabalho e vida familiar, o Documento da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude – ANT DJ, prioridade 2¹⁶², apresenta duas linhas de ação com algumas recomendações: “Compatibilização de jornadas de trabalho e permanência na escola” e “Ampliação das oportunidades para jovens de ambos os sexos compatibilizarem trabalho, estudo e vida familiar”. Indo ao encontro com nossas análises, esta segunda linha de ação busca:

Garantir a instalação de creches públicas em condições adequadas e de qualidade no interior ou em locais próximos a instituições escolares visando ao cuidado de filhos de jovens mães e pais trabalhadores(as) e/ou estudantes. 2. Fiscalizar o cumprimento da Lei nº 8.212/1991 que garante a concessão do auxílio creche. 3. Fortalecer o debate de mecanismos e estratégias sobre a importância da ampliação das licenças maternidade e paternidade, mediante convenções e acordos coletivos de trabalho. 4. Garantir no local de trabalho a igualdade de oportunidades e tratamento dos trabalhadores(as) com responsabilidades familiares, sem prejuízo do cumprimento das respectivas obrigações (SILVA, MACEDO E FIGUEIREDO, 2015, p.5).

¹⁶² “Conciliação dos Estudos, Trabalho e Vida Familiar”.

Baseado no que esta linha de ação propõe e diante dos dados coletados na Maré é possível afirmar que, a conciliação entre estudos, trabalho e vida familiar ainda é considerada um desafio para grande parte da juventude brasileira, em especial entre as mulheres, situação que revela a necessidade de implementação de políticas públicas para este segmento, que possui características e demandas tão específicas na sociedade brasileira.

A partir dos dados empíricos, nota-se também que, grande parte das participantes que estavam empregadas no momento da pesquisa, 26 tem idade superior a juventude, como pode ser visto no Quadro 10. Se analisarmos esta categoria pelos recortes etários veremos que, entre as jovens de 15 a 17 anos nenhuma estava empregada, as que têm idade entre 18 a 24 anos apenas 4 estavam em um emprego fixo e as que estão na faixa etária dos 25 a 29 apenas 6 trabalhavam em local fixo. É importante considerar também que, muitas jovens precisam atuar em trabalhos informais e muitas outras dedicam-se exclusivamente aos afazeres domésticos e aos cuidados dos filhos e de outras pessoas.

Na PNAD Continua (IBGE, 2018) os dados nacionais revelam que, a quantidade de horas dedicadas as atividades do domicílio e aos cuidados de pessoas se apresenta maior entre as mulheres do que entre os homens. As horas referentes a estas duas atividades são computadas em conjunto, pois segundo a economista e gerente da PNAD, no geral elas ocorrem simultaneamente. A pesquisa do IBGE mostrou que 21,3 horas semanais das mulheres está comprometida com estas duas tarefas, já entre os homens essas horas caem para 10,9 semanais.

Quadro 10 – Situação de trabalho

Atualmente você trabalha?	Ensino fundamental								Ensino médio								Total	
	15 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		30 anos ou mais		15 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		30 anos ou mais			
	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%
Não, só estudo e não procuro emprego.	0	0%	0	0%	0	0%	2	28,6%	0	0 %	2	7,4%	0	0%	0	0%	4	3,2%
Não e estou procurando emprego.	1	50%	3	50%	1	16,7%	2	28,6%	0	0 %	6	22,2%	4	22,3%	13	22,8%	30	24,4%
Sim, tenho trabalho fixo.	0	0%	1	16,7%	3	50%	2	28,6%	0	0 %	3	11,1%	3	16,7%	26	45,6%	38	30,9%
Sim, faço bicos/biscates.	0	0%	0	0%	1	16,7%	0	0%	0	0 %	3	11,1%	6	33,3%	10	17,5%	20	16,3%
Sim, ajudo nos afazeres domésticos.	0	0%	1	16,7%	1	16,7%	1	14,2%	0	0 %	5	18,5%	1	5,5%	3	5,3%	12	9,7%
Outro. Qual?	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0 %	0	0%	3	16,7%	2	3,5%	5	4,1%
Não respondeu/não se aplica	1	50%	1	16,7%	0	0%	0	0%	0	0 %	8	29,7%	1	5,5%	3	5,3%	14	11,4%
Total	2		6		6		7		0		27		18		57		123	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.

Foi perguntado: Atualmente você trabalha?

Constatou-se também que, a situação de trabalho entre as participantes do Projeto de EJA pesquisado é marcada pela precariedade, onde apenas 24,4% possui carteira assinada, as demais (26,8%) são trabalhadoras autônomas sem vínculos com a Previdência Social¹⁶³. Quando questionadas sobre em que trabalham¹⁶⁴, as respostas foram: atendente; autônoma; auxiliar administrativo; auxiliar de cozinha; auxiliar de serviços gerais; auxiliar do comércio; Banco do Brasil; bar; cabelereira; casa de família; confecção; confeitadeira; copeira; cozinheira; diarista; doceira; doméstica; em casa; em elevador; encarregada de expedição; fast food; faxineira; INSS; lanchonete; limpeza; loja de roupas; manicure; manipuladora de alimentos; no lar; operadora de caixa de hortifruti; operadora de marketing; passadeira; recepcionista; repositora de mercado; revendedora de cosméticos; segurança patrimonial; servente; tomando conta de crianças; vendedora ambulante; vendedora autônoma.

¹⁶³ O percentual relativo às mulheres em que esta questão não se aplica (aquelas que não estão trabalhando) atingiu 43,9% e ainda 4,9% não respondeu.

¹⁶⁴ Esta foi uma pergunta aberta.

Esses indicadores refletem a realidade dos moradores das favelas cariocas investigados por Pero; Cardoso; Elias (2005) que apresentou, na maioria dos casos, a atuação destes sujeitos em profissões com pouca visibilidade social. Isto porque, a entrada precoce no mercado de trabalho acaba por repercutir negativamente no desempenho escolar, fator que afeta diretamente na renda desta geração durante toda a sua vida produtiva. No entanto, a falta de perspectiva de aumento na renda, somada à ineficiência do sistema previdenciário, tencionam os mais velhos a permanecerem no mercado de trabalho.

Bourdieu (2012) acrescenta que, ao estarem incumbidas da gestão do capital simbólico de suas famílias, as mulheres acabam sendo contratadas para as vagas associadas à representação de recepção e acolhida desempenhada nos lares, assim como no papel de gestão ligada a tramites burocráticos que, da mesma forma como se efetivam nas dinâmicas das rotinas domésticas, favorecem o sustento e o crescimento do capital social de relações e do capital simbólico.

O autor complementa que, os cargos de exposição simbólica representam para as empresas o que as táticas de apresentação significam para os sujeitos, que ora atribuídos ao papel da mulher estão tradicionalmente relacionados a aparência física. As funções na produção ou consumo de bens e serviços simbólicos, ou como nomeia “signos de distinção”, confiados a elas estão ligados ao setor da cultura e compreendem desde serviços de cosméticos – cabelereiras, manicures entre outros - até os bens culturais propriamente ditos.

Verificamos entre as mulheres da EJA pesquisadas que, a remuneração mensal de 37,4% delas é de até um salário mínimo (R\$ 998,00)¹⁶⁵, as que recebem até dois salários (de R\$ 999,00 até R\$ 1.996,00) compõem 10,6% das respondentes e, com até três salários (de R\$ 1.997,00 até R\$ 2.994,00) o percentual foi de 0,8%. Contudo, para 51,20% das participantes esta questão não se aplica ou não foi respondida. Com relação à renda mensal da casa, 56,1% acumulam valores de renda familiar não superiores a um salário mínimo, 31,7% até dois salários, 4,1% até três, 4% acima de três salários e 4,1% não respondeu. Assim, ainda com base nas contribuições de Pero; Cardoso; Elias (2005) é possível garantir que a renda média dos moradores das favelas se apresenta menor que a dos não moradores, mesmo

¹⁶⁵ Valor determinado pelo governo brasileiro em 2019.

após examinar os efeitos das características individuais como idade e escolaridade. Além do mais, a taxa de emprego é menor e a média de horas trabalhadas é maior entre os moradores das favelas. Em nossa pesquisa 26% das mulheres trabalha mais de 8 horas por dia.

Além de trabalhar por um longo período de tempo, com uma remuneração que na maioria das vezes não condiz com o que seria justo, para as mães de nosso estudo ainda existe o desafio de ter que deixar os(as) filhos(as) com alguém ou em algum lugar enquanto trabalham. Menezes; *et al.* (2012) acrescenta que, a satisfação pessoal feminina nesta condição pode se ver comprometida e seu desempenho ser prejudicado nas diferentes atividades do cotidiano. Entretanto, os suportes de âmbito institucional - destacamos aqui a escola – e o apoio familiar oferecem a oportunidade de valorização do papel do cuidado informal, em particular aquele fornecido pelo parentesco, que por sinal, foi o mais representativo nos dois segmentos da educação básica investigados, conforme apresenta o Quadro 11. Deixar os filhos com os familiares foi a opção mais recorrente (20,3%) entre as que trabalham fora de casa, seguida da escola e da creche (17,1%), se agruparmos essas duas categorias. É importante mencionar que, mesmo tendo como opção de resposta a categoria outro foi necessário criar no momento das análises a categoria não se aplica, considerando que entre as que não responderam a esta questão estão as mães com filhos adolescentes e adultos.

Quadro 11 – Onde ou com quem ficam os(as) filhos(as) enquanto trabalha

Local ou pessoa	Ensino fundamental	Ensino médio	Total absoluto	Total %
Na creche	0	7	7	5,7%
Na escola	2	12	14	11,4%
Com o pai deles(as)	2	8	10	8,2%
Com meus familiares	4	21	25	20,3%
Com vizinhos	1	4	5	4,1%
Com amigos	0	1	1	0,8%
Outro (sozinho, pois são adolescentes e adultos)	1	10	11	8,9%
Não se aplica	11	39	50	40,6%
Total	21	102	123	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Onde ou com quem ficam seus/suas filhos(as) enquanto você trabalha?

Seguindo esta linha de suportes, as mulheres também opinaram sobre as condições ideais a serem ofertadas pela escola à estudante que trabalha¹⁶⁶. Entre as alternativas, um “programa de recuperação de notas” foi a que mais se destacou (20,2%); “horário flexível” ficou em segundo lugar (19,7%); “aulas de revisão da matéria às interessadas” veio logo em seguida (17,2%); “fornecer refeição” (15,1%); “abono de faltas” (9,7%); “menor carga de trabalho escolar ou de tarefas extraclasse” (7,1%) e “aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada” (6,7%). Houve ainda a opção “outro” com 0,9% das respostas¹⁶⁷.

Resgatando as contribuições de Dubet (2004) quanto ao ideal meritocrático, entendemos que, para a efetivação da justiça distributiva destacada pelo autor, seria indispensável a escola levar em conta as desigualdades reais destas mulheres e procurar compensá-las por meio de subsídios centrados em suas demandas enquanto estudantes, mães e trabalhadoras. Assim, ultrapassando o princípio da “igualdade pura”, se torna possível garantir as competências mínimas para restringir os efeitos dos sistemas meritocráticos, cujas ações muitas vezes leva à manutenção ou mesmo à acentuação das desigualdades.

Ora, sabemos perfeitamente que a escola, pública ou privada, participa de diversos mecanismos de “mercados” escolares: escolas fortes de um lado, escolas de segunda categoria do outro. A melhor maneira de resistir a esse fenômeno incompatível com uma lógica puramente igualitária é a introdução de mecanismos compensatórios eficazes e centrados nos alunos e em seu trabalho: estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concursos e exames (DUBET, 2004, p. 545).

Buscamos saber também, em termos de trabalho, qual a situação das mulheres pesquisadas no primeiro ano após o nascimento do primogênito. A média referente aos dois segmentos da educação básica investigados foi de 48,8% entre as que já não estavam trabalhando e continuaram sem trabalhar; 21,9% parou de trabalhar por um período; 20,6% trabalhava e continuou a trabalhar e 9,8% começou a trabalhar naquela ocasião. Estes dados dialogam com a pesquisa da Fundação Getúlio Vargas

¹⁶⁶ Nesta questão foi possível assinalar mais de uma opção.

¹⁶⁷ Ainda, 3,4% das participantes não responderam a esta questão.

- FGV¹⁶⁸ ao comprovar que, mesmo com a garantia por lei¹⁶⁹, quase metade das mulheres que tiram licença maternidade fica fora do mercado de trabalho formal por um ano após o nascimento, um preceito que se perpetua inclusive 47 meses após a licença. A perda do emprego ocorre imediatamente após quatro meses, período de proteção garantido pela licença e, a maioria sem justa causa por iniciativa do empregador.

A pesquisa da FGV mostrou ainda que, dependendo do nível educacional da mãe, a queda de emprego pode ser maior ou menor. Mulheres com mais anos de estudos apresentam 35% de redução laboral 12 meses após o início da licença, enquanto que para 51% a queda está entre as mulheres com pouca escolaridade. O que se pode constatar também é que, em alguns casos, a empresa permite estender a licença maternidade por mais dois meses. Nestas circunstâncias existe uma maior probabilidade das mulheres permanecerem empregadas seis meses após a licença, o que representa 7,5 pontos percentuais de diferença, porém esta vantagem se converte a zero 12 meses após a licença.

O estudo indica ser necessária a atuação de outras políticas, como a expansão de creches e pré-escola para reter as mães no mercado de trabalho. Interessante notar também a afirmação de Vanalli; Barham (2012) sobre a permanência da mulher no mercado de trabalho formal não significar maior divisão de tarefas domésticas entre os cônjuges. O que ocorre na maior parte dos casos é a transferência dessas atividades para outras mulheres, que acabam trabalhando sob condições de baixa remuneração como meio de sobrevivência.

As informações referentes às perspectivas de futuro também foram colhidas no Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho. Com relação às pretensões logo após a conclusão do Projeto foi registrado como mais relevantes no ensino fundamental que, 56% almejam cursar o ensino médio e 28% fazer curso(s) profissionalizante(s) e se preparar para o mercado de trabalho. No ensino médio, 27,9% querem prestar vestibular/ENEM e continuar os estudos no ensino superior;

¹⁶⁸ Disponível em:

https://portal.fgv.br/sites/portal.fgv.br/files/the_labor_market_consequences_of_maternity_leave_policies_evidence_from_brazil.pdf. Acesso em 23 fev. 2021.

¹⁶⁹ Nº 8.861, de 25 de março de 1994.

24,3% se dedicar a curso(s) profissionalizante(s) e se preparar para o trabalho; 17,2% cursar o ensino superior e continuar a trabalhar; 16,2% ainda não decidiu. As demais categorias foram: procurar um emprego (9,9%); trabalhar por conta própria/ trabalhar em negócio da família (3,6%); tenho outro plano – fazer curso e trabalhar (0,9%).

A médio prazo, daqui a uns quatro ou cinco anos, as categorias foram as mesmas para ambos os segmentos da educação básica: fazer um curso profissionalizante (24,8%); cursar uma universidade/ter um diploma universitário (23,8%); prestar um concurso e trabalhar no setor público (17,9%); ter um emprego fixo (14,7%); ganhar dinheiro com meu próprio negócio/trabalhar por conta própria (13,3%); não planejei (4,1%); tenho outro plano (0,9%); seguir carreira militar (0,5%).

Se relacionarmos estes dados com a Pesquisa Agenda Juventude Brasil, veremos que as expectativas de futuro para a maioria dos jovens pesquisados também incluem questões relativas ao trabalho (48%) e em seguida aquelas relacionadas ao campo educacional (30%). Conforme assegura Corrochano; Freitas (2016), as grandes expectativas depositadas no trabalho pelos jovens da pesquisa é reflexo dos avanços nas políticas de investimento e valorização do emprego formal observados nas últimas décadas. Mas ainda assim, devido as desigualdades de acesso e oportunidades é indispensável o investimento em ações e estratégias que efetivamente apoiem as novas gerações.

Em se tratando de ações e estratégias de apoio, sobretudo para a juventude, grupo etário no qual esta tese está voltada, as políticas e programas sociais assumem o lugar de amparo e atendimento às demandas da população de baixa renda, como estabelecido no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a). No caput 9 “considera-se de baixa renda a família inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – CadÚnico, cuja renda mensal seja de até 2 (dois) salários mínimos”.

Nesta direção, perguntamos às mães pesquisadas se atualmente recebem alguma bolsa de programa social, ONG ou projeto. Entre as que recebem, o percentual foi de 22,8%, destas todas citaram o Bolsa Família. Se observamos as faixas etárias separadamente (15 a 17 anos – 3,6% / 18 a 24 anos – 28,6% / 25 a 29 anos – 32,1% / mais de 30 anos – 35,7%), as com maior idade são as que mais recorrem a este benefício, situação que pode ser explicada por muitas delas serem as únicas responsáveis financeiramente pelas despesas da casa.

Nesta linha de programas e projetos buscamos saber ainda, se as mulheres têm conhecimento de alguma ação referente ao apoio à permanência escolar especificamente direcionado às que são mães. Apenas 8,1% conhecem as Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano e 4,9% já ouviram falar do Programa Espaço Infantil Noturno, o Espaço Coruja. 87% não conhece nenhuma iniciativa de apoio à trajetória escolar feminina. Esta constatação pode ser explicada por dois vieses: o primeiro pela abrangência destes programas (o ProJovem Urbano por não estar sendo ofertado na localidade no momento em que a pesquisa foi realizada) e o Espaço Coruja por ainda não estar em execução; e, o segundo pela divulgação dos programas e projetos ser insuficiente nas comunidades da região.

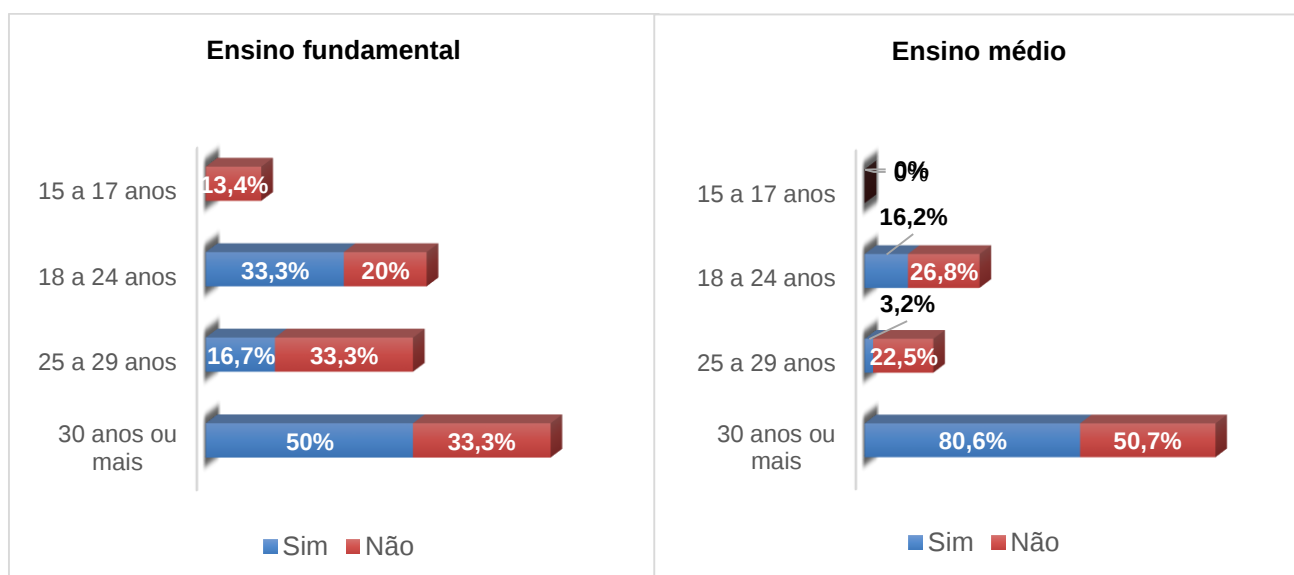
É importante reforçar que, as Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano são ofertadas a todos os estudantes matriculados no Programa, porém os estudos comprovam que a mulher compõe o segmento da clientela mais atendida, justamente por serem as principais responsáveis pelos cuidados dos filhos (ABRAMOVAY, 2015 / CASTRO; ABRAMOVAY, 2017 / FERREIRA, 2014; FERREIRA; ESTEVES, 2020). Percebe-se que por atenderem majoritariamente as mulheres, as principais demandatárias de apoio quando o assunto é conciliação da maternidade com as demais esferas da vida, os programas, projetos e ações governamentais acabaram alterando o seu desenho e assumindo fundamental importância nas trajetórias das beneficiadas.

4.3.3. Maternidade e trajetória escolar

No bloco sobre a relação entre maternidade e trajetória escolar foi perguntado às participantes do estudo se tiveram a primeira gravidez planejada. Na Figura 13 fica evidente que a maior parte das mulheres em idade juvenil pesquisadas (69,9%) não planejou ter o primeiro filho no momento em que engravidaram. Para Heilborn (2012) a gravidez não planejada relaciona uma série de fatores a serem considerados pelo “novo casal”, como a dependência financeira de pais ou parentes, a interrupção de projetos escolares e/ou profissionais, a recente inserção no mercado de trabalho, a antecipação do casamento, a existência de filhos de relacionamentos anteriores, a moradia e o sustento da nova família. Acrescentamos a importância de se considerar também o aumento do número de famílias uniparentais que têm, na maioria dos casos,

a mãe como progenitora responsável. A autora afirma ainda que, o amparo a esta gravidez imprevista se dá por meio de membros da família da moça e/ou do rapaz, sobretudo por parte das figuras femininas como avó, mãe, tia, irmã entre outras.

Figura 13 – Planejamento da 1ª gravidez



Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: A sua primeira gravidez foi planejada?

Diante disto, procuramos saber também se, quando o(a) primeiro(a) filho(a) nasceu as mulheres pesquisadas estavam morando com o pai da criança. Entre as que assinalaram a opção sim 66,7% cursavam o ensino fundamental e 69,6% o ensino médio, representando 69,1% do total de participantes do estudo. Reafirmando as contribuições de Heilborn (2012), as que assinalaram a opção não (30,9%) moram com a avó materna, a mesma que as auxilia nos cuidados dos filhos.

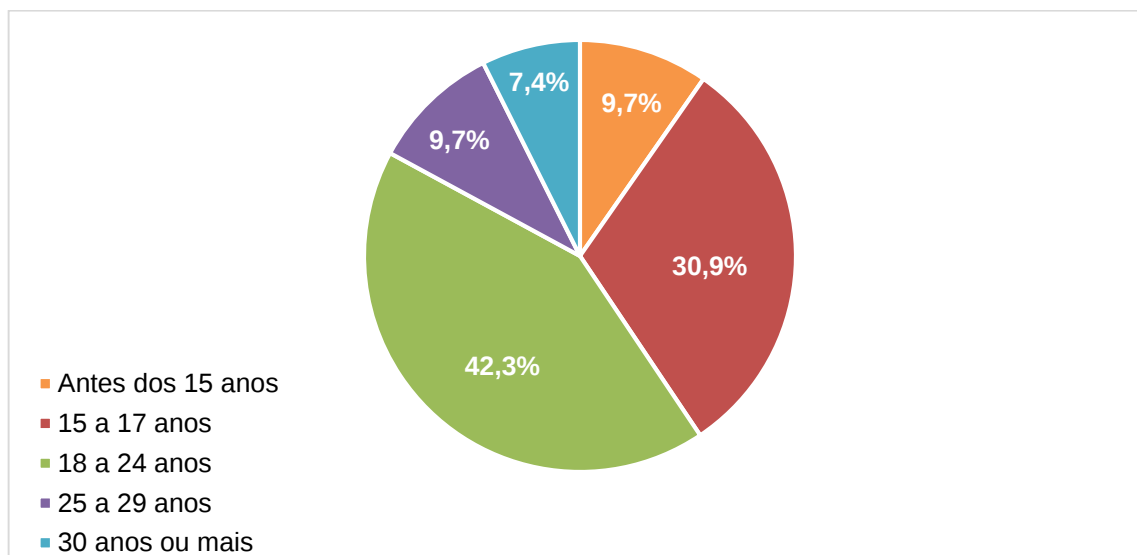
Ainda com relação a primeira gravidez, na figura 14 nota-se que, a maioria das mulheres (42,3%) teve o primeiro filho na faixa etária dos 18 aos 24 anos. Todavia, se agruparmos aquelas que engravidaram dos 15 aos 17 anos com as que foram mães antes dos 15 anos, teremos um quantitativo de 40,6% mulheres que engravidaram no período da adolescência.

No Brasil, a cada mil adolescentes com idade de 15 a 19 anos, 68,4 são mães, conforme revela o relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018). As taxas se referem ao último período analisado - entre 2010 e 2015. No mundo, a média é de

46 nascimentos a cada mil adolescentes. Ainda de acordo com o relatório da OMS, os fatores que levam estas meninas a engravidarem tão precocemente em pleno século XXI estão relacionados a aspectos socioeconômicos, como a falta de acesso a contraceptivos e informações sobre sexualidade. Além do mais, a adolescência se configura em um período propício a diferentes desafios e novas descobertas. É muito frequente nesta fase pensarem que tudo pode acontecer com os outros, menos com elas.

Heilborn (1998) ressalta que, as expectativas sociais perante as idades se modificam sócio e historicamente, ou seja, o que em determinado momento é considerado como “natural” em outro contexto conceitua-se como inaceitável. Como exemplo disto, a autora realça que, durante muitos anos a faixa etária de 14 a 18 anos era considerada como a ideal para a mulher ter filhos. Contudo, nos dias atuais, a adolescência tem sido pensada como uma das etapas de transição para a vida adulta, que se configura na condição de se dedicar aos estudos e se capacitar para o mercado de trabalho.

Figura 14 – Idade que teve o 1º filho



Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Com que idade você teve o(a) primeiro(a) filho(a)?

No que tange aos estudos, foi perguntado se as mulheres pararam de estudar após o nascimento do primeiro filho. O Quadro 12 revela que 35,8% das mulheres já não estavam estudando no momento que engravidaram e após o nascimento

continuaram sem estudar, outras 31,7% afirmaram ter abandonado os estudos completamente e 25,2% deixaram de estudar por um período. Estes dados sinalizam a necessidade de ações preventivas por parte do Estado e das escolas, de modo a orientar os estudantes sobre as diversas maneiras de se evitar uma gravidez indesejada, além da formulação de políticas públicas que permitam que as mães deem continuidade a sua trajetória escolar após o nascimento dos filhos.

Quadro 12 – Condição de estudos da mulher após o nascimento do primeiro filho

No primeiro ano após o nascimento de seu primeiro filho, em termos de estudo, você:	Ensino fundamental								Ensino médio								Total	
	15 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		30 anos ou mais		15 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		30 anos ou mais			
	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%
Estudava e continuei estudando	0	0%	1	25%	0	0%	0	0%	0	0%	4	16,7%	0	0%	2	3,3%	7	5,7%
Já não estava estudando e continuei sem estudar	0	0%	0	0%	2	28,6%	6	75%	0	0%	5	20,8%	5	27,8%	26	43,3%	44	35,8%
Parei de estudar por um período	2	100%	1	25%	1	14,3%	1	12,5%	0	0%	12	50%	2	11,1%	12	20%	31	25,2%
Parei completamente de estudar	0	0%	1	25%	4	57,1%	1	12,5%	0	0%	3	12,5%	11	61,1%	19	31,7%	39	31,7%
Outra resposta. Qual?	0	0%	1	25%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1,7%	2	1,6%
Total	2		4		7		8		0		24		18		60		123	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.

Foi perguntado: No primeiro ano após o nascimento de seu primeiro filho, em termos de estudo, você:

Além disto, se relacionarmos estes dados com a figura anterior, veremos que a idade em que essas mulheres tiveram o primeiro filho (antes dos 15 anos – entre 15 e 17 anos – entre 18 e 24 anos) vai ao encontro dos dados nacionais registrados pela PNAD Contínua de 2017, que apontou a gravidez precoce como principal causa do abandono escolar entre jovens com idade de 15 a 17 anos (IBGE, 2017). A PNAD informou que, do total de 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos que não estavam estudando e não possuíam ensino médio no ano de 2016, momento em que a pesquisa foi realizada, 610 mil eram mulheres. Entre essas, as que abandonaram a escola precocemente, mais de um terço, o equivalente a 212 mil, já eram mães. Outro dado relevante apresentado pela PNAD se refere às mulheres que deram continuidade aos estudos após o nascimento do(s) filho(s). Entre as 4,2 milhões de

mulheres que estavam estudando, apenas 95 mil já eram mães, ou seja, 2% do total das que ainda estudavam.

No que diz respeito ao sustento, a Figura 15 expõe que, quanto maior a idade, mais as mulheres se enquadram na condição de únicas responsáveis pelo sustento dos(as) filhos(as), dado que vai ao encontro das Estatísticas de Gênero do IBGE citadas anteriormente, que detectou a mulher na condição sem cônjuge e com filhos como a maior responsável pelo sustento da família, representando 87,4% em todo o país (IBGE, 2014). Entre outros fatores, o IBGE justifica que, este cenário justifica-se perante a evolução das estruturas familiares, a maior inserção da mulher no mercado laboral, as baixas taxas de fecundidade e o envelhecimento da população. Neste sentido, Fleck e Wagner (2003) afirmam que, o novo papel assumido pela mulher tem refletido no contexto familiar e em todas as outras instâncias do lar:

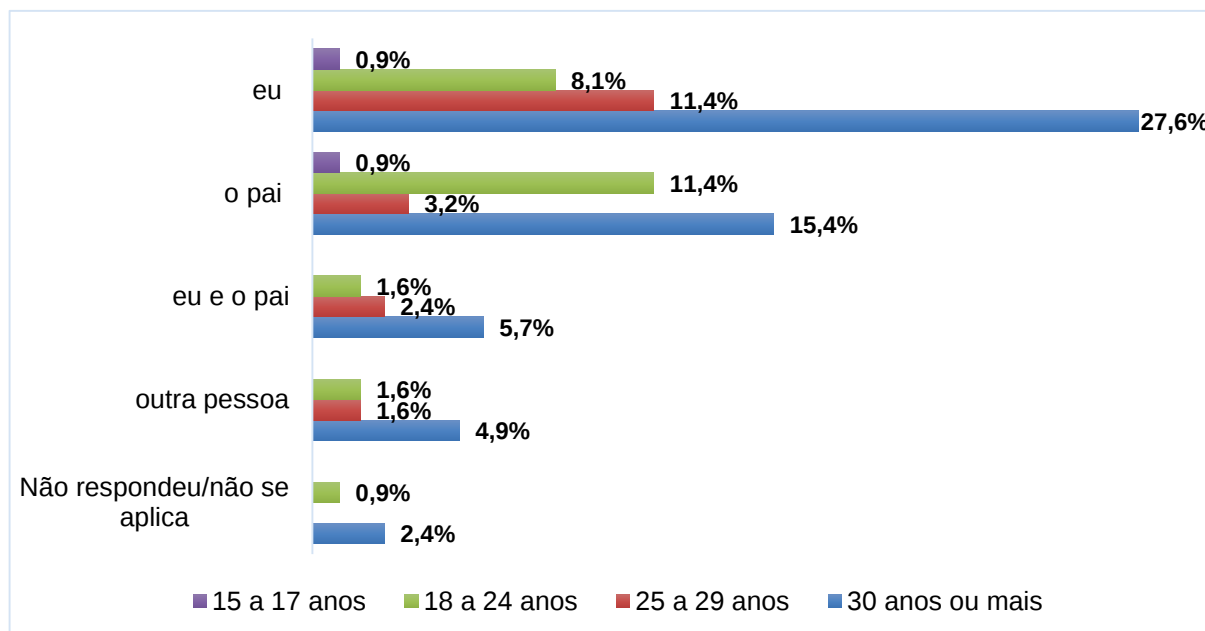
Atualmente, um número cada vez mais expressivo de mulheres trabalha fora de casa e contribui com a renda da família. Além da maternidade, muitas mulheres preocupam-se com sua realização acadêmica e valorizam a construção de uma carreira profissional, vislumbrando nessa atividade uma condição necessária ao sucesso da sua vida. (...) Vale ressaltar que esse fenômeno é bastante amplo e atinge, basicamente, as camadas menos favorecidas em nosso país, ainda conforme dados do IBGE. (...) Pesquisas têm revelado como este papel assumido pela mulher tem repercutido na dinâmica familiar, nas questões conjugais, bem como na educação dos filhos (...) (pp.31-32).

Quando relacionamos estas informações com os dados coletados na cidade do Rio de Janeiro, verificamos uma vez mais a compatibilidade do diagnóstico, pois, embora os homens ainda sejam mais frequentes na posição de responsável financeiro do lar e dos filhos, o universo feminino nesta categoria se amplia, na medida em que a escolaridade aumenta e as condições de trabalho apresentam melhorias. Enquanto que na cidade carioca 48% dos domicílios são chefiados por mulheres e 42,4% delas compartilham esta função com o companheiro ou outra pessoa, na Maré 44,4% dos domicílios são sustentados por elas e 57,2% compartilha igualmente esta responsabilidade (REDES DA MARÉ, 2019).

Diante disto, compreende-se que, embora não representem a maioria, as mulheres já concretizam uma realidade na qual, aproximadamente, dois em cada cinco domicílios uma mulher é a principal responsável financeira. Se, por um lado, a mulher “como única responsável pelo domicílio enfrenta o desafio da desigualdade salarial em relação aos homens, de outro, sua ascensão como corresponsável é um

provável sinal de ampliação de seu ingresso no mercado de trabalho e de um avanço positivo nas relações de gênero” (REDES DA MARÉ, 2019, p. 60).

Figura 15 – Principal responsável financeiro pelos(as) filhos(as)



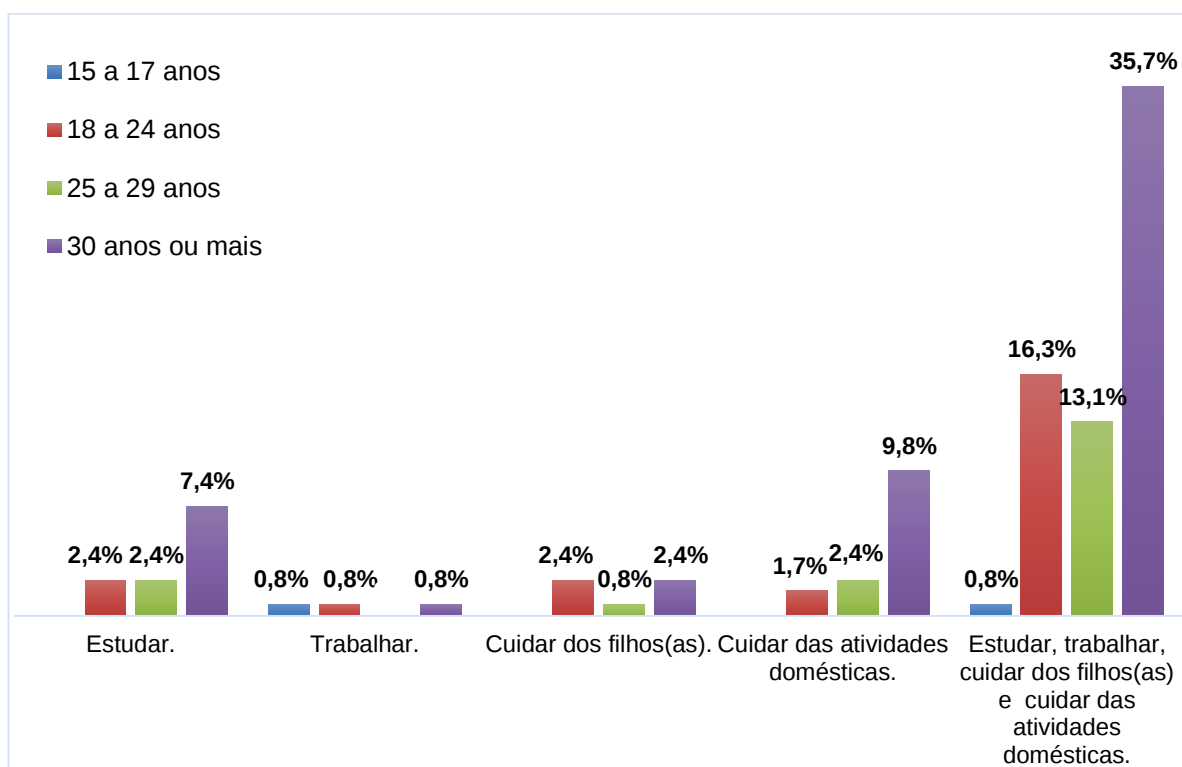
Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Quem é o principal responsável financeiro por seus/suas filhos(as)?

As análises de Abramovay; Figueiredo; Da Silva (2019) evidenciam que, a questão de gênero causa efeitos significativos quando se observam os obstáculos para a permanência no sistema educacional. Ter que cuidar da casa, dos filhos e de outras obrigações pesam mais entre as mulheres do que entre os homens.

Retomando os estudos de Novaes (2019) percebemos também que, as trajetórias não lineares geram a inversão da ordem condicionada para demarcar a transição da juventude para a fase adulta. Especialmente entre as mulheres é comum as condições de: ser mãe solteira; ter filhos, casar e retomar os estudos; sair de casa e voltar a morar com os pais. Tais acontecimentos retratam as múltiplas combinações que compõem as trajetórias juvenis, incluindo recorrentes entradas e saídas da escola e do trabalho. Além do mais, na maioria dos casos, as mulheres precisam conciliar diversas atividades ao mesmo tempo para dar conta das responsabilidades que lhe são impostas, significando uma sobrecarga de tarefas.

Neste sentido, ao observarmos a Figura 16 veremos que, parte majoritária das respondentes (65,8%) concilia estudos, trabalho, o cuidado de filhos e a realização de atividades domésticas. Se verificarmos os recortes etários separadamente, percebemos que as mulheres com idade acima dos 30 anos são as que mais estão sobrecarregadas de atividades (35,7%), situação que, de acordo com estudos, representa a condição da maioria das mulheres brasileiras. De acordo com dados do IBGE, as mulheres dedicam em média 18,5 horas semanais aos afazeres domésticos e cuidados de pessoas. Por outro lado, os homens gastam 10,3 horas semanais nessas atividades (IBGE, 2019a).

Figura 16 – Principal responsabilidade da mulher

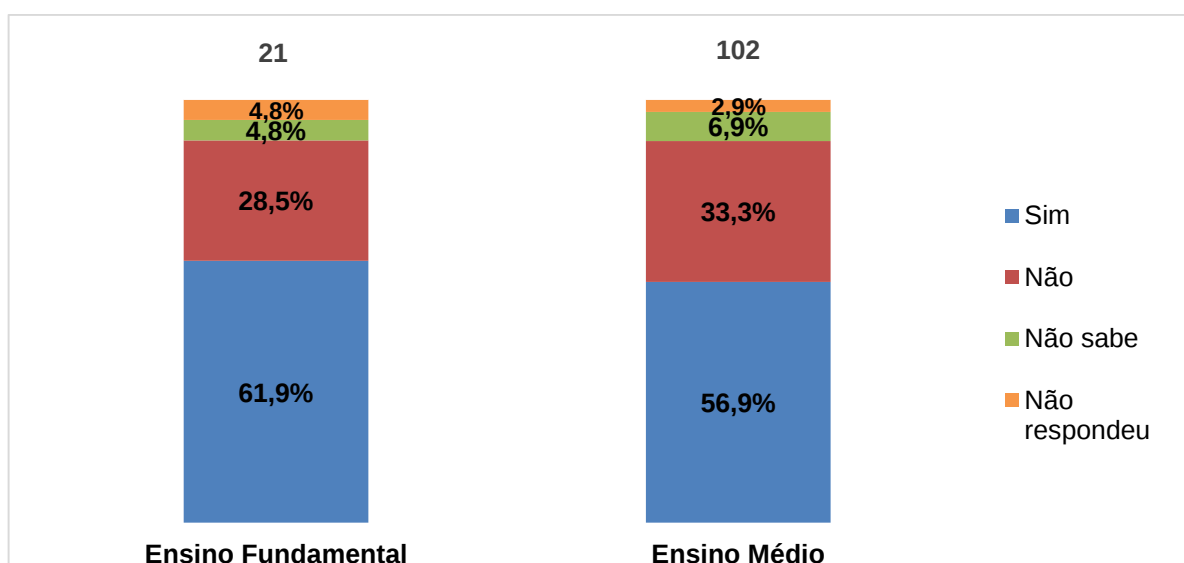


Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Qual a sua principal responsabilidade na atualidade?

De acordo com Nunes; Corsino; Didonet (2011), pesquisas tem comprovado que frequentar a educação infantil causa efeitos positivos ao longo da vida escolar de qualquer pessoa, em especial nas camadas mais pobres da população. Em nosso estudo de campo, a maioria das participantes (57,7%) afirmou ter frequentado creche, pré-escola, escolinha, jardim de infância, ou seja, alguma das etapas que correspondem à educação infantil. Quando questionadas se os(as) filhos(as) frequentam ou frequentaram creche, pré-escola e/ou ensino fundamental 88,6%

afirmaram que sim. Diante disto, percebe-se que as faixas etárias analisadas compõem uma sociedade que acompanha as modificações do papel social da mulher e seus reflexos na família, principalmente no que se refere a educação dos filhos. Embora as creches e pré-escolas ofertadas visem o desenvolvimento infantil, acabam por auxiliar também as mulheres que precisam realizar as diversas atividades diárias e que não tem onde deixar suas crianças.

Figura 17 – Se frequentou educação infantil



Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Você frequentou creche, pré-escola, escolinha, jardim de infância (Educação infantil)?

A maioria (91,1%) das mulheres pesquisadas estudava em escola pública antes de entrar na EJA. A respeito da série que interromperam os estudos antes da entrada na modalidade, 41,5% responderam que foi nas séries finais do ensino fundamental. Em seguida, 24,4% das mulheres afirmaram que a interrupção dos estudos se deu no 1º ano do ensino médio¹⁷⁰. Quanto aos motivos elencados, a gravidez aparece como a principal causa, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, representando 38,5% das respostas. Segundo Heilborn *et al.* (2002) a gravidez na adolescência vem acontecendo cada vez mais cedo, situação que agrava os problemas, principalmente nas classes de menor poder aquisitivo, gerando o abandono escolar ainda no ensino fundamental. Para a autora, este fator agrava a

¹⁷⁰ Ressaltamos que para esta questão as participantes puderam marcar mais de uma opção.

situação socioeconômica, visto que as mães adolescentes abandonam a escola devido a necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Ao encontro disto, o segundo motivo alegado pelas participantes desta tese para a interrupção dos estudos foi o trabalho, com 16,7% das respostas. “Assim que meu filho nasceu tive que correr para achar um emprego, mas a escola acabou ficando de lado” (Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021).

Se compararmos estes dados com a pesquisa sobre evasão escolar feita em parceria com Ministério da Educação, a Organização dos Estados Ibero Americanos – OEI e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Flacso, em 2015 veremos que, os principais meios que afastam as jovens brasileiras dos estudos são questões relacionadas a gravidez, família e trabalho, sendo a primeira a mais recorrente (18,1%).

Miriam Abramovay, coordenadora da pesquisa destacou que, muitas das meninas que engravidam, além de não receberem o apoio dos pais não dispõem de estrutura para deixar os filhos na escola. Além disto, alguns dos cônjuges/companheiros foram mencionados durante as entrevistas como propulsores do abandono escolar, por desencorajarem suas esposas/companheiras (ABRAMOVAY, 2015).

Seguindo a mesma lógica, foi perguntado que motivos levaram as participantes a entrar na EJA. É possível perceber no Quadro 13, que dentre os itens mais assinalados destacou-se “para concluir mais rápido o ensino fundamental ou médio”, representando 49,5% das respostas. A opção referente ao trabalho foi a segunda mais escolhida com 16,5%. Neste sentido, Oro, Weschenfelder e Stecanela (2010) destacam que:

A inserção das mulheres no mercado de trabalho traz consigo uma mudança no modo em que elas passam a se relacionar com a escolarização. A pressão das mulheres pela conquista de igualdades, relacionadas a cargos e salários, vem acompanhada pela qualificação profissional, mesmo que atuem em funções que ela não seja necessária, o mínimo que se obriga é o término da escolarização obrigatória (p. 8).

Quadro 13 – Motivos para a entrada na EJA

<i>Obs.: Nesta questão as participantes puderam marcar mais de uma opção.</i>	Ensino fundamental		Ensino médio		Total %	
	Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%
Para poder trabalhar.	8	20,5%	27	15,6%	35	16,5%
Para concluir mais rápido o ensino fundamental/ensino médio.	17	43,6%	88	50,9%	105	49,5%
Este foi o único local em que encontrei vaga.	4	10,2%	12	6,9%	16	7,6%
Porque tive filhos.	1	2,6%	7	4%	8	3,8%
Porque casei.	0	0%	0	0%	0	0%
Por ser mais velha que as colegas.	3	7,7%	1	0,6%	4	1,9%
Não tinha escola perto.	0	0%	6	3,5%	6	2,8%
Porque a EJA é mais fácil.	3	7,7%	12	6,9%	15	7,1%
Não sabia que era EJA quando fiz a matrícula.	2	5,1%	5	2,9%	7	3,3%
Porque permite que eu traga meus/minhas filhos(as).	0	0%	13	7,5%	13	6,1%
Outro.	0	0%	2	1,2%	2	0,9%
Não Respondeu	1	2,6%	0	0%	1	0,5%
Total	39		173		212	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.

Foi perguntado: Por qual(is) motivo(s) você entrou na EJA?

Nota-se que, além de conhecer os motivos para a retomada dos estudos é de fundamental importância saber também quantas vezes estas mulheres entraram e saíram da EJA, considerando que, estas entradas, saídas e retornos na modalidade se configuram como a nova oportunidade dada ao sistema educacional brasileiro de “considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros de terem acesso à escolaridade básica” (ANDRADE, 2004, p.3).

Se observarmos o Quadro 14, veremos que para a maioria das respondentes (80,5%), o Projeto de EJA ofertado pela Maré foi a única experiência na modalidade que tiveram. Ou seja, o Projeto representa para estas mulheres uma nova aposta na possibilidade de mudança. Ainda com base em Andrade (2004), entendemos que a partir do momento em que o sistema educacional direciona o olhar para as juventudes com algum respeito, “está dando-lhes a convicção de que têm algum valor, reconhecendo neles próprios, pelo espelho do olhar do outro, o valor que, antes, parecia-lhes inexistente” (p. 4).

Contudo, cabe ressaltar também que 17,1% mulheres entraram na modalidade pela segunda vez. Isto demonstra que, nem sempre as condições para o retorno aos estudos são homogêneas, sobretudo entre as mulheres, que possuem diversas

responsabilidades relacionadas a família e ao trabalho - formal e informal - que se colocam, muitas das vezes, como obstáculos para o retorno e permanência na escola.

Quadro 14 – Entradas na EJA

Entradas	Ensino fundamental				Ensino médio				NR	Total	
	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 anos ou mais	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 anos ou mais		Nº abs	%
1 vez	2	4	4	8	0	18	14	47	2	99	80,5%
2 vezes	0	1	2	0	0	4	3	11	0	21	17,1%
3 vezes	0	0	0	0	0	2	0	1	0	3	2,4%
Total	2	5	6	8	0	24	17	59	2	123	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.

Foi perguntado: Quantas vezes você entrou na EJA?

No que diz respeito às saídas da EJA, 105 mulheres (85,4%) afirmaram não terem feito nenhuma vez e 11 (8,9%) saíram uma vez. Se relacionarmos estes dados com os anteriores, veremos que há certa discrepância nas informações, isto porque, segundo conversa informal durante as visitas para aplicação dos questionários, foi mencionado por algumas respondentes que “estudar de manhã não era EJA, porque era tudo igual”. Isso significa que, para estas mulheres, a EJA diurna se aproxima dos padrões estabelecidos para o ensino regular, situação a ser refletida diante das comparações relatadas: “muitos deveres cansativos e uma turma bastante barulhenta” (Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021). Diante disto, retomamos aos escritos de Andrade (2004) que alertam para uma atenção maior quanto ao sistema educacional, que trata os jovens “excluídos” ¹⁷¹ com indiferença, o que reflete discriminações e preconceitos construídos socialmente na modalidade EJA.

¹⁷¹ Entende-se como excluídos aqueles jovens que saíram da escola regular independente do motivo.

Quadro 15 – Saídas da EJA

Saídas	Ensino fundamental				Ensino médio				NR	Total	
	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 anos ou mais	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 anos ou mais			
										Nº abs	%
Nenhuma vez.	2	4	4	8	0	21	14	51	1	105	85,4%
1 vez.	0	1	2	0	0	2	2	4	0	11	8,9%
2 vezes	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0,8%
3 vezes	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0,8%
Não respondeu	0	0	0	0	0	0	0	5	0	5	4,1%
Total	2	5	6	8	0	24	17	60	1	123	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.

Foi perguntado: Quantas vezes você saiu da EJA?

Com relação ao momento de entrada na EJA, 82,1% das mulheres assinalaram que ocorreu após a gravidez, 4,1% marcaram que foi antes, 1,6% durante e 12,2% não respondeu. Podemos relacionar estes dados com a reflexão de Heilborn *et al.* (2002) a respeito das alterações originadas pela maternidade nas carreiras profissional e acadêmica da mulher. Para os autores, estas transformações podem ser apenas temporárias, mas reforçam a importância do apoio dos familiares, escola, conhecidos e, sobretudo, do pai da criança para que conciliem todas as atividades com o retorno as aulas. Eles completam ainda que “(...) tal apoio não elimina os custos com que essas moças se defrontam na tentativa de conciliar as atividades fora do lar com as funções maternas” (p.37).

Ao serem questionadas se levam os filhos para as aulas (Quadro 16), 43,1% das respondentes afirmaram que sim e 50,4% que não. Nota-se um número elevado de mulheres inseridas na EJA que precisam do apoio da escola para darem continuidade aos estudos, isto porque muitas delas não disponibilizam de outras pessoas para deixar os filhos no momento em que estudam. Reforçamos que a oferta de apoio a estas mulheres significa assegurar-lhes uma nova oportunidade de acesso à educação, o que constitui um direito delas. Para tanto, é necessário além de garantir o acesso, assegurar-lhes também as devidas condições de permanência. Neste sentido, entendemos que o direito à educação só vai se efetivar para as mulheres da EJA em nossa sociedade se for acompanhado de determinadas ações de suporte,

sendo uma delas a permissão para que levem seus(suas) filhos(as) para a escola no momento das aulas.

Quadro 16 – Se leva os(as) filhos(as) para as aulas

	Ensino fundamental								Ensino médio										Total	
	15 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		30 anos ou mais		15 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		30 anos ou mais		Não respondeu			
	N abs	%	N abs	%	N abs	%	N abs	%	N abs	%	N abs	%	N abs	%	N abs	%	N abs	%	N abs	
Sim	1	50%	4	80%	3	50%	3	37,5%	0	0%	15	62,5%	9	52,9%	18	32,7%	0	0%	53	43,1%
Não	1	50%	1	20%	3	50%	5	62,5%	0	0%	8	33,3%	8	47,1%	34	61,8%	2	33,3%	62	50,4%
Não se aplica ¹⁷²	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	4,2%	0	0%	3	5,5%	0	0%	4	3,2%
NR	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	66,7%	4	3,2%
Total	2		5		6		8		0		24		17		55		6		123	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.

Foi perguntado: Você leva seus/suas filhos(as) para as aulas?

Conforme vimos ao longo desta tese, a demanda por espaços para acolhimento das crianças que são levadas à escola enquanto suas mães estudam é muito grande e pôde ser observada nos diferentes estados brasileiros, não somente para o ensino noturno, mas em todo o universo escolar, considerando que muitas das vezes os estudantes, sobretudo as mulheres, migram para o noturno por permitir a presença de crianças na escola dos pais. Esta realidade também pôde ser observada nos países da América do Sul pesquisados.

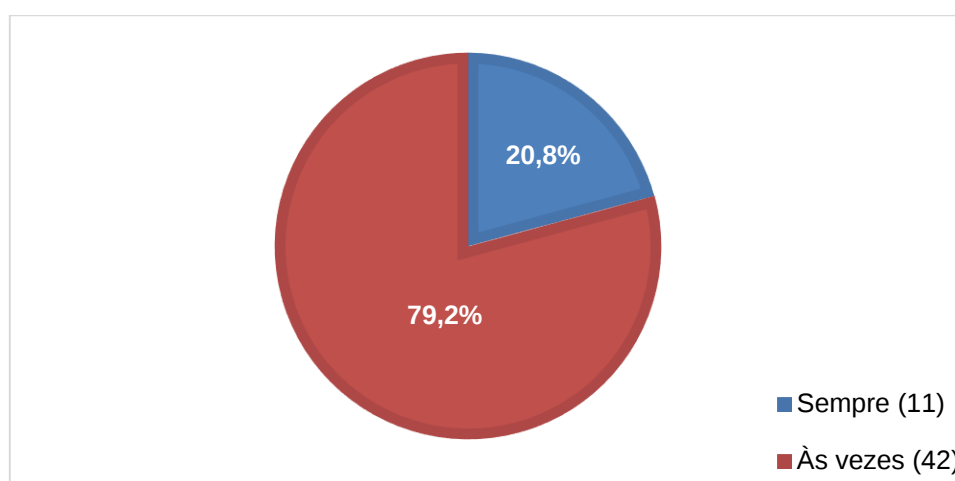
Apresenta-se na Figura 18 que, a maior parte (79,2%) das participantes desta pesquisa que levava os filhos(as) para a escola no momento das aulas o faziam ocasionalmente, pois além de receberem o suporte da família enquanto estudavam, algumas mulheres afirmaram durante as visitas, que a escola não tinha um local adequado para as crianças, situação que se confirmou com os questionários aplicados no registro de 42,3% das mulheres declarando que as crianças ficavam na sala de aula.

¹⁷² Nestas estão incluídas as mulheres com filhos maiores de idade e uma jovem de 23 anos cuja filha faleceu aos 9 meses de vida.

Os dias que minha filha precisava vir comigo, porque minha mãe estava ocupada, ela ficava na sala atrapalhando as aulas. Falava o tempo todo, andava pela sala toda e o professor ainda ajudava bastante. Outro dia ele passou quase a aula toda com ela no colo. Foi até bonito de ver (Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021).

Nesta perspectiva, Ferreira (2014) reforça que, “oferecer uma infraestrutura na escola, para receber os filhos dos estudantes que não têm com quem deixá-los, torna-se uma condição indispensável para evitar um novo e possível abandono dos estudos” (p. 87). Tal estrutura se configura como uma forma de responder ao complexo descompasso entre a oferta de ensino e a execução de ações de permanência no âmbito da EJA.

Figura 18 – Frequência com que os(as) filhos(as) são levados(as) para a escola



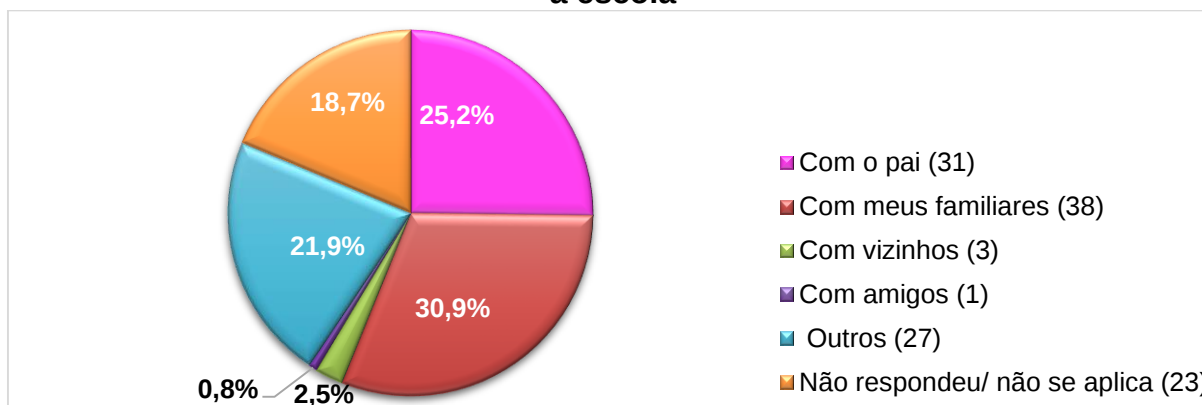
Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Se leva, com que frequência?

Quando os filhos não são levados para a escola no momento das aulas das mães, 30,9% das mulheres afirmaram que os deixam com os familiares e 25,2% declararam que eles ficam com o pai, como pode ser visto na Figura 19. A lógica das estratégias de permanência na escola produzida pelas mulheres está aliada às necessidades de todos os componentes da família, isto porque, segundo as respondentes, o interesse em voltar a estudar se volta principalmente para a oferta de uma vida melhor direcionada ao grupo familiar como um todo.

Neste sentido, Bourdieu (1987) caracteriza a família como estratégias matrimoniais, onde o habitus representa “os processos de escolha” estabelecidos como estratégias para a superação de diferentes obstáculos. Deste modo, as estratégias tendenciadas ao habitus operam em meio a uma série de ciclos ou processos voltados para a construção das relações sociais. Silveira (2006), também em diálogo com Bourdieu, realça que as estratégias seguem um padrão regular de interesses gerais que sobrepõe aos interesses pessoais:

Por estes processos, a educação é construída de maneira semelhante entre os agentes, tornando possível a concretização de uma série de representações e práticas que contribuem para fundamentar o consenso sobre o sentido do mundo social. Nas estratégias, os agentes não estão sujeitos a obedecerem regras, e, sim, à existência de regularidades: as coisas se passam de modo regular, isto é, os sujeitos sociais agem de acordo com seus interesses, mas mantendo as aparências de obediência a regras (SILVEIRA, 2006, p. 181).

Figura 19 – Com quem os(as) filhos(as) ficam quando não são levados(as) para a escola



Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Quando não leva seus/suas filhos(as) para as aulas, com quem eles(as) ficam?

Diante do exposto, percebe-se que, na ausência da mãe a responsabilidade do pai com relação aos cuidados dos filhos acaba sendo compartilhada, muitas das vezes, com os demais componentes da família: avós, tios, primos e até mesmo vizinhos e amigos, o que acaba gerando certo descompromisso do pai para a tarefa de cuidar e sobrecarrega a mãe neste quesito. “O pai dela não quer saber de ficar com ela não. É o dia inteiro falando que homem não cuida de criança, que isso é coisa de mulher” (Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021).

Quanto a isto, Bourdieu (2012) destaca que, a divisão do trabalho entre os sexos continua a se organizar em torno da oposição entre o interior e o exterior, entre a casa, com a educação das crianças, e o trabalho. Esta desigualdade de gênero começa na infância, enquanto o menino é orientado desde pequeno a se preparar para trabalhar fora, a menina é estimulada a realizar as tarefas relacionadas aos cuidados dos filhos e da casa, situação que é reforçada pelos presentes que recebem: as meninas bonecas, casinhas, utensílios de cozinhas e os meninos carrinhos, jogos, bolas etc.

Em recente pesquisa organizada pela Plan Internacional¹⁷³ com crianças de cinco estados brasileiros, moradoras de cidade e interior e oriundas de famílias com poucos recursos, 81,4% das meninas entrevistadas arrumam a própria cama e apenas 11,6% dos irmãos meninos realizam esta tarefa. 76,8% delas lavam louça e 65,6% limpam a casa, atividades executadas por 12,5% e 11,4% dos irmãos respectivamente. Ainda como tarefa das meninas está a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos enquanto os pais trabalham, contexto que acaba afastando-as da escola. A pesquisa mostrou também que, a criação obtida na infância reflete no comportamento durante toda a vida adulta. A sobrecarga de tarefas passa a ser naturalizada pela mulher que, muitas vezes se sente até culpada quando não consegue dar conta de tudo.

As mulheres do Projeto de EJA da Redes da Maré e da Fundação Roberto Marinho informaram que, o período onde encontraram mais dificuldades para permanecer na escola foi do 5º ao 9º ano do ensino fundamental (30,9%) e no 1º ano do ensino médio (41,2%). Quando questionadas sobre o que dificultou o prosseguimento dos estudos antes da entrada na EJA, a opção mais assinalada foi “trabalhar e estudar ao mesmo tempo” (38%), em segundo lugar veio “não ter ninguém para ficar com meus/minhas filhos(as)” (15,4%). Com relação a conciliação entre estudo e trabalho, dialogamos com os dados do documento da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude – ANTDJ, prioridade 2, “Conciliação dos Estudos, Trabalho e Vida Familiar”, linha de ação 1: “Compatibilização de jornadas de trabalho e permanência na escola” que propõe:

¹⁷³ Atua no Brasil desde 1997 para promover os direitos da criança e a igualdade de gênero. Disponível em: <https://plan-international.org/brazil>. Acesso em: 24 fev. 2021.

1. Induzir a organização de jornadas de trabalho que permitam o acesso e a permanência dos(as) jovens trabalhadores(ras) e estudantes na educação básica, profissional e superior, ou que garantam seu retorno às atividades escolares. 2. Aplicar a Convenção 140 concernente à Licença Remunerada para Estudos, 1974 (nº140) da Organização Internacional do Trabalho - OIT, ratificada pelo Brasil em 17/9/1992. 3. Criar mecanismos de inibição de jornadas extraordinárias para jovens e estudantes, como horas extras e bancos de horas, mediante convenções ou acordos coletivos de trabalho. 4. Criar mecanismos que viabilizem jornadas de trabalho reduzidas para jovens. 5. Apoiar as possibilidades de inserção de jovens estudantes em oportunidades de trabalho próximas de suas residências e de suas escolas (SILVA; MACEDO; FIGUEIREDO, 2015, p.5).

É importante destacar que, duas das recomendações (1 e 4) vão ao encontro da antiga reivindicação da juventude brasileira trabalhadora: buscar meios para garantir a permanência escolar. A partir da aprovação da proposta de redução da jornada de trabalho de 44 para 40 horas semanais¹⁷⁴, ficou nítido o interesse por parte do Poder Público em facilitar a conciliação entre estudo, trabalho e vida familiar dos jovens, especialmente das mulheres. Todavia, poucas foram as ações desenvolvidas neste sentido até o momento. Além disso, as leis trabalhistas não envolvem disposições específicas para o trabalhador maior de 18 anos que estuda. Fica a critério do contrato firmado entre as partes – empregado e empregador – reduzir ou não a jornada de trabalho do jovem estudante (SILVA; MACEDO; FIGUEIREDO, 2015).

A respeito da jornada de trabalho, é importante ressaltar ainda que, a legislação trabalhista brasileira considera com proteção específica, os jovens com idade entre 14 e 24 anos na categoria jovem aprendiz. Para estes, a lei garante no máximo seis horas diárias de trabalho, e para tanto, é necessário que estejam cursando o ensino fundamental. Caso os estudantes estejam no ensino médio, a carga horária pode chegar a oito horas.

Entretanto, percebe-se que a entrada e permanência no mercado de trabalho são ainda mais difíceis entre as mulheres, visto que, acontecem de modo lento e adverso “devido às limitações da recuperação do mercado de trabalho e às dificuldades na evolução da redefinição dos papéis masculino e feminino nas esferas domésticas e extradomésticas” (BAYLÃO E SCHETTINO, 2014, p. 11).

Enfatizamos também a importância de se considerarem as distinções entre os dados apresentados para mulheres e homens quando avaliamos as informações

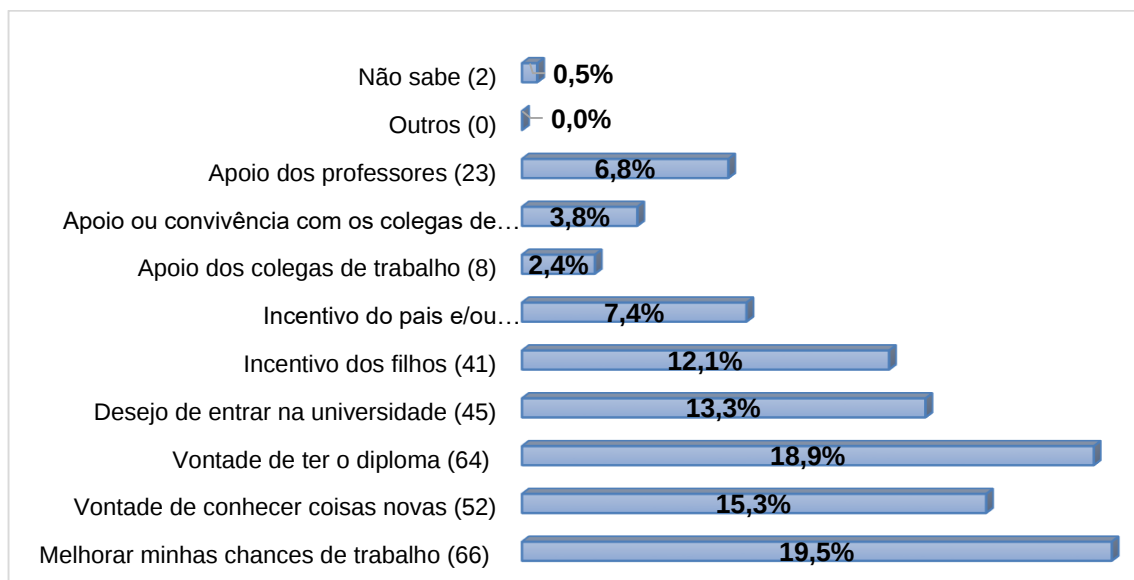
¹⁷⁴ Realizada na 1ª Conferência Nacional de Juventude, no ano de 2008.

referentes a conciliação entre estudos e trabalho dos jovens. Tal necessidade se justifica pelas mulheres apresentarem características e demandas muito específicas na agenda juvenil e por dedicarem maior tempo a trabalhos não laborais como as atividades domésticas e o cuidado dos filhos.

No que tange as facilidades ou incentivos ao retorno e continuidade dos estudos, é possível perceber através da Figura 20, que uma vez mais o trabalho se coloca como prioridade. “Melhorar minhas chances de trabalho” foi a opção mais marcada (19,5%) e logo em seguida a “vontade de ter um diploma (18,9%). Nota-se, portanto, que a relação entre estudo e trabalho se faz presente na educação em seus diversos níveis, considerando ser uma das funções da escola a formação para o trabalho:

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade (FRIGOTTO, 1998, p. 34).

Figura 20 – Incentivos para o retorno e continuidade dos estudos¹⁷⁵



Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: O que facilita ou incentiva o retorno e continuidade dos estudos? (pode marcar mais de uma)

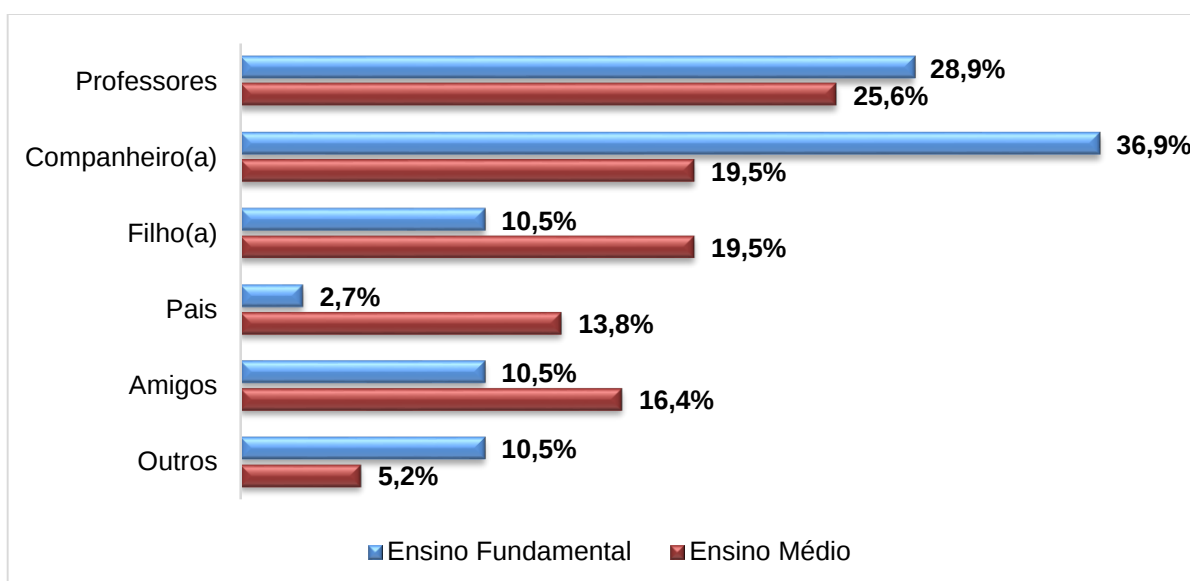
¹⁷⁵ Nesta questão as participantes puderam marcar mais de uma opção.

A motivação para a frequência nas aulas da EJA partiu, na maioria dos casos, dos professores (26,2%)¹⁷⁶, como revela a Figura 21. Assim como pôde ser observado no ProJovem Urbano, os professores são considerados pelos estudantes como o diferencial do Programa (FERREIRA, 2014). A relação professor-aluno se coloca como um estímulo à permanência na EJA, além de despertar o interesse para a continuidade dos estudos após a conclusão do curso. Esta ligação também causa a elevação da autoestima, visto que os professores se mostram sensíveis às questões pessoais dos estudantes.

Para Abramovay (2015), o público da EJA é formado por sujeitos que precisam ser estimulados a encontrar um novo sentido para o retorno aos estudos, de forma a atender suas necessidades pessoais e sociais. Neste sentido, é de fundamental importância que o professor mantenha uma boa relação com a turma, incentivando a participação de todos nos conteúdos tratados em sala. A autora sinaliza ainda que, o professor faz muita diferença quando os assuntos são trabalhados. A relação professor-aluno envolve “os incentivos para assimilação de determinado conteúdo, pelo comprometimento profissional, pelo incentivo e apoio ao aluno, modificando o interesse por uma disciplina da qual, a princípio, o aluno não gostava” (ABRAMOVAY, 2015, p. 121).

A partir do exposto e dos relatos coletados no momento da aplicação dos questionários, entendemos que esta relação se coloca como indispensável para a permanência escolar, considerando o valor pedagógico atribuído à interação humana para o processo de construção do conhecimento. O professor da EJA é visto como um incentivador que entende as dificuldades e especificidades de seu alunado, respeitando o tempo, a diversidade e a trajetória de vida de cada estudante. Além disto, para as mulheres pesquisadas, a figura do professor fez toda a diferença, pois acolheu a causa da conciliação entre estudos e maternidade ao permitir a presença das crianças em sala: “Meu professor fica o tempo todo preocupado com a minha filha. Vem, dá uma bala, pergunta se ela quer desenhar, pergunta se ela está bem. Fico até mais tranquila ‘pra’ estudar com ela aqui” (Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021).

¹⁷⁶ Média do percentual referente ao ensino fundamental e ensino médio.

Figura 21 – Motivações para frequentar a EJA¹⁷⁷

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: Quem lhe estimula a frequentar a EJA?

No intuito de conhecer o posicionamento das estudantes pesquisadas quanto aos papéis sociais atribuídos culturalmente às mulheres e aos homens, disponibilizamos em uma questão (representada no Quadro 17) três afirmações nas quais elas puderam opinar por meio das opções concordo, discordo ou indiferente. Foi possível perceber a indignação de determinadas mulheres no momento do preenchimento da questão, quando alguma colega de turma concordava ou se mostrava indiferente nas duas primeiras afirmações, consideradas por elas como machistas. A inquietação se deu em algumas turmas e pode ser representada por uma das falas: “Você leu direito [fulana] veja o que está dizendo aí, que a gente tem que fazer tudo e os homens nada, tudo coisa machista. Por isso que eu não quero homem dentro de casa”¹⁷⁸.

Na primeira afirmação “criar os(as) filhos(as) deve ser tarefa só das mulheres” a maioria (53,7%) assinalou a opção discordo; para a segunda asserção “as tarefas de casa devem ser assumidas principalmente pelas mulheres” 57,9% das participantes marcou a alternativa indiferente e, em seguida, a opção discordo 45,4%; e, na última afirmação “mulheres e homens devem compartilhar o cuidado dos filhos

¹⁷⁷ Nesta questão as participantes puderam marcar mais de uma opção.

¹⁷⁸ Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021.

e as tarefas de casa” 87,5% delas concordou. Os posicionamentos retratam a mudança dos padrões de comportamento feminino que se inclinam cada vez mais em favor da luta pela igualdade de direitos entre os gêneros.

Embora o princípio da igualdade, tão ampla quanto possível, entre homens e mulheres já tenha sido previsto desde a Constituição Federal de 1988, Scott (1995) aponta que, os arranjos sociais culturalmente e historicamente construídos estruturam até os dias atuais a organização das famílias. Aos homens é imposto o trabalho remunerado, fora das dependências do lar e às mulheres é destinado a maior parte das tarefas domésticas, assim como as ações voltadas para a criação dos filhos e os cuidados de outras pessoas. Esta configuração familiar é bastante encontrada, sobretudo nas favelas.

Para Rocha Coutinho (2004), o conceito de identidade feminina sempre acompanhou uma profunda discriminação das mulheres, negando a elas as experiências mais valorizadas socialmente e que sempre favoreceu os homens na vida pública. Assim, “perspicácia intelectual, pensamento lógico, capacidade e interesses profissionais e políticos, por exemplo, traços geralmente associados aos homens, sempre foram vistos como antifemininos, afastando as mulheres das esferas de poder e influência social” (p. 4).

Nota-se que, embora tenham ocorrido nos últimos anos significativas transformações no papel e na posição da mulher perante a sociedade brasileira, é importante não supervalorizar a complexidade dessas mudanças, muito menos imaginar que, as desigualdades entre homens e mulheres tenham sido eliminadas nos espaços de convivência social. Cabe destacar a importância do trabalho remunerado para a alteração da identidade feminina e sua relativa contribuição no campo educacional, uma vez que favorece a dedicação aos estudos a partir da exigência de capacitação e aperfeiçoamento de mão de obra, mas ao mesmo tempo exclui aquelas que não dispõem de condições para conciliar estudos, trabalho e vida familiar.

Quadro 17 – Posicionamento sobre os papéis da mulher e do homem diante dos cuidados dos filhos e das tarefas domésticas

	Concordo				Discordo				Indiferente			
	EF	EM	Total Abs	%	EF	EM	Total Abs	%	EF	EM	Total Abs	%
	Nº Abs	Nº Abs			Nº Abs	Nº Abs			Nº Abs	Nº Abs		
1. Criar os(as) filhos(as) deve ser tarefa só das mulheres.	0	2	2	1,5%	21	94	115	53,7%	0	6	6	31,6%
2. As tarefas de casa devem ser assumidas principalmente pelas mulheres.	4	11	15	11,0%	16	81	97	45,4%	1	10	11	57,9%
3. Mulheres e homens devem compartilhar o cuidado dos filhos e as tarefas de casa.	21	98	119	87,5%	0	2	2	0,9%	0	2	2	10,5%
Total	25	111	136		37	177	214		1	18	19	

Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.

Foi perguntado: Marque se você concorda, discorda ou é indiferente

Perguntamos também se em algum momento as respondentes sofreram qualquer tipo de pré-julgamento ou preconceito por serem mães. 76,4% das mulheres assinalaram a opção não e 23,6% marcaram sim. Dentre as que sofreram algum tipo de discriminação pela maternidade, relataram como principais motivos: “por ser muito jovem” e “por ser mãe solteira”. O preconceito partiu, na maior parte dos casos, de familiares e conhecidos, conforme revelam as assertivas abaixo:

De alguns familiares e pessoas ao meu redor, por eu ter tido filhos nova. / Da família. / Porque fui mãe solteira. / De um patrão que achava que pobre não deveria ter filhos. / De parentes do meu namorado. / Pela população mesmo. / Na hora de procurar algum emprego. / Por ser nova demais na época. / De muitas pessoas por ser mãe solteira. / Por conhecidos e desconhecidos. / Em uma vaga de trabalho, eles não contratavam quem fosse mãe. / Pelo meu ex-marido. / Algumas vezes não somos valorizadas. / É difícil encontrar trabalho tendo bebê. / De muitas pessoas quando sabem que tenho 3 filhos. / Pela sociedade (Respostas da questão 68. Foi perguntado: Você já sofreu alguma discriminação por ser mãe?).

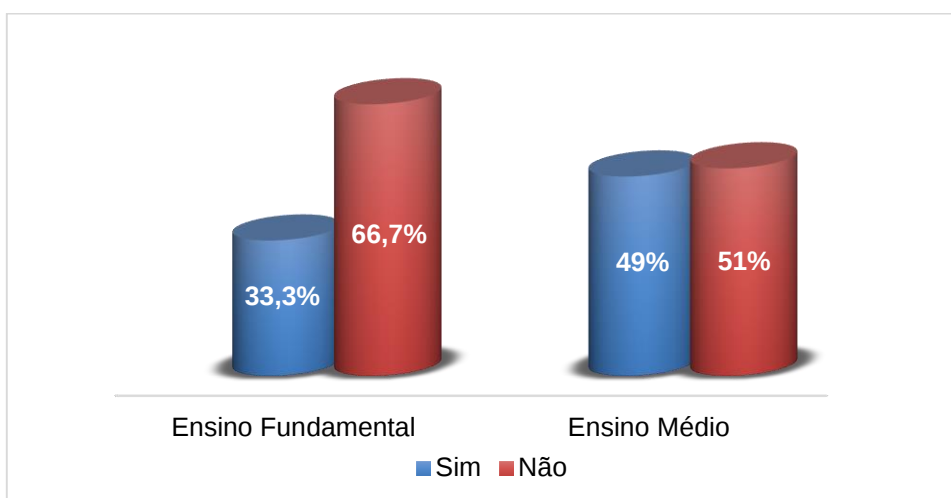
Entendemos que a discriminação e o preconceito refletem diretamente na vida dos sujeitos, podendo gerar bastante prejuízo emocional e moral aos que são alvo destas intolerâncias. No caso das mulheres investigadas gerou constrangimentos e insegurança para lidar com os desafios da maternidade, que em muitos casos se deu sem o apoio do pai da criança. Com base em Bourdieu; Passeron (2008) é possível afirmar que, a reprodução do preconceito entre as classes mais populares, em

especial entre o meio familiar representa desalento e repercutem negativamente na relação entre os pares.

Esta tese objetivou, entre outros aspectos revelar se, a presença dos(as) filhos(as) impediu as mães participantes da pesquisa de estudar no percurso de suas trajetórias educativas. Na média referente aos dois segmentos da educação básica analisados, a maioria (53,7%) assinalou não e 46,3% sim, conforme demonstra a Figura 22. Relacionado a isto, Abramovay (2015) realça que, a questão de gênero atribui marcas expressivas quando se investigam as dificuldades que se colocam para a permanência na escola. Ter que cuidar dos afazeres domésticos e especialmente dos filhos pesa muito mais entre as mulheres do que entre os homens.

Nesta mesma perspectiva, Scavone (2001) afirma que, as mulheres continuam tendo uma relação mais comprometida com os filhos(as) do que os homens, sendo ainda elas que assumem a maioria das responsabilidades parentais. Contudo, conforme revelam os dados, vemos que para a maior parte das mães investigadas, a presença dos filhos não foi um impeditivo para a continuidade dos estudos, isto porque, conforme apresentado anteriormente, muitas delas tiveram o apoio de familiares durante o processo escolar e, especialmente o trabalho se colocou como o maior impeditivo nesta questão.

Figura 22 – Se a presença dos filhos impediu a mãe de estudar



Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: A presença dos seus/suas filhos(as) lhe impediu de estudar em algum momento?

Por fim, na Figura 23 foi quase unânime, tanto no ensino fundamental (95,2%) quanto no médio (97,1%), que a presença dos(as) filhos(as) incentivou a continuidade dos estudos das mulheres. Foi mencionado durante as visitas que o estímulo, para algumas mães, se deu a partir do momento em que ficaram grávidas, uma vez que almejavam um futuro melhor para suas crianças. Quando se trata do retorno através da EJA, o incentivo dos filhos crescidos e com os estudos encaminhados foi a situação mais presente nas falas, considerando que a maioria das participantes desta pesquisa tem idade acima dos 30 anos.

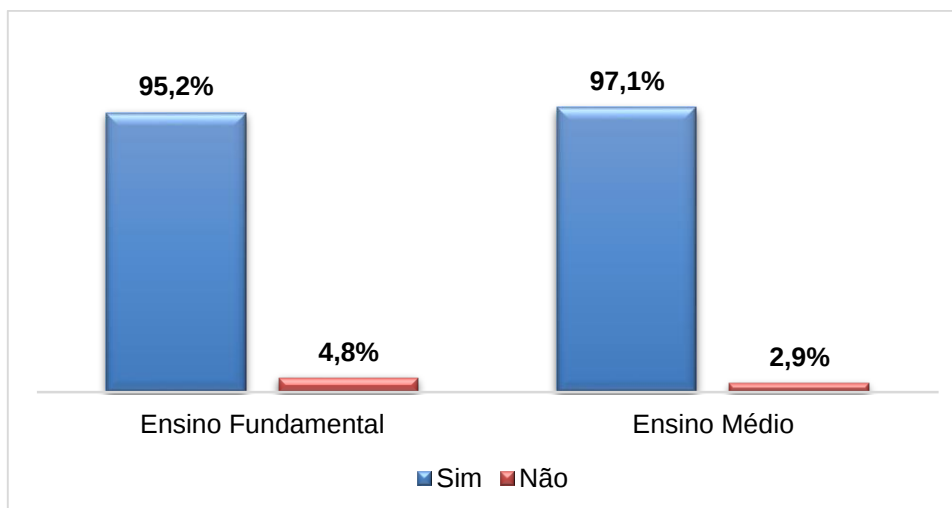
Para esta categoria, dialogamos com os dados do Projeto de EJA ensino médio ofertado pelo Sesi (2019) no modelo de ensino a distância – EAD, no qual os filhos se mostraram como principais motivadores para o retorno escolar, sobretudo das mães. Pensando em uma alternativa para os trabalhadores da indústria e seus dependentes darem continuidade aos estudos, o Sesi de Rio Grande do Sul ofertou, em 2019, turmas de EJA EAD no intuito de atender aqueles que não dispõem de tempo para participar de encontros presenciais. A plataforma permite ao aluno estudar de forma flexível onde, como e quando puder. Com uma metodologia voltada para o mercado de trabalho através da solução de problemas, o Projeto ao mesmo tempo qualificou os trabalhadores e elevou o seu nível de escolaridade.

Em dezembro de 2019 foram 284 estudantes que concluíram mais uma etapa de suas vidas nos polos de Gravataí, Porto Alegre, Novo Hamburgo, Parobé, Igrejinha e Canela. “No começo, me achava muito velha para retornar aos estudos, estava assustada por precisar dar conta de tudo, afinal tenho o meu trabalho, casa e família ‘pra’ cuidar. Mas, (...) com o apoio da minha família ficou mais perto”. Comemorou uma das alunas de 35 anos durante a formatura.

Notou-se que, depois de crescerem e entrarem na faculdade, os filhos foram os que mais incentivaram suas mães a correr atrás dos sonhos através do retorno aos estudos. Como eles mesmos vivenciaram uma trajetória de vida ancorada pela educação, viram que o caminho da mudança não poderia ser outro. Foi possível observar também, o caso de uma mãe que finalizou os estudos em companhia de sua filha no mesmo projeto. Este fato também pôde ser presenciado em nossa pesquisa, onde mãe e filha frequentavam a mesma turma de EJA ensino médio: “É muito bom estudar junto da minha filha, vamos e voltamos juntas e uma incentiva a outra. Quero

muito continuar a estudar depois da EJA” (Depoimento de uma mãe estudante do Projeto de EJA da Maré, pesquisa de doutorado 2017-2021). Esta situação representa uma das estratégias educativas por parte do grupo familiar, mais especificamente dos filhos, para contribuir no sucesso escolar de suas mães.

Figura 23 – Se a presença dos(as) filhos(as) incentivou a mãe a estudar



Fonte: Produção autoral a partir da coleta de dados empíricos no Projeto de EJA da Maré.
Foi perguntado: A presença dos seus/suas filhos(as) lhe incentivou ou incentiva a estudar?

Entendemos que a motivação para o retorno e permanência escolar das mães na EJA quando parte dos filhos se constitui como o condicionante mais relevante para o processo educativo delas, considerando que afeta o desenvolvimento, o interesse e a aprendizagem na modalidade, além de influenciar diretamente no grau de investimento neste processo. A conciliação dos estudos com as responsabilidades da maternidade se mostrou como um grande desafio para as trajetórias escolares femininas pesquisadas, porém ficou evidente que a presença dos filhos foi a propulsora para a resistência no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Considerações Finais

Um filho, quando aceito, mesmo que não-planejado, não é um projeto de natureza reversível, ao contrário, constitui-se num projeto para a vida inteira, mudando bastante as demandas da vida diária de uma mulher, e alterando, algumas vezes, seus planos de futuro. Uma jovem que engravida na juventude, pode casar-se e mais tarde voltar para a casa dos pais, separando-se do companheiro, mas em geral, traz consigo seu filho. Seus companheiros podem até ajudá-las, mas a responsabilidade sobre a rotina diária das crianças, com todas as suas demandas, ainda mantém-se em suas mãos, seja na condição de unida ou separada.

(Ana Maria de Oliveira Urpia, 2009).

Diante do exposto, é importante considerar que, atualmente, o momento reprodutivo das mulheres acontece ao mesmo tempo em que estão fazendo as suas buscas profissionais e investindo na formação escolar. Assim, a maternidade é considerada um importante fator que perdura por toda a vida feminina. Quando a sociedade determina os papéis sociais baseado nos sexos, a mulher tem sido responsabilizada quase que unicamente pelos cuidados dos filhos, situação que além de sobrecarregá-las geram desigualdades de condições para o acesso e permanência no campo educativo e no mercado de trabalho.

Embora a temática da relação entre escola e maternidade pareça ser simples, por estar presente no cotidiano de grande parte das mulheres brasileiras, em uma análise mais aprofundada, nos indicam questões de cunho social e cultural que interferem diretamente em suas trajetórias escolares. Verificamos que, em muitos casos, tal relação se revela de forma perversa à subjetividade da mulher, que se depara com o difícil dilema entre a busca por melhores condições de vida por vias do trabalho e dos estudos, em conciliação com os demais papéis impostos pela sociedade: o de cuidadora dos filhos e de outros parentes, de organizadora do lar e de responsável pelo equilíbrio emocional da família.

Esta condição coloca a mulher em situação de sobrecarga de tarefas, concentrando maior parte do peso da administração do lar em suas costas. Isto significa que, os desafios e obstáculos para a relação feminina entre estudos e trabalho estão fortemente relacionados ao maior tempo de dedicação ao trabalho não remunerado. Embora as pesquisas do IBGE tenham revelado que o tempo dedicado às atividades domésticas entre os jovens brasileiros diminuiu de uns anos para cá, as

mulheres ainda destinam mais que o dobro de tempo para estas ocupações do que os homens.

Na perspectiva de gênero, a divisão de tarefas segue influências de culturas patriarcais que foram sendo solidificadas nas sociedades ao longo dos anos. Embora o quadro atual não seja um dos piores, visto que no passado o direito de estudar era negado às mulheres¹⁷⁹, muito ainda precisa ser mudado. E para que a mudança aconteça, investir em políticas públicas de apoio a mulher pode ser considerado o primeiro passo.

Analisando as diferentes realidades de mulheres grávidas e mães nos estudos investigados vimos que, aquelas pertencentes às camadas mais populares e moradoras de favela são as que encontram maiores dificuldades para manter seu processo de escolarização, considerando que as redes de apoio disponibilizadas a elas são vistas como as mais vulneráveis. No sistema público de ensino são poucas as estratégias de suporte existentes para auxiliar as estudantes mães que precisam conciliar estudos, trabalho e vida familiar.

Em consequência disto, muitas estão fora do mercado de trabalho e da escola, porque os cuidados do lar e dos filhos se sobrepõem as necessidades de estudar e trabalhar. Ou seja, o crescimento profissional e acadêmico feminino já enfrentam por si só diferentes barreiras de ascensão, mas, na maioria dos casos, costuma reduzir ou até mesmo a estagnar após a maternidade, por não existirem meios mais eficazes de apoio para a conciliação entre as diferentes esferas da vida.

Considerando além dos dados das pesquisas e estudos recentes investigados, esta tese reafirmou que, no Brasil, a grande maioria dos jovens inseridos na condição “nem-nem” são mulheres, moradoras de favelas, com renda baixa e pouco estudo. Neste sentido, é interessante refletir que, a maternidade na juventude é desvalorizada justamente por ser a principal responsável por colocar as mulheres nesta categoria. Contudo, é importante problematizar as situações em que a classificação “nem-nem” recobre ou generaliza sem compreender as particularidades. As mulheres pesquisadas nesta tese, mesmo nos momentos em que não frequentavam a escola e

¹⁷⁹ Em termos legais o direito existia, mas em termos práticos não. A questão era a representação do feminino, pois as mulheres eram educadas para a vida doméstica e religiosa.

não exerciam algum trabalho formal ou informal fora de suas casas, dedicavam a maior parte do tempo para o trabalho doméstico, o cuidado dos filhos e de outras pessoas.

Se considerarmos o termo “nem-nem” enquanto marca social, usada para a rotulação daqueles que são considerados fora dos padrões sociais, as mulheres de nosso estudo, enquadradas em algum momento da vida nesta condição, foram julgadas por seus familiares e conhecidos sobretudo por serem mães muito jovens. E ainda, o fato de ficarem afastadas da escola e do trabalho formal as coloca cada vez mais em risco de precariedade e exclusão do mercado ao longo da vida.

No campo de análise foi possível perceber que, a Educação de Jovens e Adultos ofertada pela Redes da Maré, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, apresentou um perfil de estudantes composto, em sua maioria, por mulheres com idade superior ao recorte de juventude pesquisado, sinalizando que o fenômeno da maternidade retira as mulheres da escola em idade juvenil, justamente no momento em que se tornam mães, mas também as trazem de volta à escola, depois que os filhos estão maiores e elas nas faixas etárias mais avançadas. Esta realidade se apresentou também nos demais estudos investigados, situação que nos habilita a afirmar que, os filhos são considerados um dos elementos centrais responsáveis pela a evasão escolar feminina, mas também se constituem nos principais motivadores para o retorno das mães à escola.

Nesta direção, os professores também foram citados pelas mães do Projeto de EJA da Maré como um dos maiores incentivadores para o retorno e permanência escolar, revelando uma situação bastante peculiar na modalidade, uma vez que outras pesquisas também detectaram a relação professor-aluno como essencial para o bom desempenho dos estudantes.

O trabalho docente na educação de jovens e adultos é considerado fundamental, por ser capaz de garantir tanto o sucesso, como contribuir para o fracasso escolar, isto se a proposta de ensino aplicada em sala de aula não se adequar às especificidades de seu alunado. Contudo, o que se percebeu nas pesquisas de EJA investigadas é que, o professor da modalidade tem assumido o papel de acolhedor diante das diferentes demandas dos discentes e paciente no ato de ensinar.

Os vínculos afetivos de respeito criados entre alunos e professores da EJA, estimulam a confiança e passam segurança para que o estudante expresse suas limitações e dificuldades de aprendizagem. A parceria na troca de experiências também promove a interatividade e motiva a continuidade dos estudos. Em nossa pesquisa, ficou nítida a relevância do professor também na relação entre escola e maternidade, tendo em vista o apoio, respeito e empatia em lidar com as crianças que eram levadas para a sala de aula. As estratégias e ações emergenciais adotadas pelos professores para manter os filhos no mesmo espaço físico de suas mães foram determinantes para que elas não faltassem às aulas.

Além disso, vimos que, os suportes oriundos das redes de solidariedade - incluindo principalmente os de origem familiar - é o que mais tem contribuído para a garantia da permanência escolar das mulheres, situação que vem neutralizando a falta de assistência governamental para aquelas que não têm com quem deixar os filhos. Na teoria sociológica bourdiana, tais suportes representam o campo de possibilidades para estas mulheres, suprimindo emergencialmente a uma demanda que é latente na Educação de Jovens e Adultos e implica diretamente na trajetória escolar feminina.

Entendemos que, sobretudo na EJA, as marcas da exclusão são mais intensas entre a população feminina. As políticas públicas na modalidade, sob a perspectiva de gênero, ainda estão longe de serem consideradas suficientes para garantir total acesso e permanência escolar das estudantes que são mães, isto porque não dão conta de acolher as especificidades próprias da maternidade e a maioria não está focada em proporcionar a este grupo específico um acolhimento na instituição de ensino.

Conforme constata Urpia e Sampaio (2011)¹⁸⁰, as jovens mães que precisam dar continuidade aos estudos demandam de diferentes recursos de apoio, como o incentivo por parte da instituição de ensino para que se mantenham frequentes após o nascimento dos(as) filhos(as), mediante a flexibilização dos horários que possibilite o cumprimento dos requisitos para a conclusão dos componentes curriculares, sem a

¹⁸⁰ É importante ressaltar que, embora as autoras se reportem ao ensino superior, tais apontamentos são totalmente aplicáveis também na modalidade Educação de Jovens e Adultos, conforme comprovam os estudos investigados nesta tese.

necessidade de trancamento, uma vez que precisam amamentar, por exemplo, e ofertar a devida assistência aos pequenos.

Também, a oportunidade de negociar o horário de entrada e saída para que seja compatível com o contexto da creche ou escola dos filhos; a possibilidade de um acordo direto com o(s) professor(es) na entrega posterior de atividades por motivos de assistência às crianças; além da possibilidade das mulheres com gravidez de risco, em qualquer altura da gestação, de concluírem o semestre por meio de atividades domiciliares, quando o problema for confirmado por laudo médico.

Contudo, constatou-se que, no campo pesquisado, mesmo não ofertando um local e profissional específico para receber as crianças, o Projeto de EJA da Maré, conseguiu atender a uma das maiores demandas da juventude feminina e das demais estudantes mães da modalidade Educação de Jovens e Adultos que é a permissão para que os filhos permaneçam na escola enquanto elas estudam.

Esta foi a principal contribuição para a permanência escolar daquelas que não tinham outra opção de apoio, sobretudo as mais jovens, situação que nos permite entender que, a escola de EJA tem a oferecer à juventude que dali participa, em especial às mães, uma nova perspectiva de vida, mesmo que as demandas da maternidade e do mundo do trabalho ainda sejam atendidas de forma precária. Assim, cabe reforçar a necessidade de investimento em políticas públicas, projetos, programas e ações voltadas ao acolhimento dos filhos dos estudantes da EJA, demanda presente também em outras etapas da educação básica e do ensino superior.

Observamos também que, nas diferentes regiões brasileiras e nos demais países da América do Sul, as iniciativas de acolhimento de crianças no horário das aulas das mães, funcionou não somente como um meio de manter essas mulheres na escola e no mercado de trabalho, mas também como forma de aproximá-las de seus filhos, pois ao garantir a proximidade física favoreceu a proximidade emocional, essencial para a construção da identidade da criança e do adolescente.

Quanto ao perfil mais específico, notamos que, as mulheres pardas e pretas foram as mais atendidas no Projeto de EJA da Maré, dado que vai ao encontro do público majoritário nas turmas de EJA brasileiras, conforme dados da PNAD Contínua

de 2018. A maior incidência de negros e negras na faixa etária correspondente a juventude matriculada em escolas para Jovens e Adultos, demonstra que estes são os mais excluídos do sistema de ensino regular. Neste sentido, a EJA acaba assumindo o papel de política pública de ação afirmativa que visa à inclusão social da população afrodescendente, na tentativa de diminuir os altos índices de desigualdades, exclusão social e discriminação racial historicamente presentes nas trajetórias escolares e de vida destes sujeitos (PASSOS, 2012).

A quantidade de filhos por respondente, um ou dois por mulher, foi ao encontro com os dados do IBGE (2015b), em que se registram como principal fator para a redução da taxa de fecundidade no Brasil a expansão da urbanização. A necessidade de se ter muitos filhos era comum há anos atrás principalmente no meio rural, onde as famílias justificavam tal ação para o auxílio no trabalho do campo. Contudo, este cenário mudou e, com os avanços da medicina, o uso de métodos contraceptivos se tornou cada vez mais comum. Dentre outros aspectos, a grande participação da mulher no mercado de trabalho, a educação sexual e o planejamento familiar foram determinantes para o declínio da quantidade de filhos por mulher em nosso país.

Outra situação que interfere fortemente na trajetória escolar é o nível de escolaridade dos pais e companheiros. Na medida em que aumenta a escolaridade dos pais, crescem as chances dos filhos alcançarem um nível educacional mais elevado. Isto vale também para os companheiros, considerando que a convivência com pessoas mais letradas estimula a procura por conhecimentos. Em nossa pesquisa, na maioria dos casos, o nível escolar dos pais e companheiros se mostrou inferior ao das respondentes, situação que pode vir a justificar o fato destas mulheres estarem ainda cursando as etapas da educação básica.

Quanto ao planejamento familiar, nossa pesquisa constatou que, a maioria das respondentes não planejou engravidar no momento em que tiveram o primeiro filho. Vimos com base em Heilborn (2012), que examinar a gravidez imprevista na fase juvenil implica em considerar fatores que vão além do envolvimento entre o casal. Normalmente a família de um ou de ambos é acionada e alguns dos projetos de futuro acabam sendo antecipados, como o casamento, por exemplo, que contribui, em muitos dos casos, para o abandono dos estudos mesmo que momentâneo.

Em nossas investigações a falta de planejamento da primeira gravidez se mostrou como prejudicial a escolarização feminina, considerando que grande parte das participantes interrompeu os estudos no momento que engravidaram. A falta de suporte institucional favoreceu a esta interrupção, considerando que não tinham com quem deixar seus filhos pequenos enquanto estudavam.

No que tange aos motivos para o abandono da escola regular, mencionamos uma vez mais que a gravidez na adolescência se colocou como fator de maior relevância, seguido da necessidade de inserção no mercado de trabalho. Esta última apareceu também como um dos principais motivos para o retorno aos estudos através da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, é possível afirmar que, a categoria trabalho se coloca como primordial para grande parte dos jovens, sobretudo para aqueles pertencentes às camadas sociais menos favorecidas e moradores de favelas.

O sentido da EJA para as mulheres pesquisadas está na obtenção de um aprendizado que dê conta de acompanhar os estudos dos filhos e possibilitar a eles um futuro melhor, por acreditarem na veracidade de que a escola é o caminho para se alcançar o conhecimento necessário à profissionalização. Retornar aos estudos através da EJA motivou essas mulheres a investirem na própria educação e na dos filhos ao buscarem outras vias de aprendizado como, frequentar os espaços de cultura e lazer disponibilizados pela Redes da Maré e, conforme relatado por grande parte das mães investigadas, buscar mais informações sobre os conteúdos trabalhados em aula na Biblioteca Popular Escritor Lima Barreto, localizada no Centro de Artes da Maré - CAM e na Biblioteca Jorge Amado situada na Lona Cultural Municipal Herbert Vianna.

As mulheres do Projeto de EJA da Maré avaliam sua escola com muito respeito, por enxergarem nela o caminho da mudança. Conforme preconiza Freire (2002) a educação, por ser um ato político, possibilita uma abertura de mundo que vai muito além dos muros da escola, adentra as diferentes esferas da sociedade e coloca os sujeitos diante de possibilidades transformadoras. A busca pelo conhecimento na EJA reflete diretamente na satisfação pessoal e profissional das mulheres, auxilia na capacidade de interpretação das informações e na tomada de decisões com base crítica.

Reiteramos por fim, que a Educação de Jovens e Adultos assumirá seu espaço como campo público de direitos “na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência” (ARROYO 2005, p. 49). Para tanto, é fundamental garantir não apenas o acesso, mas também as devidas condições de permanência, tendo como princípios as especificidades dos educandos que compõem as diferentes esferas da sociedade. Diante disso, falar do direito à educação significa também falar dos direitos da mulher, sendo este um compromisso do Estado no sentido de combater as discriminações e desigualdades sofridas pelo gênero feminino ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. *In*: PINHEIRO, Diógenes *et al.* (Orgs.). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Publicação do Grupo de Pesquisa Juventude: Políticas Públicas, Processos Sociais e Educação. UNIRIO. Rio de Janeiro, 2016.
- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005.
- ABRAMO, Helena Wendel *et al.* **Relatório Nacional Brasil**. Projeto juventudes sul-americanas: diálogos para construção da democracia regional. Realização Ibase e Instituto Pólis, 2008.
- ABRAMOVAY, Miriam. **O mundo do jovem: concepções de juventude**. Belo Horizonte, 2007.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2004. Disponível em: http://www.cepac.org.br/agentesdacidadania/wp-content/uploads/2014/04/Unesco_juventudes_sexualidade.pdf. Acesso em: 02 jan. 2018.
- ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; DA SILVA, Ana Paula. Relações intergeracionais na escola: poder, disciplina e práticas pedagógicas. *In*: MOINTECHIARE, Renata; MEDINA, Gabriel (Orgs.). **Juventude e educação: identidades e direitos**. São Paulo: FLACSO, 2019.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. **Mulheres à frente dos homens na educação**. Rio de Janeiro, 2009.
- AMARAL, Débora Monteiro do; MONTRONE, Aida Victoria Garcia. **Mulher, mãe, trabalhadora, militante e estudante**. São Paulo, out. 2010.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza**. Brasília: UNESCO, 2001.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. "Os jovens da EJA e a EJA dos jovens". *In*: OLIVEIRA, Inês B; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos- DP&A**. Rio de Janeiro, 2004.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil Esteves; OLIVEIRA, Edna Castro de. **Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem:**

novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos. INEP: Em Aberto, Brasília. v. 22, n. 82, nov. 2009.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; *et al.* O uso de metodologia de caráter inventariante na Educação de Jovens e Adultos: um estudo da produção acadêmica sobre o ProJovem. *In.*: **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA.** 2011.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 55-78, 2007.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; SOUZA, Luiz Carlos de. Desigualdades de oportunidades entre jovens homens e jovens mulheres que não estudam nem estão ocupados(as) no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1159-1174, set./dez. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAYLÃO, André Luis da Silva; SCHETTINO, Elisa Mara Oliveira. **A Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho Brasileiro.** XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – Seget, 2014.

BENINI, Caroline Silva Almeida. **O fenômeno da gravidez na adolescência em perspectivas diferenciadas e suas implicações nas relações pessoais, familiares e sociais.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, 2011.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **A Escola Profissional para o Sexo Feminino através da imagem fotográfica.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. O Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino: uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres. **Acervo.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 131-146, jan./dez. 2005.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. A segunda escola profissional para o sexo feminino (Rivadavia Corrêa) do Distrito Federal ou a trajetória de sua diretora– Benevenuta Ribeiro (1913-1961). **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB,** 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução Maria Helena Kühner. 11^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 112 – 121, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, p.122-155, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. O futuro de classe e causalidade do provável. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (organizadores). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 98, de 2011 (nº 4.529, de 2004, na Casa de origem). **Estatuto da Juventude**. Parecer nº 229. Brasília, 2013a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. - 6ª Ed. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL. **Lei complementar nº 20 de 1 de julho de 1974**. Dispõe sobre a criação de Estados e Territórios.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. COEDI. MDS. **Nota Técnica nº 001**. Brasília: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Brasília: MEC/SEB, 2013b.

BRASIL. **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. NOVAES, Regina Célia Reyes *et al.* (Orgs.) – São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução CD/FNDE nº 60, de 09 de novembro de 2011**. Brasília, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Caderno temático: perfil e percepções dos alunos do ProJovem Urbano: setembro 2008 a dezembro 2009** / Secretaria Geral, Secretaria Nacional de Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2008b.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 17/2017**. Ementa: Institui o Programa Espaço Infantil Noturno – Atendimento à Primeira Infância – no âmbito do Município do Rio de Janeiro. Autores: Vereadora Marielle Franco e Vereador Tarcísio Motta. Rio de Janeiro, 2017.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional Sobre o Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013**. Brasília: 2013c.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

CAMARANO, Ana Amélia; *et al.* Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Texto para Discussão nº 1.038**. IPEA. Rio de Janeiro, 2004.

CAMARGO, Janira Siqueira. **A mulher nos documentos da Educação de Jovens e Adultos e Adultas**. Revista Ártemis, Edição V. 14, ago-dez, 2012. pp. 155-163.

CAMPOS, Ana Cristina. **IBGE diz que mulher é a principal responsável por criança no domicílio**. IBGE. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-03/ibge-mulher-%C3%A9-principal-responsavel-pela-crianca-no-domicilio>. Acesso em: 03 ago. 2018.

CARDOSO, Adalberto. **Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação**. Caderno crh, v. 26, n. 68, p. 293-314, 2013.

CARDOSO, E. B.; DURAND, V. Gravidez na Adolescência. *In*: GICO, V.; SPINELLI, A; VICENTE, P. **As Ciências Sociais: desafios do Milênio**. Natal: EDUFRN, 2001. p. 649-667.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance"**. Revista de Educação de Jovens e Adultos - REVEJ@, 2007.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades Juvenis e Escola. Jovens, Escola e Cultura. *In: Revista de Educação de Jovens e Adultos da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil*, n. 10, nov. 2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; BRENNER, Ana Karina. **Documentário da Pesquisa Jovens Fora de Série: trajetórias truncadas de estudantes do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro**. Página do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF, 2015.

CARVALHO, Angelita Alves; VERONA, Ana Paula de Andrade. **Religião e fecundidade: uma análise do nível e padrão da fecundidade segundo grupos religiosos no Brasil em 2006**. HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 12, n. 36, p. 1086-1113, 2014.

CARVALHO, José Carmelo Braz de; FILHO, Hécio Alvim; COSTA, Renato Pontes (Orgs.). **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Gênero e cuidado em políticas: salas de acolhimento do ProJovem Urbano. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 264-291, 2017.

CATHARINO, Tânia Ribeiro; GIFFIN, Karen. **Gravidez e Adolescência – investigação de um problema moderno**. Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto, 2002.

CORROCHANO, Maria Carla; FREITAS, Maria Virgínia. Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios. *In: PINHEIRO, Diógenes et al. (Orgs.). Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Publicação do Grupo de Pesquisa Juventude: Políticas Públicas, Processos Sociais e Educação. UNIRIO. Rio de Janeiro, 2016.

DA COSTA, Fabiana Alves. Mulher, trabalho e família: os impactos do trabalho na subjetividade da mulher e em suas relações familiares. **Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 3, n. 6, p. 434-452, 2018.

DA CUNHA, Thársyla Glessa Lacerda. Remoção de favelas durante o governo Carlos Lacerda (1960-1965): propriedade para os pobres ou favorecimento aos ricos? **Revista Convergência Crítica**, v. 2, n. 12, 2018.

DA SILVA, Analise de Jesus *et al.* **Caderno pedagógico: gênero na educação de jovens e adultos (EJA)**. Belo Horizonte: NEJA: FaE/ UFMG, 2019.

DA SILVA, Luiz Antonio Machado. (org.). **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Faperj/Nova Fronteira, 2008.

DA SILVA, Luiz Antonio Machado; LEITE, Márcia. "Violência, crime e polícia: o que favelados dizem quando falam desses temas?" *In: Da Silva, Luiz Antonio Machado*

(org.). **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Faperj/ Nova Fronteira, 2008, pp. 47-76.

DA SILVA, Luiz Antonio Machado. "Violência urbana", segurança pública e favelas-o caso do rio de janeiro atual. **Caderno Crh**, v. 23, n. 59, 2010.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Red Revista Brasileira de Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

DE OLIVEIRA, Gleice Emerick; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015.

DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. Educação & Sociedade, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008.

DUBET, François. **As Desigualdades Multiplicadas**. In: Revista Brasileira de Educação. [S.l.: s.n.], 2001, n. 17, p. 5-19.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DURAND, Olga Celestina da Silva et al. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Espaços e Múltiplos Saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. P.160-245.

DURKHEIM, Émile. **Educación y Pedagogia**. Buenos Aires: Editorial Losada. p. 7-73, 1998.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Políticas públicas e gênero. In: GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, n. 8, p. 127-142, 2004.

FÁVERO, Maria Helena; MELLO, Regina Maria. **Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 13 nº 1, pp. 131-136, Jan.-Abr. 1997.

FERNANDES, Fábila Cheyenne Gomes de Moraes; SANTOS, Emelynne Gabrielly de Oliveira; BARBOSA, Isabelle Ribeiro. **A idade da primeira gestação no Brasil: dados da pesquisa nacional de saúde**. Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Vol.29 nº.3 São Paulo. Set./dez. 2019.

FERREIRA, Rosilaine Gonçalves da Fonseca. **“Como estudar, se não tenho com quem deixar meus filhos?” Um estudo sobre as Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano**. Dissertação (Mestrado). UNIRIO. Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Rosilaine Gonçalves da Fonseca; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Salas de acolhimento do ProJovem: reflexões acerca do direito à educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 343-371, 2020.

FERREIRA, Vanessa Alves; MAGALHÃES, Rosana. Obesidade e pobreza: o aparente paradoxo. Um estudo com mulheres da Favela da Rocinha, Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 21, p. 1792-1800, 2005.

FILARDO, Verónica. **Integralidad en el análisis de trayectorias educativas**. Educação & Realidade, v. 41, n. 1, 2016.

FILARDO, Verónica. **Transiciones a la Adultez y Educación**. Montevideo: UNFPA, 2010.

FILARDO, Verónica; MANCEBO, María Ester. **Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos**. Colección Art. 2 “Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés General”. Universidad de La Republica Uruguay, 2013.

FILHO, Alfredo Pereira de Queiroz. SOBRE AS ORIGENS DA FAVELA (the origins of the ‘favela’). **Mercator**, v. 10, n. 23, p. 33 a 48-33 a 48, 2011.

FONSECA, Ana Lucia Barreto da; ARAÚJO, Neuraci Gonçalves de. **Maternidade precoce: Uma das consequências do abandono escolar e do desemprego**. Journal of Human Growth and Development, v. 14, n. 2, 2004.

FONSECA, Rosilaine Gonçalves da. Condição da jovem mulher, estudante, no mercado de trabalho – entre 2006 e 2013: uma luta simbólica. In: NEVES, Bruno Miranda *et al.* (Orgs.) **Políticas públicas de qualificação profissional & EJA: dilemas e perspectivas II** – 1. ed. - Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

FONTES, Carlos. **Insucesso escolar**. Lisboa. Portugal, 2003. Disponível em: <http://educar.no.sapo.pt/insucesso.htm>. Acesso em: 17 jan. 2020.

FLECK, Ana Cláudia; WAGNER, Adriana. A mulher como a principal provedora do sustento econômico familiar. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, p. 31-38, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26º ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria Virginia de. Jovens e escola: aproximações e distanciamentos. In: PINHEIRO, D. *et al.* (Orgs.) **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Publicação do Grupo de Pesquisa Juventude: Políticas Públicas, Processos Sociais e Educação. UNIRIO. Rio de Janeiro, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 5 ed. CORTEZ: São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.

GONTIJO, Daniela Tavares; MEDEIROS, Marcelo. **Gravidez / maternidade e adolescentes em situação de risco social e pessoal: algumas considerações**. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 06, n. 03, p. 394-399, 2004. Disponível em: www.fen.ufg.br. Acesso em: 04 ago. 2018.

GUEDES, Olegna de Souza; DAROS, Michelli Aparecida. O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético. **Serviço Social em Revista**, v. 12, n. 1, p. 122-134, 2009.

GUIMARAES, Nadya Araújo. Casa e mercado, amor e trabalho, natureza e profissão. Controvérsias sobre o processo de mercantilização do trabalho de cuidar. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 46, p. 59-77, jan./abr. 2016.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940**. Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres, 2003.

HEILBORN, Maria Luiza. Estranha no ninho: sexualidade e trajetória de pesquisa. *In*: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Orgs.). **Pesquisas urbanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 190-207.

HEILBORN, Maria Luiza. "Gravidez na Adolescência: considerações preliminares sobre as dimensões culturais de um problema social". *In*: VIEIRA, Elisabeth M., FERNANDES, Maria Eugenia L., BAILEY, Patrícia e MCKAY, Arlene (Orgs.). **Seminário Gravidez na Adolescência, Saúde do Adolescente** - Ministério da Saúde, Projeto de Estudos da Mulher/Family Health International, Associação Saúde da Família. Rio de Janeiro, 1998, p. 23-32.

HEILBORN, Maria Luiza; CABRAL, Cristiane S. Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. *In*: Camarano A.A. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, p. 225-256, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza *et al.* **Gravidez imprevista e aborto no Rio de Janeiro, Brasil: gênero e geração nos processos decisórios**. 2012. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana. n.12, pp.224.257, dec. 2012.

HEILBORN, Maria Luiza *et al.* **Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência**. Horiz. Antro-pol. vol.8 n.17 Porto Alegre, 2002.

IBGE. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD 2011**. Rio de Janeiro, 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD 2015.** Rio de Janeiro, 2015a.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD 2017.** Rio de Janeiro, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD 2018.** Rio de Janeiro, 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD 2019.** Rio de Janeiro, 2019a.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde.** Rio de Janeiro, 2019b.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015b.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. *In*: Alfrancio Ferreira Dias; Elza Ferreira Santos; Maria Helena Santana Cruz (org.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações.** Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 47-61

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. O Conhecimento Escolar, suas Mediações e as Atividades de Ensinar e Aprender. *In*: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Crianças, Jovens e Adultos: diferentes processos e mediações escolares.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. P. 9-20.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LEITE, Íuri da Costa; RODRIGUES, Roberto do Nascimento; FONSECA, Maria do Carmo. **Longe da escola, perto da maternidade.** Coordenadoria de Comunicação Social/Presidência - FIOCRUZ. Revista de Manguinhos. Ano II, dez 2004.

LUPETINA, Raffaella de Menezes. **A formação docente e a mudança no perfil do alunado do curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1970.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

MARCON, Regina Maura Batista. et al. **O SAREH e os direitos da mãe adolescente no HT: uma breve reflexão.** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, Amanda; PASSOS, Pâmella. **Espaço Coruja: pelo direito das crianças e das mulheres. Legisladora Marielle Franco.** N-1 edições. 1ª ed. São Paulo, 2020.

MENEZES, Jaileila Araujo; *et al.* **Gravidez e maternidade na adolescência e suas repercussões no processo de escolarização.** Revista PerCursos, v. 13, n. 2, p. 134-154, 2012.

MENEZES, Rafael de Souza; *et al.* **Maternidade, trabalho e formação: lidando com a necessidade de deixar os filhos.** Construção psicopedagógica, v. 20, n. 21, p. 23-47, 2012.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. **Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana.** Sociologias, v. 9, n. 17, p. 240-264, 2007.

MORAES, Érika de. Ser mulher na atualidade: a representação discursiva da identidade feminina em quadros humorísticos de maitena. *In* TASSO, I., and NAVARRO, P. (Orgs.). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas [online].** Maringá: Eduem, pp. 259-285, 2012.

MOTA, Rosana Santos. **História oral de adolescentes grávidas em situação de violência doméstica.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia; Salvador (BA), 2012.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbugh. **Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder.** Diálogo, Canoas, n.23, p. 93-104, ago. 2013. Editora UnilaSalle.

NERI, Marcelo Côrtes. **Perfil das mães brasileiras.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2005.

NOVAES, Regina. **As juventudes e a luta por direitos.** Juventude e Política. Le Monde Diplomatique. Brasil, 2012.

NOVAES, Regina. Juventude: políticas públicas, conquistas e controvérsias. *In*: J. O. Beozzo, & C. B. Franco (Orgs.). **Juventudes em foco** (pp. 39-74). São Paulo: Paulus, 2013.

NOVAES, Regina. O campo das políticas públicas de juventude: processos, conquistas e limites. *In*: MOINTECHIARE, Renata; MEDINA, Gabriel. (Orgs.). **Juventude e educação: identidades e direitos.** São Paulo: FLACSO, 2019.

NOVELLA, Rafael et al. **Millennials en América Latina y el Caribe: ¿ Trabajar o estudiar?**(Resumen ejecutivo). 2018.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** UNESCO, Representação no Brasil, 2011.

NUNES, Nilza Rogéria de Andrade. **Mulher de favela: a feminização do poder através do testemunho de quinze lideranças comunitárias do Rio de Janeiro.**

2015. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25904/25904.PDF>. Acesso em: 31 jan. 2020.

OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de. Dez anos de política para as mulheres: avanços e desafios. *In*: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013.

OMS. KRUG, Etienne G. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2018.

ORO, A. C. WESCHENFELDER, R. C. S. STECANELA, N. **Mulheres e EJA: o que elas buscam?** Rio Grande do Sul, 2010.

PAIS, José Machado; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens europeus: retrato da diversidade. **Tempo social**, v. 17, n. 2, p. 109-140, 2005.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; GONÇALVES, Josiane Peres. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 3, p. 104-121, 2017.

PANTOJA, Ana Lídia Nauar. “**Ser alguém na vida**”: uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 19 (sup.2), s335-s343, 2003.

PARAGUASSÚ, Ana Lúcia CB et al. **Situação sociodemográfica e de saúde reprodutiva pré e pós-gestacional de adolescentes, Feira de Santana, Bahia, Brasil**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, p. 373-380, 2005.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *In*: **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 103-160, 2012.

PEREGRINO, Mônica. **Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 31, n. 84, 2011.

PEREIRA, Lucélia. **Juventude, Participação e Direito**: um olhar para as percepções de jovens do Rio de Janeiro sobre sua participação no ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação Qualificação e Ação Comunitária). Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEREZ, Olívia Cristina; SOUZA, Bruno Mello. Coletivos universitários e o discurso de afastamento da política parlamentar. **Educação e Pesquisa**, v. 46, São Paulo: 2020.

PERO, Valéria; CARDOSO, Adalberto; ELIAS, Peter. Discriminação no mercado de trabalho: o caso dos moradores de favelas cariocas. **Coleção Estudos Cariocas**, v. 5, p. 1-18, 2005.

PRETECEILLE, Edmond; VALLADARES, Lícia. **A desigualdade entre os pobres — favela, favelas**. Projeto CNRS/CNPq - Reestruturação Econômica e Social das

Grandes Metrópoles e Formação de Políticas Urbanas Modernas e do Projeto Pronex Metrópoles Desigualdades Socioespaciais e Governança Urbana. Ippur/UFRJ, Iuperj/UCAM, CSU/CNRS, 1999.

PINHEIRO, Diógenes. A Cidade-Espectáculo e as Favelas Visibilidade e Invisibilidade Social. **Revista Contexto & Educação**, v. 26, n. 85, p. 91-115, 2011.

RAMOS, Silvia. Trajetórias no tráfico: jovens e violência armada em favelas cariocas. **Trivium-Estudos Interdisciplinares**, v. 3, n. 2, p. 41-57, 2011.

REDES DA MARÉ. **Relatório Anual 2017**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://redesdamare.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Relatorio_Anual_2017_Redes_20ABR.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

REDES DA MARÉ. **Censo Populacional da Maré**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019. Disponível em: http://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

RIOS, Karyne de Souza Augusto; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **Gravidez na adolescência e impactos no desenvolvimento infantil**. Adolescência e Saúde, v. 4, n. 1, p. 6-11, 2007.

ROCHA COUTINHO, Maria Lúcia. **Novas opções, antigos dilemas: mulher, família, carreira e relacionamento no Brasil**. Temas em Psicologia da SBP, 2004, v. 12, n. 1, p. 2-17. UFRJ, p. 1-17.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos Ippur**, v. 2, p. 15-25, 1999.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos pagu**, n. 16, p. 137-150, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SESI. **Pais concluem os estudos na EJA com incentivo dos filhos**. Publicado em 20 dez. 2019. Disponível em: <https://www.sesirs.org.br/noticia/pais-concluem-os-estudos-na-eja-com-incentivo-dos-filhos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SILVA, Áurea Carolina de Freitas e. Mulheres jovens e o problema da inclusão: novidades no II Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; SOUZA, Raquel (Org.). **Jovens Feministas Presentes**. Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, UNIFEM. São Paulo, 2009.

SILVA, Enid; MACEDO, Débora; FIGUEIREDO, Marina. **Conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar na juventude brasileira**. Brasília: Organização

Internacional do Trabalho (OIT): OIT Escritório no Brasil: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2015.

SILVA, Jailson Souza. (Org.). O que é favela, afinal? Rio de Janeiro: **Observatório de Favelas do Rio de Janeiro**, 2009.

SILVEIRA, Ivana Teixeira. Sociedade, educação e família. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas-SP, n. 22, p. 180-193, 2006.

SODRÉ, Émilly Samita da Anunciação; SILVA, Joeltherman Santos; GONÇALVES, Hortência de Abreu. Breve análise sobre o direito à educação na América do Sul. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, 2015.

SOUSA, Nadia Jane de; OLIVEIRA, Mariana Lins de. Juventudes na contemporaneidade: possibilidades outras de sociabilidades. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 21, n. 48, 2019.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

TOURINHO, Julia Gama. **A mãe perfeita: idealização e realidade - Algumas reflexões sobre a maternidade**. IGT na Rede, v. 3, n. 5, 2006.

TRINDADE, Fabiana Ribeiro Brito. **Uma questão social: jovens fora da escola e do mundo do trabalho no universo popular**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2016.

UFF. Universidade Federal Fluminense. **Propostas de Políticas de Apoio à Maternidade na Universidade**. Grupo de Trabalho Mulheres na Ciência. Rio de Janeiro, 2019.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante**. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico: dilemas da conciliação maternidade - vida universitária**. Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras vol. 3 (2), 2009.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. In: SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, pp. 145-168, 2011.

VALLADARES, Lícia. **A Gênese da Favela Carioca: a produção anterior às Ciências Sociais**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v.15, n.44, p. 5-34, 2000.

VANALLI, Ana Carolina Gravena; BARHAM, Elizabeth Joan. Após a licença maternidade: a percepção de professoras sobre a divisão das demandas familiares. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 130-138, 2012.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1994.

VIEIRA, Elisabeth Meloni; *et al.* **Gravidez na adolescência e transição para a vida adulta em jovens usuárias do SUS**. Rev. Saúde Pública, v. 51, 2017.

VIGNOLI, J.R. **Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes**. Santiago de Chile: CEPAL, 2001. (Serie Población y Desarrollo, n.17).

APÊNDICE I – REDES DA MARÉ

Organizada por participantes do movimento comunitário do conjunto de favelas da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, a Redes da Maré se constitui numa instituição da sociedade civil, que atua de modo a reduzir os níveis de violência que afetam o conjunto de favelas daquela região e busca mobilizar o envolvimento dos moradores e demais agentes da sociedade para a construção de uma agenda que contemple uma gama de direitos fundamentais para atender as pessoas que ali residem.

Por meio de parcerias com o poder público, institutos de pesquisa, universidades e empresas de cunho público e privado (totalizando mais de 150 colaboradores e 59 parceiros), o trabalho desenvolvido pela Redes consiste na produção de conhecimento sobre o território e na formulação de propostas de intervenção local (REDES DA MARÉ, 2017).

Compõem a parceria local as seguintes instituições: 16 Associações de Moradores da Maré, 4ª Coordenadoria Regional de Educação e 44 Escolas Públicas Municipais da Maré, CAPSad III Miriam Makeba, Centro Municipal de Saúde Samora Machel, Cineminha na Cena: Bhega Silva – Cineminha no Beco, Conexão G, Grupo Atiro de Teatro, Luta pela Paz, Maré Sobre Saltos, Maré Vê, Mulheres ao Vento, Observatório de Favelas, Rock em Movimento e Vida Real.

As parcerias com instituições e coletivos nacionais e internacionais acontecem por meio dos órgãos: Action Aid Brasil, Associação de Funcionários da FioCruz, BrazilFoundation, Casa Fluminense, Centro de Estudos sobre Segurança e Cidadania - CESeC, Conselho Nacional de Defesa dos Direitos Humanos - CNDDH da População em Situação de Rua, Consultório na Rua de Manguinhos, Cooperação Social da FioCruz, CREAS Nelson Carneiro, CREAS Stella Maris, DATALABE, Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, Festival Panorama, Fundação Ford, Fundação Hermès, Fundação Roberto Marinho, Grupo de Atuação Especializada em Segurança Pública - GAESP do Ministério Público do Rio de Janeiro, Instituto de Cultura e Língua Espanhola - ICLE, Instituto Cervantes, Instituto Credit Suisse Hedging Griffo, Instituto Phi, Ireso, Iser - Instituto de Estudos da Religião, Itaú Cultural, Itaú Social, Kindermissionswerk, KNAUF, Lia Rodrigues Companhia de Danças, Lóreal Brasil, MAR - Museu de Arte do Rio, Museu do Amanhã, Núcleo de Apoio à Saúde da Família - NASF, Núcleo de Atenção Psicossocial a Afetados pela Violência

do Estado - NAPAVE, Núcleo de Práticas Jurídicas NPJ-UNISUAM, Open Society Foundations, Parque Lage, People's Palace Projects, Petrobrás, Projeto Livro Labirinto, Rede Globo Responsabilidade Social, Rio Galeão, Rotary Club do RJ e da Alemanha, SEBRAE, Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, SENAI, Secretaria Municipal de Educação, The Orphaned Starfish Foundation N.Y, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Programa Teatro em Comunidades, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense (REDES DA MARÉ, 2017).

A Redes da Maré busca a obtenção de recursos e a mobilização de seus parceiros visando a implantação de ações que beneficiem os moradores da Maré e que reflitam nas políticas públicas da localidade. Para alcançar esses objetivos, a Redes desenvolve suas iniciativas em cinco eixos específicos: Arte e cultura; Direito à segurança pública e acesso à justiça; Desenvolvimento territorial; Identidades, memórias e comunicação e Educação.

O eixo Arte e cultura oferece iniciativas voltadas para as áreas de artes plásticas, livro e leitura, cinema, teatro, fotografia e dança. Dentre os projetos em destaque no ano de 2017 estão a Escola de Cinema Olhares da Maré, Cia Marginal, Mão na Lata, Escola Livre de Dança da Maré e a Azulejaria. A equipe deste eixo atua ainda na gestão da Biblioteca Popular Escritor Lima Barreto, do Centro de Artes da Maré - CAM e da Lona Cultural Municipal Herbert Vianna, onde também funciona a Biblioteca Jorge Amado. Vale destacar que as atividades realizadas no Centro de Artes da Maré, em parceria com Lia Rodrigues Companhia de Danças vêm encantando além de moradores da região pessoas de diferentes cantos da cidade do Rio de Janeiro, do estado e também de outros países. (REDES DA MARÉ, 2017).

Parte integrante do eixo Direito à segurança pública e acesso à justiça, a campanha "Somos da Maré, temos direitos!" é uma iniciativa de mobilização da Redes que vem atuando desde 2012 com moradores e lideranças locais na luta sobre a efetivação da Segurança Pública enquanto direito. Em 2017 o projeto Maré de Direitos fez 329 atendimentos de assistência sóciojurídica. No mesmo ano foi publicado o 1º Boletim Direito à Segurança Pública na Maré e criado o curso "Falando sobre Segurança Pública" diretamente para os moradores das comunidades locais, com aulas presenciais ministradas pela população da Maré, pesquisadores e profissionais

da área de Segurança Pública. A mobilização acontece através da coleta de dados e por meio de instituições de modo que as demandas de acesso à Justiça cheguem até os órgãos competentes.

O eixo Desenvolvimento territorial promove ações de mobilização para a construção de políticas públicas locais. Fruto do projeto Maré que Queremos, o documento “Uma agenda de políticas públicas emergenciais para as 16 favelas da Maré” foi uma importante conquista do ano de 2017. Outro projeto em evidência deste eixo é o “Convivência na Cena da Flávia Farnese” que trabalha com usuários de drogas da localidade. Outra responsabilidade do eixo é a gestão da Casa das Mulheres da Maré, onde é ofertado um curso de qualificação profissional em Gastronomia que contribui para a entrada no mercado de trabalho.

No eixo Identidades, memórias e comunicação são implementadas ações de comunicação que visam a redução de preconceitos e violências nas favelas, por meio da disseminação de informações a respeito da história da Maré. Os mecanismos de transmissão desses conhecimentos se dão através do Jornal mensal Maré de Notícias, em circulação pelas 16 comunidades da Maré desde 2009 e de canais das redes sociais. O Núcleo de Memória e Identidade dos Moradores da Maré – NUMIN é outra ação em evidência deste eixo, uma vez que reúne em livros, artigos, pesquisas e seminários o resultado da reconstrução da memória local realizada por pessoas da região, artifício essencial para a afirmação da cidadania e pertencimento à cidade.

Por fim, o eixo Educação, no qual esta pesquisa irá se debruçar (em especial na modalidade Educação de Jovens e Adultos) é o setor prioritário da Redes, que possui projetos desde a origem da instituição. Tem como objetivo central a ampliação do tempo e da qualidade do acesso e permanência na educação pelos moradores da localidade. Para tal, são realizadas parcerias com escolas da rede pública de ensino colaborando para além da formação dos profissionais da educação, mas também para a execução de atividades diferenciadas para os estudantes.

“Em 2017, desenvolvemos 11 projetos que compreendem variadas ações de complementação pedagógica, cursos técnicos, de informática e de idioma, preparação para o vestibular e outros processos seletivos para o ensino público, oferta de atividades extracurriculares e educação socioambiental” (REDES DA MARÉ, 2017,

p.4). O Curso Pré-Vestibular da Redes atingiu 67 aprovações nas principais universidades da cidade em 2017. São ofertados ainda cursos preparatórios para a iniciativa pública e projetos voltados a aplicação de aulas de reforço para estudantes do ensino fundamental, no intuito de contribuir para a redução dos índices de evasão escolar.

APÊNDICE II – NARRATIVAS NA FAVELA DA MARÉ

O laboratório de dados e narrativas da favela da Maré denominado Data_labe foi criado no ano de 2015 nas dependências do Observatório de Favelas, em parceria com a Escola de Dados, no intuito de produzir materiais ligados a questão do imaginário construído sobre a cidade do Rio de Janeiro. A equipe é composta por jovens moradores de favelas que produzem novas narrativas por meio de dados. As ações estão organizadas nos eixos: produção de conteúdo; formação; e monitoramento e geração cidadã de dados (Disponível em: <http://datalabe.org/>. Acesso em: 03 set. 2018).

Dentre as pesquisas disponíveis no site consideramos relevante apresentar duas delas que se relacionam com nosso tema de estudo. A primeira “Só força” se refere à trajetória de mulheres da Maré pelo precário sistema penitenciário do país. Apresenta ainda dados sobre o encarceramento no Brasil revelando como o sistema penitenciário, predominantemente masculino, impacta no corpo das mulheres da Maré.

O estudo revelou que as brasileiras compõem a quarta maior população feminina encarcerada do mundo, são 41,087 mil presas conforme dados do Infopen Mulheres 2016. Em dez anos, a população feminina privada de liberdade quase triplicou, com um aumento de 146%, enquanto a masculina cresceu 78%. Foi levantando ainda que 62% do total de mulheres presas são negras, 50% tem até 29 anos e 45% não tiveram condenação. No que tange aos tipos de crimes: 62% foram por tráfico, 11% por roubo, 10% por outros motivos, 9% por furto, 6% por homicídio e 6% pela Lei do Desarmamento.

Conforme destaca a assistente social do Projeto Maré de Direitos, da Redes de Desenvolvimento da Maré, Lidiane Malanquini, a entrada no sistema penitenciário é vista sob diferentes perspectivas quando se trata de gênero. Para os homens é analisada pela sociedade por meio do ponto de vista ético, já para as mulheres, tanto as encarceradas quanto as que apoiam alguém que esteja em privação de liberdade, o julgamento é atravessado pela questão moral. Lidiane ressalta ainda, que desde a implantação do Projeto Maré de Direitos muitas mulheres procuram assistência jurídica para filhos e companheiros e, em contrapartida, poucos homens demandam dos serviços do Projeto para uma mulher.

Com relação ao suicídio, de acordo com o Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, entre as presas a taxa de suicídio é 20 vezes maior que a média nacional. Outro dado relevante a ser destacado se refere as diferentes formas de punições para homens e mulheres. Conforme aponta a defensora pública Ana Lúcia Torres, quando um homem é condenado, a punição segue as ações previstas na legislação. No caso das mulheres, quando sofrem penalidade disciplinar, normalmente são encaminhadas ao psiquiatra, passando a ingerir medicação controlada, mesmo quando não existem antecedentes dessa natureza antes da prisão.

Isso é uma coisa muito preocupante, porque você tem uma psiquiatrização do sistema prisional e da questão da criminalidade feminina. A mulher que comete crime é vista como um caso de problema mental e o homem, não. Você não vê um preso que vai para o isolamento e recebe remédio psiquiátrico. Mas a mulher, normalmente, quando vai para o isolamento, o psiquiatra logo dá uma droga 'pra acalmar'. Isso vem do século 19, mas ficou na estrutura (Disponível em: <http://datalabe.org/>. Acesso em: 03 set. 2018).

No que tange a maternidade, 74% das presidiárias são mães e apenas 16% das cadeias femininas têm celas “específicas” para gestantes. No sistema penitenciário o exercício da maternidade é chamado de “hipermaternidade”, que é quando a mulher fica de seis meses a um ano em contato direto e exclusivo com seu bebê exercendo o papel de mãe 24h por dia. Ao término deste período (que corresponde a amamentação) ela é separada do filho. Quando a mulher possui alguém que se predisponha a cuidar do menor, a pessoa fica responsável pelo bebê até a saída da mãe. Caso não tenha com quem deixar a criança, a mesma é encaminhada para um abrigo. “Excluídas do convívio familiar, essas mulheres perdem não só a ligação com o mundo exterior, mas toda a rede de apoio que existe fora da cadeia e o contato com os filhos (Disponível em: <http://datalabe.org/>. Acesso em: 04 set. 2018).

A segunda pesquisa do Data_labe da Maré que apresentamos aqui foi realizada a partir do banco de dados do Sistema Único de Saúde (DataSUS) e de dados fornecidos através da Lei de Acesso a Informação - LAI. Se intitula “Morte Materna além dos números: um retrato da morte materna no estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2009 e 2013” onde revela que, as mulheres jovens (com idade entre 19 e 29 anos), negras (aquelas que se auto declaram pretas ou pardas) e com baixa escolaridade (com 4 a 7 anos de estudos) compõem o perfil das mães que mais morrem no período de gestação, parto e pós-parto no estado.

O estudo mostrou que, em um período de cinco anos foi registrada a morte de quase mil mulheres dentro do ciclo da maternidade no Rio de Janeiro. Saber quantos anos essas mulheres estudaram revelam como a educação formal se relaciona com o acesso a política de saúde, e também pode sinalizar uma ligação entre vulnerabilidade econômica e morte materna. As mulheres com 8 a 11 anos de estudo representaram 29% das que morrem. Contudo, o maior índice de óbitos maternos se registra entre aquelas que estudaram de 4 a 7 anos, cerca 34%. Desta forma, é possível afirmar que a maioria das mães que vêm a óbito possui o ensino fundamental incompleto.

Os dados apontaram também que, embora o índice de gestação na adolescência tenha aumentado no estado do Rio de Janeiro nos últimos anos, as mães adolescentes não estão entre as que mais morrem devido problemas na gestação, parto e pós-parto, uma vez que representam 11%. Já entre as jovens com idade entre 19 e 29 anos as mortes chegam a aproximadamente 46%. Com relação a raça/cor, a pesquisa mostrou que em cinco anos, 67% das mulheres mortas no estado do Rio, dentro do ciclo da maternidade, se auto declararam como pretas ou pardas, enquanto que 31% como brancas. Estes dados sinalizam além da existência de desigualdades históricas a presença do racismo institucional.

A maioria das mulheres (65%) morreu um ano após o parto, enquanto que 31% vieram a óbito durante a gestação. As causas mais frequentes registradas são consideradas pela Organização Mundial da Saúde - OMS como evitáveis, pois, se relacionam a uma assistência básica de prevenção e principalmente a condições de acesso à saúde como: doenças do aparelho respiratório ou doenças do aparelho

circulatório causados ou complicados pela gestação, parto e pós-parto, além da morte obstétrica de causa não especificada.

Gestação não adoecce mulheres! A falta de detecção de doenças, a má avaliação dos riscos da gestação e da condução adequada do sistema de saúde, sim, podem agravar quadros. Gestar, parir e atravessar o pós-parto são atos de saúde, não doenças. Por que nós ainda continuamos morrendo nas mãos do sistema obstétrico? No SUS ou na rede privada, o direito de acesso a informação e a saúde de qualidade é um princípio fundamental" (Disponível em: <http://datalabe.org/>. Acesso em: 04 set. 2018).

Ou seja, é fundamental a realização do pré-natal como forma de prevenção e/ou detecção precoce de patologias tanto maternas quanto fetais, permitindo assim um desenvolvimento saudável do bebê e reduzindo os riscos da mãe.



APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO: ENSINO FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu

Nº do questionário
(não preencher)

PESQUISA

“EDUCAÇÃO E MATERNIDADE: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA MARÉ/RJ”.

Prezada jovem,

Este questionário é parte fundamental da pesquisa **“Educação e maternidade: trajetórias escolares de jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Maré/RJ”** que estou desenvolvendo através do Programa de Pós-Graduação (Doutorado em Educação) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

A pesquisa tem como principal objetivo conhecer as trajetórias de jovens mulheres mães da EJA, na relação entre escola e maternidade, com o propósito de contribuir com políticas públicas para a Juventude.

Aproveito para esclarecer que não é necessário se identificar e que será garantido o anonimato das respondentes. Agradeço imensamente sua participação e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Rosilaine Gonçalves da Fonseca.
(E-mail: lainef@gmail.com)

EJA - ENSINO FUNDAMENTAL

Local: _____.

Turma: _____. **Turno:** [] Manhã. [] Tarde. [] Noite.

BLOCO I - PERFIL SOCIOECONÔMICO

P1. Como você se define em relação a seu sexo?

1. [] Feminino.
2. [] Outro. Qual? _____.

P2. Quantos anos você tem?

1. _____ anos.

P3. Você possui algum tipo de deficiência?

1. [] Não.
2. [] Sim. Qual? _____.

P4. Dentro destas respostas (categorias do IBGE), qual a que melhor identifica sua cor ou raça?

1. [] Branca.
2. [] Preta.
3. [] Parda.
4. [] Amarela.
5. [] Indígena.
6. [] Outra. Qual? _____.
7. [] Não sei.

P5. Você tem religião?

1. [] Sim.
2. [] Não.

P5.1. Se tem religião, marque qual:

1. [] Evangélica. Qual? _____.
2. [] Católica.
3. [] Espírita kardecista.
4. [] Matrizes afro-brasileiras (Umbanda, Candomblé).
5. [] Outra religião. Qual? _____.
6. [] Não tem religião, mas acredita em Deus ou em uma força ou energia superior.

P6. Local de Nascimento:

1. Município: _____.
2. Estado: _____.

P7. Local de Moradia:

1. Município: _____.
2. Estado: _____.
3. Bairro: _____.

P8. Reside na Maré?

1. [] Sim. Em qual comunidade? _____.
2. [] Não. Onde? _____.

P9. Há quanto tempo mora neste local?

1. _____ anos.

P10. Quantos(as) filhos(as) você tem?

1. _____ filhos(as).

P11. Atualmente você está: (marque apenas uma opção)

1. ☐ Solteira.
2. ☐ Namorando.
3. ☐ Casada ou vive junto.
4. ☐ Separada/divorciada/desquitada.
5. ☐ Viúva
6. ☐ Outro. Qual? _____.
7. ☐ Prefiro não dizer.

P12. Com quem você mora atualmente? (pode marcar mais de uma)

1. ☐ Sozinha.
2. ☐ Com marido/esposa/companheiro(a).
3. ☐ Com filho(s)/filha(s)
4. ☐ Com mãe.
5. ☐ Com pai.
6. ☐ Com outros parentes.
7. ☐ Com amigos ou colegas.
8. ☐ Outro. Qual? _____.

P13. Sua moradia é:

1. ☐ Própria.
2. ☐ Alugada.
3. ☐ Cedida.
4. ☐ Ocupação.
5. ☐ Reassentamento do PAC.
6. ☐ Outra _____.
7. ☐ Não sei.

P14. Quantas pessoas moram na sua casa?

1. _____ pessoas.

P15. A escolaridade do seu pai, da sua mãe e do cônjuge ou companheiro(a) é maior, menor ou igual a sua? (marque com um X a opção correspondente em cada caso).

Escolaridade	Maior	Menor	Igual
Mãe			
Pai			
Cônjuge ou companheiro			

BLOCO II - SOBRE TRABALHO E ESTUDOS**P16. Você já trabalhou e estudou ao mesmo tempo?**

1. ☐ Sim.
2. ☐ Não.

P17. Com que idade começou a trabalhar?

1. ☐ Nunca trabalhei. (pule para a questão 30)
2. ☐ Menos de 10 anos.
3. ☐ Entre 10 e 15 anos.
4. ☐ Entre 16 e 18 anos.
5. ☐ Mais de 18 anos.

P18. Quando você começou a trabalhar pela primeira vez, em que série da escola regular estava?

1. ☐ Entre a 1ª e a 4ª série do Ensino Fundamental.
2. ☐ Entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental.

P19. Como você avalia ter estudado e trabalhado ao mesmo tempo?

1. ☐ Atrapalhou meus estudos.
2. ☐ Possibilitou meu crescimento pessoal.
3. ☐ Só consegui retornar aos estudos porque estava trabalhando.
4. ☐ Não atrapalhou meus estudos.
5. ☐ Outro. Qual? _____.

P20. A sua escola levou em conta que você trabalhava ao mesmo tempo em que estudava?

1. ☐ Sim.
2. ☐ Não.
3. ☐ Não sei.

P21. Atualmente você trabalha?

1. ☐ Não, só estudo e não procuro emprego. (pule para questão 30)
2. ☐ Não e estou procurando emprego. (pule para questão 30)
3. ☐ Sim, tenho trabalho fixo.
4. ☐ Sim, faço bicos/biscates.
5. ☐ Sim, ajudo nos afazeres domésticos.
6. ☐ Outro. Qual? _____.

P22. Em que você trabalha?

_____.

P23. Quanto tempo leva o seu trajeto de casa/trabalho/escola? _____.

P24. Seu trabalho é remunerado? 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não.	P25. Você tem carteira assinada? 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não.
P26. Onde ou com quem ficam seus/suas filhos(as) enquanto você trabalha? 1. ☐ Na creche. 2. ☐ Na escola. 3. ☐ Com o pai deles(as). 4. ☐ Com meus familiares. 5. ☐ Com vizinhos. 6. ☐ Com amigos. 7. ☐ Outro. Qual? _____	P27. Se trabalha, qual a sua remuneração mensal? 1. ☐ Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$ 998,00). 2. ☐ 1 salário mínimo (R\$ 998,00). 3. ☐ Até 2 salários mínimos (de R\$ 999,00 até R\$ 1.996,00). 4. ☐ Até 3 salários mínimos (de R\$ 1.997,00 até R\$ 2.994,00). 5. ☐ Até 4 salários mínimos (de R\$ 2.995,00 até R\$ 3.992,00). 6. ☐ Até 5 salários mínimos (de R\$ 3.993,00 até R\$ 4.990,00). 7. ☐ Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4.991,00).
P28. Quantas horas você trabalha por dia? 1. ☐ Até 2 horas. 2. ☐ De 2 a 4 horas. 3. ☐ De 4 a 6 horas. 4. ☐ De 6 a 8 horas. 5. ☐ Mais de 8 horas. 6. ☐ Sem horário definido.	P29. Qual o turno em que trabalha? (pode marcar mais de um) 1. ☐ Manhã. 2. ☐ Tarde. 3. ☐ Noite.
P30. Qual é a renda mensal de sua casa? (soma de todos os rendimentos recebidos pelas pessoas que moram junto com você). 1. ☐ Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$ 998,00). 2. ☐ 1 salário mínimo (R\$ 998,00). 3. ☐ Até 2 salários mínimos (de R\$ 999,00 até R\$ 1.996,00). 4. ☐ Até 3 salários mínimos (de R\$ 1.997,00 até R\$ 2.994,00). 5. ☐ Até 4 salários mínimos (de R\$ 2.995,00 até R\$ 3.992,00). 6. ☐ Até 5 salários mínimos (de R\$ 3.993,00 até R\$ 4.990,00). 7. ☐ Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4.991,00).	
P31. Que condições você acha que a escola deve oferecer para a aluna que trabalha? (pode marcar mais de uma) 1. ☐ Horário flexível. 2. ☐ Menor carga de trabalho escolar ou de tarefas extraclasse. 3. ☐ Programa de recuperação de notas. 4. ☐ Abono de faltas. 5. ☐ Aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada. 6. ☐ Aulas de revisão da matéria às interessadas. 7. ☐ Fornecer refeição. 8. ☐ Outro. Qual? _____	P32. No primeiro ano após o nascimento de seu primeiro filho, em termos de trabalho, você: 1. ☐ Já não estava trabalhando e continuei sem trabalhar. 2. ☐ Parei de trabalhar por um período. 3. ☐ Trabalhava e continuei a trabalhar. 4. ☐ Comecei a trabalhar. 5. ☐ Outra resposta. Qual? _____ _____
P33. Você fez algum curso profissionalizante? 1. ☐ Sim. Qual? _____ 2. ☐ Não.	
P34. Quando você concluir o Ensino Fundamental, o que pretende fazer? (atenção: escolha a resposta principal) 1. ☐ Cursar o Ensino Médio. 2. ☐ Procurar um emprego. 3. ☐ Fazer curso(s) profissionalizante(s) e me preparar para o trabalho. 4. ☐ Trabalhar por conta própria/ trabalhar em negócio da família. 5. ☐ Ainda não decidi. 6. ☐ Tenho outro plano. Qual? _____ _____	P35. E a médio prazo, daqui a uns 4 ou 5 anos, você já planejou o que gostaria que acontecesse? (pode marcar mais de uma) 1. ☐ Cursar uma universidade. 2. ☐ Fazer um curso profissionalizante. 3. ☐ Prestar um concurso e trabalhar no setor público. 4. ☐ Seguir carreira militar. 5. ☐ Ganhar dinheiro com meu próprio negócio/Trabalhar por conta própria. 6. ☐ Ter um emprego fixo. 7. ☐ Não planejei. 8. ☐ Tenho outro plano. Qual? _____

P36. Você atualmente recebe alguma bolsa de programa social, ONG ou projeto?

1. ☐ Sim. Qual?

2. ☐ Não.

P37. Você conhece algum dos projetos abaixo?

1. ☐ Sala de Acolhimento do ProJovem Urbano.

2. ☐ Espaço Coruja. (Programa Espaço Infantil Noturno)

3. ☐ Outro. Qual? _____.

BLOCO III – MATERNIDADE E TRAJETÓRIA ESCOLAR

P38. A sua primeira gravidez foi planejada?

1. ☐ Sim.

2. ☐ Não.

P39. Com que idade você teve o(a) primeiro(a) filho(a)?

1. _____ anos.

P40. Quando seu(sua) primeiro(a) filho(a) nasceu você estava morando com o pai dele(a)?

1. ☐ Sim.

2. ☐ Não. Com outra(s) pessoa(s). Quem?

_____.

P41. Escreva o ano de nascimento dos(as) seus/suas filhos(as):

	Ano de nascimento
1º filho(a)	
2º filho(a)	
3º filho(a)	
4º filho(a)	
5º filho(a)	
6º filho(a)	

P42. No primeiro ano após o nascimento de seu primeiro filho, em termos de estudo, você:

1. ☐ Estudava e continuei estudando. Em qual série? _____.

2. ☐ Já não estava estudando e continuei sem estudar.

3. ☐ Parei de estudar por um período.

4. ☐ Parei completamente de estudar.

5. ☐ Outra resposta. Qual?

_____.

P43. Seu(s) filho(s) mora(m) com você?

1. ☐ Sim.

2. ☐ Não. Com outra(s) pessoa(s). Quem?

_____.

P44. Com que frequência você fica com seu(s) filho(s)?

1. ☐ Todos os dias.

2. ☐ Somente nos dias de semana.

3. ☐ Somente nos finais de semana.

4. ☐ Nunca.

P45. Quem é o principal responsável financeiro por seus/suas filhos(as)?

1. ☐ Eu.

2. ☐ O pai dele(a).

3. ☐ Outro. Quem? _____.

P46. Qual a sua principal responsabilidade na atualidade?

1. ☐ Estudar.

2. ☐ Trabalhar.

3. ☐ Cuidar dos filhos(as).

4. ☐ Cuidar das atividades domésticas.

5. ☐ Estudar, trabalhar, cuidar dos filhos(as) e cuidar das atividades domésticas.

P47. Com quantos anos você entrou na escola pela primeira vez?

1. _____ anos.

2. ☐ Não sei.

P48. Você frequentou creche, pré-escola, escolinha, jardim de infância (educação infantil)?

1. ☐ Sim.

2. ☐ Não.

3. ☐ Não sei.

P49. Você repetiu de ano no Ensino Fundamental?

1. ☐ Nunca.

2. ☐ Uma vez.

3. ☐ Duas vezes.

4. ☐ Três ou mais vezes.

5. ☐ Não sei.

P50. Antes de ir para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que série você parou de estudar?

1. ☐ 1º ano.

2. ☐ 2º ano.

3. ☐ 3º ano.

4. ☐ 4º ano.

5. ☐ 5º ano.

6. ☐ 6º ano.

7. ☐ 7º ano.

8. ☐ 8º ano.

9. ☐ 9º ano.

P51. Em que ano você saiu do ensino regular? 1. _____. 2. ☐ Não sei.		P52. Em que tipo de escola você estudava antes de entrar na EJA? 1. ☐ Escola pública. 2. ☐ Escola particular. 3. ☐ Uma parte na pública, outra parte na particular.													
P53. Por qual(is) motivo(s) você deixou o ensino regular? (pode marcar mais de uma) 1. ☐ Engravidei. 2. ☐ Problemas de saúde. 3. ☐ Problemas de transporte. 4. ☐ Trabalhava. 5. ☐ Não gostava de estudar. 6. ☐ Faltava muito às aulas. 7. ☐ Não entendia as matérias. 8. ☐ Mudança de cidade/bairro. 9. ☐ Repetência. 10. ☐ Tinha dificuldade de relacionamento com professores e/ou colegas. 11. ☐ Outro. Qual? _____. 12. ☐ Não sei.		P54. Por qual(is) motivo(s) você entrou na EJA? (pode marcar mais de uma) 1. ☐ Para poder trabalhar. 2. ☐ Para concluir mais rápido o Ensino Fundamental. 3. ☐ Este foi o único local em que encontrei vaga. 4. ☐ Porque tive filhos. 5. ☐ Porque casei. 6. ☐ Por ser mais velha que as colegas. 7. ☐ Não tinha escola perto. 8. ☐ Porque a EJA é mais fácil. 9. ☐ Não sabia que era EJA quando fiz a matrícula. 10. ☐ Porque permite que eu traga meus/minhas filhos(as). 11. ☐ Outro. Qual? _____. 12. ☐ Não sei.													
P55. Quantas vezes você entrou na EJA? 1. ☐ 1 vez. 2. ☐ 2 vezes. 3. ☐ 3 vezes. 4. ☐ 4 vezes ou mais.		P56. Quantas vezes você saiu da EJA? 1. ☐ Nenhuma vez. 2. ☐ 1 vez. 3. ☐ 2 vezes. 4. ☐ 3 vezes. 5. ☐ 4 vezes ou mais.													
P57. A ida para a EJA ocorreu em que período? 1. ☐ Antes da gravidez. 2. ☐ Durante a gravidez. 3. ☐ Depois da gravidez.	P58. Você leva seus/suas filhos(as) para as aulas? 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não.	P59. Se leva, com que frequência? 1. ☐ Sempre. 2. ☐ Às vezes.													
P60. Se leva, aonde eles(as) ficam enquanto você estuda? 1. ☐ Na sala de aula. 2. ☐ Em outras dependências da escola. Onde? _____. Com Quem? _____.		P61. Quando não leva seus/suas filhos(as) para as aulas, com quem eles(as) ficam? 1. ☐ Com o pai deles(as). 2. ☐ Com meus familiares. 3. ☐ Com vizinhos. 4. ☐ Com amigos. 5. ☐ Outro. Qual? _____.													
P62. Seus filhos(as) frequentam ou frequentaram: (pode marcar mais de uma) <table border="1"> <thead> <tr> <th>Escolaridade</th> <th>Sim</th> <th>Não</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Creche</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Pré-escola.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Ensino Fundamental.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Escolaridade	Sim	Não	1. Creche			2. Pré-escola.			3. Ensino Fundamental.			P63. Em que período você encontrou mais dificuldade para continuar na escola? 1. ☐ Em nenhum. 2. ☐ Do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. 3. ☐ Do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 4. ☐ Em todos.	
Escolaridade	Sim	Não													
1. Creche															
2. Pré-escola.															
3. Ensino Fundamental.															

P64. O que dificulta ou dificultou o prosseguimento dos seus estudos? (pode marcar mais de uma)

1. ☐ Trabalhar e estudar ao mesmo tempo.
2. ☐ Entender o que está sendo ensinado.
3. ☐ O que é ensinado não parece útil para a minha vida.
4. ☐ Falta de dinheiro.
5. ☐ Falta de transporte.
6. ☐ Falta de estrutura da escola.
7. ☐ Falta de apoio da família.
8. ☐ Falta de apoio dos professores.
9. ☐ Falta de apoio dos colegas.
10. ☐ Dificuldade na criação dos filhos.
11. ☐ Não ter ninguém para ficar com meus/minhas filhos(as).
12. ☐ Outros. Quais? _____.
13. ☐ Não sei.

P65. O que facilita ou incentiva o retorno e continuidade dos estudos? (pode marcar mais de uma)

1. ☐ Melhorar minhas chances de trabalho. (promoção, emprego melhor, etc.)
2. ☐ Vontade de conhecer coisas novas.
3. ☐ Vontade de ter o diploma.
4. ☐ Desejo de entrar na universidade.
5. ☐ Incentivo dos filhos.
6. ☐ Incentivo do pais e/ou companheiro(a)/marido/esposa.
7. ☐ Apoio dos colegas de trabalho.
8. ☐ Apoio ou convivência com os colegas de escola.
9. ☐ Apoio dos professores.
10. ☐ Outros. Quais? _____.
11. ☐ Não sei.

P66. Quem lhe estimula a frequentar a EJA? (pode marcar mais de uma)

1. ☐ Meus professores.
2. ☐ Meu companheiro(a).
3. ☐ Meus filhos(as).
4. ☐ Meus pais.
5. ☐ Meus amigos.
6. ☐ Outros. Quais? _____.

P67. Marque se você concorda, discorda ou é indiferente:

	Concordo	Discordo	Indiferente
1. Criar os(as) filhos(as) deve ser tarefa só das mulheres.			
2. As tarefas de casa devem ser assumidas principalmente pelas mulheres.			
3. Mulheres e homens devem compartilhar o cuidado dos filhos e as tarefas de casa.			

P68. Você já sofreu alguma discriminação por ser mãe?

1. ☐ Sim. Por parte de quem? _____.
2. ☐ Não.

P69. A presença dos seus/suas filhos(as) lhe impediu de estudar em algum momento?

1. ☐ Sim.
2. ☐ Não.

P70. A presença dos seus/suas filhos(as) lhe incentivou ou incentiva a estudar?

1. ☐ Sim.
2. ☐ Não.

Caso você tenha interesse em participar da segunda etapa desta pesquisa, onde realizarei entrevistas com algumas jovens, por gentileza, deixe o seu contato:

Nome: _____.

Telefone: _____.

E-mail: _____.

Muito obrigada por sua participação!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO: ENSINO MÉDIO

Nº do questionário
(não preencher)

PESQUISA

“EDUCAÇÃO E MATERNIDADE: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA MARÉ/RJ”.

Prezada jovem,

Este questionário é parte fundamental da pesquisa **“Educação e maternidade: trajetórias escolares de jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Maré/RJ”** que estou desenvolvendo através do Programa de Pós-Graduação (Doutorado em Educação) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

A pesquisa tem como principal objetivo conhecer as trajetórias de jovens mulheres mães da EJA, na relação entre escola e maternidade, com o propósito de contribuir com políticas públicas para a Juventude.

Aproveito para esclarecer que não é necessário se identificar e que será garantido o anonimato das respondentes. Agradeço imensamente sua participação e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Rosilaine Gonçalves da Fonseca.
(E-mail: lainef@gmail.com)

EJA - ENSINO MÉDIO

Local: _____.

Turma: _____. **Turno:** [] Manhã. [] Tarde. [] Noite.

BLOCO I - PERFIL SOCIOECONÔMICO

P1. Como você se define em relação a seu sexo?

1. [] Feminino.
2. [] Outro. Qual? _____.

P2. Quantos anos você tem?

1. _____ anos.

P3. Você possui algum tipo de deficiência?

1. [] Não.
2. [] Sim. Qual? _____.

P4. Dentro destas respostas (categorias do IBGE), qual a que melhor identifica sua cor ou raça?

1. [] Branca.
2. [] Preta.
3. [] Parda.
4. [] Amarela.
5. [] Indígena.
6. [] Outra. Qual? _____.
7. [] Não sei.

P5. Você tem religião?

1. [] Sim.
2. [] Não.

P5.1. Se tem religião, marque qual:

1. [] Evangélica. Qual? _____.
2. [] Católica.
3. [] Espírita kardecista.
4. [] Matrizes afro-brasileiras (Umbanda, Candomblé).
5. [] Outra religião. Qual? _____.
6. [] Não tem religião, mas acredita em Deus ou em uma força ou energia superior.

P6. Local de Nascimento:

1. Município: _____.
2. Estado: _____.

P7. Local de Moradia:

1. Município: _____.
2. Estado: _____.
3. Bairro: _____.

P8. Reside na Maré?

1. [] Sim. Em qual comunidade? _____.
2. [] Não. Onde? _____.

P9. Há quanto tempo mora neste local?

1. _____ anos.

P10. Quantos(as) filhos(as) você tem?

1. _____ filhos(as).

P11. Atualmente você está: (marque apenas uma opção)

8. ☐ Solteira.
 9. ☐ Namorando.
 10. ☐ Casada ou vive junto.
 11. ☐ Separada/divorciada/desquitada.
 12. ☐ Viúva
 13. ☐ Outro. Qual? _____.
 14. ☐ Prefiro não dizer.

P12. Com quem você mora atualmente? (pode marcar mais de uma)

9. ☐ Sozinha.
 10. ☐ Com marido/esposa/companheiro(a).
 11. ☐ Com filho(s)/filha(s)
 12. ☐ Com mãe.
 13. ☐ Com pai.
 14. ☐ Com outros parentes.
 15. ☐ Com amigos ou colegas.
 16. ☐ Outro. Qual? _____.

P13. Sua moradia é:

8. ☐ Própria.
 9. ☐ Alugada.
 10. ☐ Cedida.
 11. ☐ Ocupação.
 12. ☐ Reassentamento do PAC.
 13. ☐ Outra _____.
 14. ☐ Não sei.

P14. Quantas pessoas moram na sua casa?

1. _____ pessoas.

P15. A escolaridade do seu pai, da sua mãe e do cônjuge ou companheiro(a) é maior, menor ou igual a sua? (marque com um X a opção correspondente em cada caso).

Escolaridade	Maior	Menor	Igual
Mãe			
Pai			
Cônjuge ou companheiro			

BLOCO II - SOBRE TRABALHO E ESTUDOS**P16. Você já trabalhou e estudou ao mesmo tempo?**

3. ☐ Sim.
 4. ☐ Não.

P17. Com que idade começou a trabalhar?

6. ☐ Nunca trabalhei. (pule para a questão 30)
 7. ☐ Menos de 10 anos.
 8. ☐ Entre 10 e 15 anos.
 9. ☐ Entre 16 e 18 anos.
 10. ☐ Mais de 18 anos.

P18. Quando você começou a trabalhar pela primeira vez, em que série da escola regular estava?

1. ☐ Entre a 1ª e a 4ª série do Ensino Fundamental.
 2. ☐ Entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental.
 3. ☐ 1º ano do Ensino Médio.
 4. ☐ 2º ano do Ensino Médio.
 5. ☐ 3º ano do Ensino Médio.

P19. Como você avalia ter estudado e trabalhado ao mesmo tempo?

1. ☐ Atrapalhou meus estudos.
 2. ☐ Possibilitou meu crescimento pessoal.
 3. ☐ Só consegui retornar aos estudos porque estava trabalhando.
 4. ☐ Não atrapalhou meus estudos.
 5. ☐ Outro. Qual? _____.

P20. A sua escola levou em conta que você trabalhava ao mesmo tempo em que estudava?

1. ☐ Sim.
 2. ☐ Não.
 3. ☐ Não sei.

P21. Atualmente você trabalha?

1. ☐ Não, só estudo e não procuro emprego. (pule para questão 30)
 2. ☐ Não e estou procurando emprego. (pule para questão 30)
 3. ☐ Sim, tenho trabalho fixo.
 4. ☐ Sim, faço bicos/biscates.
 5. ☐ Sim, ajudo nos afazeres domésticos.
 6. ☐ Outro. Qual? _____.

P22. Em que você trabalha? _____	P23. Quanto tempo leva o seu trajeto de casa/trabalho/escola? _____
P24. Seu trabalho é remunerado? 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não.	P25. Você tem carteira assinada? 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não.
P26. Onde ou com quem ficam seus/suas filhos(as) enquanto você trabalha? 1. ☐ Na creche. 2. ☐ Na escola. 3. ☐ Com o pai deles(as). 4. ☐ Com meus familiares. 5. ☐ Com vizinhos. 6. ☐ Com amigos. 7. ☐ Outro. Qual? _____	P27. Se trabalha, qual a sua remuneração mensal? 1. ☐ Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$ 998,00). 2. ☐ 1 salário mínimo (R\$ 998,00). 3. ☐ Até 2 salários mínimos (de R\$ 999,00 até R\$ 1.996,00). 4. ☐ Até 3 salários mínimos (de R\$ 1.997,00 até R\$ 2.994,00). 5. ☐ Até 4 salários mínimos (de R\$ 2.995,00 até R\$ 3.992,00). 6. ☐ Até 5 salários mínimos (de R\$ 3.993,00 até R\$ 4.990,00). 7. ☐ Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4.991,00).
P28. Quantas horas você trabalha por dia? 1. ☐ Até 2 horas. 2. ☐ De 2 a 4 horas. 3. ☐ De 4 a 6 horas. 4. ☐ De 6 a 8 horas. 5. ☐ Mais de 8 horas. 6. ☐ Sem horário definido.	P29. Qual o turno em que trabalha? (pode marcar mais de um) 1. ☐ Manhã. 2. ☐ Tarde. 3. ☐ Noite.
P30. Qual é a renda mensal de sua casa? (soma de todos os rendimentos recebidos pelas pessoas que moram junto com você). 1. ☐ Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$ 998,00). 2. ☐ 1 salário mínimo (R\$ 998,00). 3. ☐ Até 2 salários mínimos (de R\$ 999,00 até R\$ 1.996,00). 4. ☐ Até 3 salários mínimos (de R\$ 1.997,00 até R\$ 2.994,00). 5. ☐ Até 4 salários mínimos (de R\$ 2.995,00 até R\$ 3.992,00). 6. ☐ Até 5 salários mínimos (de R\$ 3.993,00 até R\$ 4.990,00). 7. ☐ Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4.991,00).	
P31. Que condições você acha que a escola deve oferecer para a aluna que trabalha? (pode marcar mais de uma) 1. ☐ Horário flexível. 2. ☐ Menor carga de trabalho escolar ou de tarefas extraclasse. 3. ☐ Programa de recuperação de notas. 4. ☐ Abono de faltas. 5. ☐ Aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada. 6. ☐ Aulas de revisão da matéria às interessadas. 7. ☐ Fornecer refeição. 8. ☐ Outro. Qual? _____	P32. No primeiro ano após o nascimento de seu primeiro filho, em termos de trabalho, você: 1. ☐ Já não estava trabalhando e continuei sem trabalhar. 2. ☐ Parei de trabalhar por um período. 3. ☐ Trabalhava e continuei a trabalhar. 4. ☐ Comecei a trabalhar. 5. ☐ Outra resposta. Qual? _____ _____
P33. Você fez algum curso profissionalizante? 1. ☐ Sim. Qual? _____ 2. ☐ Não.	

P34. Quando você concluir o Ensino Médio, o que pretende fazer? (atenção: escolha a resposta principal)

1. ☐ Prestar vestibular/ENEM e continuar os estudos no Ensino Superior.
2. ☐ Cursar o Ensino Superior e continuar a trabalhar.
3. ☐ Procurar um emprego.
4. ☐ Fazer curso(s) profissionalizante(s) e me preparar para o trabalho.
5. ☐ Trabalhar por conta própria/ trabalhar em negócio da família.
6. ☐ Ainda não decidi.
7. ☐ Tenho outro plano.

Qual? _____

P36. Você atualmente recebe alguma bolsa de programa social, ONG ou projeto?

1. ☐ Sim. Qual? _____

2. ☐ Não.

P35. E a médio prazo, daqui a uns 4 ou 5 anos, você já planejou o que gostaria que acontecesse? (pode marcar mais de uma)

1. ☐ Ter um diploma universitário.
2. ☐ Fazer um curso profissionalizante.
3. ☐ Prestar um concurso e trabalhar no setor público.
4. ☐ Seguir carreira militar.
5. ☐ Ganhar dinheiro com meu próprio negócio/Trabalhar por conta própria.
6. ☐ Ter um emprego fixo.
7. ☐ Não planejei.
8. ☐ Tenho outro plano. Qual? _____

P37. Você conhece algum dos projetos abaixo?

1. ☐ Sala de Acolhimento do ProJovem Urbano.
2. ☐ Espaço Coruja. (Programa Espaço Infantil Noturno)
3. ☐ Outro. Qual? _____

BLOCO III – MATERNIDADE E TRAJETÓRIA ESCOLAR

P38. A sua primeira gravidez foi planejada?

1. ☐ Sim.
2. ☐ Não.

P39. Com que idade você teve o(a) primeiro(a) filho(a)?

1. _____ anos.

P40. Quando seu(sua) primeiro(a) filho(a) nasceu você estava morando com o pai dele(a)?

1. ☐ Sim.
2. ☐ Não. Com outra(s) pessoa(s). Quem? _____

P41. Escreva o ano de nascimento dos(as) seus/suas filhos(as):

	Ano de nascimento
1º filho(a)	
2º filho(a)	
3º filho(a)	
4º filho(a)	
5º filho(a)	
6º filho(a)	

P42. No primeiro ano após o nascimento de seu primeiro filho, em termos de estudo, você:

1. ☐ Estudava e continuei estudando. Em qual série? _____
2. ☐ Já não estava estudando e continuei sem estudar.
3. ☐ Parei de estudar por um período.
4. ☐ Parei completamente de estudar.
5. ☐ Outra resposta. Qual? _____

P43. Seu(s) filho(s) mora(m) com você?

1. ☐ Sim.
2. ☐ Não. Com outra(s) pessoa(s). Quem? _____

P44. Com que frequência você fica com seu(s) filho(s)?

1. ☐ Todos os dias.
2. ☐ Somente nos dias de semana.
3. ☐ Somente nos finais de semana.
4. ☐ Nunca.

P45. Quem é o principal responsável financeiro por seus/suas filhos(as)?

1. ☐ Eu.
2. ☐ O pai dele(a).
3. ☐ Outro.

Quem? _____

P46. Qual a sua principal responsabilidade na atualidade?

1. ☐ Estudar.
2. ☐ Trabalhar.
3. ☐ Cuidar dos filhos(as).
4. ☐ Cuidar das atividades domésticas.
5. ☐ Estudar, trabalhar, cuidar dos filhos(as) e cuidar das atividades domésticas.

P47. Com quantos anos você entrou na escola pela primeira vez? 1. _____ anos. 2. ☐ Não sei.		P48. Você frequentou creche, pré-escola, escolinha, jardim de infância (educação infantil)? 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não. 3. ☐ Não sei.	
P49. Você já repetiu de ano? 1. ☐ Nunca. 2. ☐ Uma vez. 3. ☐ Duas vezes. 4. ☐ Três ou mais vezes. 5. ☐ Não sei.		P50. Antes de ir para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que série você parou de estudar? 1. ☐ 1º ano. (Ensino Fundamental) 2. ☐ 2º ano. (Ensino Fundamental) 3. ☐ 3º ano. (Ensino Fundamental) 4. ☐ 4º ano. (Ensino Fundamental) 5. ☐ 5º ano. (Ensino Fundamental) 6. ☐ 6º ano. (Ensino Fundamental) 7. ☐ 7º ano. (Ensino Fundamental) 8. ☐ 8º ano. (Ensino Fundamental) 9. ☐ 9º ano. (Ensino Fundamental) 10. ☐ 1º ano. (Ensino Médio) 11. ☐ 2º ano. (Ensino Médio) 12. ☐ 3º ano. (Ensino Médio)	
P51. Em que ano você saiu do ensino regular? 1. _____. 2. ☐ Não sei.		P52. Em que tipo de escola você estudava antes de entrar na EJA? 1. ☐ Escola pública. 2. ☐ Escola particular. 3. ☐ Uma parte na pública, outra parte na particular.	
P53. Por qual(is) motivo(s) você deixou o ensino regular? (pode marcar mais de uma) 1. ☐ Engravidei. 2. ☐ Problemas de saúde. 3. ☐ Problemas de transporte. 4. ☐ Trabalhava. 5. ☐ Não gostava de estudar. 6. ☐ Faltava muito às aulas. 7. ☐ Não entendia as matérias. 8. ☐ Mudança de cidade/bairro. 9. ☐ Repetência. 10. ☐ Tinha dificuldade de relacionamento com professores e/ou colegas. 11. ☐ Outro. Qual? _____. 12. ☐ Não sei.		P54. Por qual(is) motivo(s) você entrou na EJA? (pode marcar mais de uma) 1. ☐ Para poder trabalhar. 2. ☐ Para concluir mais rápido o Ensino Médio. 3. ☐ Este foi o único local em que encontrei vaga. 4. ☐ Porque tive filhos. 5. ☐ Porque casei. 6. ☐ Por ser mais velha que as colegas. 7. ☐ Não tinha escola perto. 8. ☐ Porque a EJA é mais fácil. 9. ☐ Não sabia que era EJA quando fiz a matrícula. 10. ☐ Porque permite que eu traga meus/minhas filhos(as). 11. ☐ Outro. Qual? _____. 12. ☐ Não sei.	
P55. Quantas vezes você entrou na EJA? 1. ☐ 1 vez. 2. ☐ 2 vezes. 3. ☐ 3 vezes. 4. ☐ 4 vezes ou mais.		P56. Quantas vezes você saiu da EJA? 1. ☐ Nenhuma vez. 2. ☐ 1 vez. 3. ☐ 2 vezes. 4. ☐ 3 vezes. 5. ☐ 4 vezes ou mais.	
P57. A ida para a EJA ocorreu em que período? 1. ☐ Antes da gravidez. 2. ☐ Durante a gravidez. 3. ☐ Depois da gravidez.	P58. Você leva seus/suas filhos(as) para as aulas? 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não.	P59. Se leva, com que frequência? 1. ☐ Sempre. 2. ☐ Às vezes.	
P60. Se leva, aonde eles(as) ficam enquanto você estuda? 1. ☐ Na sala de aula. 2. ☐ Em outras dependências da escola. Onde? _____. Com Quem? _____.		P61. Quando não leva seus/suas filhos(as) para as aulas, com quem eles(as) ficam? 1. ☐ Com o pai deles(as). 2. ☐ Com meus familiares. 3. ☐ Com vizinhos. 4. ☐ Com amigos. 5. ☐ Outro. Qual? _____.	

P62. Seus filhos(as) frequentam ou frequentaram: (pode marcar mais de uma)

Escolaridade	Sim	Não
1. Creche		
2. Pré-escola.		
3. Ensino Fundamental.		

P63. Em que período você encontrou mais dificuldade para continuar na escola?

- ☐ Em nenhum.
- ☐ Do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.
- ☐ Do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
- ☐ No 1º ano do Ensino Médio.
- ☐ No 2º ano do Ensino Médio.
- ☐ No 3º ano do Ensino Médio.
- ☐ Em todos.

P64. O que dificulta ou dificultou o prosseguimento dos seus estudos? (pode marcar mais de uma)

- ☐ Trabalhar e estudar ao mesmo tempo.
- ☐ Entender o que está sendo ensinado.
- ☐ O que é ensinado não parece útil para a minha vida.
- ☐ Falta de dinheiro.
- ☐ Falta de transporte.
- ☐ Falta de estrutura da escola.
- ☐ Falta de apoio da família.
- ☐ Falta de apoio dos professores.
- ☐ Falta de apoio dos colegas.
- ☐ Dificuldade na criação dos filhos.
- ☐ Não ter ninguém para ficar com meus/minhas filhos(as).
- ☐ Outros. Quais? _____.
- ☐ Não sei.

P65. O que facilita ou incentiva o retorno e continuidade dos estudos? (pode marcar mais de uma)

- ☐ Melhorar minhas chances de trabalho. (promoção, emprego melhor, etc.)
- ☐ Vontade de conhecer coisas novas.
- ☐ Vontade de ter o diploma.
- ☐ Desejo de entrar na universidade.
- ☐ Incentivo dos filhos.
- ☐ Incentivo do pais e/ou companheiro(a)/marido/esposa.
- ☐ Apoio dos colegas de trabalho.
- ☐ Apoio ou convivência com os colegas de escola.
- ☐ Apoio dos professores.
- ☐ Outros. Quais? _____.
- ☐ Não sei.

P66. Quem lhe estimula a frequentar a EJA? (pode marcar mais de uma)

- ☐ Meus professores.
- ☐ Meu companheiro(a).
- ☐ Meus filhos(as).
- ☐ Meus pais.
- ☐ Meus amigos.
- ☐ Outros. Quais? _____.

P67. Marque se você concorda, discorda ou é indiferente:

	Concordo	Discordo	Indiferente
1. Criar os(as) filhos(as) deve ser tarefa só das mulheres.			
2. As tarefas de casa devem ser assumidas principalmente pelas mulheres.			
3. Mulheres e homens devem compartilhar o cuidado dos filhos e as tarefas de casa.			

P68. Você já sofreu alguma discriminação por ser mãe?

- ☐ Sim. Por parte de quem? _____.
- ☐ Não.

P69. A presença dos seus/suas filhos(as) lhe impediu de estudar em algum momento?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

P70. A presença dos seus/suas filhos(as) lhe incentivou ou incentiva a estudar?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Caso você tenha interesse em participar da segunda etapa desta pesquisa, onde realizarei entrevistas com algumas jovens, por gentileza, deixe o seu contato:

Nome: _____.

Telefone: _____.

E-mail: _____.

Muito obrigada por sua participação!