ReGeo
ISSN: 2177-3246

MÃES SOLO E ESTUDANTES DA EPJA: REFLETINDO SOBRE AS REGULAÇÕES DE GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA ESCOLAR

SINGLE MOTHERS AND STUDENTS AT EPJA: REFLECTING ON GENDER REGULATIONS AND THEIR IMPLICATIONS FOR ACCESS TO AND RETENTION IN SCHOOL

MADRES SOLTERAS Y ESTUDIANTES DE EPJA: REFLEXIONES SOBRE LAS REGULACIONES DE GÉNERO Y SUS IMPLICACIONES PARA EL ACCESO Y LA RETENCIÓN ESCOLAR

10.56238/revgeov17n3-037

Edicleuma de Oliveira Souza
Doutoranda em Ensino
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
E-mail: keuedicleuma@gmail.com

Ginaldo Cardoso de Araújo
Doutor em Educação
Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Email: garaujo@uneb.br

Silvia Regina Marques Jardim
Doutora em Educação
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
E-mail: silvia.regina@uesb.edu.br

Zenaide Alves Pereira
Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade
Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
E-mail: zalvespereira@hotmail.com

RESUMO
O presente artigo discorre sobre a trajetória de mulheres mãe solo que enfrentaram, no decorrer dos seus processos de escolarização, rupturas e descontinuidades em decorrência das opressões de gênero e da negação de direitos. A questão principal interroga: quais são as dificuldades vivenciadas pelas estudantes mães monoparentais para efetivar o direito ao acesso e à permanência no contexto da EPJA em uma escola estadual, situada em Riacho de Santana — BA? Objetivamos, nesta pesquisa, analisar quais são as dificuldades vivenciadas pelas estudantes mães monoparentais para efetivar o direito ao acesso e à permanência no contexto da EPJA em uma escola estadual, situada em Riacho de Santana — BA. De abordagem qualitativa, optamos por trilhar os caminhos da pesquisa de campo de natureza exploratória, realizada no período de 15 de março a 10 de agosto, mediante entrevista semiestruturada. O presente estudo revelou que as estudantes mães solo da EPJA encontram diversas barreiras relacionados à permanência e ao acesso à educação, destacando-se a dificuldade em conciliar

responsabilidades de cuidado, trabalho e estudos. Além disso, essas mulheres sofrem as consequências da intersecção entre raça, gênero e classe, que deslegitima suas aspirações educacionais e reforça a colonialidade de gênero. Embora a EPJA se constitua como um espaço de resistência e transformação, ainda carece de políticas públicas adequadas que promovam a emancipação educacional dessas mulheres.

Palavras-chave: Emancipação. Escolarização. EPJA. Gênero.

ABSTRACT
This article discusses the trajectory of single mothers who faced ruptures and discontinuities throughout their schooling due to gender oppression and the denial of rights. The main question is: what difficulties do single mothers face in exercising their right to access and remain in the context of Adult Education (EPJA) at a state school located in Riacho de Santana, Bahia? This research aims to analyze the difficulties faced by single mothers in exercising their right to access and remain in the context of Adult Education (EPJA) at a state school located in Riacho de Santana, Bahia. Using a qualitative approach, we opted for exploratory field research, conducted from March 15th to August 10th, through semi-structured interviews. This study revealed that single mothers in the EPJA encounter several barriers related to remaining in and accessing education, notably the difficulty in balancing caregiving responsibilities, work, and studies. Furthermore, these women suffer the consequences of the intersection of race, gender, and class, which delegitimizes their educational aspirations and reinforces gender coloniality. Although the EPJA (Youth and Adult Education Program) constitutes a space of resistance and transformation, it still lacks adequate public policies that promote the educational emancipation of these women.

Keywords: Emancipation. Schooling. EPJA. Gender.

RESUMEN
Este artículo analiza la trayectoria de madres solteras que enfrentaron rupturas y discontinuidades a lo largo de su escolarización debido a la opresión de género y la negación de derechos. La pregunta principal es: ¿qué dificultades enfrentan las madres solteras para ejercer su derecho a acceder y permanecer en el contexto de la Educación para Adultos (EPJA) en una escuela pública ubicada en Riacho de Santana, Bahía? Esta investigación busca analizar las dificultades que enfrentan las madres solteras para ejercer su derecho a acceder y permanecer en el contexto de la Educación para Adultos (EPJA) en una escuela pública ubicada en Riacho de Santana, Bahía. Con un enfoque cualitativo, optamos por una investigación de campo exploratoria, realizada del 15 de marzo al 10 de agosto, mediante entrevistas semiestructuradas. Este estudio reveló que las madres solteras en la EPJA enfrentan diversas barreras para permanecer y acceder a la educación, en particular la dificultad para conciliar las responsabilidades de cuidado, el trabajo y los estudios. Además, estas mujeres sufren las consecuencias de la intersección de raza, género y clase, lo que deslegitima sus aspiraciones educativas y refuerza la colonialidad de género. Si bien el EPJA (Programa de Educación de Jóvenes y Adultos) constituye un espacio de resistencia y transformación, aún carece de políticas públicas adecuadas que promuevan la emancipación educativa de estas mujeres.

Palabras clave: Emancipación. Escolarización. EPJA. Género.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo deriva da dissertação de mestrado, desenvolvida com o propósito de compreender e problematizar as regulações de gênero nos processos de escolarização e suas implicações para a permanência escolar de mães solo na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA)[1]. O termo "regulações de gênero" será utilizado para referir-se às normas e expectativas sociais que definem papéis, comportamentos e relações baseados no gênero, perpetuando desigualdades e hierarquias entre homens e mulheres em diversos contextos, como educação, trabalho e família. De acordo com Biroli (2018), regulação de gênero diz respeito ao conjunto de normas, valores e práticas sociais, políticas e culturais que produzem e sustentam expectativas sobre os papéis sociais de homens e mulheres.

O objetivo do texto foi avaliar como as regulações de gênero impactam o acesso, a permanência e o desempenho dessas mulheres no ambiente educacional, investigando os desafios específicos que elas enfrentam. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, para a qual foram utilizadas metodologias de revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com mães solo matriculadas na EPJA, instrumentos que permitiram uma análise qualitativa e exploratória das suas experiências. As entrevistas foram gravadas no aparelho de celular, realizadas de forma individual, em uma sala reservada com horário e dia marcado. O estudo buscou evidenciar a necessidade de práticas educacionais que reconheçam as subjetividades dessas mulheres, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor, capaz de superar as barreiras impostas pelas regulações de gênero.

Com base nos dados mais recentes do IBGE (2022), é possível traçar um panorama complexo e profundamente marcado por desigualdades históricas no que tange à alfabetização no Brasil. Em um universo de 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples, enquanto 11,4 milhões ainda permaneciam analfabetas, resultando em uma taxa nacional de alfabetização de 93,0% e uma taxa de analfabetismo de 7,0%. Embora se observe uma trajetória de avanço — considerando que em 2010 a taxa de alfabetização era de 90,4% e, em 1940, apenas 44% da população de 15 anos ou mais era alfabetizada —, os números atuais ainda revelam marcas profundas de desigualdades estruturais atravessadas por recortes de idade, raça, gênero, território e classe social.

As taxas mais elevadas de analfabetismo estão concentradas entre pessoas com 65 anos ou mais, atingindo 20,3% desse grupo etário. Apesar disso, é importante destacar que os idosos também protagonizaram a maior redução em duas décadas: de 38,0% em 2000 para 20,3% em 2022 — uma queda expressiva de 46,7%. Já os grupos mais jovens (15 a 24 anos) registraram as menores taxas de analfabetismo, com apenas 1,5%, o que revela os efeitos positivos da ampliação do acesso à

[1] O termo EPJA será utilizado quando o artigo for falar da educação numa concepção filosófica e social, sendo ele mais amplo e includente, dissociando-se da limitação aplicada pelo gênero.

escolarização nas últimas décadas, mas também reafirma a urgência de políticas intergeracionais voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais (IBGE, 2022).

As assimetrias raciais, por sua vez, permanecem evidentes e alarmantes. A taxa de analfabetismo entre pretos (10,1%) e pardos (8,8%) é mais que o dobro daquela observada entre pessoas brancas (4,3%). Para a população indígena, a taxa alcança 16,1%, aproximando-se dos níveis históricos de exclusão e negando o direito básico à educação a uma parcela significativa da população. Ainda que as distâncias entre os grupos raciais tenham diminuído entre 2010 e 2022, as diferenças permanecem substanciais: em 2010, a disparidade entre brancos e indígenas era de 17,4 pontos percentuais, recuando para 11,7 em 2022 — número que, embora menor, segue representando desigualdade inaceitável em um país que se autodeclara democrático e plural (IBGE, 2022).

No recorte territorial, os dados apontam para a persistência de desigualdades regionais históricas. A taxa de alfabetização da região Nordeste, ainda que tenha subido de 80,9% em 2010 para 85,8% em 2022, permanece a mais baixa do país. Em contrapartida, as regiões Sul e Sudeste já superam os 96% de alfabetização. A taxa de analfabetismo do Nordeste (14,2%) continua sendo o dobro da média nacional, revelando a insuficiência das políticas compensatórias e a necessidade de ações estruturantes que levem em conta as especificidades socioeconômicas e culturais da região. Entre as unidades federativas, Santa Catarina (97,3%) e o Distrito Federal (97,2%) registraram os melhores indicadores, enquanto Alagoas (82,3%) e Piauí (82,8%) permanecem com os piores índices, reforçando os contrastes internos do país (IBGE, 2022).

As desigualdades também se manifestam no recorte do porte populacional dos municípios. Cidades com população entre 10.001 e 20.000 habitantes apresentaram a maior taxa média de analfabetismo (13,6%), número mais de quatro vezes superior à taxa registrada nos municípios com mais de 500 mil habitantes (3,2%), indicando que a interiorização da pobreza e a fragilidade das políticas públicas nas cidades menores contribuem de forma significativa para a perpetuação do analfabetismo (IBGE, 2022).

No que se refere à variável gênero, os dados de 2022 revelam um cenário de leve vantagem para as mulheres: 93,5% delas sabiam ler e escrever, frente a 92,5% dos homens. Essa diferença, embora não seja numericamente ampla, é significativa do ponto de vista simbólico, pois desafia a noção ainda presente de que as mulheres são historicamente mais marginalizadas no acesso ao saber letrado. Tal vantagem, no entanto, não é homogênea em todos os grupos etários: entre os idosos com 65 anos ou mais, os homens apresentam índice ligeiramente superior (79,9%) ao das mulheres (79,6%), sinalizando os efeitos acumulados das desigualdades de gênero sobre as gerações mais antigas. A maior diferença em favor das mulheres se verifica no grupo de 45 a 54 anos, com 2,7 pontos percentuais a mais que os homens, o que pode estar associado à sua presença crescente nos espaços educacionais e à valorização social da escolarização feminina nas últimas décadas (IBGE, 2022).

Esses dados evidenciam, portanto, que o analfabetismo no Brasil é um fenômeno profundamente atravessado por **regulações de gênero**, desigualdades raciais e territoriais, e formas históricas de exclusão social. O direito à alfabetização — que deveria ser universal e inalienável — permanece condicionado por determinantes estruturais que operam como barreiras persistentes à plena cidadania. A leitura crítica desse cenário exige o reconhecimento da **alfabetização não como uma meta numérica**, mas como um campo de disputas políticas que expõe as fragilidades democráticas do país e desafia o Estado e a sociedade civil a construírem estratégias de justiça educacional que sejam, de fato, emancipatórias.

Há uma correlação entre o gênero e o ambiente educacional, produzida por fatores históricos que envolvem a interseccionalidade entre gênero, sexismo e racismo (Segato, 2025). Sob o reconhecimento desta correlação, para que seja possível reverter as regulações de gênero e evitar seus impactos em desfavor de mães solo na EPJA, é preciso conhecê-las, por isso, o problema investigado por este estudo foi: quais são as dificuldades vivenciadas pelas estudantes mães monoparentais para efetivar o direito ao acesso e à permanência no contexto da EPJA em uma escola estadual, situada em Riacho de Santana — BA? Tal problemática teve como objetivo específico, compreender as dificuldades vivenciadas pelas estudantes mães monoparentais para efetivar o direito ao acesso e à permanência no contexto da EPJA em uma escola estadual, situada em Riacho de Santana — BA

Foi possível justificar socialmente a realização deste artigo em face do reconhecimento de que, para que seja possível construir um novo pensamento decolonial na educação, é necessário a compreensão sobre as nuances das regulações de gênero que afetam a aprendizagem e emancipação de múltiplos sujeitos na EPJA, principalmente em relação às mães solo, mulheres que acabam sendo revitimizadas por esse cenário. Desta forma, diante do reconhecimento destas regulações e suas influências, sob o ponto de vista das próprias mulheres monoparentais, torna-se possível a elaboração de estratégias que sejam capazes de adequar o ambiente pedagógico da EPJA às suas necessidades, evitando desdobramentos de regulações de gênero.

A escolarização sempre foi influenciada pelas relações de gênero, o que, segundo Paiva (2018), gerou desigualdades educacionais entre homens e mulheres, limitando o acesso feminino à aprendizagem e à emancipação social. O acesso tardio das mulheres à educação, conforme Ribeiro (1997), causou danos históricos que perpetuaram a desigualdade de oportunidades entre os gêneros, afetando também outras áreas, como o mercado de trabalho, onde persiste a desigualdade de salários e condições, o que Saffioti (2015) identifica como violências de gênero veladas. Para Carneiro (2011), os diferentes contextos das assimetrias de gênero são envolvidos por opressões sexistas ou racistas de origem histórica.

Apesar da evolução normativa rumo à igualdade de acesso à educação por gênero, Lima (2019) destaca que o sistema educacional atual, ainda estruturado sob bases patriarcais, mantém desigualdades

no acesso à educação para mulheres. Isso ocorre devido à inflexibilidade das práticas educacionais e à ineficácia de políticas gerais que não consideram as singularidades femininas. Embora haja expectativas de igualdade, persistem normas educacionais coloniais que, conforme Floresta (2023), favorecem os interesses patriarcais em detrimento do cumprimento dos direitos das mulheres e mães, especialmente as mães solo. A sociedade constrói então sistemas que, para Beauvoir (2012), continuam a entender o feminino enquanto um segundo gênero velado.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstram que as taxas de escolarização para o ano de 2023 foram de 92,9% (pré-escola, com aumento de 0,2 pontos percentuais), de 94,6/% (ensino fundamental, com retração aos anos anteriores) e de 75% (ensino médio, com retração significativa) (PNAD; IBGE, 2024). A mesma pesquisa do PNAD-IBGE (2024) ainda demonstrou que dos 75% de alunos matriculados no ensino médio, com idade entre 15 e 17 anos, a maioria são homens. Estes dados revelam o que Lima (2019) pontua como desigualdade de gênero no espaço educacional, ampliando assim o número de mulheres que têm acesso tardio à formação básica no Brasil.

A escola desigual, segundo Arroyo (2021), perpetua padrões que afastam a educação das expectativas de transformação social e emancipação, prejudicando grupos marginalizados pela dominação patriarcal e colonialista. Emancipação essa defendida por Freire (1997) como um meio de transformação social, necessária para construir uma sociedade mais justa por meio da formação educacional que vise à autonomia dos sujeitos. Romper com as regulações de gênero, para o autor, exige uma revolução democrática que promova uma cultura de justiça na prática educacional, favorecendo igualmente, mas de forma equitativa, todos os sujeitos, especialmente os marginalizados, como as mulheres, que continuam sendo afetadas pela estrutura cognitiva do colonialismo (Saffioti, 2015).

A decolonidade educacional, conforme disciplina Mignolo *et al.* (2014), busca adaptar os ambientes educacionais às diversas realidades, evitando a exclusão. Em Zitkoski (2023), a exclusão é abordada pela ótica de Enrique Dussel enquanto um fenômeno das relações desumanizadas, essencial para questionar os dilemas da existência. Segundo Couto *et al.* (2013), uma das principais formas de enfrentamento às regulações de gênero na educação está no questionamento das relações entre corpo, gênero e sexualidade. Tais questionamentos podem ser desenvolvidos com base na perspectiva do pluralismo feminista, conforme propõe Akotirene (2019), ao considerar as subjetividades de múltiplas mulheres que acessam o sistema educacional e outras estruturas socioeconômicas.

Dutra *et al*. (2023) cita que a educação, o ambiente, o corpo e a decolonidade formam uma relação de relevância para o contexto contemporâneo, ainda demarcado por regulações de gênero que afetam inúmeras mulheres, em razão de variados fatores. Para confrontar essa relação, o pensamento

decolonial, caracterizado por Penna (2014), deve priorizar a ruptura com as regulações de gênero no ambiente educacional, para então trabalhar com pedagogias que valorizem todas as subjetividades presentes em sala de aula. Pedagogias que, segundo Chaves (2021), devem se afastar do idealismo do sul, sendo construídas em função do olhar de cada sujeito que interage com a educação.

Este artigo foi estruturado da seguinte forma: a) na próxima seção, é apresentado um breve referencial teórico que dá visibilidade aos pensamentos que foram considerados relevantes para sustentar os resultados apresentados mais adiante; b) na seção subsequente, é apresentada a metodologia do estudo, indicando os procedimentos e técnicas adotadas para no seu desenvolvimento; c) enquanto na seção posterior, são apresentados os resultados, extraídos da pesquisa de campo realizada com mães solo, alunas da EPJA, sendo eles discutidos com base no aporte teórico das autoras/es selecionados para fundamentar a pesquisa.

Na sua última seção, o estudo traz suas considerações finais, demonstrando de forma objetiva a resposta que esclareceu o seu problema de investigação, retomando aos principais resultados para dar visibilidade ao alcance dos seus objetivos.

2 REGULAÇÕES DE GÊNERO NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EPJA

Esta seção é dedicada a criar um panorama teórico com ideias centrais das autoras/es selecionados para sustentar os resultados deste estudo, tais como: Akotirene (2019), Beauvoir (2012), Butler (2022), Carneiro (2011), Davis (2016), Del Priore (2004), Floresta (2023), Gonzalez (2020), Hooks (2018), Louro (2018), Ribeiro (2019), Saffioti (2015) e outras/os. Nas próximas subseções, as teorias destas autoras/es dão contorno a abordagens de pontos relevantes para que os resultados envolvidos nesta pesquisa sejam compreendidos.

2.1 REGULAÇÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O fator gênero tem regulado as relações na sociedade brasileira e em outras com base no patriarcado (Saffioti, 2015). Segundo Del Priore (2004), as regulações de gênero geraram desigualdades entre homens e mulheres, prejudicando a população feminina. Louro (2014, 2018) aponta que essas regulações associaram o corpo feminino à sexualização e submissão ao masculino, um padrão legalizado por normas vigentes. Esse contexto persiste em ambientes socioeconômicos, onde mulheres enfrentam desafios não vivenciados pelos homens (Del Priore, 2004). Ambientes esses que, de acordo com Carneiro (2011), são marcados pelo racismo e, especialmente, pelo sexismo, impondo a mulheres com múltiplas peculiaridades, prejuízos relevantes.

Arroyo (2021) complementa essa discussão ao destacar que a educação, especialmente na EPJA, funciona como um espaço de justiça social, onde as desigualdades de gênero são confrontadas,

permitindo que mulheres, especialmente mães solo, tenham acesso a uma vida digna e plena. Ele enfatiza que a EPJA, enquanto modalidade educacional, vai além da simples transmissão de conhecimentos, assumindo um papel transformador que reconhece as múltiplas dimensões da vida dessas mulheres, incluindo suas responsabilidades familiares e laborais (Arroyo, 2021). Para Biroli (2018), essa perspectiva reforça que a desigualdade de gênero é um dos principais obstáculos para a consolidação de uma democracia plena, exigindo políticas públicas que promovam a equidade e a inclusão das mulheres em todos os setores da sociedade.

De acordo com Lugones (2008), que produz uma teoria ampliando essa visão ao introduzir o conceito de colonialidade do gênero, as estruturas coloniais e patriarcais se entrelaçam para oprimir mulheres, especialmente as racializadas, reforçando a necessidade de uma abordagem decolonial que questione essas hierarquias. Mignolo *et al.* (2014) destacam a importância de desconstruir as epistemologias coloniais que sustentam essas regulações, propondo uma educação que valorize os saberes locais e as experiências das mulheres marginalizadas. A violência de gênero é estrutural e está enraizada nas relações de poder, exigindo uma transformação radical nas práticas sociais e educacionais para que as mulheres possam alcançar plena autonomia e emancipação (Segato, 2025).

Ao nos inspirarmos em Federici (2021), que trata sobre as regulamentações de gênero na sociedade brasileira, é possível compreender como a divisão sexual do trabalho e a exploração do trabalho reprodutivo das mulheres sustentam estruturas coloniais e patriarcais ainda vigentes. A acumulação capitalista dependeu historicamente da subjugação dos corpos femininos, relegando às mulheres, especialmente negras, indígenas e pobres, o trabalho doméstico não remunerado e os cuidados familiares (Federici, 2021). Essa lógica também ecoa nas críticas pioneiras de Floresta (2023), que no século XIX já denunciava a educação das mulheres brasileiras como instrumento de domesticação, limitando-as ao espaço privado e à submissão masculina.

Enquanto Federici (2021) revela como o Estado e o mercado regulam os corpos femininos para manter hierarquias sociais, Floresta (2023) expõe as contradições de uma nação que negava às mulheres o direito ao conhecimento pleno e à autonomia intelectual. Juntas, essas perspectivas mostram que a resistência feminina no Brasil sempre exigiu a desobediência às normas de gênero, seja nas lutas por educação emancipatória no passado, seja nas atuais reivindicações por reconhecimento do trabalho reprodutivo como fundamento invisibilizado da economia nacional (Federici, 2021, Floresta, 2023). Essa dupla herança crítica convida a repensar as políticas públicas educacionais e sociais hoje, exigindo que sejam incorporadas tanto a perspectiva de gênero, quanto as lições históricas de nossas pioneiras feministas, transformando a indignação em ação coletiva por equidade real.

O atraso do acesso das mulheres aos direitos e à participação social, conforme Del Priore (2004), moldou seus espaços na sociedade brasileira, e embora tenham ocorrido avanços, ainda há desigualdade nas oportunidades em comparação aos homens. Desigualdades essas que impactam todos

os ambientes das relações de gênero, providas das concepções arcaicas de um pensamento social ainda influenciado pelas razões patriarcais do passado (Davis, 2016). Razões essas que fundamentam a necessidade de um feminismo pautando pelas noções afro-latino-americanas, considerando as particularidades das múltiplas mulheres (Gonzalès, 2020). Segundo Saffioti (2015), as regulações de gênero estão presentes em diversas esferas da vida, como educação, família, trabalho e política, perpetuando desigualdades. Essas regulações geram violências de gênero, veladas pela normalização social e silenciadas pelo controle das representações sociais das mulheres (Louro, 2014).

Biroli (2018) informa que a desigualdade de gênero é um dos limites da democracia no Brasil, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade e a inclusão das mulheres em todos os setores da sociedade. A educação, especialmente na EPJA, deve ser um espaço de justiça social, onde as desigualdades de gênero sejam confrontadas, permitindo que mulheres, especialmente mães solo, tenham acesso a uma vida digna e plena (Arroyo, 2021). Por sua vez, Lugones (2008) amplia essa discussão ao introduzir o conceito de colonialidade do gênero, que evidencia como as estruturas coloniais e patriarcais se entrelaçam para oprimir mulheres, especialmente as racializadas, reforçando a necessidade de uma abordagem decolonial que questione essas hierarquias.

Além disso, a teoria de Mignolo *et al.* (2014) destaca a importância de desconstruir as epistemologias coloniais que sustentam essas regulações, propondo uma educação que valorize os saberes locais e as experiências das mulheres marginalizadas. A violência de gênero é estrutural e está enraizada nas relações de poder, exigindo uma transformação radical das práticas sociais e educacionais para que as mulheres possam alcançar plena autonomia e emancipação (Segato, 2025). Arroyo (2021) reforça que a EPJA, como espaço educativo, funciona como um instrumento de justiça social, capaz de acolher as demandas específicas das mulheres, especialmente mães solo, promovendo uma educação que reconhece suas subjetividades e oferece oportunidades reais de superação das desigualdades.

Segundo Del Priore (2004), são exemplos de regulações de gênero identificadas na sociedade brasileira: a) a segregação ocupacional, em que homens e mulheres tendem a ocupar cargos diferentes e, na grande maioria dos casos, ainda impera o pensamento de cargos e trabalhos exclusivos por questões históricas de gênero; b) a diferença salarial, já que homens e mulheres, que ocupam o mesmo cargo profissional, continuam a ganhar salários desiguais, com menor auferimento salarial por parte das mulheres; c) as barreiras de acesso à cargos de liderança, com menos presença de mulheres responsáveis por tais cargos; d- divisão do trabalho doméstico, em que mulheres ficam responsáveis pelos afazeres da casa e cuidados com os filhos; e) sub-representação política, com menos participação das mulheres nessa esfera social; dentre muitas outras.

Essa perspectiva ressalta a importância de reconhecer as interseccionalidades que moldam as experiências das mulheres, considerando não apenas o gênero, mas também raça, classe e outras

dimensões que influenciam suas trajetórias (Akotirene, 2019). Além disso, Freire (1997) defende que a educação funciona como um espaço de libertação, no qual as mulheres se reconhecem como sujeitos ativos de suas histórias, capazes de transformar suas realidades e superarem as opressões impostas pelas estruturas coloniais e patriarcais.

Todos os setores econômicos e sociais são diretamente influenciados pelas regulações de gênero e, segundo Hooks (2018), isso é fruto de práticas e políticas que ainda continuam a ser desenvolvidas em desfavor da população feminina, influenciadas por origens de um patriarcado que ainda se encontra estruturado nas sociedades mundiais. Tais regulações precisam ser confrontadas com base na lógica de um feminismo plural, produzido por meio da ótica das experiências vivenciadas por múltiplas mulheres (Akotirene, 2019). As influências patriarcais continuam a reduzir os efeitos dos direitos e garantias tutelados pelas mulheres, os quais foram fruto de lutas feministas decoloniais que, para Vergès (2020), foram essenciais para que as sociedades pudessem pleitear a igualdade de direitos e de deveres entre gêneros.

O Quadro 1 traz a representação didática das regulações de gênero de acordo com os autores consultados por esta pesquisa:

Quadro 1 — Representação didática das regulações de gênero

Autor(a)	Conceito central / Enfoque sobre gênero	Aplicação ou implicações para educação e sociedade
Akotirene (2019)	Feminismos plurais e interseccionalidade; múltiplas formas de opressão de gênero.	A educação deve contemplar pluralidade de experiências e desconstruir normas rígidas de gênero.
Beauvoir (2012)	"O segundo sexo": mulheres como 'outro' na construção social do gênero.	Destaca como a educação e a cultura reforçam papéis de gênero; aponta a necessidade de reconhecimento da mulher como sujeito pleno.
Biroli (2018)	Desigualdades de gênero estruturadas na sociedade e limitadas pela democracia formal.	Aponta barreiras institucionais que afetam a participação plena das mulheres na educação e no mercado de trabalho.
Butler (2022)	Gênero como performance social; desconstrução de categorias fixas de gênero.	Questiona normas e práticas escolares que reforçam papéis binários; propõe uma educação que reconheça a pluralidade de identidades.
Davis (2016)	Mulheres, raça e classe; opressões estruturais sobre mulheres negras.	Destaca a necessidade de políticas educacionais que enfrentem desigualdades históricas de gênero e de raça.
Federici (2021)	Patriarcado do salário e exploração do trabalho feminino não remunerado.	Evidencia a relação entre trabalho, maternidade e desigualdade de gênero; destaca a importância da valorização social da maternidade e do cuidado.
Gonzalèz (2020)	Feminismo afro-latino-americano; intersecção de raça e gênero.	Importância de incluir perspectivas raciais e culturais ao tratar da regulação de gênero na educação.
Hooks (2018)	Feminismo inclusivo; políticas de cuidado e reconhecimento da experiência feminina.	Propõe práticas educativas que promovam igualdade, empoderamento e conscientização sobre gênero.
Louro (2014, 2018)	Corpo, sexualidade e educação: gênero como construção social e cultural.	Proposta de pedagogia crítica que explore identidade, corpo e sexualidade para desconstruir estereótipos.
Lugones (2008)	Colonialidade e gênero: opressões interligadas de raça, classe e gênero.	A educação precisa reconhecer como normas coloniais de gênero ainda estruturam desigualdades.
Ribeiro (2019)	Lugar de fala e interseccionalidade; vozes marginalizadas nas discussões sobre gênero.	Implica considerar contextos raciais, sociais e culturais na educação; valorização das experiências de mulheres negras e periféricas.
Saffioti (2015)	Patriarcado e violência de gênero; estrutura social que subordina mulheres.	Identifica como políticas públicas e práticas educativas podem reproduzir ou combater a dominação masculina.
Segato (2025)	Estruturas de violência de gênero e sexualidade como mecanismos de controle social.	A educação deve atuar pela conscientização crítica e pela superação das violências simbólicas e institucionais contra mulheres.

Fonte: elaboração da autora (2025).

Em Mignolo *et al.* (2014) é possível compreender a importância de desconstruir as epistemologias coloniais que sustentam essas regulações, propondo uma educação que valorize os saberes locais e as experiências das mulheres marginalizadas. Essa abordagem decolonial busca romper com a lógica eurocêntrica que invisibiliza os conhecimentos produzidos por grupos historicamente oprimidos, promovendo uma educação mais inclusiva e plural (Chaves, 2021). Além disso, Freire (1997) menciona que a educação funciona como um processo dialógico, no qual as vozes das mulheres, especialmente das mães solo, são ouvidas e reconhecidas como fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Butler (2020) defende que a noção tradicional de gênero precisa ser revista e desfeita, visto que ela carrega consigo uma utopia centrada na dominação do gênero masculino e na opressão do feminino, desconsiderando ainda as demais nuances de identidades de gênero e que não são contornadas pelo fator biológico. A manutenção das regulações de gênero, nos mais distintos contextos em que mulheres e homens interagem, passa a ser questionada sob o ponto de vista de uma decolonidade que, Zitkoski (2023) citando Enrique Dussel, exige a ruptura com estruturas do passado para abordar necessidades emergentes, sob riscos de manutenção dos prejuízos históricos aos grupos marginalizados.

Ruptura essa também defendida por Chaves (2021) por intermédio da pedagogia da decolonidade. Segato (2025) complementa essa visão ao destacar que a violência de gênero é estrutural e está enraizada nas relações de poder, exigindo uma transformação radical nas práticas sociais e educacionais para que as mulheres possam alcançar plena autonomia e emancipação. Assim, a educação, especialmente na EPJA, funciona como um espaço de justiça social, em que as desigualdades de gênero são confrontadas, permitindo que mulheres, especialmente mães solo, tenham acesso a uma vida digna e plena (Arroyo, 2021).

Biroli (2018) complementa ao afirmar que a luta por equidade de gênero é inseparável da construção de uma democracia verdadeiramente inclusiva, que reconheça e enfrente as múltiplas formas de opressão que afetam as mulheres em diferentes contextos sociais.

2.2 DECOLONIDADE ENQUANTO REVOLUÇÃO DEMOCRÁTICA NO SETOR EDUCACIONAL

Romper com as regulações de gênero na sociedade, segundo Saffioti (2015), exige uma mudança no pensamento colonial patriarcal, sendo necessária uma revolução democrática focada na justiça social. No setor educacional, assim como em outros setores, as estruturas patriarcais continuam a favorecer os homens, prejudicando o acesso das mulheres a direitos fundamentais, como a educação e a emancipação social, conforme garantido pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Frequentemente, isso é chamado de imbróglio social, pois direitos igualitários são previstos na teoria, mas não são efetivados na prática devido à lógica colonial ainda presente. Com isso, parcela da sociedade é

prejudicada pela lógica generalista que, de acordo com Floresta (2023), construiu espaços limitados para a atuação das mulheres, mães.

A educação, especialmente na EPJA, surge como resultado de disputas sociais e políticas, refletindo tensões entre diferentes projetos de sociedade. Embora a EPJA apresente potencial para ser um espaço de justiça social, no qual as desigualdades de gênero são confrontadas e mulheres, especialmente mães solo, possam buscar uma vida digna e plena, ela também pode ser instrumentalizada por lógicas neoliberais que enfatizam a responsabilidade individual e a adaptação ao mercado, limitando seu papel transformador. Nesse sentido, a EPJA se torna um campo de disputa entre diferentes concepções de educação: uma que valoriza a justiça social e a inclusão plena, e outra que privilegia a formação para a inserção no mercado de trabalho, muitas vezes, sem questionar as condições econômicas e sociais que perpetuam a exclusão. Essa tensão evidencia que a educação para jovens e adultos não é apenas um direito, mas também um espaço político onde se definem os rumos das possibilidades de mudança social (Arroyo, 2021).

O setor educacional é impactado pelas regulações de gênero, que dificultam o acesso das mulheres à formação, enquanto os homens têm melhores condições de aproveitamento do ensino (Lima, 2019). Por sua via, Floresta (2023) destaca que essas dificuldades são reforçadas por questões subjetivas, como as responsabilidades domésticas e os cuidados com os filhos, construídas historicamente pela sociedade patriarcal. Superar o pensamento colonial na educação brasileira exige um esforço maior para criar uma pedagogia decolonial que leve em conta as diversas singularidades das mulheres em sala de aula (Mota Neto, 2020). O movimento feminista pluralista, para Akotirene (2019), não apenas reivindica diretos em favor das mulheres, mas considera as demais nuances que interagem com tal necessidade, ou seja, as questões de raça/cor, a maternidade e muitas outras.

Lugones (2008) amplia essa discussão introduzindo o conceito de colonialidade do gênero, que esclarece como as estruturas coloniais e patriarcais se entrelaçam para oprimir mulheres, especialmente as racializadas. Essa abordagem decolonial busca romper com a lógica eurocêntrica que invisibiliza os conhecimentos produzidos por grupos historicamente oprimidos, promovendo uma educação mais inclusiva e plural (Mignolo *et al.*, 2014). Além disso, Segato (2025) complementa ao destacar que a violência de gênero é estrutural e está enraizada nas relações de poder, exigindo uma transformação radical nas práticas sociais e educacionais para que as mulheres possam alcançar plena autonomia e emancipação.

Segundo Freire (1979a), a ruptura pode ser alcançada por meio da reformulação das práticas educacionais, decolonizando-as e dando visibilidade às subjetividades dos sujeitos. Freire (1997) vê a educação como um instrumento de transformação social, que se dá pela emancipação dos indivíduos. No entanto, Hooks (2018) alerta que a mudança de pensamento por si só não garante transformação social, é necessário também transformar práticas e políticas, levando em conta as perspectivas dos

sujeitos. Para reformar as práticas e políticas da EPJA, Di Pierro (2010) argumenta que é preciso desconstruir processos e a visão tradicionalista, observando perspectivas atuais, especialmente a construção de pedagogias orientadas pelas necessidades identificadas em sala de aula.

No caso das mães solo, a pedagogia decolonial cria espaços que consideram suas subjetividades, promovendo um ambiente pedagógico livre de regulações de gênero (Floresta, 2023). Ribeiro (2019) menciona o lugar de fala enquanto construção de ambientes inclusivos, dada a ótica da valorização das experiências sob o ponto de vista de quem as experimenta, em outras palavras, o lugar de fala na EPJA pode ser construído por meio da compreensão das experiências narradas pelas alunas, mulheres e mães solo. Esse não deixa de ser um movimento feminista que visa a promover um ambiente pedagógico capaz de valorizar as angústias, as dores, as responsabilidades e as outras questões que cercam o dia a dia destas mulheres (Lima, 2019). Cenário esse que pode transformar as pedagogias da EPJA e, conforme Freire (1987), torná-las capazes de promover a emancipação social pela educação.

2.3 EMANCIPAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Em Freire (1979a), emancipar é explorar a relação entre educação e a promoção de autonomia, empoderamento e transformação das realidades dos sujeitos, especialmente dos grupos marginalizados. Penna (2014) salienta que a emancipação social na educação é um processo decolonial histórico, que visa a conscientizar e a libertar os sujeitos das opressões e limitações sociais, políticas e econômicas que geram desigualdades de gênero e outras diferenças. Na educação, a emancipação busca capacitar os sujeitos a questionarem e a superarem as desigualdades, promovendo desenvolvimento e participação social igualitária para todos (Freire, 1979b). Para que isso ocorra, Chaves (2021) menciona ser necessário reconstruir o ambiente pedagógico, inserindo os alunos no centro das discussões e dando voz a eles.

Arroyo (2021) reforça que a educação, especialmente na EPJA, representa um espaço de justiça social, onde as desigualdades de gênero são confrontadas, possibilitando que mulheres, especialmente mães solo, tenham acesso a uma vida digna e plena. Contudo, a EPJA não se limita à simples transmissão de conhecimentos; ela carrega a tensão entre um papel transformador, que reconhece as múltiplas dimensões da vida dessas mulheres — incluindo suas responsabilidades familiares e laborais — e os limites impostos por estruturas sociais e políticas que podem restringir essa transformação (Arroyo, 2021). Essa perspectiva ressalta a importância de políticas públicas que promovam a equidade e a inclusão das mulheres em todos os setores da sociedade, especialmente na educação, na qual as regulações de gênero ainda perpetuam desigualdades (Biroli, 2018).

Para Aranha (2020), a educação brasileira é marcada por desigualdades, especialmente de gênero, com as mulheres tendo acesso tardio ao direito educacional. Essas questões históricas ainda

persistem, reforçadas por didáticas baseadas na lógica colonial (Lima, 2019). Chaves (2021) defende a necessidade de reformulação das didáticas por meio de epistemologias emancipatórias e uma educação decolonial, como resposta à neoliberalização do ensino no Brasil. Dessa forma, a emancipação social de mães solo na EPJA é inviável enquanto as didáticas mantiverem a lógica colonial (Chaves, 2021). Sob uma lógica contemporânea decolonial, é possível então rever tais práticas e políticas, moldando-as às realidades dos seus alunos (Penna, 2014).

A decolonidade exige a reconstrução das estratégias de ensino para garantir um acesso equitativo à aprendizagem e à emancipação (Chaves, 2021). Reconstrução essa que perpassa pela noção de reconstrução da própria razão conceitual de gênero que, em Beauvoir (2012), necessita da aquisição de uma percepção de igualdade pareada pela equidade, destituindo o desnivelamento oriundo do patriarcado. Penna (2014) propõe abrir a história do presente, focando nas perspectivas dos grupos vulneráveis. A emancipação, como instrumento de empoderamento e transformação social, só será alcançada quando as práticas educacionais visibilizarem os sujeitos e suas experiências (Lima, 2019). Na EJPA, é fundamental ouvir as mulheres monoparentais, permitindo que compartilhem suas experiências, conforme o conceito de "lugar de fala", proposto por Ribeiro (2019).

O conceito de colonialidade do gênero de Lugones (2008) demonstra como as estruturas coloniais e patriarcais se entrelaçam para oprimir mulheres, especialmente as racializadas. Essa abordagem decolonial busca romper com a lógica eurocêntrica que invisibiliza os conhecimentos produzidos por grupos historicamente oprimidos, promovendo uma educação mais inclusiva e plural (Mignolo *et al.*, 2014). Além disso, Segato (2025) entende que a violência de gênero é estrutural e está enraizada nas relações de poder, exigindo uma transformação radical nas práticas sociais e educacionais para que as mulheres possam alcançar plena autonomia e emancipação. Transformação essa que é possível pela construção de um lugar de fala para mulheres, alunas e, antes de tudo, mães solo (Floresta, 2023). Proposta essa sobre a qual este artigo se debruçou, realizando uma pesquisa de campo que teve seus resultados apresentados e discutidos para fins de aprofundamento.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

No desenvolvimento deste estudo foram utilizadas duas estratégias metodológicas, a primeira foi a de revisão bibliográfica, considerada obrigatória para que os relatos deste estudo possam ser aportados por teorias de autoras/es consagrados no campo de estudo de nuances que se vinculam com a temática aqui trabalhada. De acordo com Delory-Momberger (2011), esse tipo de metodologia possibilita que a pesquisadora avalie o problema investigado por intermédio de lógicas distintas produzidas por outras autoras/es, validando assim os resultados da sua pesquisa.

O segundo tipo de metodologia utilizado foi a entrevista semiestruturada que, de acordo com Botía (2002), possibilita à pesquisadora a exploração do problema de investigação mediante as falas

dos sujeitos participantes, extraindo resultados que tendem a enriquecer o campo de estudo da sua temática. Valendo-se dos pressupostos da metodologia descritiva proposta por Botía (2002), o estudo buscou analisar sua problemática pela ótica subjetiva de cada mãe solo que interage no ambiente educacional da EPJA.

Esse foi um estudo de abordagem qualitativa, definida por Creswell (2014) e por Yin (2016) como o tipo de pesquisa que se utiliza da análise dos seus resultados para, após isso, qualificar o seu problema de pesquisa. Por natureza do estudo, foi definida a exploratória, uma vez que o problema de investigação foi explorado no campo prático de repercussão, por meio de pesquisa de campo. Segundo Gonçalves (2001), a pesquisa de campo configura-se como uma etapa fundamental no desenvolvimento de investigações acadêmicas, sobretudo em contextos que exigem a compreensão aprofundada de fenômenos sociais, culturais ou educacionais em seus ambientes naturais.

Por meio da imersão direta no espaço onde os acontecimentos se desenrolam, a pesquisadora tem a oportunidade de observar, interagir e registrar aspectos que dificilmente seriam captados em abordagens exclusivamente teóricas ou documentais. Essa vivência *in loco* permite a coleta de dados ricos em densidade descritiva, revelando nuances das práticas, discursos e relações que atravessam os sujeitos e seus contextos. Dessa forma, a pesquisa de campo assume um papel estratégico, pois contribui para a construção de uma análise crítica, situada e comprometida com a realidade investigada, articulando teoria e prática de maneira dialógica e reflexiva.

O objetivo do estudo foi caracterizado como exploratório-descritivo que, segundo Severino (2007), é o tipo de objetivo que se dedica a explorar o objeto de estudo e, em seguida, descrever todos os resultados encontrados.

O estudo foi realizado em uma Escola Estadual situada no município de Riacho de Santa (BA), no contexto da EPJA. Participaram da pesquisa 10 estudantes mães monoparentais dessa modalidade de ensino. Foi aplicada uma entrevista semiestruturada (Apêndice A), contendo cinco eixos, com perguntas subjetivas, no entanto, para este estudo foram coletados os resultados dos eixos I, IV e V que tratam, respectivamente, das questões que envolvem: (I) Dados Pessoais e Contexto Familiar, (IV) Gênero e Educação e (V) Emancipação Social e Perspectivas Futuras. A entrevista semiestruturada foi aplicada diretamente pela pesquisadora, *in loco*, coletando os resultados mediante gravação de áudios, que foram transcritos com o uso do aplicativo Blip Vira Texto, um tipo de Inteligência Artificial que faz a transcrição fidedigna de falas gravas por áudios em formatos diversos.

Foram observadas as diretrizes éticas aplicadas a pesquisas que envolvem seres humanos, por uso análogo da Resolução n. 466 de 2012, do Ministério da Saúde (MS) e, por força desta norma, os dados e identidades das participantes e da escola onde a pesquisa de campo aconteceu, foram preservados.

Todos os resultados do estudo foram organizados por fichamento e resumos, por meio do auxílio da ferramenta do Word, o que contribuiu para a estruturação estratégias deles. Os resultados foram analisados por intermédio do uso da lógica da análise qualitativa de dados de Gibbs (2009) e de conteúdo de Bardin (2015), sendo eles sistematizados de acordo com a ordem dos objetivos deste estudo. Na próxima seção, os resultados produzidos por esta pesquisa são apresentados e discutidos com as teorias aqui trabalhadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram do estudo 10 estudantes mulheres, sendo mães solo que interagem com o contexto da EPJA de uma estadual situada no município de Riacho de Santana (BA). Foram aplicadas as perguntas dos Blocos 1, 2, 3, 4 e 5 (Apêndice A), as quais foram classificadas como relevantes para contextualizar os resultados desta pesquisa. O consentimento das participantes foi previamente colhido por pergunta preliminar e, só após consentirem, a pesquisadora pôde dar prosseguimento no processo de entrevistas. As participantes foram comunicadas quanto à preservação dos seus dados e identidades, em atendimento das diretrizes éticas vinculadas com pesquisas científicas que envolvem a participação de seres humanos.

Todas as participantes concordaram em participar do estudo, com taxa de anuência aferida em 100%.

4.1 BLOCO 1: DADOS PESSOAIS E CONTEXTO FAMILIAR

A caracterização das participantes ocorreu por meio da aplicação das perguntas do Bloco I e os resultados produzidos indicaram o cenário demonstrado pelo Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 — Perfil das participantes do estudo

Pergunta	Resultados
Você poderia informar seu nome completo (preservado por questões éticas), idade, estado civil?	Possuem idade que variam dos 20 até mais dos 40 anos de idade, solteiras.
Poderia falar um pouco sobre sua família? (número de filhos, idades, se conta com alguma rede de apoio, etc.).	A maioria possui apenas um ou dois filhos, com idades entre 04 e 10 anos, sem rede de apoio paternal ou familiar.
Você Se Tornou Mãe Com Qual Idade?	Tornaram-se mãe, na grande maioria, ainda na adolescência, fator esse que impactou na continuidade da formação básica em idade regular.
Como foi vivenciada a maternidade?	Informaram que a maternidade foi vivenciada por elas sob efeitos de muitas cobranças e pressões sociais, o que gera sobrecarga e exaustão, de igual forma como é mencionado pela obra de Del Priore (2004) sobre o acúmulo de responsabilidades pelas mulheres.
Houve dificuldade, nesse período, de conciliar maternidade, estudo e trabalho?	Declararam ter sentido dificuldade de conciliação da maternidade com os estudos e trabalhos, assim como evidenciado por Floresta (2023).
Você poderia descrever sua experiência como mãe-solo? (distribuição do tempo entre cuidar dos filhos, trabalho fora de casa, estudo, responsabilidades, apoio familiar ou institucional, etc.).	Descreveram suas experiências com a maternidade enquanto mães solo como sobrecarregada, faltando-lhes tempo para cuidar de demandas próprias, como as educacionais, sobrecarga essa mencionada tanto por Del Priore (2004), quanto por Floresta (2023) e por Lima (2019).

Pergunta	Resultados
Você já interrompeu os estudos? Em caso positivo, por quais razões?	A maioria delas mencionaram já terem interrompido os estudos, por causa das demandas domésticas, com os filhos ou a necessidade de trabalhar, assim como mencionado pelo estudo de Lima (2019).
O que você tem feito para continuar com os seus estudos?	Informaram que, para continuar com os estudos, elas têm se desdobrado diante das suas responsabilidades, deixando os filhos em creches ou, na minoria, contanto com o auxílio requisitado de familiares, a falta de apoio destas mulheres é mencionada por Floresta (2023) como fruto da lógica colonial sobre o papel da mulher no lar e na sociedade.

Fonte: elaboração da autora (2025).

É possível aqui ainda ilustrar o perfil de cada uma das participantes desta pesquisa, de acordo com a idade específica, a profissão e o número de filhos, informações listadas na Tabela 1, que segue:

Tabela 1 — Idade, profissão e número de filhos

Ciganas*	Idade	Profissão	Nº de filhos
Sara	19 anos	Recepcionista	01
Esmeralda	30 anos	Faxineira	02
Aurora	35 anos	Doméstica	04
Madalena	29 anos	Doméstica	03
Sarita	21 anos	Doméstica (não remunerada)	01
Salomé	43 anos	Cozinheira	03
Izabel	35 anos	Doméstica	03
Carmencita	27 anos	Vendedora	01
Tâmara	26 anos	Auxiliar de Serviços Gerais	01
Zaira	32 anos	Doméstica	01

Fonte: elaboração da autora (2025).
*Os nomes dados às participantes são fictícios para preservar suas reais identidades, por questões éticas.

No decorrer dos momentos de entrevistas com as estudantes, traçamos um perfil de cada uma delas. Dessa forma, passamos a apresentá-las com nomes de mulheres de origem cigana. A escolha por nomear as participantes desta pesquisa com nomes de mulheres ciganas não se deu de forma aleatória. Trata-se de um gesto simbólico, intencional e profundamente político, que ultrapassa a função metodológica de garantir o anonimato das interlocutoras. Essa decisão está atravessada pelo pertencimento identitário da autora, que carrega raízes na cultura cigana, e representa um tributo à memória ancestral das mulheres desse povo, cuja história tem sido marcada por resistência, coragem e resignação diante de sucessivas formas de marginalização e apagamento.

Em diferentes contextos históricos e culturais, a mulher cigana tem sido associada à força que resiste às normas patriarcais, à autonomia que desafia convenções sociais e à sabedoria construída na oralidade, na experiência e na ancestralidade. Ao trazer à cena nomes como Sara, Esmeralda, Aurora, Madalena, Sarita, Salomé, Isabel, Carmencita, Zaira e Tâmara, eu reconheço a grandeza das existências das mulheres que compõem esta pesquisa: mães monoparentais, estudantes EPJA, cujas trajetórias de vida são atravessadas por diversas formas de opressão de gênero — como a violência física, psicológica, sexual, simbólica e institucional — que dificultaram ou interromperam seus percursos de escolarização.

Cada nome atribuído carrega um significado simbólico e espiritual, conforme a tradição cigana, que entende o nome como expressão do caráter, do destino e da ancestralidade. Sara, por exemplo, remete a Sara Kali, santa protetora do povo cigano, símbolo de fé, acolhimento e força espiritual. Esmeralda, associada à esperança e ao renascimento, evoca a mulher que se recompõe após vivências de dor. Aurora anuncia um novo tempo, representando aquela que, após inúmeras interrupções, retoma seus estudos em busca de luz e autonomia. Madalena, ligada à transformação e à espiritualidade, representa a coragem de romper com ciclos de violência doméstica. Já Sarita, diminutivo de Sara, expressa jovialidade e o despertar para a consciência de direitos. Salomé, frequentemente relacionada à figura contestadora das tradições, simboliza a mulher que, mesmo julgada, ousa fazer escolhas. Isabel, nome que evoca promessa e restauração, representa a mulher que, mesmo após o abandono e a dependência química, reconstrói sua vida e recupera a guarda dos filhos. Carmencita, diminutivo de Carmen, sugere liberdade e espírito nômade, e representa aquela que escapa do cárcere doméstico para ressignificar sua existência e proteger os irmãos. Zaira, nome de origem árabe adotado por comunidades ciganas, significa “a que floresce” ou “a que brilha”, refletindo a mulher que, mesmo vivendo em condições sub-humanas, enfrentando fome, abandono e prostituição forçada, resiste e se reinventa. Por fim, Tâmara, associada à tamareira — árvore que floresce mesmo em desertos — traduz com precisão a resiliência de mulheres que, apesar das adversidades extremas, permanecem firmes, nutrindo seus filhos e seus sonhos por meio da educação.

Ao nomear essas mulheres com nomes de origem cigana, eu atribuo a elas não apenas uma identidade simbólica, mas reconheço suas histórias como parte de uma memória coletiva de luta e de resistência. Esses nomes representam vozes que, embora historicamente silenciadas, agora exigem centralidade nas práticas e nos discursos educacionais comprometidos com a equidade e a justiça social. O ato de nomear, nesse contexto, constitui-se como uma prática ética e política de visibilização que busca inscrever as vidas dessas mulheres no campo do saber e da transformação social, como legítimas produtoras de conhecimento e protagonistas de suas próprias histórias.

Assim, as mulheres que ocupam hoje os espaços escolares da EPJA não estão apenas em busca de um diploma escolar; elas reivindicam, sobretudo, o direito de reconstruírem suas trajetórias com liberdade, dignidade e justiça, rompendo os ciclos de silenciamento que, por tanto tempo, foram-lhes impostos.

4.1.1 Sara

Sara, a participante mais jovem da pesquisa, é uma mulher parda, de traços suaves e cabelos longos, residente no bairro Peral — área periférica da cidade de Riacho de Santana (BA), comumente estigmatizada como “baixada”. Tornou-se mãe solo aos 12 anos e, atualmente, aos 17, vive com sua mãe e irmãos. É filha de mãe solo e não manteve vínculo duradouro com o genitor da criança, de quem

se separou após três meses de convivência. Conciliando o trabalho remunerado como recepcionista com as demandas da maternidade, conta com o apoio da mãe nos cuidados com o filho. O retorno à escolarização, por meio da EPJA, foi motivado pelo desejo de concluir os estudos após experiências de preconceito de gênero e discriminação decorrentes da maternidade precoce durante o percurso escolar regular.

4.1.2 Esmeralda

Esmeralda é uma mulher introspectiva, oriunda da zona rural do município, onde passou a infância dedicada às atividades domésticas e ao cuidado com os irmãos, uma vez que sua mãe se ocupava do trabalho no campo. Casou-se na juventude com um rapaz da mesma localidade e, aos 17 anos, tornou-se mãe de um menino. Mudou-se para a sede do município, onde vivenciou um casamento marcado por abusos físicos e psicológicos, caracterizado por práticas opressoras que lhe negaram o direito à educação. Seu então companheiro impunha restrições que a impediam de frequentar a escola, justificando que mulheres não deveriam sair à noite para estudar. Após sete anos de união, separou-se e tornou-se mãe solo, mas enfrentou novas barreiras à continuidade dos estudos devido à ausência de uma rede de apoio. Atualmente, concilia os estudos na EPJA com o trabalho como faxineira e a maternidade. Seu retorno à escola, após três anos de interrupção, ocorreu em um contexto de fragilidade emocional, traumas e quadro depressivo.

4.1.3 Aurora

Aurora é mãe de quatro filhos com idades entre 3 e 18 anos. É observadora, calada e carrega no semblante marcas de dor e sofrimento. Teve os estudos interrompidos aos 15 anos para trabalhar como boleira na zona rural do município, sendo obrigada a escolher entre o trabalho para sobreviver e a educação. Casou-se grávida aos 17 anos, por imposição dos pais, em função de uma tradição familiar que impunha o casamento como destino obrigatório da mulher grávida. Interrompeu os estudos novamente devido à maternidade e permaneceu em um casamento por 13 anos, do qual se separou por conta da violência doméstica, motivada principalmente pelo alcoolismo do companheiro. Sem rede de apoio, deixava os filhos sob a responsabilidade da filha mais velha, também menor de idade, enquanto buscava conciliar o trabalho como empregada doméstica com os estudos. Em 2019, retomou a escolarização após iniciar um segundo relacionamento, no qual encontrou o suporte necessário. Contudo, em 2024, com o falecimento do segundo companheiro — pai do filho mais novo — Aurora viu-se novamente na condição de mãe solo. No momento da entrevista, encontrava-se ainda em processo de luto.

4.1.4 Madalena

Madalena é uma mulher negra, com perfil extrovertido, participativo e de resistência marcante. Mãe de três filhos, atua como trabalhadora doméstica. Interrompeu os estudos em 2018, diante das proibições impostas pelo marido, que não aceitava sua permanência na escola, chegando a cometer agressões físicas e verbais para impedir sua formação. Casou-se aos 13 anos e foi mãe aos 14, mantendo um casamento de 14 anos permeado por violência de gênero. Suportou a situação em razão da pressão familiar e social, que reforçava a ideia de que a mulher deveria manter o casamento, independentemente das condições. O medo das reações do companheiro a afastou da escola por cinco anos. Em 2023, decidiu romper com o ciclo de violência, priorizando sua educação e tornando-se um modelo de superação para seus filhos.

4.1.5 Sarita

Sarita é uma das participantes mais jovens da pesquisa. Residente no bairro Mato Verde, demonstra em seu discurso uma consciência crescente acerca de seus direitos como mulher. No entanto, sua trajetória é marcada por experiências de violência no seio familiar. Desde a infância, presenciou episódios de agressão do pai contra a mãe, sendo também vítima dessas violências. Soma-se a isso a convivência com um irmão que reproduzia as atitudes dominadoras do pai. Tornou-se mãe solo aos 19 anos e, como consequência, foi expulsa de casa pelo pai, passando a residir com a avó. Ficou afastada da escola por dois anos, em razão da ausência de uma rede de apoio. Retornou para a casa da mãe após a separação dos pais e a morte do irmão — este último, em decorrência de ação policial. Optou por não permanecer naquele ambiente familiar violento, priorizando o bem-estar do filho. Atualmente, exerce o trabalho doméstico não remunerado na casa da mãe, enquanto busca retomar seus estudos.

4.1.6 Salomé

Salomé, a participante mais velha da pesquisa, tem pele clara e possui três filhos. Atua como cozinheira e retornou à escola após 18 anos de afastamento, motivada pelo desejo de interromper o ciclo de trabalhos precarizados e humilhantes. Abandonou os estudos durante anos para se dedicar integralmente ao cuidado com os filhos, à lida da casa e da lavoura, bem como à assistência ao marido enfermo, de quem ficou viúva ainda jovem. Durante esse período, envolveu-se em um novo relacionamento, cujo companheiro impunha obstáculos à sua escolarização. A fim de evitar conflitos, adiou por mais tempo o retorno à escola. No entanto, decidiu matricular-se na EPJA sem o consentimento do parceiro, o que culminou no fim do relacionamento. Apesar disso, Salomé afirmou com convicção ter feito a escolha certa, rompendo com um vínculo que já se encontrava adoecido e reafirmando sua autonomia.

4.1.7 Isabel

Isabel, residente no bairro Imperial, é mãe de três filhos, cada um de uma relação diferente. Em todos os casos, o genitor das crianças ausentara-se completamente das responsabilidades parentais, tornando-a uma mãe monoparental desde muito jovem. Tornou-se mãe aos 16 anos, sem qualquer tipo de suporte familiar ou comunitário, o que a levou a desenvolver um quadro grave de alcoolismo como forma de lidar com a sobrecarga e o sofrimento. Durante esse período de vulnerabilidade, foi submetida a diversas formas de violência, incluindo episódios de extrema brutalidade. Em decorrência de sua condição, viu-se obrigada a deixar temporariamente seus filhos em uma instituição de acolhimento infantil, denominada Casa Vida, na cidade onde reside.

A trajetória de Isabel, marcada por abandono, violências múltiplas e exclusão social, ganha novos contornos a partir de sua reabilitação. Após três anos afastada dos filhos e da escola, conseguiu superar o vício, reestabeleceu vínculos familiares e retomou seus estudos por meio da EPJA. Atualmente, é reconhecida como exemplo de superação. Sua experiência evidencia os impactos diretos das desigualdades de gênero, da negligência social e da ausência de políticas públicas voltadas para mulheres em situação de vulnerabilidade, além de demonstrar a potência transformadora da educação no processo de reconstrução de vidas marcadas pela dor e pela exclusão.

4.1.8 Carmencita

Carmencita morou por um período na zona rural do município e iniciou sua trajetória escolar de forma tardia, em razão do falecimento precoce de seus pais. Aos 13 anos, assumiu a responsabilidade pelo cuidado dos dois irmãos mais novos, adiando por tempo indeterminado o ingresso nos estudos. Aos 17, casou-se e teve uma filha, acreditando na possibilidade de melhores condições de vida para si e para os irmãos. No entanto, o casamento revelou-se uma prisão: foi impedida de frequentar a escola e, em muitas ocasiões, mantida trancada em casa. Seu companheiro, além de violentá-la física e psicologicamente, chegou a cometer tentativas de abuso contra sua irmã mais nova. Após três anos de convivência com esse cenário de violência, decidiu romper o vínculo conjugal, motivada pela necessidade de garantir segurança e dignidade para seus irmãos e a si própria. Ingressou na EPJA, e, paralelamente, conseguiu um emprego como vendedora. Atualmente, com o apoio da irmã, organiza sua rotina entre os estudos, o trabalho e o cuidado da filha. A história de Carmencita revela como as desigualdades de gênero e as violências estruturais interferem diretamente na trajetória educacional de mulheres jovens, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade no contexto rural. Sua permanência na escola, ainda que conquistada com grande esforço, representa uma forma de resistência e reconfiguração de um futuro antes limitado por imposições patriarcais e violações de direitos.

4.1.9 Tâmara

Tâmara, 26 anos, moradora da zona rural, é mãe de uma menina de 6 anos. Tornou-se mãe solo aos 19, após um relacionamento com um homem mais velho e controlador, que, ao descobrir a gravidez, impôs-lhe o abandono da escola sob ameaças constantes. Durante a gestação, foi submetida a episódios recorrentes de violência verbal e patrimonial, sendo inclusive impedida de trabalhar e manter qualquer vínculo com o espaço público. O isolamento social e a dependência financeira agravaram seu quadro emocional, levando-a ao adoecimento psíquico.

Após o nascimento da filha, enfrentou grande dificuldade para garantir sua subsistência. Sem apoio familiar e sem formação escolar mínima, dependia da ajuda esporádica de vizinhas para manter-se. Em determinado momento, chegou a recorrer a abrigos institucionais em busca de proteção. Foi somente aos 25 anos, com a ajuda da Assistência Social do município, que passou a reconstruir sua autoestima e vislumbrar a possibilidade de retorno à escola. Hoje, Tâmara está matriculada na EPJA, conciliando os estudos com o trabalho de auxiliar de serviços gerais e o cuidado com a filha. Reconhece no processo de escolarização uma forma de empoderamento e afirma que, apesar das dificuldades cotidianas, permanecer na escola é seu ato mais radical de resistência contra as estruturas que tentaram silenciá-la.

4.1.10 Zaira

Zaira é uma mulher de aparência serena, mas cuja trajetória de vida revela marcas profundas deixadas por violências e exclusões sociais múltiplas. Filha de mãe solo, a qual foi diagnosticada com câncer em estágio avançado, Zaira vivenciou desde a infância condições extremas de vulnerabilidade. Passou fome em diversos períodos da vida e, ainda na adolescência, viu-se responsável pelo sustento da casa, onde morava com a mãe doente e um irmão mais novo, todos vivendo em condições sub-humanas. Sem acesso a políticas públicas de amparo social e pressionada pela necessidade urgente de sobrevivência, Zaira recorreu à prostituição como única forma de prover o básico à sua família. A precariedade material, o abandono do Estado e as ausências afetivas se tornaram elementos estruturantes de sua juventude.

Aos 16 anos, envolveu-se em um relacionamento abusivo, do qual resultou sua primeira gestação. Tornou-se mãe solo ainda na adolescência, quando o companheiro a abandonou ao saber da gravidez. Desde então, tentou por diversas vezes retornar à escola, mas encontrou barreiras significativas, como a falta de rede de apoio, a sobrecarga do trabalho informal e doméstico, e a própria condição de pobreza extrema. Foi apenas aos 31 anos, após ser acolhida por um coletivo de mulheres de seu bairro, que se sentiu encorajada a retomar os estudos. Atualmente, cursa a EPJA e enfrenta, com muita determinação, o desafio de conciliar a educação com o trabalho de diarista e o cuidado com seu irmão, sua filha e com a mãe adoecida. A experiência de Zaira evidencia como a combinação de

opressões de gênero, classe e ausência de políticas sociais afeta diretamente os percursos escolares de mulheres em contextos de extrema vulnerabilidade. Ainda assim, ela reafirma a educação como caminho possível de reconstrução da autonomia, da dignidade e da autoestima. Ela afirma: “A educação me fez gente”.

Após caracterizar as participantes no Bloco 1, por intermédio dos resultados ora apresentados e que já evidenciam algumas dificuldades e violências por elas sofridas, a entrevista prosseguiu aplicado as perguntas dos demais Blocos, que serão apresentados pelos próximos subcapítulos.

4.2 BLOCO 2: EXPERIÊNCIA NA EPJA E O DIREITO À APRENDIZAGEM

O Bloco 2 foi destinado a produzir resultados sobre a Experiência na EPJA e o Direito à Aprendizagem. Arroyo (2021) destaca que a experiência na EPJA é entendida como um direito à educação que transcende a mera aquisição de conhecimentos formais, abrangendo a valorização das trajetórias de vida e das subjetividades dos estudantes, especialmente das mulheres mães solo, que buscam na educação uma oportunidade de transformação social e emancipação.

O Bloco 2 teve como objetivo compreender a experiência de mães solo na Educação de Jovens e Adultos (EPJA), investigando como elas percebem o direito à aprendizagem, os desafios enfrentados, as motivações para ingressar na modalidade, o acolhimento recebido e o impacto da educação em suas trajetórias de vida. Buscou-se analisar como essas mulheres vivenciam a EPJA enquanto espaço de resgate identitário, emancipação social e empoderamento, considerando a interseccionalidade entre gênero, maternidade e condições socioeconômicas, conforme destacam Arroyo (2021), Freire (1997) e Akotirene (2019).

A primeira pergunta desse bloco se concentrou em saber o que motivou essas mulheres a ingressar na EPJA. Dos relatos alcançados, cabe aqui destacar três mais relevantes que são suficientes para demonstrar o cenário real nesse contexto, sendo elas pertencentes às participantes Esmeralda, Salomé e Izabel:

> ***Esmeralda: O que me motivou a ingressar na EPJA foi a vontade de dar um futuro melhor para o meu filho***. *Eu sempre sonhei em estudar, mas tive que abandonar a escola quando engravidei. Agora, com a EPJA, vejo uma chance de retomar meus estudos e mostrar para ele que nunca é tarde para aprender e crescer. Quero ser um exemplo de superação e mostrar que a educação é a chave para mudar nossas vidas (grifos nossos).*
>
> ***Salomé:*** *Eu entrei na EPJA porque sentia que estava estagnada na vida.* ***Sem estudo, não conseguia um emprego decente e vivia dependendo de ajuda dos outros***. *Decidi que precisava mudar isso, tanto por mim quanto pelos meus filhos. A EPJA me deu a oportunidade de voltar a estudar, mesmo com todas as responsabilidades que tenho em casa. Agora, vejo que posso sonhar com um futuro melhor, com mais oportunidades e independência (grifos nossos).*
>
> ***Izabel: O que me motivou a ingressar na EPJA foi a necessidade de me sentir capaz de novo***. *Eu me sentia invisível, como se minha vida não fosse nada além do sofrimento que passei na infância e juventude. A EPJA me deu a chance de resgatar minha autoestima, melhor*

> *oportunidade para cuidar dos meus filhos e me reconectar com meus sonhos. Quero terminar meus estudos, conseguir um trabalho melhor e mostrar para mim mesma que sou capaz de conquistar coisas grandes, mesmo com todas as dificuldades (grifos nossos).*

Os relatos de Esmeralda, Salomé e Izabel mostraram que a motivação para ingressar na EPJA está ligada à busca por transformação pessoal e social. **Esmeralda** disse querer dar um futuro melhor ao filho, já que via a educação enquanto forma de superação. Para Arroyo (2021), a EPJA assume a função de ser um espaço de justiça social, em que mães solo podem ressignificar suas trajetórias e buscar emancipação por meio da educação. Ao mesmo tempo, essa modalidade educacional emerge também como um projeto político que, embora ofereça possibilidades de inclusão, está inserido em lógicas neoliberais que visam à formação de uma mão de obra mais qualificada e adaptada às demandas do mercado, nem sempre questionando as condições estruturais de exclusão que essas mulheres enfrentam.

Salomé, por sua vez, mencionou buscar independência financeira, refletindo a realidade de muitas mulheres que veem na educação uma saída para a exclusão, mas também ilustrando como a EPJA está atravessada por esses múltiplos sentidos e tensões, que são típicos do mercado. Biroli (2018) destaca que a desigualdade de gênero limita oportunidades, reforçando a educação como emancipação. Já **Salomé** disse buscar autoestima e reconexão com seus sonhos, mostrando que a EPJA é também um espaço de resgate identitário. De acordo com Freire (1997), a educação funciona como instrumento de libertação, capaz de transformar realidades. Esses relatos mostram que, mesmo com as oportunidades da EPJA, desafios como a falta de apoio para conciliar estudos, trabalho e cuidados com os filhos ainda precisam ser superados para que a educação seja verdadeiramente inclusiva.

A segunda pergunta aplicada pelo Bloco 2 buscou compreender como essas mães solo descrevem suas experiências na EPJA, incluindo os aspectos positivos, dificuldades enfrentadas, apoio recebido etc. Isso porque, Silva (2023) cita que as experiências das mães solo na EPJA são marcadas por lutas diárias, por sonhos adiados, por desafios superados, mas também por esperanças renovadas, por conquistas silenciosas, por uma educação que, mesmo tardia, transforma vidas. Questões essas que o estudo buscou compreender e, dos relatos obtidos, cabe abaixo destacar os de Aurora, Carmencita e Zaira, selecionadas pelo maior teor de contribuição aos interesses deste estudo:

> ***Sara: Minha experiência na EPJA tem sido de muita luta, mas também de muita superação**. Eu venho para as aulas depois de um dia inteiro de trabalho em casa e cuidando dos meu filho, e muitas vezes cansada, não desisto. Aqui, eu me sinto acolhida e vejo que não estou sozinha. A EPJA me deu a chance de acreditar que eu posso mudar minha vida, mesmo com todas as dificuldades que enfrento (grifos nossos).*

> ***Carmencita: A EPJA tem sido um espaço de renovação para mim**. Eu sempre quis estudar, mas precisei deixar a escola quando casei e engravidei. Agora, estou aqui, tentando conciliar os estudos com o cuidado da minha irmã e irmão mais novos, minha filha e o trabalho. Não é fácil, mas cada aula é uma vitória. Sinto que estou reconstruindo minha vida e mostrando para minha filha e família que a educação é o caminho para um futuro melhor (grifos nossos).*

> ***Zaira: Minha experiência na EPJA é de muita gratidão, mas também de muitos desafios**. **Eu sou mãe de uma menina, cuido do meu irmão mais novo e trabalho como diarista, então meu tempo é muito limitado**. Mesmo assim, eu venho para as aulas porque sei que é a única forma de mudar minha realidade e mudou. Aqui, eu encontro outras mulheres que passam pelas mesmas dificuldades que eu, e isso me dá força para continuar. A EPJA é minha chance de sonhar de novo, a educação me vez gente. (grifos aplicados).*

Sara, Carmencita e Zaira revelaram que as experiências das mães solo na EPJA são marcadas por desafios, assim como por esperança e superação. Sara destacou a luta diária de conciliar o trabalho da casa, o cuidado com o filho e os estudos, mas ressalta o acolhimento encontrado na EPJA. Segundo Freire (1997), a EPJA possui um potencial emancipador, embora atualmente ele esteja sendo cooptado pelo mercado. Além disso, Carmencita relatou a EPJA como um lugar de renovação, onde ela reconstrói sua vida e inspira sua irmã, seu irmão e seu filho. Acerca disso, Freire (1997) e Floresta (2023) já afirmavam que a educação é um caminho para a transformação, capaz de libertar os oprimidos. O relato de Zaira expressou a gratidão pela oportunidade de sonhar novamente, mesmo enfrentando a exaustão de conciliar múltiplas responsabilidades. Esses relatos mostram que, apesar das dificuldades, a EPJA oferece um espaço de esperança e ressignificação, mas que ainda há a necessidade de mais apoio para que essas mulheres possam conciliar suas vidas com os estudos de forma mais equilibrada.

A terceira pergunta aplicada pelo Bloco 2 buscou saber sobre como essas mães solo se sentem em relação ao acolhimento do espaço escolar, incluindo as questões ambientais, relacionamentos com professores e colegas, infraestrutura etc. Na literatura de Freire (1979a), o espaço escolar ideal para uma educação transformadora deve dispor de todos os meios necessários para o atendimento das múltiplas demandas trazidas por cada educando. Dito isso, são destacados adiante os relatos dados por Esmeralda, Sarita e Tâmara sobre essa questão, considerados enriquecedores para os resultados aqui produzidos:

> ***Esmeralda: Eu me sinto muito acolhida na escola, principalmente pelos professores e colegas**. Eles entendem as minhas dificuldades como mãe solo e sempre tentam ajudar. **Claro que tem dias que é mais difícil**, mas aqui eu me sinto respeitada e motivada a continuar. A escola é como uma segunda família para mim (grifos nossos).*
>
> ***Sarita:** O acolhimento aqui na EPJA é diferente de tudo que eu já vivi. Eu me sinto ouvida e compreendida, algo que não acontecia em outros lugares. Os professores são muito pacientes e sabem que a gente tem uma rotina pesada. Isso faz toda a diferença, porque eu me sinto valorizada e com mais vontade de estudar. **Mas ainda falta um apoio mais concreto, como um espaço para deixar meus filhos durante as aulas. Muitas vezes, eu tenho que trazê-los comigo, e isso atrapalha meu rendimento e o dos colegas** (grifos nossos).*
>
> ***Sara: Aqui na EPJA, eu me sinto em casa**. As outras alunas e a escola me entende. Fui bem recebida pela escola, pelos colegas, pelos professores, pela diretora, graças a Deus, diferente da escola que estudei pela manhã e sofria preconceitos por ser mãe solteira muito nova. Está sendo ótimo, não tenho nada o que falar, estou tendo a oportunidade de estudar, alcançar meus sonhos e futuramente fazer uma faculdade. **Eu nunca tinha sentido tanto apoio em um ambiente escolar. Isso me dá força para continuar, mesmo nos dias mais difíceis** (grifos nossos).*

Os relatos de Esmeralda, Sarita e Sara destacaram a importância do acolhimento na EPJA, mas também revelam desafios. Esmeralda e Sara sentem-se respeitadas e apoiadas, comparando a escola a uma "segunda família" e um lugar onde se sentem "em casa". Essa sensação de pertencimento é essencial, como destaca Lugones (2008), ao afirmar que a educação deve valorizar as subjetividades dos grupos marginalizados. No entanto, Sarita apontou a falta de um espaço para cuidar dos filhos durante as aulas, o que afeta seu rendimento e o dos colegas. Sobre isso, Segato (2025) reforça que a violência de gênero se manifesta na ausência de políticas públicas que atendam às necessidades das mulheres, como creches. Esses relatos mostram que, além do acolhimento emocional, são urgentes medidas concretas para garantir que a EPJA seja um espaço verdadeiramente inclusivo e transformador.

Ao aplicar a quarta pergunta do Bloco 2, o estudo procurou saber das participantes se elas acreditariam que as políticas educacionais e o ambiente da EPJA são sensíveis às necessidades de mães solo. Essa questão é relevante porque, como demonstrado por Biroli (2018) e Segato (2025), as estruturas educacionais (incluindo as estruturas políticas e o próprio ambiente da EPJA) ainda são carentes de melhorias e adequações que possam melhor atender as necessidades dos grupos vulnerabilizados, como as mães solo. A seguir são apresentados os relatos de Aurora, Salomé e Tâmara:

> ***Aurora: Acho que a EPJA tenta ser sensível às nossas necessidades, mas ainda falta muito**. Os professores são compreensivos, mas a estrutura da escola não ajuda. Não temos um lugar para deixar os filhos durante as aulas, e isso dificulta muito. Se houvesse mais apoio, como uma creche ou atividades para as crianças, seria mais fácil conciliar tudo (grifos nossos).*
>
> ***Salomé: Eu vejo que a EPJA tem uma intenção de acolher as mães solo, mas na prática ainda é insuficiente**. A flexibilidade de horários ajuda, mas a falta de políticas específicas, como auxílio para transporte ou alimentação, acaba pesando. A gente se sente um pouco invisível, como se nossas necessidades fossem secundárias (grifos nossos).*
>
> ***Tâmara: Eu acredito que a EPJA tem um bom propósito, mas ainda está longe de ser ideal para mães solo**. O ambiente é acolhedor, mas falta estrutura. Por exemplo, não há um espaço para amamentar ou cuidar das crianças durante as aulas. Se houvesse mais políticas que levassem em conta nossa realidade, a EPJA seria muito mais eficaz para nós (grifos nossos).*

Aurora, Salomé e Tâmara, em seus relatos, mostram que, apesar da intenção de acolhimento da EPJA, há lacunas nas políticas e na estrutura escolar. Nas falas de Aurora e Tâmara é possível perceber a preocupação com a falta de espaços para cuidar dos filhos durante as aulas, enquanto Salomé apontou a ausência de políticas específicas, como auxílio para transporte ou alimentação. Mignolo *et al.* (2014) e Biroli (2018) salientam que a educação deve considerar as necessidades reais dos grupos marginalizados, especialmente das mães solo. Já Segato (2025) lembra que a negligência das políticas públicas é uma forma de violência de gênero. Esses relatos reafirmam a necessidade de políticas e estruturas mais sensíveis para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo.

A quinta e última pergunta aplicada pelo Bloco 2 buscou compreender como essas mães solo enxergam o papel da educação em suas vidas, incluindo a importância do aprendizado, o impacto na autonomia etc. De acordo com Freire (1997), a educação não transforma o mundo, mas muda as pessoas, e as pessoas transformam o mundo. Essa ideia ressoa profundamente na vida das mães solo, para quem a educação na EPJA representa não apenas a aquisição de conhecimentos, mas uma ferramenta de empoderamento e transformação de suas realidades, permitindo que superem barreiras e construam um futuro mais digno para si e para seus filhos. Os relatos fornecidos por Izabel, Zaira e Salomé expressam essa questão:

> ***Izabel: A educação mudou completamente a minha vida***. *Antes de entrar na EPJA, eu me sentia perdida, sem perspectivas. Agora, vejo que posso sonhar de novo, que posso dar um futuro melhor para os meus filhos. A educação me deu força para acreditar que eu sou capaz de mudar minha realidade, mesmo com todas as dificuldades que enfrento (grifos nossos).*
>
> ***Zaira:*** *Para mim,* ***a educação é como uma luz no fim do túnel***. *Eu sempre quis estudar, mas a vida me levou por outros caminhos. Agora, na EPJA, eu me sinto renovada, como se estivesse recuperando o tempo perdido. A educação me mostrou que nunca é tarde para aprender e que eu posso ser mais do que eu imaginava (grifos nossos).*
>
> ***Salomé: A educação é a minha chance de recomeçar***. *Eu sou mãe de três filhos e sempre coloquei as necessidades deles em primeiro lugar. Agora, na EPJA, eu estou fazendo algo por mim mesma. A educação me deu esperança de recomeçar e me mostrou que eu posso construir um futuro melhor, não só para os meus filhos, mas para mim também (grifos nossos).*

Os relatos de Izabel, Zaira e Salomé destacaram o papel transformador da educação na vida das mães solo. **Izabel** vê a educação como uma ferramenta de empoderamento, enquanto **Zaira** a descreveu como uma "luz no fim do túnel", permitindo que ela recupere o tempo perdido. Já **Salomé** disse enxergar a educação como uma chance de recomeçar, tanto para si quanto para seus filhos. Freire (1997) e Arroyo (2021) reiteram justamente que a educação deve ser um espaço de libertação e justiça social, capaz de transformar realidades. Em Akotirene (2019) as políticas educacionais são lembradas como instrumentos que precisam considerar as interseccionalidades de gênero, raça e classe. Esses relatos mostram que, embora a educação seja um caminho de transformação, desafios estruturais ainda precisam ser superados para garantir uma EPJA verdadeiramente inclusiva.

Os resultados demonstram que a EPJA representa para mães solo muito mais do que a aquisição de conhecimentos formais, ela é um espaço de transformação pessoal, reconquista de autoestima e esperança, além de fomentar um potencial emancipatório. Os relatos indicam que a educação atua como instrumento de libertação, permitindo a estas mulheres vislumbrar novas oportunidades, superar barreiras sociais e planejar um futuro mais digno para si e para seus filhos (Freire, 1997, Arroyo, 2021). No entanto, persistem desafios estruturais e lacunas nas políticas educacionais, como falta de creches, apoio ao transporte e infraestrutura adequada, evidenciando que a inclusão plena ainda depende de medidas concretas sensíveis às necessidades específicas das mães solo (Biroli, 2018, Segato, 2025).

Assim, a EPJA emerge como um espaço de esperança e ressignificação, cujo potencial transformador se realiza plenamente quando acompanhado de políticas públicas e práticas educacionais que atendam às demandas reais dessas mulheres.

4.3 BLOCO 3: DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

No Bloco 3 as perguntas aplicadas foram direcionadas à obtenção de relatos capazes de produzir resultados pertinentes para esclarecer o cenário das Dificuldades no Processo de Escolarização. Nas epistemes de Saffioti (2015), as dificuldades enfrentadas por mulheres, inclusive no processo de escolarização, especialmente mães solo, são fruto de uma estrutura patriarcal que naturaliza a sobrecarga de responsabilidades domésticas e invisibiliza suas necessidades educacionais, perpetuando desigualdades de gênero.

O Bloco 3 teve como objetivo identificar e compreender as dificuldades enfrentadas por mães solo no processo de escolarização na EPJA, considerando os fatores financeiros, temporais, familiares e sociais que impactam seu direito à aprendizagem. Buscou-se analisar o apoio oferecido pelo sistema educacional, bem como possíveis mudanças necessárias para enfrentar estruturas patriarcais e promover a inclusão plena dessas mulheres, considerando a interseccionalidade de gênero, de raça e de classe, conforme destacam Saffioti (2015), Floresta (2023) e Akotirene (2019).

Ao aplicar a primeira pergunta deste bloco, a entrevista buscou compreender quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelas mães solo para exercerem o direito à aprendizagem, englobando assim fatores financeiros, falta de tempo, preconceitos, maternidade, trabalho, apoio etc. Como mencionado por Floresta (2023), mães solo lidam diariamente com inúmeras dificuldades que, por vezes, acabam refletindo negativamente sobre o processo de formação educacional, o que fica evidenciado nos relatos produzidos por Aurora Carmencita e Tâmara:

> ***Aurora: As principais dificuldades que enfrentei foram a falta de tempo e o cansaço***. *Eu trabalho o dia todo e ainda tenho que cuidar dos meus filhos sozinhos. Muitas vezes, chego em casa exausta e tenho que escolher entre estudar ou descansar. Além disso, o custo do transporte e dos materiais escolares pesa no orçamento, o que dificulta ainda mais (grifos nossos).*
>
> ***Carmencita**: **A maior dificuldade foi conciliar a maternidade com os estudos**. Eu não tenho com quem deixar meus filhos durante as aulas, então muitas vezes tenho que trazê-los comigo, o que atrapalha meu rendimento. Além disso, o preconceito de algumas pessoas, que acham que mãe solo não deveria estar estudando, também me desmotivava no começo (grifos nossos).*
>
> ***Tâmara:** Eu **enfrentei muitas dificuldades financeiras**, pois sou a única provedora da casa e o dinheiro é curto. Também é complicado conciliar o trabalho com os estudos e os cuidados com os filhos. Outra coisa que me atrapalhou foi a falta de apoio da família, que não entendia por que eu queria voltar a estudar. Mas eu não desisti, porque sei que a educação é a única forma de mudar minha vida (grifos nossos).*

Aurora, Carmencita e Tâmara relataram as dificuldades que mães solo enfrentam para exercerem seu direito à aprendizagem. **Aurora** citou falta de tempo, cansaço e custos financeiros, enquanto **Carmencita** destacou a conciliação entre maternidade e estudos, além do preconceito social. Já **Tâmara** apontou dificuldades financeiras e falta de apoio familiar. Para Biroli (2018) e Lugones (2008), a desigualdade de gênero e a colonialidade perpetuam essas barreiras. Enquanto Kilomba (2019) complementa ao afirmar que a opressão colonial e patriarcal silencia as vozes das mulheres, especialmente as negras, negando-lhes o direito de existir plenamente em espaços educativos. Esses relatos mostram a necessidade de políticas que garantam condições reais para que mães solo conciliem estudos, trabalho e cuidados maternos.

Adiante, ao aplicar a segunda pergunta, o Bloco 3 buscou saber se há algum tipo de apoio oferecido pela escola ou pela EPJA que facilite a permanência e sucesso das mães solo nos estudos, como possíveis programas de apoio, creche, flexibilidade nos horários etc. Arroyo (2021) defende uma EPJA inclusiva que busque por alternativas capazes de facilitar a permanência dos seus educandos nos estudos, bem como o sucesso da formação educacional deles. Em relação a isso, foram selecionados os relatos construídos por Aurora, Sarita e Salomé por serem os que mais se destacaram:

> ***Aurora: A escola oferece alguma flexibilidade nos horários, o que ajuda bastante, mas ainda falta um apoio mais concreto, como uma creche ou atividades para as crianças**. Muitas vezes, eu tenho que trazer meus filhos comigo, e isso atrapalha tanto meu rendimento quanto o dos colegas. Um espaço para cuidar deles durante as aulas faria toda a diferença (grifos nossos).*
>
> ***Sarita: A EPJA tem sido compreensiva com nossas necessidades, principalmente em relação aos horários, mas ainda falta um suporte mais estruturado**. Eu sinto que precisamos de mais políticas de apoio, como auxílio para transporte ou alimentação, porque muitas de nós não temos condições financeiras para arcar com esses custos. Um programa de bolsas ou ajuda financeira seria muito útil (grifos nossos).*
>
> ***Salomé: A escola tenta ser acolhedora, mas ainda falta muito para atender às nossas necessidades**. Não há creche ou espaço para as crianças, e isso é um grande problema. Além disso, seria importante ter um acompanhamento psicológico ou orientação para mães solo, porque muitas de nós enfrentamos desafios emocionais que impactam nosso desempenho nos estudos (grifos nossos).*

Conforme os relatos de Aurora, Sarita e Salomé, apesar da flexibilidade e do acolhimento da EPJA, ainda faltam políticas concretas de apoio às mães solo. **Aurora** e **Sarita** destacaram a falta de creche e apoio emocional, enquanto **Salomé** apontou a necessidade de auxílio financeiro para transporte e alimentação. De acordo com Arroyo (2021), a EPJA deve ser um espaço de justiça social, onde as necessidades específicas das mulheres, especialmente mães solo, sejam atendidas de forma concreta. Para isso, a interseccionalidade de gênero, raça e classe exige políticas educacionais que considerem as múltiplas dimensões da vida dessas mulheres (Akotirene, 2019). Segato (2025) lembra que a negligência das políticas públicas é uma forma de violência de gênero. Relatos esses que

evidenciam a urgência de políticas que garantam um ambiente verdadeiramente inclusivo para mães solo.

Para finalizar este Bloco 3, foi aplicada a terceira e última pergunta, cujo propósito foi compreender sobre que tipo de mudanças seriam necessárias no sistema educacional para apoiar melhor as mães solo no enfrentamento às estruturas patriarcais, incluindo sugestões de políticas de inclusão, apoio institucional, mudanças sociais etc. Isso porque, para apoiar melhor as mães solo no enfrentamento às estruturas patriarcais, o sistema educacional precisa implementar políticas como creches integradas, flexibilidade de horários, auxílio financeiro e suporte emocional, garantindo que a educação seja um espaço de acolhimento e transformação, e não mais uma barreira a ser superada (Floresta, 2023). Para exprimir quais seriam essas mudanças, foram selecionados os relatos de Madalena, Izabel e Zaira:

> ***Madalena: Acho que seria essencial ter creches nas escolas ou perto delas**, para que a gente pudesse deixar os filhos em um lugar seguro durante as aulas. Além disso, seria importante ter um auxílio financeiro para cobrir os custos de transporte e materiais escolares, porque muitas de nós não temos condições de arcar com essas despesas. Também precisamos de mais flexibilidade nos horários, já que muitas vezes temos que conciliar estudos, trabalho e cuidados com os filhos (grifos nossos).*
>
> ***Izabel: Mudanças como a criação de programas de apoio psicológico e orientação para mães solo seriam muito importantes**. Muitas de nós enfrentamos desafios emocionais e precisamos de suporte para lidar com isso. Além disso, seria fundamental ter políticas que incentivem a participação das mães solo em atividades escolares, como reuniões e eventos, sem que a gente precise se preocupar com quem vai cuidar dos filhos (grifos nossos).*
>
> ***Zaira:** Na minha opinião, **o sistema educacional precisa ser mais sensível às nossas realidades**. Isso inclui a criação de espaços para amamentação e cuidados com as crianças dentro da escola, além de políticas que garantam auxílio financeiro e bolsas de estudo para mães solo. Também seria importante ter mais campanhas de conscientização para combater o preconceito e mostrar que mães solo têm o direito de estudar e buscar um futuro melhor (grifos nossos).*

Por intermédio dos relatos de Madalena, Izabel e Zaira é possível perceber mudanças que seriam necessárias no sistema educacional para apoiar melhor as mães solo no enfrentamento às estruturas patriarcais. **Madalena** sugeriu a criação de creches nas escolas, auxílio financeiro para transporte e materiais, além de maior flexibilidade de horários. Enquanto **Izabel** propôs programas de apoio psicológico e orientação, tal como políticas que facilitem a participação das mães solo em atividades escolares. Já **Zaira** defendeu a criação de espaços para amamentação e cuidados com as crianças, auxílio financeiro e campanhas de conscientização contra o preconceito. Para Arroyo (2021), a EPJA deve ser um espaço de justiça social, em que as necessidades específicas das mães solo sejam atendidas de forma concreta. Por sua vez, Segato (2025) menciona que a violência de gênero se manifesta também na falta de políticas públicas que atendam às necessidades das mães solo, perpetuando desigualdades. Esses relatos evidenciam a urgência de políticas e estruturas que garantam um ambiente verdadeiramente inclusivo e sensível às necessidades das mães solo.

Os relatos evidenciam que mães solo enfrentam desafios múltiplos no exercício do direito à aprendizagem, incluindo sobrecarga de trabalho, responsabilidades familiares, dificuldades financeiras e preconceitos sociais. Embora a EPJA ofereça flexibilidade de horários e acolhimento emocional, faltam políticas concretas de apoio, como creches, auxílio financeiro, programas de orientação psicológica e campanhas de conscientização (Arroyo, 2021, Segato, 2025). As sugestões das participantes apontam que mudanças estruturais e políticas públicas específicas são essenciais para tornar o ambiente educacional mais inclusivo e sensível às necessidades das mães solo. Assim, garantir condições efetivas de permanência e sucesso escolar para essas mulheres é fundamental para enfrentar a opressão patriarcal e promover a emancipação social por meio da educação (Biroli, 2018, Lugones, 2008).

4.4 BLOCO 4: GÊNERO E EDUCAÇÃO

No Bloco 4 foram aplicadas perguntas destinadas a compreender questões envolvidas com o eixo gênero e educação. Lima (2019), em sua literatura, evidencia que, historicamente, as mulheres foram sonegadas e prejudicadas no processo de formação educacional, refletindo em prejuízos que perduram até os dias atuais. Para mães solo, a mesma autora indica que tais prejuízos podem ser ainda maiores.

O Bloco 4 teve como objetivo investigar como mães solo percebem as questões de gênero no contexto educacional, abordando as expectativas sociais, normas patriarcais e pressões culturais que influenciam suas trajetórias na EPJA. Buscou-se compreender as barreiras impostas pelo preconceito, a estigmatização e a desigualdade de gênero, bem como identificar as estratégias adotadas por essas mulheres para enfrentar tais desafios e garantir o acesso à educação, à autonomia e à emancipação pessoal (Lima, 2019, Floresta, 2023, Saffioti, 2015).

Com a aplicação da primeira pergunta deste bloco, o estudo buscou saber se as participantes sentem que existem expectativas ou pressões culturais sobre as mães solo que limitam seu acesso à educação, incluindo as imposições derivadas de normas patriarcais, estigmatização, papéis de gênero etc. De acordo com as nuances produzidas por Floresta (2023), muitas são as expectativas e pressões que implicam em reflexos prejudiciais para mães solo no ambiente educacional. Foram então selecionados os relatos dados por aurora, Esmeralda e Sara sobre essa questão, apresentadas em sua transcrição literal, a seguir:

> ***Aurora:*** *Sim,* ***existem expectativas e pressões sociais sobre as mães solo, existem sim****. Às vezes, tipo assim,* ***eu lido sozinha com tudo que envolve minha família, então a pessoa já fica com medo de não ser respeitada, de ir sozinha para casa, na sala de aula, muitas vezes, não somos respeitadas pelo fato de sermos mães solo****, tendo sim diferença de tratamento entre homens, mulheres solteiras, mulheres casadas e demais sujeitos da EPJA com as mães solo (grifos nossos).*

> ***Esmeralda:*** *Enfrentei, e muitos.* ***Eu passei por humilhação e chegou de falar para meu marido, já que você me prende, não me deixa estudar, trabalhar, não me deixa fazer nada****. Já que eu crio o meu filho sozinho mesmo, eu pedi separação.* ***Sofri abuso e agressão física também****. Me batia bastante, inclusive na frente do meu filho, muitas vezes quando eu chegava da escola. Ele acabou com o meu psicológico, eu tive que passar por psicóloga por causa dele. Então eu tive que me afastar. Ele me privou de tudo, da família dele, da minha, de ir aos lugares. Ele queria que eu ficasse só em casa.* ***Estudar nunca. Muito machista, na cabeça dele eu não estava estudando e sim saindo com outros machos****. Eu já pensei em suicídio, tia, quando era nova. Eu queria muito ter a oportunidade de estudar. O estudo é vida. Minha família não sabia de nada. E às vezes ele também tomava meu celular, para não ter contato com minha família. Porque já chegou ao ponto de pegar arma, faca em mim e falava, se você falar para alguém, eu te mato. Eu passei por cima dele mesmo assim, tia. E graças a Deus e a EPJA aqui a noite, hoje estou viva e liberta, trabalho, estudo e consigo cuidar do meu filhinho. Está na escola foi um sonho conquistado tia com muito sofrimento, lágrimas e sangue (grifos nossos).*

> ***Sara:*** *Sim,* ***existem expectativas e pressões sobre a gente****. O que eu já passei não foi nada fácil e, tiro o meu chapéu para quem tem a força de vontade de estudar, apesar das dificuldades. Porque, como mães, pelo que já passei, sei que não é nada fácil e não é fácil sair de casa e deixar uma criança chorando, ou chegar do trabalho, cuidar da casa, tomar banho e já ter que ir para a escola e ter cabeça para estudar, não é nada fácil. Eu só tenho Deus como apoio para suporta as minhas responsabilidades.* ***E sobre a diferença de tratamento, há sim, o fato de eu ser mãe solo já me gerou preconceitos quando eu estudava pela manhã, hoje como estudo pela noite não sofro com isso****. As pessoas falavam coisas do tipo "há, você não pode ir porque você tem filho", ficam naquela "vai lá ser mãe logo", não sabendo nem o que se passa, mas isso afeta muito o psicológico da gente, batendo o arrependimento até por estar em sala de aula (grifos nossos).*

Os relatos apresentados por Aurora, Esmeralda e Sara, confirmam a existência de expectativas e pressões sociais sobre as mães solo, frequentemente exercidas pelo gênero masculino, que acabam por limitar o seu acesso à aprendizagem. Assim como dito por Floresta (2023), estas mães são vistas sob o papel de meras cuidadoras do lar e dos filhos. Sobre a diferença de tratamento, as participantes **Sara** e **Aurora** declararam percebê-la no ambiente da EPJA, enquanto a participante **Esmeralda** informou ter sofrido em casa opressões patriarcais e violências de gênero. Resultados estes que comprovam que as mães solo experimentam e lidam com questões próprias atribuídas a elas pelas regulações de gênero, o que invisibiliza suas participações cidadãs enquanto mulheres, sujeitos de direitos (Lima, 2019). Para Freire (1979a), a ruptura com tais dilemas só poderá ocorrer quando a educação for realmente inclusiva, valorando as subjetividades dos seus sujeitos, sem discriminações.

A segunda pergunta do Bloco 3 procurou saber das mães solo participantes do estudo se elas percebem que há diferença no tratamento e nas expectativas para com as mães solo na EPJA em comparação a outros alunos, incluindo diferenças de gênero, preconceito, estigmatização etc. Em Floresta (2023) essas diferenças são indicadas em um vasto leque de nuances que demonstram que muitos são os efeitos por elas produzidos e que afetam essas mulheres por inúmeras razões. Para conhecer as diferenças percebidas por essas mulheres, foram selecionados os relatos de Sara, Salomé e Zaira, os quais englobam aspectos indicados pelas demais participantes, transcritos a seguir:

> ***Sara:*** *Sim, percebo. Muitas vezes,* ***as mães solo são vistas como 'menos capazes' ou 'menos dedicadas'*** *só porque temos filhos. Já senti que alguns professores e colegas esperam menos*

> *de mim, como se eu não pudesse dar conta dos estudos (grifos nossos).*
>
> ***Salomé:*** *Com certeza há diferença.* ***As mães solo são cobradas de uma forma diferente****, como se a gente tivesse que provar que consegue conciliar tudo. Já ouvi comentários como 'você deveria estar cuidando dos seus filhos' em vez de estudar. Isso é muito desmotivador (grifos nossos).*
>
> ***Zaira:*** *Sim, há diferença.* ***As mães solo são muitas vezes julgadas e subestimadas****. Já senti que alguns colegas e até professores acham que a gente não leva os estudos a sério por conta do nosso passado ou por causa dos filhos. É uma pressão que não vejo sobre os outros alunos (grifos nossos).*

Sara, Salomé e Zaira forneceram relatos que demonstram que as mães solo enfrentam diferenças no tratamento e nas expectativas na EPJA em comparação a outros alunos. Assim, **Sara** e **Salomé** mencionaram serem vistas como "menos capazes" ou "menos dedicadas", evidenciando a estigmatização e a subestimação de suas capacidades. **Zaira** destacou a cobrança adicional sobre as mães solo, como se precisassem provar que conseguem conciliar estudos e cuidados com os filhos, além de enfrentar comentários desmotivadores e preconceituosos. Em Saffioti (2015), há o reforço de que essas diferenças são fruto de uma estrutura patriarcal que naturaliza a sobrecarga de responsabilidades das mulheres e desvaloriza suas aspirações educacionais. Esses relatos mostram que, além das barreiras práticas, as mães solo precisam enfrentar preconceitos e estereótipos que desvalorizam sua busca por educação, evidenciando a necessidade de políticas e práticas que combatam essas desigualdades e promovam a inclusão educacional.

Aplicando a terceira pergunta desse bloco, o estudo procurou saber das participantes a opinião delas sobre o fato de a EPJA ser um espaço de resistência contra as normas patriarcais que limitam as oportunidades educacionais de mães solo, procurando ainda conhecer o que falta, na visão delas, para que seja um espaço mais inclusivo. Promover a inclusão na educação é, segundo Freire (1979a), um ponto crucial para romper com os prejuízos. Arroyo (2021), por sua via, cita que a inclusão ocorre de modo mais significativo quando considera as vulnerabilidades dos grupos de educandos presentes na EPJA, reconhecendo suas condições sociais, históricas e culturais como parte do processo educativo. Aqui, foram selecionados os relatos de Salomé, Carmencita e Tâmara:

> ***Salomé: A EPJA tem sido um espaço de resistência*** *para mim, porque aqui encontro outras mulheres que passam pelas mesmas dificuldades. Mas ainda falta mais apoio, como creches e auxílio financeiro, para que seja realmente inclusiva (grifos nossos).*
>
> ***Sarita:*** *Sim,* ***a EPJA é um espaço de resistência****, porque nos dá a chance de estudar e mudar nossas vidas. Mas precisamos de mais políticas que atendam às nossas necessidades, como horários mais flexíveis e apoio emocional (grifos nossos).*
>
> ***Tâmara: A EPJA é um começo, mas ainda não é totalmente inclusiva****. Falta mais estrutura, como creches e campanhas de conscientização, para combater o preconceito e apoiar melhor as mães solo (grifos nossos).*

Os relatos de Salomé, Sarita e Tâmara mostraram que a EPJA é vista como um espaço de resistência, mas ainda há lacunas a serem superadas. **Salomé** e **Tâmara** destacaram que a EPJA oferece um ambiente de apoio e solidariedade entre mulheres que enfrentam desafios semelhantes, mas ressaltam a necessidade de creches, auxílio financeiro e campanhas de conscientização para combater o preconceito. Já **Sarita** mencionou reconhecer a EPJA como uma oportunidade de mudança, mas aponta a falta de políticas específicas, como horários mais flexíveis e suporte emocional. De acordo com Akotirene (2019), a interseccionalidade de gênero, raça e classe exige políticas educacionais que considerem as múltiplas dimensões da vida dessas mulheres. Portanto, esses relatos evidenciam que, embora a EPJA seja um espaço de resistência, é urgente a implementação de políticas e estruturas que garantam um ambiente verdadeiramente inclusivo e sensível às necessidades das mães solo.

Ao nos aprofundarmos no estudo, o Bloco 3 aplicou sua quarta pergunta, dedicada a saber das mães solo se elas sentem que ser mãe solo afeta suas oportunidades de estudo e trabalho e de que maneira. Conforme pontua Floresta (2023), mulheres que são mães solo são ainda mais prejudicadas pela escassez de oportunidades de estudo e trabalho, de diferentes maneiras, desde o preconceito social até a marginalização aplicada a elas. Os três relatos selecionados a seguir evidenciam esse aspecto e foram proferidos por Esmeralda, Aurora e Zaira:

> ***Esmeralda:*** *Sim, ser mãe solo afeta muito. Eu* ***tenho que conciliar trabalho, estudos e cuidados com os filhos****, e muitas vezes* ***falta tempo e energia*** *para tudo. Já perdi oportunidades de emprego porque não tinha com quem deixar as crianças (grifos nossos).*
>
> ***Aurora:*** *Com certeza. Eu* ***trabalho o dia todo e ainda tenho que cuidar dos meus filhos sozinhos****. Isso dificulta muito meu rendimento nos estudos e no trabalho. Muitas vezes, tenho que escolher entre estudar ou descansar, porque não dá para fazer tudo (grifos nossos).*
>
> ***Zaira:*** *Sim, afeta bastante. Eu* ***sou a única provedora da casa****, então preciso trabalhar e cuidar dos meus irmãos mais novos e de meu filho. Isso limita minhas oportunidades de estudo e trabalho, porque não tenho com quem deixar as crianças e meu tempo é muito limitado (grifos nossos).*

Seguindo os relatos de Esmeralda, Aurora e Zaira, é possível compreender como ser mãe solo impacta diretamente e significativamente suas oportunidades gerais de estudo, trabalho etc. **Esmeralda** e **Zaira** destacaram a dificuldade de conciliar trabalho, estudos e cuidados com os filhos, muitas vezes tendo que escolher entre uma dessas atividades devido à falta de tempo e apoio. Enquanto **Aurora** reforçou essa realidade ao mencionar a exaustão de tentar equilibrar todas as responsabilidades, o que afeta seu rendimento. Para Biroli (2018), a desigualdade de gênero se reflete na sobrecarga de responsabilidades domésticas e na falta de políticas públicas que apoiem as mulheres nessa conciliação. De forma complementar, Davis (2016) destaca que as mães solo, especialmente as negras, enfrentam barreiras adicionais devido à interseccionalidade de gênero, raça e classe, que limita suas oportunidades educacionais e profissionais. Esses relatos evidenciam então a necessidade de

políticas públicas que garantam apoio concreto, como creches e auxílio financeiro, para que as mães solo possam conciliar estudos, trabalho e cuidados maternos de forma mais equilibrada.

A quinta pergunta desse bloco procurou compreender sobre quais dificuldades as mães solo enfrentaram, ou ainda enfrenta, no contexto escolar e familiar por buscar a educação e tentar equilibrar suas responsabilidades como mãe, portanto, o questionamento englobou aspectos familiares, julgamentos sociais, falta de apoio etc. Floresta (2023) cita em sua literatura que as mulheres já são subjugadas e, em condição de mães solo, esse julgamento eleva o teor de nocividade, colocando os objetivos pessoais delas em risco, causando sentimentos angustiantes e outros. Para expressar tais resultados, foram selecionados os relatos de Madalena, Izabel e Tâmara, conforme transcrito adiante:

> ***Madalena:*** *Enfrento muitas dificuldades, principalmente a falta de apoio da família. Eles não entendem por que eu quero estudar e acham que eu deveria focar só nos filhos. Além disso, o cansaço de conciliar tudo é muito grande.*
>
> ***Izabel:*** *A maior dificuldade é o julgamento social. As pessoas acham que mãe solo não deveria estar estudando e que o lugar da mulher é em casa. Isso me desmotiva, mas eu não deixo isso me parar. Também falta apoio para cuidar dos meus filhos enquanto estudo.*
>
> ***Tâmara:*** *Eu enfrento muitas críticas da família e da sociedade. Eles acham que eu estou abandonando minha filha por querer estudar. Além disso, a falta de tempo e o cansaço são grandes desafios. Preciso conciliar trabalho, estudos e cuidados com os filhos, e muitas vezes é exaustivo.*

Madalena, Izabel e Tâmara forneceram relatos que revelaram as dificuldades que mães solo enfrentam cotidianamente ao buscar por educação e tentar equilibrar responsabilidades familiares. **Madalena** e **Tâmara** destacaram a falta de apoio familiar e as críticas por priorizarem os estudos, enquanto **Izabel** mencionou o julgamento social que desvaloriza a busca por educação por parte de mães solo. Do mesmo modo, Lugones (2008) pontua que a colonialidade do gênero reforça essas normas, perpetuando desigualdades e limitando o acesso das mulheres, especialmente as racializadas, à educação. Os relatos construídos evidenciam a necessidade de políticas e campanhas que combatam normas patriarcais e promovam a inclusão educacional, garantindo apoio concreto, como creches e auxílio financeiro, para que as mães solo possam conciliar estudos, trabalho e cuidados maternos de forma mais equilibrada.

Por fim, foi aplicada a sexta e última pergunta do Bloco 4, com o intuito de saber se as mães solo percebem que os embates com normas patriarcais dificultam suas buscas pela autonomia por meio da educação, o objetivo foi compreender quais são os principais desafios nesse sentido e como elas lidam com isso. Para Saffioti (2015), normas patriarcais históricas continuam a influenciar negativamente as experiências de mulheres que possuem distintas realidades de vida, inclusive de mães solo. Foram selecionados os relatos de Sarita, Salomé e Zaira para compor estes resultados, como adiante:

> ***Sarita:*** *Sim, percebo.* ***As normas patriarcais dificultam muito, principalmente porque as pessoas acham que a gente deve focar só nos filhos e não nos estudos. O maior desafio é o julgamento social****, mas eu lido tentando ignorar e focar no meu objetivo (grifos nossos).*
>
> ***Salomé:*** *Com certeza.* ***As normas patriarcais fazem com que a gente seja vista como 'menos capaz' só porque somos mães solo****.* ***O principal desafio é a falta de apoio****, mas eu lido buscando força nas outras mulheres da EPJA que passam pela mesma situação (grifos nossos).*
>
> ***Zaira: Sim, as normas patriarcais dificultam muito. O maior desafio é a falta de tempo e o cansaço de conciliar tudo, além do preconceito****. Eu lido tentando me organizar ao máximo e não deixar que as críticas me desanimem (grifos nossos).*

Os relatos de Sarita, Salomé e Zaira mostraram como as normas patriarcais dificultam a busca das mães solo por autonomia por intermédio da educação. **Sarita** e **Zaira** destacaram o julgamento social e a falta de apoio, que desvalorizam suas aspirações educacionais, enquanto **Salomé** mencionou a falta de apoio e a sensação de serem vistas como "menos capazes". Em Lugones (2008), a colonialidade do gênero é mencionada como um reforço para essas normas, perpetuando desigualdades e limitando o acesso das mulheres, especialmente as racializadas, à educação. Já Biroli (2018) argumenta que a desigualdade de gênero se reflete na falta de políticas públicas que apoiem as mulheres nessa conciliação. Esses relatos evidenciam a necessidade de políticas e campanhas que combatam normas patriarcais e promovam a inclusão educacional, garantindo apoio concreto, como creches e auxílio financeiro, para que as mães solo possam conciliar estudos, trabalho e cuidados maternos de forma mais equilibrada.

Os relatos mais uma vez reforçam que mães solo enfrentam pressões culturais, estigmatização e expectativas sociais que limitam significativamente seu acesso à educação e dificultam a conciliação entre estudos, trabalho e cuidados familiares. As participantes destacaram a diferença de tratamento em relação a outros alunos, o preconceito e a necessidade de comprovar suas capacidades, revelando a persistência de normas patriarcais e estruturas de opressão (Floresta, 2023, Saffioti, 2015). Embora a EPJA seja percebida como um espaço de resistência e acolhimento, lacunas estruturais, como a ausência de creches, apoio financeiro, horários flexíveis e suporte emocional, ainda comprometem a inclusão plena (Arroyo, 2021, Akotirene, 2019). Esses resultados ratificam a urgência de políticas educacionais que enfrentem a opressão patriarcal, promovam equidade e possibilitem que mães solo construam autonomia e transformação social por meio da educação (Lugones, 2008, Biroli, 2018).

4.5 BLOCO 5: EMANCIPAÇÃO SOCIAL E PERSPECTIVAS FUTURAS

O Bloco 5 foi o último bloco a compor a entrevista da pesquisa de campo realizada, ele focou em saber sobre Emancipação Social e Perspectivas Futuras. De acordo com Floresta (2023), mães solo costumam ter suas perspectivas futuras, muitas vezes, prejudicadas pela ausência de emancipação social, o que produz prejuízos derivados do controle social exercido sobre elas como uma forma de opressão.

O Bloco 5 teve como objetivo investigar como mães solo percebem a relação entre a educação na EPJA e sua emancipação social, abordando questões de autonomia, empoderamento, participação social, perspectivas futuras e superação de barreiras impostas pelo patriarcado. Buscou-se compreender de que forma a EPJA contribui para a transformação de suas vidas, fortalecendo sua autoestima, ampliando oportunidades de emprego e promovendo mudanças concretas em suas condições de vida (Freire, 1979a, 1979b, 1997, Floresta, 2023).

A primeira pergunta aplicada neste bloco procurou compreender de que forma essas mães solo acreditam que a EPJA pode contribuir para a sua emancipação social e melhorias das condições de vida, com isso, a indagação abarcou questões de autonomia, trabalho, empoderamento, participação social etc. A emancipação é um fator defendido por Freire (1979a, 1979b, 1997) como um meio para que a educação liberte os oprimidos dos seus opressores, conscientizando-os quanto as suas experiências, capacitando-os ao pleno exercício da cidadania. Foram selecionados os relatos de Aurora, Sarita e Zaira:

> ***Aurora:*** *A EPJA pode contribuir para minha emancipação social* ***me dando a chance de concluir meus estudos e conseguir um emprego melhor****. Isso me daria mais autonomia e condições de oferecer uma vida mais digna para meus filhos (grifos nossos).*
>
> ***Sarita:*** *Acredito que a EPJA* ***pode me ajudar a me empoderar, tanto pessoalmente quanto profissionalmente****. Com mais estudo, posso conseguir um trabalho melhor e ter mais participação na sociedade, sem depender tanto dos outros (grifos nossos).*
>
> ***Zaira:*** *A EPJA pode contribuir para minha emancipação social* ***me dando a oportunidade de mudar minha realidade****. Com mais estudo, posso conseguir um emprego melhor, ter mais autonomia e mostrar para meus filhos que a educação é o caminho para um futuro melhor (grifos nossos).*

De acordo com o que foi relatado por Aurora, Salomé e Zaira, a EPJA pode contribuir para a emancipação social e melhoria das condições de vida das mães solo. **Aurora** e **Zaira** enfatizaram que a conclusão dos estudos e a obtenção de um emprego melhor podem proporcionar mais autonomia e uma vida mais digna para elas e seus filhos. Já **Sarita** ressaltou o empoderamento pessoal e profissional, destacando a importância da educação para aumentar a participação social e reduzir a dependência de outros. Freire (1997) sustenta que a educação é um ato de libertação, capaz de transformar as realidades dos sujeitos, especialmente dos grupos marginalizados. O empoderamento é, para Hooks (2018), um instrumento de transformação social para mulheres marginalizadas pela estrutura patriarcal. Os dados evidenciam que a EPJA, ao oferecer oportunidades de estudo e empoderamento, pode ser um instrumento crucial para a emancipação social das mães solo, desde que sejam implementadas políticas que garantam apoio concreto e sensível às suas necessidades.

A segunda pergunta desse bloco procurou saber quais são os planos das mães solo após concluírem a EPJA, incluindo perspectivas de emprego, continuidade nos estudos etc. Ter esse planejamento de vida é importante para que essas mulheres possam, segundo Floresta (2023), romper

com as amarras patriarcalistas que, historicamente, sucumbiram o posicionamento social delas. Salomé, Carmencita e Tâmara expressam seu posicionamento acerca dessas questões:

> ***Salomé:*** *Meu plano é* ***conseguir um emprego melhor para dar uma vida mais estável para meus filhos****. Também quero continuar estudando, quem sabe fazer um curso técnico ou até entrar na faculdade (grifos nossos).*
>
> ***Carmencita:*** *Depois da EPJA,* ***quero continuar meus estudos e fazer um curso profissionalizante****. Meu sonho é conseguir um emprego que me permita ter mais tempo com meus filhos e uma renda melhor (grifos nossos).*
>
> ***Tâmara:*** *Meu plano é* ***conseguir um emprego que pague melhor e, se possível, continuar estudando****. Quero fazer faculdade e mostrar para meus filhos que nunca é tarde para aprender e crescer (grifos nossos).*

Salomé, Carmencita e Tâmara produziram relatos importantes para compreender que as mães solo veem a EPJA como um passo estratégico e muito importante para alcançar seus objetivos futuros. **Salomé** e **Carmencita** planejam conseguir empregos melhores e continuarem estudando, seja em cursos técnicos ou faculdades, enquanto **Tâmara** deseja fazer um curso profissionalizante e ter mais tempo com os filhos. Relatos esses que se equiparam com o pensamento de Arroyo (2021) ao defender que a EPJA deve ser um espaço de justiça social, em que mulheres, especialmente mães solo, possam ressignificar suas trajetórias e buscar uma vida digna, mas, para tal, devem dispor das condições necessárias.

A terceira pergunta do Bloco 5 de entrevista procurou saber quais mudanças essas participantes acreditam que poderiam ser feitas na EPJA para melhor atender as necessidades de mães solo. Freire (1979a) defende que o ambiente educacional deve se adequar às mais variadas necessidades dos educandos para que as pedagogias trabalhadas, de fato, construam um caminho para uma formação libertadora e transformadora. Nesse aspecto, para produzir os resultados esperados, foram então selecionados os três relatos que mais se destacaram, como os de Madalena, Sarita e Tâmara:

> ***Madalena:*** *Acho que seria essencial ter creches nas escolas ou perto delas, para que a gente pudesse deixar os filhos em um lugar seguro durante as aulas. Além disso, seria importante ter um auxílio financeiro para cobrir os custos de transporte e materiais escolares.*
>
> ***Sarita:*** *Mudanças como a criação de programas de apoio psicológico e orientação para mães solo seriam muito importantes. Muitas de nós enfrentamos desafios emocionais e precisamos de suporte para lidar com isso. Além disso, seria fundamental ter políticas que incentivem a participação das mães solo em atividades escolares, como reuniões e eventos, sem que a gente precise se preocupar com quem vai cuidar dos filhos.*
>
> ***Tâmara:*** *Na minha opinião, o sistema educacional precisa ser mais sensível às nossas realidades. Isso inclui a criação de espaços para amamentação e cuidados com as crianças dentro da escola, além de políticas que garantam auxílio financeiro e bolsas de estudo para mães solo. Também seria importante ter mais campanhas de conscientização para combater o preconceito e mostrar que mães solo têm o direito de estudar e buscar um futuro melhor.*

Os relatos de **Madalena, Sarita e Tâmara** destacaram mudanças necessárias na EPJA para melhor atender mães solo. **Madalena** sugeriu a criação de creches nas escolas e auxílio financeiro para transporte e materiais escolares, enquanto **Sarita** propôs programas de apoio psicológico e políticas que facilitem a participação em atividades escolares. Já **Tâmara** defendeu a criação de espaços para amamentação e cuidados com as crianças, além de auxílio financeiro e campanhas de conscientização contra o preconceito. Arroyo (2021) reforça que a EPJA deve ser um espaço de justiça social, no qual as necessidades específicas das mães solo sejam atendidas de forma concreta. Para Segato (2025), a violência de gênero se manifesta também na falta de políticas públicas que atendam às necessidades das mães solo, perpetuando desigualdades. Esses relatos evidenciam a urgência de políticas e estruturas que garantam um ambiente verdadeiramente inclusivo e sensível às necessidades das mães solos.

A quarta pergunta desse bloco buscou saber como essas mães solo relacionam a educação com o progresso de emancipação social, para tanto, abordou a educação como meio de superar barreiras sociais e de geração de autonomia. Freire (1979a, 1979b, 1997) defende fortemente que a educação é capaz de formar cidadãos autônomos e emancipados, desde que se trabalhe com pedagogias adequadas para atender as necessidades de cada público. Diante disso, Sara, Izabel e Carmencita afirmam:

> ***Sara:*** *A educação é a chave para a minha emancipação social. Com estudo, posso conseguir um emprego melhor, ter mais autonomia e oferecer uma vida mais digna para meus filhos. Acredito que a educação é o caminho para superar as barreiras que enfrento.*
>
> ***Izabel:*** *Para mim, a educação é uma forma de empoderamento. Ela me dá as ferramentas para mudar minha realidade, conseguir um trabalho melhor e não depender tanto dos outros. A educação é o que vai me ajudar a superar as dificuldades e ter mais autonomia.*
>
> ***Madalena:*** *A educação é fundamental para a emancipação social. Através dos estudos, posso melhorar minha condição de vida, ter mais oportunidades e mostrar para meus filhos que a educação é o caminho para um futuro melhor. Acredito que a educação é a base para superar as barreiras sociais.*

Sara, Izabel e **Madalena** forneceram relatos que destacam a educação como um meio fundamental para a emancipação social. **Sara** e **Madalena** relacionaram a educação com a possibilidade de conseguir empregos melhores, ter autonomia e oferecer uma vida mais digna para seus filhos, enquanto **Izabel** demonstrou ver a educação como uma forma de empoderamento e superação das dificuldades. Freire (1997) reforça justamente que a educação é um ato de libertação, capaz de transformar as realidades dos sujeitos, especialmente dos grupos marginalizados. Já para Arroyo (2021), a EPJA deve ser um instrumento de propagação da justiça social, em que mulheres, especialmente mães solos, possam ressignificar suas históriass.

Prosseguindo com a entrevista neste Bloco 5, foi aplicada a quinta pergunta, que buscou saber se as mães solo acreditam que, ao buscarem a educação, estarão rompendo com as expectativas tradicionais do papel de mãe imposto pela sociedade patriarcal, para isso, foram abordadas reflexões sobre autonomia feminina, conquistas pessoais, desafios superados etc. Essa ruptura é, para Freire

(1979a, 1997), plenamente possível por intermédio de um processo educativo que esteja concentrado em uma formação libertadora, formando cidadãs mais conscientes, críticas, reflexivas e preparadas para um papel cívico mais autônomo. Coube aqui destacar a íntegra dos relatos de Sara, Sarita e Tâmara:

> ***Madalena:*** *Sim, acredito que estou rompendo com essas expectativas.* ***A sociedade espera que a gente cuide só dos filhos, mas eu quero mostrar que podemos ser mães e ainda buscar nossos sonhos.*** *A educação é minha forma de conquistar autonomia e mudar minha vida (grifos nossos).*
>
> ***Sarita:*** *Com certeza****. Ao buscar a educação, estou mostrando que o papel da mulher não se resume a cuidar da casa e dos filhos****. Estou lutando pela minha independência e quero ser um exemplo para outras mães solo de que é possível superar as barreiras impostas pela sociedade (grifos nossos).*
>
> ***Tâmara:*** *Sim, estou rompendo com essas expectativas.* ***A sociedade acha que mãe solo não deveria estudar, mas eu quero provar que podemos ser mais do que isso****. A educação é minha chance de conquistar autonomia e mostrar para meus filhos que nunca é tarde para aprender e crescer (grifos nossos).*

Os relatos de **Madalena, Sarita e Tâmara** mostram claramente que as mães solo vêm a busca pela educação como uma forma de romper com as expectativas tradicionais do papel de mãe imposto pela sociedade patriarcal. **Madalena** e **Tâmara** destacam que a educação permite conquistar autonomia e mostrar que as mulheres podem ser mães e ainda buscarem seus sonhos, enquanto **Sarita** enfatiza a luta pela independência e o desejo de ser um exemplo para outras mães solo.

Para finalizar esse último bloco de pesquisa de campo, a entrevista aplicou a sexta pergunta, a qual buscou identificar a forma pela qual as mães solo percebem que a educação na EPJA tem contribuído para sua emancipação social, financeira e pessoal, incluindo as mudanças na autoestima, a perspectiva de carreira, o empoderamento e outros aspectos. Arroyo (2021) acredita que a EPJA promove mudanças significativas na vida de mulheres que não possuíram acesso a condições dignas de vida. Para evidenciar essa compreensão foram selecionados os relatos de Sara, Esmeralda e Aurora:

> *Zaira: A EPJA me fez acreditar em mim mesmo e mudou minha perspectiva de futuro. Antes via tudo escuro, mas agora enxergo possibilidades de um futuro melhor.*
>
> *Esmeralda: Os professores se dedicam e incentivam os alunos a estudar, o que é essencial para a vida. No entanto, as mães enfrentam dificuldades com os filhos durante as aulas, pois a escola não oferece apoio adequado para cuidar das crianças, o que atrapalha os estudos.*
>
> *Aurora: A EPJA me ajudou a me expressar melhor e a ter mais confiança. Quero concluir meus estudos, fazer faculdade (engenharia mecânica) e melhorar de vida para mim e meu filho. Apesar das dificuldades, não vou desistir do meu futuro.*

Os relatos de **Zaira, Esmeralda e Aurora** mostraram que mães solo veem a educação como uma forma de romper com expectativas tradicionais impostas pelo patriarcado. **Zaira** e **Aurora** destacaram a busca por autonomia e realização pessoal, enquanto **Esmeralda** enfatizou a luta por

independência e o desejo de inspirar outras mães. Saffioti (2015) e Biroli (2018) chama a atenção para a estrutura patriarcal que sobrecarrega as mulheres e negligencia suas aspirações, enquanto a falta de políticas públicas dificulta a conciliação entre maternidade e estudos. Esses relatos demonstram que a educação pode ser uma ferramenta de emancipação, mas só será efetiva com políticas que ofereçam suporte concreto, como creches e auxílio financeiro, garantindo condições reais para que mães solo possam estudar e se empoderar.

Traremos agora alguns exemplos de políticas bem-sucedidas de apoio às mães solo que, em contexto de redes, potencialmente, podem ajudar as mães que desejam continuar seus estudos.

Gobbi (2023) explora a interseção entre moradia e educação por meio da análise da Casa da Mãe Solo, um projeto desenvolvido na Ocupação Jardim da União, na periferia de São Paulo. A autora aponta como a luta por moradia digna está profundamente conectada às demandas por educação e cuidado, especialmente para mulheres mães solo e suas crianças. A criação da Casa da Mãe Solo surge como uma resposta coletiva à ausência do Estado, oferecendo não apenas abrigo, mas formação e apoio às mulheres, evidenciando como a garantia de um lar está intrinsecamente ligada à possibilidade de criar condições dignas para o desenvolvimento infantil e a autonomia feminina.

Gobbi (2023) ressalta que a Ocupação Jardim da União já havia demonstrado essa relação ao fundar a Creche Filhos da Luta, espaço que simbolizava a importância da educação desde a primeira infância como parte integrante da luta por moradia. A autora argumenta que a educação infantil, nesse contexto, não é apenas uma necessidade prática, mas um ato político que desafia hierarquias sociais e reforça a resistência das comunidades periféricas. A ausência de creches públicas e a precariedade dos serviços educacionais corroboram a importância de iniciativas comunitárias, que emergem como alternativas essenciais para suprir as falhas do poder público.

Além disso, Gobbi (2023) enfatiza que a Casa da Mãe Solo representa um espaço de empoderamento e discussão sobre maternidade, gênero e cuidado, temas que estão diretamente relacionados à educação informal e à formação crítica. A autora observa que, embora o projeto incorpore discursos neoliberais, como o empreendedorismo, ele também abre caminhos para reflexões sobre autonomia e direitos, mostrando como a moradia pode ser um território de transformação social e pedagógica. A presença das crianças, mesmo que simbolicamente, no centro dessas discussões, enfatiza a ideia de que a luta por moradia é também uma luta pelo futuro e pela dignidade das novas gerações.

Gobbi (2023) conclui que iniciativas como a Casa da Mãe Solo e a Creche Filhos da Luta ilustram como a educação e a moradia são dimensões indissociáveis na vida das comunidades periféricas. A autora defende que essas experiências preenchem lacunas deixadas pelo Estado, bem como criam formas de organização e solidariedade, questionando estruturas de opressão e propondo alternativas pautadas na coletividade. Assim, o artigo sublinha a importância de políticas públicas que

integrem moradia, educação e gênero, reconhecendo as lutas cotidianas das mulheres e crianças como centrais para a construção de uma sociedade mais justa.

Jesus e Coelho (2024) também discutem aspectos positivos da EJA para mulheres que são mães solo. Para os autores, o papel das mulheres mães na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) transcende a mera busca por escolarização, configurando-se como um campo fértil para a emergência de ações positivas que promovem autonomia e resistência cotidiana. Em um contexto em que a EJA historicamente enfrenta desafios de negligência e exclusão, a presença dessas mulheres ressignifica o ambiente educacional, impulsionando transformações que ultrapassam a aquisição formal de conhecimentos. Como destacam Jesus e Coelho (2024), a EJA, ao atender majoritariamente as classes populares, torna-se um palco em que as trajetórias dessas mulheres se entrelaçam com a luta por um currículo menos excludente, demonstrando que a educação é um instrumento poderoso de empoderamento e mudança social.

A autonomia das mulheres mães na EJA se manifesta em diversas frentes. Ao retornarem à escola, elas rompem com ciclos de privação educacional e afirmam seu direito ao saber, apesar das múltiplas jornadas que enfrentam — domésticas, profissionais e familiares. Essa decisão, por si só, é um ato de resistência contra as estruturas sociais que frequentemente as marginalizam e subestimam suas capacidades. Jesus e Coelho (2024) destacam que essa busca por qualificação e conhecimento não se restringe ao individual, mas reverbera em suas famílias e comunidades, inspirando outros a perseguirem seus próprios percursos educacionais e, consequentemente, a vislumbrarem novas perspectivas de vida.

Os enfrentamentos cotidianos, longe de desmotivá-las, parecem fortalecer a resiliência dessas mulheres. A conciliação entre estudos, trabalho e os cuidados com os filhos exige uma capacidade de organização e persistência admiráveis. Essas mães, na maioria das vezes, desenvolvem estratégias inovadoras para superar as barreiras de tempo, recursos e suporte, transformando os desafios em oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal. Conforme observado por Jesus e Coelho (2024), a solidariedade entre as alunas e a rede de apoio informal que se forma dentro da EJA são elementos cruciais para a manutenção dessas mulheres no processo educacional, evidenciando a força do coletivo na superação de adversidades.

Dessa forma, a resistência cotidiana das mulheres mães na EJA se configura como um testemunho vivo da importância da educação como ferramenta de libertação e transformação. Suas trajetórias demonstram que, mesmo diante de um sistema educacional com lacunas e um currículo por vezes inadequado, a agência individual e coletiva é capaz de gerar impactos significativos. O estudo de Jesus e Coelho (2024) evidencia a necessidade de se valorizar e compreender essas experiências, pois elas além de enriquecerem o campo da EJA, também oferecem lições valiosas sobre a capacidade

humana de lutar por um futuro mais digno e equitativo, reafirmando o caráter político e social do ato de educar.

O estudo de Godinho e Fischer (2019) analisa a experiência de mulheres em situação de rua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública de Porto Alegre, destacando a integração entre trabalho artesanal e processos educativos. As autoras investigaram como o Núcleo de Trabalho Educativo (NTE) promoveu a valorização do trabalho artesanal, historicamente associado às mulheres, mas desenvolvido de forma coletiva e sem divisões de gênero. Essa abordagem permitiu que as participantes reconhecessem seu protagonismo na produção de saberes, além de fortalecer sua autonomia e autoestima, rompendo com estereótipos de gênero e a marginalização.

Godinho e Fischer (2019) ressaltam que a experiência no NTE proporcionou às mulheres uma fonte de renda e, também, um espaço de criação, de diálogo e de reflexão crítica sobre suas trajetórias. A produção artesanal, como a cerâmica e o papel reciclado, foi articulada com princípios da educação popular, incentivando a autogestão, a solidariedade e a sororidade. As autoras destacam que essa prática educativa contribuiu para a emancipação das participantes, ao integrar seus saberes cotidianos com os conteúdos escolares, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Além disso, o estudo demonstra como a escola, ao acolher mulheres em situação de rua, desconstruiu preconceitos associados à rua como espaço de marginalização, transformando-o em um lugar de circulação e comercialização dos produtos artesanais. Godinho e Fischer (2019) enfatizam que essa integração entre escola, trabalho e rua fortaleceu a identidade coletiva das mulheres, permitindo-lhes ressignificar suas experiências de vida e acessar direitos básicos, como saúde e assistência social, com o apoio da rede pública.

As autoras defendem que a experiência analisada ilustra o potencial da EJA para promover a equidade de gênero e a inclusão social, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A pesquisa conclui que a valorização do trabalho artesanal e a abordagem baseada na educação popular são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade, especialmente para mulheres que enfrentam múltiplas formas de exclusão.

Os relatos das participantes demonstram que a EPJA é percebida como um espaço estratégico para a emancipação social das mães solo, oferecendo oportunidades de estudo, empoderamento e transformação pessoal. Aurora, Sarita e Zaira salientaram que a educação possibilita maior autonomia, melhores condições de vida e inspiração para seus filhos, enquanto Salomé, Carmencita e Tâmara planejam continuidade nos estudos e melhoria profissional. As mudanças sugeridas pelas participantes incluem criação de creches, apoio financeiro, programas de suporte psicológico, flexibilização de horários e campanhas de conscientização, evidenciando lacunas estruturais a serem preenchidas (Arroyo, 2021, Segato, 2025).

4.6 REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fechar os blocos pertencentes à entrevista semiestruturada, a última pergunta foi dedicada a saber se as participantes, mães solo, tinham algo a mais a acrescentar ou falar sobre o que elas consideram importante compartilhar suas experiências enquanto mães solo e estudantes da EPJA. No geral, elas mencionaram que enxergam a EPJA como um instrumento de transformação, que possui um papel crucial como política reparadora ao possibilitar que mães solo retomem seus estudos e modifiquem suas trajetórias de vida. Ao proporcionar uma abordagem pedagógica flexível e ajustada às suas necessidades, a EPJA amplia o acesso à educação para mulheres que enfrentam a sobrecarga de responsabilidades cotidianas. Contudo, para que essa inclusão seja efetiva, é indispensável o fortalecimento de políticas públicas que ofereçam suporte adicional de apoio, como serviços de creche e programas de assistência social, permitindo que essas mulheres frequentem a escola de forma regular e alcancem a conclusão de seus estudos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados produzidos por este estudo evidenciaram que, no contexto específico da EPJA investigada no município de Riacho de Santana — BA, as regulações de gênero continuam a impactar significativamente os processos de escolarização das mães solo participantes da pesquisa. Ficou evidente que essas mulheres enfrentam desafios estruturais profundos, como a falta de apoio institucional para conciliar estudos, trabalho remunerado e os cuidados com os filhos, além de preconceitos e estereótipos sociais que persistentemente desvalorizam suas aspirações educacionais.

Estas barreiras, identificadas nas narrativas das participantes, são fruto de uma estrutura patriarcal mais ampla que naturaliza a sobrecarga de responsabilidades domésticas e de cuidado sobre as mulheres, invisibilizando e desvalorizando suas trajetórias educacionais e reforçando ciclos de desigualdade de gênero. Contudo, para além das dificuldades, a pesquisa revelou os projetos de vida e os sonhos que motivam essas mulheres. O desejo por qualificação profissional, a busca por autonomia financeira, o anseio em acompanhar a educação dos filhos e a profunda crença no estudo como caminho para uma vida mais digna emergiram como potentes vetores de resistência e persistência.

A EPJA, neste cenário, configura-se como um espaço fundamental de resistência e transformação, mas que, na realidade observada, ainda carece de políticas públicas efetivas e sensíveis às necessidades específicas dessas mulheres. A ausência de creches no turno noturno, a inflexibilidade de horários e a falta de um suporte financeiro ou psicológico direcionado surgiram como obstáculos concretos à sua permanência escolar.

Atendendo aos objetivos do estudo, os resultados demonstraram a importância crucial de práticas educacionais que reconheçam e valorizem as subjetividades, os saberes e os projetos de vida das mães solo, promovendo um ambiente pedagógico mais inclusivo, acolhedor e dialógico. A

educação, quando potencialmente aliada a políticas públicas eficazes, pode se consolidar como um instrumento decisivo para a emancipação social dessas mulheres, permitindo-lhes superar as barreiras impostas pelas regulações de gênero.

Neste sentido, torna-se urgente a implementação de medidas concretas e localmente contextualizadas, tais como a ampliação do acesso a creches no turno noturno, a flexibilização de horários de aula, a criação de programas de auxílio-financeiro vinculados à frequência escolar e a oferta de suporte psicológico e pedagógico. Tais medidas são indispensáveis para garantir que a EPJA possa se efetivar como um espaço verdadeiramente transformador.

O estudo reforçou, ainda, a necessidade de se adotar uma abordagem decolonial na educação, que ativamente desconstrua hierarquias de saber e valorize as experiências e os conhecimentos trazidos por essas mulheres, promovendo uma cultura escolar baseada na justiça, na equidade e no reconhecimento de suas potências.

É importante ressaltar que este estudo possui limitações inerentes ao seu recorte geográfico restrito a um município do interior baiano, o que impede a generalização dos resultados para outros contextos da EPJA no país. Ademais, o foco em um número limitado de participantes, ainda que significativo para uma abordagem qualitativa, pode não captar toda a diversidade de experiências vividas por mães solo em diferentes realidades socioeconômicas e culturais.

Sugere-se, portanto, a realização de pesquisas futuras que ampliem o escopo geográfico e amostral, incluam a perspectiva de gestores(as) e educadores(as), e analisem especificamente o impacto de políticas públicas já existentes (como programas de bolsas ou convênios com creches) na permanência e no sucesso escolar dessas mulheres. Seria igualmente relevante e necessário explorar com mais profundidade, por intermédio de uma lente interseccional, como as dinâmicas de raça, classe e gênero se articulam para moldar de maneira singular as experiências educacionais das mães solo negras e periféricas.

Diante deste estudo, foi possível compreender a importância crítica da EPJA enquanto espaço potencial de justiça social e transformação para mães solo. No entanto, ressalta-se que sua efetividade plena é condicionada pela implementação de políticas públicas intersetoriais que garantam um apoio concreto, sensível e continuado às suas necessidades específicas. A educação, quando articulada a práticas pedagógicas decoloniais e a políticas de apoio material e emocional, revela-se um caminho poderoso para a emancipação social dessas mulheres, permitindo-lhes superar as barreiras impostas pelo patriarcado e construir, com dignidade e autonomia, os futuros que almejam para si e para suas famílias. Os resultados aqui apresentados contribuem para ampliar e qualificar o debate sobre a necessidade imperiosa de se construir uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva, que reconheça, valorize e apoie as múltiplas dimensões da vida das mulheres, em especial, daquelas que protagonizam a difícil e corajosa jornada da maternidade solo.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalizados (Feminismos Plurais). São Paulo: Jandaíra, 2019.

ARANHA, Maria L. de A. História da Educação e da Pedagogia. 1. ed. São Paulo: Moderna Literatura, 2020.

ARROYO, Miguel. Passageiros da noite — do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2015.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BIROLI, Flávia. Gênero e Desigualdades: limites da Democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

BOTÍA, A. B. "De nobis ipsis silemus?": Epistemologia de la investigación biográfico narrativa em educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, México, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.

BRASIL. [CRFB]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BUTLER, Judith. Desfazendo gênero. Tradução de Aléxia Bretas et al. São Paulo: Unesp, 2022.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

CHAVES, Pedro J. Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

COUTO, Edvaldo S. et al. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2013.

CRESWELL, John. Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica de Dirceu Silva. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAVIS, Angela. Mulheres, Raça e Classe. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p.333-346, abr., 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

DI PIERRO. Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set., 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 set. 2024.

DUTRA, Débora S. de A. et al. Educação, ambiente, corpo e decolonidade. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2023.

FEDERICI, Silvia. O Patriarcado do Salário: notas sobre marx, gênero e feminismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

FLORESTA, Nísia. Maternidade e educação: textos selecionados de Opúsculo humanitário. Rio de Janeiro: Pop Stories, 2023.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez ;Moraes, 1979b.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. Tradutor: Lorì Viali Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Bookman, 2009.

GONZALÈS, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Tradução: Ana Luiza Libânio. São Paulo: Rosa dos tempos, 2018.

LIMA, Adriani R. S. Educação para mulheres na América latina: um olhar decolonial sobre o pensamento de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, v. 9, n. 9, p. 73-101, jul./dic., 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf. Acesso em: 01 nov. 2024.

MIGNOLO, Walter. et al. Género y Descolonialidad — Colección El Desprendimiento. Rio de Janeiro: Ediciones del Signo, 2014.

MOTA NETO, João C. da. Por uma pedagogia decolonial na américa latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2020.

PAIVA, Jane. Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas, v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/298427341_Paulo_Freire_no_pensamento_decolonial_um_olhar_pedagogico_sobre_a_teoria_pos-colonial_latino-americana. Acesso em: 10 set. 2024.

RIBEIRO, Arilda I. M. A Educação da mulher no Brasil-colônia. Fortaleza: Arte ;Ciência, 1997.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, patriarcado e violência. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SEGATO, Rita. As Estruturas elementares da violência. Tradução de Danú Gontijo. Bahia: Bazar do Tempo, 2025.

SEVERINO, Antonio J. Metodologia do trabalho científico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VERGÈS, Françoise. Um feminismo decolonial. São Paulo: Ubu, 2020.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Tradutor: Dirceu da Silva Daniel Bueno. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZITKOSKI, Jaime. Enrique Dussel: uma introdução ao pensamento decolonial. Maranhão: Edufma, 2023.