



Universidade do Estado do Rio De Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Beatriz Lohraine Silveira de Macedo

**Potência é substantivo feminino: as possibilidades e trajetos educacionais
das mulheres mães na periferia do Rio de Janeiro**

Duque de Caxias

2022

Beatriz Lohraine Silveira de Macedo

Potência é substantivo feminino: as possibilidades e trajetos educacionais das mulheres mães na periferia do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Neiva Vieira da Cunha

Duque de Caxias

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

M141 Macedo, Beatriz Lohraine Silveira de
Tese Potência é substantivo feminino: as possibilidades e trajetos educacionais das
mulheres mães na periferia do Rio de Janeiro / Beatriz Lohraine Silveira de
Macedo -- 2022.
82 f.

Orientadora: Neiva Vieira da Cunha

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Mulheres - Educação Superior - Teses. 2. Maternidade – Aspectos sociais -
Teses. I. Cunha, Neiva Vieira da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 378-055.2

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Beatriz Lohraine Silveira de Macedo

Potência é substantivo feminino: as possibilidades e trajetos educacionais das mulheres mães na periferia do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro

Aprovada em 02 de setembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Neiva Vieira da Cunha (Orientadora)

Faculdade de Educação de Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Letícia de Luna Freire

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra Mônica Peregrino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2022

DEDICATÓRIA

À minha mãe, primeira mulher periférica que eu conheci e que fez de tudo pra eu estar onde estou hoje. E à minha filha, que inspirou esse trabalho e inspira tudo na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é fruto de muita dedicação e superação de limites. Escrevo por e para mães que ousam enfrentar o sistema patriarcal que essa sociedade nos impõe.

Agradeço antes de tudo à Deus e todas as entidades que me deram força para chegar onde cheguei. Agradeço à minha mãe, dona Eliane, que foi e sempre será a referência na luta da mulher periférica, moradora de comunidade, costureira, doce e gentil.

Agradeço à minha filha, minha bebê que qualificou essa dissertação comigo ainda na barriga e nasceu 6 dias depois. Minha filha que hoje me acompanha em todas as minhas jornadas, por mais difícil que seja. Por ela escrevo, por ela penso, por ela luto.

À todas as mulheres mães que passaram pelo meu caminho, mesmo antes de me tornar mãe. As mulheres que me cederam tempo e histórias, mesmo que virtualmente. Agradeço e espero um dia poder encontrá-las pessoalmente. Que ricas e que grandiosas foram nossas conversas.

“A brandura de minha fala
na violência de meus ditos
ganhei de mãe,
mulher prenhe de dizeres,
fecundados na boca do mundo.
Foi de mãe todo o meu tesouro
veio dela todo o meuganho,
mulher sapiência, yabá,
do fogo tirava água
do pranto criava consolo”.

Conceição Evaristo

RESUMO

MACEDO, Beatriz. **Potência é substantivo feminino:** as possibilidades e trajetórias educacionais das mulheres mães na periferia do Rio de Janeiro. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação)– Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um olhar sobre o processo de graduação e a jornada acadêmica de mães universitárias no Rio de Janeiro, usando como recorte algumas comunidades do Complexo da Maré. Essa pesquisa conta com uma contextualização sobre o sujeito periférico e sua trajetória acadêmica no Rio de Janeiro, passando pelo histórico do Complexo da Maré até chegar nos relatos de algumas mulheres mães e universitárias, moradoras da comunidade. Foi usado como metodologia a análise de conteúdo das entrevistas, como relatos de vida. Relatos esses sinceros e por vezes duros de serem lidos. Com eles, se escancarou problemas comuns dessas mulheres nos ambientes acadêmicos e como a Universidade não foi pensada para acolher mães e crianças. Concluiu-se que é urgente a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para as mães universitárias, a fim de mitigar, inclusive, os efeitos drásticos que a pandemia da COVID-19 causou, principalmente nessas pessoas.

Palavras-chave: Maternidade. Educação. Periferia. Pandemia. Políticas Públicas.

ABSTRACT

MACEDO, Beatriz. **Might is a feminine noun**: the possibilities and educational paths of women mothers from peripheral Rio de Janeiro. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022

The following piece aims at presenting a view of the graduation process and academical pathing of university student mothers on Rio de Janeiro, using as profile a few communities from Complexo da Maré. This research reckons on a contextualization over the peripheral individual and their academical trajectory on Rio de Janeiro, making way through Complexo da Maré's History and landing at testimonials given by some women mothers university students Complexo da Maré community dwellers. It was used as methodology the analysis of the interviews contents, as living reports. These reports been sincere and oftentimes hard to be read. With them it is explained common problems to these women at the academical environment and how University is not thought to welcome mothers and children. It is concluded that urges the implementation of public educational policies focused on university mothers, in order to mitigate, also, the drastic effects the COVID-19 pandemic has caused, especially to these people.

Keywords: Maternity. Education. Slums. Pandemics. Public Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -Abecedário moral (1585).....	29
Tabela 1 -Perfil das entrevistadas da pesquisa.....	41
Figura 2 -Parentalidade na produção acadêmica de discentes de pós-graduação durante a pandemia de COVID-19	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. “QUEM SÃO ELES? QUEM ELES PENSAM QUE SÃO?”	15
1.2 A redemocratização, a Igreja e a Era Vargas: descobrindo as favelas, os favelados e um Rio de Janeiro invisível	17
1.3 A prática educativa nas favelas e a retomada do “monopólio” da Igreja	20
1.4 As mulheres na educação: periferia, patriarcado e capitalismo	23
1.5 Mulheres periféricas e sua jornada rumo a equidade educacional	27
1.6 A inclusão das mulheres nas escolas brasileiras	31
2. DA DIFICULDADE NASCE A FORÇA DA MULHER MÃE PERIFÉRICA	36
2.1 Falando da periferia real: o Complexo da Maré	37
2.2 Resultados e discussões: quem são essas mulheres?	40
2.3 Ser mãe-universitária-periférica: é treta!	47
2.4 Saúde mental e sentimentos confusos: consigo ser boa mãe e boa universitária? ..	52
3 ANÁLISE DAS CAMINHADAS	58
3.1 Passados que se assemelham	59
3.2 Sobre pertencimentos e identidades	60
3.3 O que já era difícil, triplicado: o cenário pandêmico	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE – Roteiro da entrevista	78

INTRODUÇÃO

Ser uma menina periférica sempre foi algo que me incomodou na adolescência. Nascida e criada na comunidade da Vila Normal, em São João de Meriti, morar na Baixada Fluminense não era um grande problema pra mim, mas, morar no morro de uma comunidade conhecida na região, sim. Sou filha de uma costureira que frequentou a escola até a antiga oitava série e de um carteiro que terminou o Ensino Médio, mas não conseguiu ingressar na Universidade pois foi pai com 22 anos. Sendo assim, como na maioria dos lares periféricos brasileiros, tínhamos um regime quase militar dentro de casa onde eu não tinha espaço para nada que não fosse estudar, para que, nas palavras de minha mãe “Não tivesse a vida difícil como eles”.

Estudei em uma escolinha do bairro, que ficava bem no pé do morro em que morava, até a quinta série do Ensino Fundamental, quando fui transferida de escola e logo simpatizei com o esporte, o handebol, e comecei a competir pela escola. Consegui uma bolsa de estudos em outra escola, em outro Município, Nilópolis. Lá, conheci gente com condições financeiras bem melhores, gente que tinha mochilas caras, iam para a escola de transporte particular e usavam o tênis da moda. Com isso, comecei a ter vergonha de falar onde morava, e então mentia, e dizia que morava por ali mesmo, em Nilópolis também.

Os anos se passaram, perdi a bolsa de estudos e minha família não teve condições de seguir pagando as mensalidades escolares, fui então transferida para um Colégio Estadual no terceiro ano do Ensino Médio. Foi um ano bem complicado, lembro-me de estar completamente desinteressada nas aulas, que não me pareciam novidades, faltar bastante e não criar vínculos com nenhum colega. Era 2009 e eu faria o ENEM naquele ano, estava nervosa, sabia que não seria fácil em casa se por ventura eu não conseguisse passar em nenhum curso do Vestibular. Fiz a prova, e não tive nota para nenhum curso que escolhi.

Em 2010, eu era uma adolescente de 18 anos, recém-formada no Ensino Médio e sem muita perspectiva do que fazer da vida. Hoje, eu entendo que não é justo e é muito cruel colocar o peso da escolha de uma carreira nas costas de um adolescente tão jovem; na época, eu achei que jamais “seria alguém na vida”. Passei o primeiro semestre daquele ano procurando um emprego qualquer. Trabalhei em telemarketing, como secretária e como

recepcionista, e no segundo semestre me matriculei no Pré-Vestibular Social da CEDERJ¹, que funcionava em CIEP próximo da minha casa, já em Mesquita.

Costumo dizer, com muito orgulho e sempre que posso, que sou filha do Pré-Vestibular Social. Mesmo hoje, onze anos depois, eu não tenho palavras para agradecer e para descrever a importância desse projeto na minha vida profissional e acadêmica. Foram seis meses de aulas intensas, todo sábado, das 08 horas da manhã até as 18 horas da tarde. Ganhávamos apostilas atualizadas, havia almoço e lanche na cozinha do CIEP e os professores eram alunos em seus últimos períodos de Licenciaturas das Universidades estaduais: UERJ, UEZO e UENF.

Resolvi não fazer o ENEM naquele ano e me concentrar no Vestibular da UERJ. Não fazia a menor ideia do que eu queria cursar, sempre quis ser jornalista, mas um em determinado ponto da minha vida comecei a achar que, talvez, eu não tivesse capacidade para entrar no curso – que na época era um dos mais disputados da Universidade. Com a nota do primeiro exame de qualificação e comparando as notas de cursos em anos anteriores, me deparei com um campus da UERJ que eu sequer sabia que existia, a FEBF, em Duque de Caxias. Me inscrevi para o curso de Pedagogia e passei para a turma de 2011.

Eu não sei descrever aqui, em palavras, o sentimento de ser aprovada em um vestibular público. O sentimento dos meus pais, a sensação de que eu estava fazendo algo enorme, algo para além do humano e conhecido. Esse foi o sentimento naquele dia que vi meu nome na lista de aprovados. Comecei ali minha trajetória que contou com muitos altos e baixos, conciliação de trabalho e aulas. Morava em São João, trabalhava em Nova Iguaçu e estudava em Duque de Caxias, eram cerca de 16h na rua, todos os dias, cinco transportes públicos por dia e muita luta, durante pouco mais de quatro anos. E foi na FEBF que eu vi a minha vida acadêmica e meus objetivos profissionais mudarem diante dos meus olhos.

Foi estudando em um campus periférico da UERJ que eu pude entender a minha origem e também os meus privilégios enquanto mulher branca, ainda que moradora de comunidade. Foi na FEBF que eu comecei a minha trajetória com pesquisas de cunho social e resolvi dedicar minha vida acadêmica a entender por que algumas pessoas conseguiam sair de onde saí e chegar aonde cheguei e outras não. Quais eram as variantes? Quais as diferenças? Foi lá que entrei para um Projeto de Alfabetização Solidária no Complexo da Maré, no ano de 2014, e pude observar e conhecer outras realidades, outras crianças, outras histórias. E,

¹O *Pré-Vestibular Social (PVS)* é um curso preparatório para as provas de acesso às universidades. Atendendo por ano cerca de 7 mil alunos em todo o Rio de Janeiro, sendo totalmente gratuito, inclusive com oferta de material didático impresso para todos os alunos.

principalmente, foi graças a tudo isso que voltei para a FEBF, agora no Mestrado, para que daqui saia a minha pesquisa. É como se fosse o meu *homecoming*².

Em meio a tudo isso, uma gravidez. Hoje, sendo mãe de uma menina, vejo as possibilidades e trajetórias diferentes que ela poderá ter em sua vida, em um futuro próximo, o que me motiva a escrever e pesquisar sobre e para mães.

A narração desses fatos, embora possa ser cansativa, se fez necessária quando pensei em como introduzir e explicar as motivações dessa pesquisa. Só explicitando minhas origens e meus anseios enquanto criança, adolescente e mulher periférica eu conseguiria colocar em palavras tudo o que é necessário para expressar minha motivação e meu objetivo com essa pesquisa. É ao pensar na minha trajetória até aqui, nos meus privilégios e dificuldades, nas minhas lamentações diárias da maternidade e na culpa que carreguei durante os mais de quatro anos que separaram a minha graduação do ingresso à uma *Pós-Graduação Stricto Sensu*, que brotou em mim a vontade de escrever sobre trajetórias parecidas com a minha, trajetórias diversas, de lugares parecidos com o meu lugar de origem. É ao pensar nessa trajetória que sinto orgulho de ser mulher, mãe, periférica e acadêmica, tomando o espaço que me é de direito, mas que ainda é negado à muitas mulheres nas mesmas condições e, principalmente, em tantas outras que não tiveram alguns dos importantes privilégios que eu tive. E ao pensar em tudo isso, eu pensei no lugar que me acolheu por 9 meses, eu pensei no Complexo da Maré.

Sendo assim, optei por entrevistar cinco mulheres mães moradoras do Complexo da Maré, de diferentes comunidades e famílias e com diferentes trajetórias educacionais. Essas mulheres foram escolhidas a partir de um formulário de perguntas online, divulgado por pessoas conhecidas minhas que estão presentes na Maré com o Voz das Comunidades³ e outros projetos. Foram respondidas onze perguntas, para uma triagem inicial e uma entrevista detalhada e descritiva após.

A escolha de apenas cinco pessoas se dá pelo fato de a pesquisa ter um caráter qualitativo, com isso, o pequeno número de entrevistadas permitiu-me construir uma entrevista rica em detalhes e muito mais profunda. A estratégia metodológica que escolhi para sustentar os levantamentos dessa pesquisa foi a dos “relatos de vida”, tomando como base a metodologia utilizada.

²*Homecoming* é a tradição de receber de volta ex-alunos e membros e celebrar a existência de uma organização. É uma tradição em muitas escolas secundárias, faculdades e igrejas nos Estados Unidos.

³*Voz das Comunidades* é um jornal comunitário independente do Rio de Janeiro. Foi criado em 2005, no Morro do Adeus, no Complexo do Alemão, Zona Norte do Rio. Até 2015, já tinha distribuído 10 mil exemplares e contava com um milhão de visitas em sua página de internet.

De acordo com os dados iniciais, coletados com o formulário online, e com as minhas indagações colocadas nesse texto pautadas em referenciais teóricos e diferentes cenários da escolarização das mulheres mães na história, ao decorrer dessa pesquisa a investigação exposta irá expor os seguintes objetivos:

a. Entender, em primeiro momento, a trajetória educacional das mulheres, até aqui. A relação entre o binômio localização e gênero, busco entender também, indagada até mesmo pela minha experiência enquanto mulher branca, qual o papel da raça no processo de possibilidades educacionais de mulheres mães da periferia.

b. Compreender as relações familiares dessas mulheres. Se cresceram com irmãos, como foi a trajetória escolar desses? Seus filhos estão na escola? Como eram as relações com seus pais, como era vista a questão escolar em sua família? É preciso pensar na permanência escolar usando também as associações entre o indivíduo e as relações sociais as quais este está inserido. E essa relação precisa acontecer com um estudo de observação histórica e social. A classificação familiar é um fator a ser observado. As divisões entre os filhos ditos capazes e os não capazes, ou os que não gostavam ou que não conseguiam aprender.

c. Por fim, entender qual o papel dos fatores externos nessas trajetórias educacionais de mulheres mães. A falta de política pública, a cidade que não é pensada para o corpo feminino, a violência, o sentimento de não pertencimento, as obrigações domésticas e familiares que se iniciam cedo para essas meninas. Todos esses fatores auxiliam no entendimento sobre as trajetórias escolares dessas mulheres. Expor os caminhos percorridos na educação dessas mulheres, como chegaram até aqui e a potência que são dentro do contexto educacional.

Essa pesquisa se fundamenta a partir da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011) e de Jailson de Souza e Silva (2018), no que compete ao formato escolhido para as entrevistas e apresentações de dados. Será usado em sua metodologia a forma qualitativa, exploratória e descritiva, idealizada e concretizada por entrevistas, contando também com a aplicação de um formulário socioeconômico. A metodologia de coleta de dados, com um retrato mais completo possível do grupo em estudo e uma abordagem qualitativa. Através das entrevistas a partir dos referenciais teóricos, espera-se estudar a relação entre família, educação formal, espaço urbano e outros aspectos na educação de mulheres periféricas na história.

A fundamentação teórica e os dados que constroem a narrativa dessa pesquisa serão apresentados em três capítulos. No primeiro capítulo, o foco será fazer com que o leitor

entenda os principais contextos que fundamentaram essa pesquisa. Voltar no tempo e entender como se dá a trajetória escolar de pessoas periféricas na história, passando por classes sociais diferentes e localizações de moradia. Partindo daí, o segundo capítulo apresenta uma contextualização sobre a história do Complexo da Maré e seus sujeitos, trata a questão de gênero e da maternidade e como ela se insere em trajetórias educacionais. Também nesse capítulo, a apresentação das entrevistadas e de suas origens. O objetivo é que os relatos das entrevistadas conversem com o referencial teórico para que possa apresentar a fundamentação e comprovação do que foi apresentado anteriormente.

Por fim, o terceiro capítulo pretende proporcionar uma reflexão no relacionamento entre os relatos das entrevistadas e a realidade que temos hoje. Nesse capítulo serão retomados os referenciais teóricos, no intuito de correlacionar ao que foi visto na prática, na vida dessas mulheres. Serão também apresentados dados sobre a pandemia de COVID-19 que impactou severamente nas produções acadêmicas, principalmente dessas mulheres mães. Destaco também autores como o já citado Jaílson de Souza e Silva, fundador e diretor do Observatório de Favelas⁴ e do Instituto Maria e João Aleixo⁵, Sociólogo, que dedica suas obras ao estudo da periferia, com bastante ênfase no Complexo da Maré, e suas trajetórias escolares.

Grande parte das meninas deixa a escola em função de fatores alheios à sua própria vontade e pela falta de conhecimento dos próprios direitos, dado a pouca idade. A educação, por ser um direito fundamental e instrumento factual de inclusão, deve ser uma premissa necessária à liberdade, pois garante que todos deverão se alfabetizar, e uma vez donos da escrita e da leitura, tornam-se cientes de outros direitos (ZINET, 2016).

Espero que essa dissertação cumpra um papel de importância e destaque para a análise sobre o direito à educação por parte das meninas, tendo em vista o conjunto maior dos direitos humanos e da realização de políticas públicas que possam contemplar a todos. Apesar de haver muitos esforços para isso, a falta de asseguramento dos direitos mostra-se de forma gritante e as crianças com risco de marginalização são as que mais sofrem, pois mesmo dentro da escola continuam sem aprender. Enfim, espero que o desenvolvimento desse texto mostre, ao final, uma luz e um sentimento de esperança para que muitos jovens despertem e percebam: sabendo onde precisamos lutar pela mudança, é possível ir além.

⁴ O *Observatório de Favelas* é uma organização da sociedade civil de pesquisa, consultoria e ação pública dedicada à produção do conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos.

⁵ É um centro de altos estudos sobre as periferias do mundo, que tem por objetivo contribuir para a compreensão das formas, funções e processos que caracterizam os territórios periféricos, levando em conta as práticas sociais dos seus sujeitos, e suas formas de inserção no mundo social.

1 “QUEM SÃO ELES? QUEM ELES PENSAM QUE SÃO?”

1.1. O sujeito periférico no Rio de Janeiro: contextualizando o esquecimento.

Analisando o Rio de Janeiro em sua totalidade, chegamos à conclusão de que existem diferentes nichos e fragmentos quando falamos de território. Salgueiro (1998) diz que a cidade industrial do século XIX era conhecida por sua segregação, pois em sua totalidade era pautada em bases sociais homogêneas. Sendo assim, os bairros de maioria popular e força proletária eram concentrados em lugares distintos, nas “periferias mal equipadas e monótonas” (Salgueiro 1998), longe dos grandes centros, onde havia muita atividade econômica.

Ao falar sobre o acesso à educação Andrade (2012) diz:

A principal determinante no acesso à educação é a renda familiar, embora a variável cor autodeclarada apresenta influência no acesso para as populações de todas as faixas de renda. Em todas as etapas de ensino e quintis da renda observa-se que os não-brancos têm menos acesso à educação do que os brancos. (p. 26)

Durante o século XIX, o principal centro de exportação de recursos primários do país ficava na cidade do Rio de Janeiro, graças ao porto. Era na cidade também que se concentravam a vida política do país, os principais movimentos financeiros e todo o núcleo de consumo do Brasil. Com a abolição da escravidão e a quantidade de estrangeiros que chegavam para ficar, o estado via um aumento exponencial de mão-de-obra abundante e barata. Esse aumento populacional definiu, de forma arbitrária, uma nova organização do espaço urbano, com pensamentos voltados para uma questão: a habitação.

Logo surgiu a primeira solução das habitações coletivas no centro da cidade do Rio de Janeiro.

Já em 1886, o Conselho de Saúde do Distrito Federal incluía nos seus relatórios descrições dos cortiços do Rio de Janeiro, chamando atenção para o fato de que era higienicamente perigoso e que “os moradores deveriam ser removidos para os arredores da cidade em pontos por onde passam trens e bondes”. A sugestão do Conselho foi que as casas “anti-higiênicas” fossem destruídas e que os moradores das “higiênicas” pagassem taxas menores de água e de limpeza a fim de que “investissem” em melhorias de habitação.

Barata Ribeiro iniciara uma guerra de picaretas contra os cortiços, acabando com os casarões “infectos”, onde se vivia em precárias condições de higiene, inaugurando a política de erradicação dos cortiços que culminaria com a reforma urbanística e sanitária levada a efeito pela administração Pereira Passos (1902-1906).⁶

⁶ LEEDS, Anthony – LEEDS, Elizabeth. A sociologia do Brasil urbano. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 189.

Interpretando essa citação, pode-se dizer que o uso das picaretas tem um peso simbólico na forma como autoridades tratam as habitações populares, até hoje inclusive. Se estivéssemos, talvez, na era medieval ateariam fogo nessas casas. O significado é o mesmo: habitação popular é vista como algo a ser aniquilado, não é visto como um direito dentro do processo histórico do capitalismo. Precisa ser corrigido. Um outro ponto que é visto até hoje nos governos e nas autoridades brasileiras, é que o cortiço, o barraco, a favela, enfim, a habitação popular em geral é algo imundo, anti-higiênico.

Everardo Backheuser, no relatório *Habitações Populares*, toca no assunto do planejamento urbano e a necessidade de construir avenidas e ruas, como a antiga Avenida Central (hoje chamada Avenida Rio Branco) e, por consequência, a destruição de mais de 2000 casas somente onde hoje se encontra essa grande Avenida. Essas demolições aconteceram na administração do prefeito Pereira Passos (1902-1906), e tiveram como resultado o início do hábito de administradores públicos de construir vilas populares para que a “ética” das elites fosse satisfeita. Isso refletiu num deslocamento em massa de milhares de famílias que tinham muitas pessoas em uma só casa.

Na obra *A era das demolições*, Oswaldo Porto Rocha chega com a hipótese de que esses episódios de demolições e deslocamentos familiares resultaram na formação do que conhecemos hoje como favelas.

Acreditamos que as reformas de Pereira Passos trouxeram consigo a derrubada indiscriminada de um número de habitações coletivas e tenham forçado o crescimento das favelas. Isso se deve, em primeiro lugar, ao processo de valorização das habitações coletivas que sobraram, passada a era das demolições, e também a precariedade dos transportes coletivos, isto é, havia o bonde, porém o custo da passagem era por demais elevado.

Ora, derrubam-se os cortiços e as estalagens⁷, mas não se operou modificações nos locais de trabalho. Num balanço geral, é o trabalhador quem se vê forçado a improvisar um local de *moradia*, e não seu patrão. Sendo assim, esse novo espaço residencial tende ser obrigatoriamente próximo ao seu local de trabalho, que se manteve no centro da cidade. Daí, talvez, a preferência pelo morro da Favela, que fica justamente atrás da Central do Brasil... Em 1906, Pereira Passos, na sua mensagem lida na sessão do Conselho Municipal, aponta para a construção de 120 casas para operários, que se localizariam na Avenida Salvador de Sá, algumas destas ainda hoje existentes. O que o ilustre prefeito esqueceu de dizer é que essas 120

⁷ O cortiço era definido pelo regulamento municipal como habitação coletiva, geralmente construída por pequenos quartos de madeira ou construção ligeira, algumas vezes instalados nos fundos dos prédios e outras vezes uns sobre os outros. A estalagem apresentava um pátio, área ou corredor, com quartos divididos em salas e alcova, cozinha interna e externa e com lavanderias e aparelhos sanitários comuns.

casas poderiam abrigar, no máximo, duas mil pessoas, isto é, um décimo do número de indivíduos desabrigados nas demolições.⁸

Para o final do século XIX, aparecem algumas preocupações relacionadas a habitação popular, que revelam uma narrativa onde os cortiços e favelas aparecem basicamente como um acidente e temporário. É como se essas habitações populares fossem vistas como um descuido administrativo e que por essa razão se findariam na administração pública. Com isso, no início do século XX, a resposta das autoridades vem com ações de remoção.

No início da década de 40 já existiam 300.000 moradores nas favelas do Rio de Janeiro e essas já não podiam ser tratadas como algo acidental e temporário. A questão da habitação popular sempre foi vista como algo estranho à população, como um câncer que precisa ser erradicado, ainda hoje as favelas são alvos de ataque e apontamentos estereotipados. Esse pensamento leva a soluções que pressupõem que a culpa de tudo é do morador da favela, que esses moradores precisam se atacados e coagidos, e então, “reeducados”. Essas soluções não colocam os moradores como protagonistas e participantes de sua elaboração, já que a narrativa usada é que foram os moradores que “criaram” o próprio problema, por isso a necessidade de soluções autoritárias.

1.2. A redemocratização, a Igreja e a Era Vargas: descobrindo as favelas, os favelados e um Rio de Janeiro invisível.

“É necessário subir o morro antes que dele desçam os comunistas”. Lema de autoridade e de membros da Igreja que incentivou a criação da Fundação Leão XIII. “Doenças, analfabetismo, ideologias exóticas, crimes, contravenções, prostituições são males de um povo que vem vivendo, anos a fio, sem o benefício de uma palavra esclarecedora e amiga que só a Escola, na sua mais alta concepção, pode dar”. Do relatório *Como trabalha a Fundação Leão XIII, 1947-1954*.

O controle ideológico sobre a formação da população favelada, que se inicia nos primeiros anos da década com os Parques Proletários Provisórios, se solidifica em 1946. Quando a ditadura Vargas entra em colapso em outubro de 1945 e as eleições livres são realizadas em todo o país, inicia-se um período de redemocratização. Isso, no entanto, é marcado pelas manobras políticas do ditador, que, ao perceber a impossibilidade de conter a abertura, resolve assumir o comando do processo, erguendo uma poderosa máquina administrativa que garante sua continuidade no poder sobre os oligárquicos burgueses que o

⁸ ROCHA, Oswaldo Porto. A era das demolições. Cidade do Rio de Janeiro: 1870-1920. Dissertação de Mestrado, Niterói, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 1982, p. 124-126.

apoiavam. Como tal, fundou o PSD (Partido Social Democrático) e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) durante a sua presidência. Além disso, promulgou leis como o alistamento eleitoral ex-ofício, que permite o alistamento em massa de eleitores com base em listas elaboradas por empresários e órgãos governamentais.

Contra essa força bem estruturada e organizada, a União Democrática Nacional, partido de oposição fundado oficialmente em 1945 e inicialmente apoiado por socialistas e libertários de esquerda representava interesses das oligarquias liberais conservadoras, porém nada conseguiu; seu candidato, Brigadeiro Eduardo Gomes, recebeu apenas 35% dos votos, contra 55% do General Dutra, que teve apoio do PSD e PTB. Localmente se constata um fato surpreendente: o resultado do pleito deu a maioria ao Partido Comunista na Câmara de Vereadores. Este episódio representou uma grave ameaça para os partidos oligárquico-burgueses recém-formados.

É nesse contexto, definido por fatores políticos e caracterizado pelo descumprimento de disposições tomadas no passado com a intenção de eliminar as favelas, como o Código de Obras, que surge uma nova proposta de solução. Como resultado, o crescimento sem precedentes das favelas e a gravidade que elas assumiram na Capital Federal exigem a adoção de novas políticas.

Nesse ponto, a Igreja Católica entra na briga, tendo antes atendido moradores de favela apenas por meio das paróquias. Liderada por Dom Jaime Câmara, um grande setor na Igreja preocupado com a chegada dos comunistas nas favelas, foi atrás das autoridades para propor a criação de uma Fundação que trabalhasse nos locais. E o Governo Federal gosta de ideia. "É necessário subir o morro antes que dele desçam os comunistas"⁹.

Reconhecendo que o problema da favela não foi apenas resultado do processo migratório e que sua resolução exigia esforços conjuntos, a Igreja consegue, através do Decreto Presidencial n. 22.498 de 22 de janeiro de 1947, que seja criada a Fundação Leão XIII.

Esse é o único evento significativo na história política envolvendo uma favela que poderia ser considerada no contexto da redemocratização. A administração do Prefeito Mendes de Moraes, sucessor de Hildebrando de Góis, sob cujos auspícios foi fundada a Fundação Leão XIII, não deu continuidade às medidas tomadas pelo seu antecessor.

⁹SAGMAS (Sociedade de Análise Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais). Aspectos Humanos da Favela Carioca. Suplemento Especial do *Estado de São Paulo*, 13 e 15 de abril de 1960. 40 e 48 p. Orientações de J. L. Lebaet; direção técnica, J. A. Rios, parte I, p. 28.

Além disso, não havia comunicação entre os diversos órgãos da administração. Assim, como mostra Leeds¹⁰, sob a estrutura da Secretaria de Viação e Obras, foi instituído, em 1946, o Departamento de Habitação Popular, pelo Decreto n. 9.124, para atender às necessidades da habitação proletária. Os projetos foram aprovados pelo Departamento de Construção Municipal, mas não pelo Departamento de Urbanismo. Em paralelo a isso, em 1946, Dutra criou uma Comissão Interministerial para colocar em prática um “estudo extensivo das causas de formação das favelas e suas condições atuais”.¹¹

A partir dos dados mencionados, fica claro que as políticas federais e municipais relativas à favela eram quase inexistentes nesse período. Com o apoio à iniciativa da Igreja, os esforços do Estado se concentraram na formação de comitês para investigar o problema e na formação de organizações que não se comunicavam entre si durante a tomada de decisões sobre a questão habitacional.

De acordo com o clima geral de controle e repressão documentado na "democracia eleitoral" de Dutra, também é necessário destacar a sobrevivência da concepção de controle e repressão no discurso oficial sobre a questão das favelas. Essa posição é respaldada pelas propostas da Comissão Interministerial e pelas declarações dos deputados e senadores durante o período. As medidas propostas pelo senador Andrade Ramos do PDC (Partido Democrata Cristão) durante a Batalha do Rio de Janeiro em maio de 1948 exemplificam essa afirmação. O senador propõe as seguintes medidas para resolver o problema: “...constituir o conselho de socorro e extinção das favelas do Rio de Janeiro... Instalação de postos conforme a população de cada favela para zelar pela ordem sanitária e de costumes... aquisição de 3 fazendas que sejam subdivididas em granjas agrícolas para onde possam ser removidos grupos de famílias conforme as aptidões e necessidades de saúde estrita e ativa vigilância nas fronteiras terrestres e marítimas do Distrito Federal, ninguém podendo entrar sem carteira de identidade, destino certo, emprego e recursos não inferiores duzentos cruzeiros... Proibição absoluta de construção de novos barracos ou casebres e novas casas de comércio... Proibição de venda de bebidas alcoólicas, porte de armas, bem como da circulação depois de 11 horas da noite...”¹²

Com o retorno de Vargas ao poder, em 1950, o país retoma o caminho da industrialização. A abordagem de industrialização de Vargas resulta em um aumento significativo nos fluxos migratórios e, como resultado, um aumento significativo no

¹⁰ MODESTO, Hélio. A urbanização do Distrito Federal e sua repercussão sobre o problema das favelas. SAGMAS, *ibidem*, parte II, p. 43.

¹¹A *Manhã*, 1946, s/d, p. 2

¹²*Correio da Manhã*. Repercussões no Senado da Batalha do Rio de Janeiro. Coluna do Lacerda, 22-5-48.

crescimento das favelas. Porém, além do aprofundamento de estudos e da formação de comissões, não há outra solução proposta para a situação. Por exemplo, em 1950, uma lei municipal que prometia melhorias significativas para as favelas não ganhou força.

Por outro lado, a política das favelas reflete a flexibilidade política do Governo Vargas em relação às camadas populares, como evidenciado pela primeira vez, em 1951, quando o Serviço de Recuperação das Favelas foi subordinado à Secretaria de Saúde e Assistência, ao invés do Departamento de Segurança Pública.

É nessa época que começam a ser publicados os primeiros estudos científicos sobre a favela, com o objetivo de elucidar as causas de seu surgimento. O Eng. Alberto Passos Guimarães, por exemplo, publicou uma análise baseada em dados coletados durante os censos de 1948 e 1950. Seu estudo¹³ evidencia os limites dos projetos governamentais quando, na prática, eles não conseguem acompanhar a vitalidade do crescimento das favelas.

1.3. A prática educativa nas favelas e a retomada do “monopólio” da Igreja

Somente a partir de 1977 o plano Pastoral de Favelas, elaborado pela Igreja, veio a acontecer de fato. Neste ano, segundo o pe. Italo Coelho, coordenador da pastoral de favelas, aconteceu um episódio que veio confirmar as hipóteses sugeridas pela equipe responsável pela implementação desta pastoral: a remoção da favela do Vidigal, localizada em área nobre e orla marítima carioca.

Com 32 anos de existência, a favela do Vidigal havia sido alvo de inúmeras tentativas de despejo desde o início da década de 1950, todas combatidas com sucesso por iniciativas políticas promovidas pela Associação de Moradores em colaboração com o governo estadual. No mês de outubro de 1977, a situação piorou ainda mais, com a ameaça de desalojamento de cerca de 300 barracos pairando sobre as cabeças dos moradores. Embora nenhum laudo técnico tenha sido apresentado para apoiar essas afirmações, a prefeitura fez uso da ameaça de desabamento neste caso específico para justificar suas ações. O processo de despejo chegou a ser iniciado, mas a resistência dos moradores foi imediata e aparente. Foram contratados dois advogados, que imediatamente entraram com um mandado contra o estado e o município em nome das famílias do Vidigal. O movimento de resistência recebeu apoio de diversas organizações e a Igreja Católica assumiu a defesa da causa, questionando o governo e

¹³GUIMARÃES, Alberto Passos. Base legal do recenseamento geral de 1950. Rio de Janeiro. IBGE, CNE, 1951.

exigindo que ele justificasse suas ações. Por outro lado, a ação do Estado continuou e no dia designado para a remoção todos os equipamentos necessários para a operação estavam no local, com ordens de despejar aqueles que não estavam protegidos pela liminar. Apesar dos protestos dos outros moradores contra suas ações, duas famílias optaram por deixar suas casas neste dia em particular. Os dois barracos abandonados foram ocupados, sendo um deles convertido em sede da Associação de Moradores.

Na prática, a Igreja esteve presente em todo o processo judicial, defendendo os interesses dos proprietários, principalmente no plano jurídico. Foi nesse momento que o episódio do Vidigal se estabeleceu como a base sobre a qual o Plano de Pastoral das Favelas poderia ser efetivamente implementado. A Pastoral das Favelas, que funciona em toda a Arquidiocese do Rio de Janeiro, foi instituída de acordo com a estrutura administrativa já existente da igreja local. Como resultado, em cada um dos cinco Vicariatos, foram estabelecidos comitês de planejamento pastoral para coordenar o plano pastoral (zonas: sul, norte, oeste, Leopoldina suburbana). Além disso, foi estabelecida uma estrutura geral de coordenação para garantir um fluxo contínuo de informações entre as várias experiências. Apesar de haver uma única proposta de intervenção, que foi concebida e desenvolvida pelos agentes pastorais durante os anos de 1975 e 1976, e que se sustenta na ação retratada no episódio do Vidigal, a linha de ação de cada uma das coordenações regionais é distinta. Estas diferenças resultam das condições específicas que existem em cada uma destas áreas, seja ao nível da realidade social, econômica e política, seja ao nível da conjuntura interna da instituição particular (mentalidade da hierarquia e seu nível de envolvimento com problemas sociais, diferentes opções de políticas e assim por diante).

Há uma expressão amplamente difundida no interior da Igreja desde a década de 1960, que é atribuída ao fundador do Movimento de Educação de Base (MEB), instituição da Igreja dedicada à promoção da educação básica em meios rurais de todo o país. Ele afirmou que o trabalho do MEB deve contribuir para a capacidade do camponês de “andar com os próprios pés”. Desde então, a expressão tem sido amplamente utilizada por pastores de todo o país para descrever seu trabalho. Parece que a perspectiva implícita nesta expressão é evidente nas propostas feitas pela Pastoral das Favelas.

No caso da intervenção nas favelas do Rio de Janeiro, a prática vista nas atividades de reflexão sobre a problemática das condições de vida dos moradores revela que as decisões sobre o que fazer não resultam de uma ação reflexiva por parte dos moradores. O que estamos

presenciando é um aumento significativo no "aprofundamento da dependência destes indivíduos em relação ao conhecimento, à experiência, às decisões de outros setores sociais"¹⁴

Como resultado, apesar de seus melhores esforços para contribuir para a transformação social, mesmo aqueles agentes que acreditam estar fazendo isso honestamente acabam reproduzindo o próprio sistema que estão tentando mudar. Isso porque caso não permitam a emergência da consciência pública sobre os problemas que enfrentam, restringem o exercício de seu poder, impedindo-se de decidir, analisar e selecionar os caminhos que os levarão à transformação da sociedade que melhor atende aos seus próprios interesses.

Portanto, o controle social e o autoritarismo que se enraizaram em nossa sociedade não foram rompidos. Apesar de todo o esforço em nome da assistência aos moradores das favelas cariocas, a Igreja não conseguiu abandonar sua missão de tutelá-los e direcionar o processo de transformação na direção que ela própria acredita ser justa e legal. Essa abordagem mina a capacidade daqueles que estão interessados na transformação social de agir em seu próprio nome.

Enquanto a Igreja colocava em prática sua proposta de intervenção com a população favelada, o governo do Estado, particularmente a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, permanecia indeciso sobre como abordar a situação em uma escala mais global. Na realidade, esta definição só se concretizará no período subsequente (1979-1980).

No entanto, é importante notar que certas remoções ocorreram ao longo deste período, mais especificamente de 1974 a 1979, após a implementação de uma política remocionista em vigor e até que as autoridades adotassem uma nova política de urbanização. Estas, por outro lado, eram isoladas e esporádicas, mas guardavam traços do autoritarismo característico do período que terminou em 1974. Além da arbitrariedade do despejo em si e da presença policial, os moradores também receberam avisos de privação da Fundação Leão XIII, que foram enviados "discretamente" por uma assistente social, vários dias antes da data marcada para o desalojamento. É possível obter essas informações por meio de pesquisa realizada pela Arquidiocese do Rio de Janeiro, na qual foram reproduzidas algumas das notificações¹⁵. Além disso, o próprio relatório da Fundação sobre as atividades relacionadas ao período em questão

¹⁴ COSTA, Beatriz B. Pastoral popular: notas para um debate. *Cadernos CEDI*, n. 1. Rio de Janeiro, 1979, p.2.

¹⁵ARQUIDIOCESE DO RIO DE JANEIRO. *Moradia do Pobre do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1978, p. 113.

¹⁶aponta que nesse período foram realocadas 956 famílias pertencentes a 35 favelas, sem detalhar os motivos das realocações.

As ações repressivas do Estado, por outro lado, não podem ser usadas para caracterizar a abordagem aos problemas sociais ao longo desse período. É verdade que, em relação às favelas, havia um certo "vácuo" na definição de uma política global. Com isso, a Fundação Leão XIII, instituição que há vários anos assumia a responsabilidade de lidar com a situação, se encarregou do tratamento do caso. Como resultado, uma análise de sua atuação permitirá que ele veja qual era a proposta do estado em relação às favelas no momento em que a Igreja estava colocando em ação seu plano pastoral. Antes de mais nada, para prosseguir com esta análise, é preciso primeiro determinar onde esta instituição se enquadra no quadro político-administrativo que existia no momento da fusão.

A partir da fusão entre o antigo Estado da Guanabara e o Estado do Rio de Janeiro, a Fundação Leão XIII evoluiu para uma organização vinculada à Secretaria de Assistência Social, com a missão de prestar assistência social a moradores de favelas por meio de uma rede de seis centros sociais, oito centros habitacionais transitórios e dois conjuntos habitacionais populares. Após a fusão, no entanto, essa área de atuação foi ampliada, permitindo que a organização atendesse todo o estado por meio da incorporação de outros órgãos de assistência social. Isso, é claro, gerou ramificações não apenas para a estrutura administrativa da organização, mas também para suas metas e objetivos. Assim, de acordo com o relatório anual da instituição, que foi publicado para comemorar o 30º aniversário da instituição:

"Dentre as instituições existentes, anteriormente à fusão, nos Estados, com atuação no campo da Assistência Social, foi a Leão XIII aquela entidade escolhida para, após reformulação e ampliação, tornar-se apta a prestar serviços de assistência social às populações carentes do atual Estado do Rio.
[...] Pelo mesmo decreto-lei foram também incorporados à Fundação Leão XIII diversos órgãos da ex-Secretária de Serviços Sociais do Rio de Janeiro". [Estatuto Fundação Leão XIII]

1.4. **As mulheres na educação: periferia, patriarcado e capitalismo**

Na obra *O Poder do Macho*, Saffioti apontou que,

¹⁶ FUNDAÇÃO LEÃO XIII. *Relatório sumariado das atividades da Fundação Leão XII, 1977-1978*. Rio de Janeiro, 1978.

(...) historicamente, o patriarcado é o mais antigo sistema de dominação-exploração. Posteriormente, aparece o racismo quando certos povos se lançam na conquista de outros, menos preparados para a guerra. (..) Dessa sorte, não foi o capitalismo, sistema de dominação exploração muitíssimo mais jovem que os outros dois, que inventou o patriarcado" e o "racismo". (..) Com a emergência do capitalismo, houve a simbiose, a fusão, entre os três sistemas de dominação-exploração (...). Só mesmo para tentar tornar mais fácil a compreensão desses fenômenos, podem-se separar esses três sistemas. Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através desse processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo (p. 60).

É a formação das classes sociais e do Estado que dá origem às estruturas hierárquicas de gênero. Essas estruturas são formadas por características do patriarcado, que pode ser descrito como patriarcado-racismo-capitalismo, termo cunhado por Saffioti, no qual a origem da etnia valorizada controla as relações de poder. As atividades do lar eram comuns nas sociedades pré-modernas e desempenhavam um papel importante no cotidiano das mulheres. Quanto às mulheres como um todo, elas deixam de cuidar do gado e da família para dedicar seu tempo às atividades agrícolas, como pecuária e alimentação animal. Muitas das formas populares de viver, exigiam apenas algumas horas por semana de dedicação ao lar e à família.

Nas sociedades pré-industriais, todos os membros de uma família realizavam tarefas produtivas que variavam de acordo com sua idade e sexo. Tanto na cidade quanto no campo, essas tarefas eram compartilhadas; por exemplo, uma mulher cuidava do gado e dos pomares, vendia a produção, semeava, e colhia, além de preparar os produtos para o artesanato e acompanhar as vendas. Estes são apenas alguns exemplos. Nesse período, o casamento funcionava como uma associação, e esperava-se que a mulher contribuísse para o bem-estar financeiro da família. Em um folhetim para adolescentes do século XVII, foi demonstrado o papel da mãe no bem-estar econômico da família: Apenas um imbecil tomará por esposa uma mulher cujo pão ele tem de ganhar sem que ela contribua para isso” (BLUNDEN, 1982 *apud* LIPOVETSKY, 1997, p. 201).

No século XIX, com o avanço do processo de industrialização, as mulheres começaram a assumir o trabalho assalariado. Em 1851, 40% das mulheres trabalhadoras na Inglaterra trabalhavam como empregadas domésticas. Em 1906, 36% das mulheres na França trabalhavam em suas casas, 17% como domésticas, 25% como operárias e 8% em escritórios (LIPOVETSKY, 1997). O trabalho da mulher era temporário, durando até que a maternidade a impedia de trabalhar. A mulher solteira da classe operária não era vista com maus olhos desde que trabalhasse para ajudar a família, em contrapartida uma mulher casada era, vez ou outra, considerada sem honra e sem valor, já que se acreditava que o trabalho prejudicaria suas funções de mãe e esposa.

A construção social das esferas pública e privada em relação ao poder e sujeição reafirmava apenas a contradição da feminilidade e do trabalho, da maternidade e do trabalho assalariado. Segundo Lipovetsky (1997), na história moderna, a invenção social do lugar da mulher no lar teve início no século XIX, sendo amplamente divulgada através dos romances da época, suas pinturas e seus folhetins sobre a constituição familiar. Mesmo sendo uma forma burguesa de constituição familiar, rapidamente se difundiu como ideal para as demais camadas da população. Nos congressos de operários realizados por volta da virada do século XX, militantes operários defendiam que “o lugar atual das mulheres não é a oficina ou na fábrica, mas sim em casa, no interior da família” (PERROT, 1976 apud LIPOVETSKY, 1997, p. 204).

Na década de 1920, algumas feministas começam a reivindicar seus direitos de independência econômica. No entanto, a questão das mulheres restritas ao lar quase nunca surgiu no período entre as duas guerras mundiais. As novas invenções de bens domésticos que prometem melhorar a vida das donas de casa, os novos cosméticos que prometem revolucionar e manter a beleza em benefício das mulheres e famílias, o aumento do consumo e produtos voltados para a classe média nos Estados Unidos revolucionaram a forma como as famílias viviam.

Com a publicação do livro *A Mulher Mistificada*, de Betty Friedan, em 1960, iniciou-se um novo ciclo na sociedade americana, com a deflagração do cotidiano das donas de casa dos subúrbios, suas vidas desprovidas de sentido e identidade, tornando-se um momento divisor de águas na história do país (LIPOVETSKY, 1997). Nas décadas seguintes, as mulheres se envolveram cada vez mais no mercado de trabalho, não apenas para complementar a renda familiar, mas também para estabelecer um senso de valor próprio. “A nova cultura, centrada no prazer e no sexo, no lazer e na livre escolha individual, desvalorizou um modelo de vida feminino mais voltado para a família do que para si e por si” (LIPOVETSKY, 1997, p. 223).

Nos dias atuais, o movimento feminista está fragmentado em vários grupos diferentes, cada um com seu próprio conjunto de reivindicações a reclamar, espelhando a heterogeneidade que existe na esfera feminina. A ênfase dada às questões de gênero no movimento feminista inclui questões como liberdade sexual e reprodutiva, direitos reprodutivos, trabalho, igualdade e outras questões, além de questões relativas a populações específicas, como imigrantes e mulheres negras. Na periferia, o movimento feminista está intrinsecamente ligado ao movimento negro e à luta por direitos fundamentais, como o movimento de moradia popular. Há uma infinidade de fatores históricos, sociais e econômicos

que influenciam as pessoas que vivem na periferia dos grandes centros urbanos, os quais contribuem para a intensificação das experiências e formas de exclusão dessa população. As periferias podem ser caracterizadas por sua distância física dos centros das cidades, seu acesso limitado ou inexistente a equipamentos e serviços públicos, sua violência policial, suas noções preconcebidas e medos de todos os tipos e sua falta geral de esperança. No entanto, além das privacidades e exclusões, as periferias servem de refúgio para uma população ansiosa por ver o *status quo* transformado.

A análise das divisões sociais e sexuais no local de trabalho, proposta por Helena Hirata e Danaèle Kergoat (1988), levantou preocupações sobre a exclusão ou a redução da representação das mulheres em alguns campos tradicionalmente dominados por homens na década de 1980. Foi nessa situação que se revelaram elementos complicados de dominação de gênero no mundo contemporâneo, pois se esperava alcançar níveis mais igualitários entre homens e mulheres nas relações de produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Afinal, em um mundo regido por direitos e obrigações iguais, o trabalho serve como um importante ponto de referência para a determinação de direitos e obrigações, como inclusão social, padrões de identidade e socialização, comportamento político, estilos de vida e modelos familiares, entre outras coisas.

Estudos como os de Bila Sorj (2000), revelaram que gênero, raça e sexualidade, em conjunto com a classe social, passaram a constituir o referencial teórico para a compreensão da dinâmica das relações de trabalho e da formação profissional. Portanto, indivíduos ou grupos de trabalhadores não respondem apenas a fatores que afetam as condições econômicas, tecnológicas ou de políticas públicas (que têm recebido consideração especial nas explicações sociológicas tradicionais das condições do mercado de trabalho). A disparidade entre homens e mulheres no âmbito doméstico se manifesta inclusive nas oportunidades que cada indivíduo dispõe em termos de opções de carreira, disponibilidade no mercado de trabalho e salários.

Especificamente no Brasil, onde existe uma longa tradição de valores patriarcais, racistas e classistas, o tripé das categorias "gênero", "raça" e "classe" desempenha um papel vital na educação dos jovens, bem como na divisão social do trabalho. Note-se que a desigualdade salarial e a discriminação do trabalho, assim como a pobreza e a exploração do trabalho doméstico, têm um impacto significativo na vida das mulheres. O propósito de Karin Stallard, Barbara Ehrenreich e Holly Sklar (1983) foi demonstrar como essas desigualdades influenciam a saúde física e mental das mulheres. Em geral, contam com péssimas remunerações, são subutilizadas e sobrecarregadas pela jornada doméstica e familiar e têm poucas oportunidades de ascensão profissional. As mulheres recebem os salários mais baixos

da sociedade atual e são as mais vulneráveis à exploração. As condições de pobreza e discriminação estrutural são exacerbadas para as mulheres negras, que enfrentam dificuldades ainda maiores para superar a desigualdade com o racismo. Como resultado, continuam nas camadas socioeconômicas mais baixas, mesmo após a conclusão dos estudos, em comparação com as mulheres brancas e homens negros. Quando se manifesta de forma segmentada, o referido tripé demonstra a exclusão dos negros – e particularmente das mulheres negras – de cargos de reconhecimento, prestígio, distribuição de recursos e remunerações privilegiadas.

Kimberlé Crenshaw (2002) desenvolveu e operacionalizou o termo interseccionalidade, que já havia surgido nas décadas de 1960 e 1970 nos campos das ciências sociais e humanas, bem como nos movimentos feministas de mulheres negras. A palavra refere-se à existência de grupos que são submetidos a uma variedade de formas diferentes, constitutivas e invisíveis de opressão. Como resultado, as vidas das mulheres negras são submetidas a sistemas de poder interligados, e suas próprias formas de resistência seriam moldadas por condições entrelaçadas de gênero, raça, classe, sexualidade, religião e outros marcadores sociais, dependendo das circunstâncias em que se encontram. Por exemplo, as políticas públicas têm efeitos variados em diferentes grupos de mulheres, dependendo da política. E estes, também, são representados de uma forma diferente na cultura, sofrendo discriminação como resultado de uma variedade de noções preconcebidas e formas de dominação que são tecidas entre si.

1.5. Mulheres periféricas e sua jornada rumo a equidade educacional

Hoje estamos seguindo as direções estabelecidas por movimentos significativos ocorridos em décadas anteriores. Em 1981, a criação da Rede de Educação Popular entre Mulheres (REPEM), que visa estimular a educação de meninas na América Latina. Em 1993, na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, o lançamento de uma carta que determina às mulheres “o acesso igualitário à educação em todos os níveis”. Em 2016, a garantia de livre acesso à educação para as meninas e mulheres em todos os níveis educacionais até 2030, por parte de vários líderes mundiais. Em acordo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), esses líderes se comprometeram que, até 2100, todas as crianças de baixa renda completarão o ensino fundamental básico. Paralelamente, a Organização das Nações Unidas (ONU) definiu como terceiro item nas metas do desenvolvimento do Milênio a promoção da igualdade de gênero e a capacitação das mulheres.

Houve avanços no cenário global, segundo uma avaliação de 2006. Apesar disso, as mulheres enfrentam uma série de obstáculos em sua busca para permanecer na escola e concluir seus estudos. As mulheres constituem dois terços da população analfabeta do mundo, de acordo com um relatório das Nações Unidas de 2013¹⁷, e não há mudanças significativas nesses números. A maioria dos projetos nessa área enfatiza os benefícios econômicos da educação e recomenda que sejam abordadas questões como a educação infantil, bem como um currículo abrangente do ensino médio que incentive estudos avançados e esteja alinhado com as oportunidades e necessidades locais. Além disso, sabe-se que durante os anos escolares e universitários, as crianças e os jovens carregam as marcas sociais e psicológicas de sua história familiar, bem como os rótulos que essa experiência imprimiu neles. Ou, dito de outra forma, a família é o entorno social que circunda o modelo escolar de relações sociais excludentes, que por sua vez afetam a saúde mental dos alunos. A escola também corre o risco de fortalecer estereótipos de gênero, raça e classe social, além de reproduzir crenças e comportamentos socialmente construídos e diversas formas de violência intra e intergrupais. Segundo Daniel Miranda, Claudia March e Lilian Koifman (2019), no cenário educacional, as práticas de cuidado devem promover uma educação emancipatória que convive dentro de um modelo socialmente excludente e classista, que coloca a saúde mental dessas crianças e adolescentes em perigo (Lucca, 2016).

As políticas públicas de democratização do ensino superior, que vêm sendo desenvolvidas de forma significativa no país desde o ano 2000, merecem destaque. Essas políticas têm chamado as escolas públicas de ensino médio a se mobilizarem para preparar seus alunos para uma nova realidade: o ensino superior. Em 2012, foi aprovada a Lei de Cotas, exigindo que as instituições de ensino superior com financiamento federal no Brasil reservem 50% de suas vagas disponíveis para alunos de escolas públicas, minorias e indígenas. Dado que as universidades públicas eram inacessíveis a esses grupos, que incluíam mulheres da zona rural, surgiu uma maior oportunidade de acesso a profissionais de nível superior e mais qualificados. Os autores Fernando Guarnieri e Lucy Melo-Silva (2017), afirmam que as cotas nas universidades surgiram como forma de combater o racismo e promover a reparação de agravos históricos que afetaram desproporcionalmente as pessoas negras. Nesse sentido, por meio das cotas, uma universidade passou da reflexão à valorização da diversidade das identidades raciais, étnicas e sociais da população brasileira, bem como o fato de que os

¹⁷ Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Brasília, UNESCO. 2014

jovens desses grupos foram os primeiros a se matricular em instituições que ninguém de suas famílias ou comunidades havia frequentado anteriormente.

As construções sociais e históricas em torno do ensino superior - como uma instituição historicamente reservada aos segmentos mais ricos e poderosos da população, com vistas à preservação das vantagens e oportunidades econômicas concentradas nesses segmentos - têm consistentemente impedido o acesso a seus quadros por jovens negros e indígenas do entorno. Essa exclusão expressa o silenciamento de suas vivências em sociedade, reforçando as condições de subalternização a que foram submetidos (Mayorga & Souza, 2012; Ortega, 2011; Carvalho & Segato, 2002).

Além disso, a estrutura acadêmica tem uma dinâmica que inferioriza as epistemologias e os modos de expressão próprios desses corpos e mentes, entre outras coisas. A autora, Tânia Mara de Almeida (2018), argumenta que a universidade tem sido historicamente sustentada pela deslegitimação do conhecimento resultante de perspectivas feministas. Outros alertas são feitos sobre os mecanismos históricos de discriminação que existiram nos ambientes universitários, particularmente em relação a grupos que não são classificados como hétero-patriarcais ou de origem elitista. Neles, perpetuam-se o imaginário social e as representações sociais que estigmatizam as mulheres – particularmente as pobres e desfavorecidas, assim como as negras e indígenas – no que diz respeito à sua capacidade intelectual e essencialidade em posições precárias de cuidado (Gonzalez, 1988).

Hoje a presença das mulheres é perceptível em todos os níveis de formação educacional, mas nem sempre foi assim. A entrada tardia na escola e a formação em cuidados infantis e familiares não prepararam as alunas para um futuro de sucesso na sociedade. De acordo com as leis portuguesas, o sexo feminino era considerado membro do *imbecilitus sexus*, conhecido como sexo imbecil, categoria que incluía mulheres, crianças e pessoas com doenças intelectuais. Essa noção persistiu na colônia brasileira, onde era frequentemente expressa em frases como: "a mulher honrada deve ser sempre calada"; e "mulher que sabe latim não tem marido, nem bom fim" – muitos dos quais encontrados na literatura de escritores portugueses do gênero masculino.

Figura 1: Abecedário moral (1585)

Abecedário moral (1585)	
A = amiga da sua casa	J = jeitosa (habilidosa)
B = benquista da vizinhança	L = leal
C = caridosa para com os pobres	M = mansa
D = devota da virgem	N = nobre
E = entendida no seu ofício	O = ordeira
F = firme na fé	P = prudente
G = guardadeira de sua fazenda	Q = quieta
H = humilde	R = regrada
I = inimiga do mexerico	S = sezuda
	T = trabalhadeira
	U = unida à família, útil ao marido
	V = virtuosa
	X = xã (simples)
	Z = zelosa da honra

Fonte:GEA/MultiRio. Autor: Gonçalo Fernandes Trancoso

No início do século XIX, a educação feminina ainda se centrava sobretudo nos afazeres domésticos e os currículos concebidos especificamente para as mulheres baseavam-se nos objetivos do Abecedário Moral (1585), obra do autor português Gonçalo Fernandes Trancoso.

As primeiras escolas estabelecidas durante o período colonial foram constituídas pela ordem dos padres Jesuítas. Essas instituições, localizadas em vilarejos e cidades de todo o país, eram voltadas para a população masculina com o objetivo de formar um culto colonial de elite e uma tradição religiosa. Tanto as mulheres brancas, ricas ou não, quanto as escravas negras e as indígenas, não tinham acesso à leitura e à escrita.

A primeira reivindicação documentada de alfabetização feminina no Brasil foi realizada por um indígena que pediu ao padre Manoel de Nóbrega que ensinasse sua mulher a ler e escrever. Os indígenas ficaram perplexos com a disparidade de oportunidades educacionais entre homens e mulheres, uma vez que eram considerados companheiros. O pedido chamou a atenção do padre, que sabia que os jesuítas haviam manifestado o desejo de estabelecer reconhecimento para mulheres no Brasil. No entanto, pelo fato de a ideia ter sido considerada ousada tanto pelo governo português como pela rainha do país, Dona Catarina, nunca foi concretizada. Apesar disso, alguns indígenas conseguiram burlar as leis. Segundo a autora, Arilda Ribeiro, ela descobriu registros que indicam que Catarina Paraguassu, também conhecida como Madalena Caramuru, foi não só a primeira mulher indígena, mas também a primeira mulher a aprender a ler e escrever, tendo escrito uma carta ao padre Manoel de Nóbrega em 1561.

As mulheres foram impedidas de participar do sistema educacional que havia sido estabelecido no Brasil colônia. No máximo podiam se educar na catequese. Os conventos surgiram no Brasil na segunda metade do século XVII, cujas "escolas" para mulheres lhes ensinaram, entre outras coisas, a arte da costura e do bordado ("trabalhos de agulha"), bem como boas maneiras e muita reza para "afastar maus pensamentos". Esses locais também eram usados como centros de detenção para homens que tinham muitas filhas e medo de dividir seus bens com futuros genros; para traídos ou traidores de suas esposas; e para os irmãos que, por respeito à família e herança, preferiram não dividir seus bens. Até então, a educação das mulheres limitava-se aos afazeres domésticos, cuidar dos maridos e criar os filhos.

1.6. **A inclusão das mulheres nas escolas brasileiras**

A implementação de uma série de reformas instituídas por Sebastião José de Carvalho, futuro Marquês de Pombal, entre 1750 e 1777, na metrópole e nas colônias portuguesas, culminou na expulsão dos jesuítas (1759). Como resultado, a educação foi transferida para as mãos do Estado. A reforma educacional pombalina foi uma primeira tentativa de transformação da instrução feminina, embora pouco tenha mudado na prática desde que a reforma foi implementada. Com Pombal, as mulheres foram autorizadas oficialmente a frequentar as aulas nas salas de aula (que eram divididas por sexo); o magistério público foi criado como fonte de emprego para as mulheres, que só podiam dar aulas para alunas do mesmo sexo. A reforma proibiu a prática de aulas particulares sem a aprovação da recém-criada Diretoria Geral de Estudos; o conteúdo do currículo e dos materiais instrucionais estavam sujeitos à regulamentação governamental; e o surgimento do ensino público e laico foi marcado pela criação das aulas régias.

A educação das mulheres, em geral, não mudou com a chegada da família real portuguesa em 1808. Uma das principais preocupações era que as mulheres pudessem cuidar de seus lares e aparecessem em público sem causar preocupação aos maridos ou pais. A chegada dos imigrantes despertou o interesse que resultou na procura de professoras particulares que, na maioria das vezes, ensinavam homens e mulheres da mesma família ao mesmo tempo.

No período do Império brasileiro, embora as mulheres tivessem começado a ter acesso à instrução e letramento, elas não se matriculavam em uma escola secundária, cuja finalidade era preparar os homens para o ensino superior. A primeira Constituição Federal Brasileira, de 1824, propõe educação primária gratuita para "todos" os cidadãos, mas sem levar em conta as

populações negras e indígenas. No entanto, após a independência, a primeira legislação específica sobre o ensino primário foi a Lei Geral de 15 de outubro de 1827¹⁸, que abriu caminho para o estabelecimento de escolas primárias (agora conhecido como Ensino Fundamental) em todo o país – e serviu de base para a seleção da data comemorativa do Dia do Professor. A lei abordava uma ampla gama de questões, incluindo a remuneração de mestres e mestras, os currículos mínimos, admissões de professores e escolas para meninas. As mulheres, por outro lado, continuaram sendo discriminadas, não tendo acesso a todas as disciplinas ensinadas aos homens, principalmente aquelas consideradas mais racionais, como geometria, e sendo obrigadas a aprender as "artes do lar".

Apesar de a Lei Geral garantir a igualdade salarial para homens e mulheres, um decreto de 1831¹⁹ garantiu que as mulheres ganhassem menos na prática. Isso porque os governos provinciais tinham autoridade para contratar candidatas que não tivessem sido aprovados em concurso com a condição de pagarem salários mais baixos. Também vale a pena notar que não havia escolas de formação para mulheres e elas não tinham acesso a todas as matérias ensinadas nas escolas primárias. A primeira Escola Normal do país foi criada em Niterói em 1835. Matrículas de moças, por outro lado, não eram permitidas. Vários grupos religiosos se dedicaram à educação feminina no Rio de Janeiro. Por exemplo, em 1854, o Colégio Imaculada Conceição, administrado pela Companhia das Filhas de Caridade de S. Vicente de Paula, abriu suas portas para educar as filhas da elite carioca, aderindo às regras morais da Igreja Católica.

Já em 1870, escolas protestantes, majoritariamente de natureza metodista e presbiteriana, foram criadas para desafiar o monopólio religioso da Igreja Católica e, pela primeira vez no Brasil, reunir alunos de ambos os sexos em uma mesma sala de aula. Nessa época, as escolas públicas mistas brotavam pelo país, e as professoras recebiam permissão para ensinar homens de uma certa idade (muitas vezes entre 12 e 14 anos) - dando origem a um novo ramo do magistério feminino.

As mulheres foram autorizadas a matricular-se em cursos Normais, e a mão de obra feminina ganhou força no final do século XIX, em decorrência da necessidade de um número maior de trabalhadores para atender à demanda crescente. Além disso, construiu-se a ideia da

¹⁸ Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm>. Acesso em 29/07/2022.

¹⁹ Decreto de 27 de agosto de 1831. Disponível em <https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimp-14/Legimp-14_24.pdf>. Acesso em 29/07/2022.

vocação natural de uma mulher ao magistério. Médicos, pais, clérigos e funcionários do governo acreditavam que elas eram dotadas de ternura e outras qualidades "naturais" que permitiam aos professores exercer sua profissão. Apenas 24 anos após sua fundação, em 1881, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro abriu suas portas para as primeiras turmas de formação profissional exclusivamente femininas do país. Os cursos, por outro lado, serviram para reforçar os papéis tradicionalmente associados às mulheres. Em 1897, o Instituto Profissional Feminino foi criado no Rio de Janeiro e, após 15 anos, recebeu o nome de Orsina da Fonseca (em homenagem à esposa do presidente, Hermes da Fonseca) para distingui-lo de outras organizações semelhantes.

Deve-se notar que tradicionalmente os homens tinham preferência em cargos de nível superior no ensino público, como cargos de comando. Embora a regulamentação do ensino público não mencionasse critérios de gênero para a direção de uma escola, por exemplo, parecia ter havido um acordo entre governo e direção da escola quando inicialmente selecionaram apenas professores do sexo masculino, reforçando as disparidades de gênero na formação profissional. Em 1910, as mulheres começavam a ocupar o mercado de trabalho do ensino elementar, mas os homens continuavam a dominar o ensino secundário. No entanto, mesmo nas primeiras décadas do século XX, havia a necessidade do celibato para que as mulheres ocupassem o cargo de professoras de escolas públicas. De acordo com o Estatuto da Instrução Pública, as professoras deveriam ser solteiras ou viúvas. Se casassem, eram demitidas.

A separação entre internato e externato foi autorizada pela Lei nº 1.997²⁰, de setembro de 1918, sendo o externato transferido para novas instalações no ano seguinte e rebatizada de Escola Profissional Paulo de Frontin. Estavam disponíveis o Curso Comercial, que incluía as disciplinas de estenografia (taquigrafia), datilografia, contabilidade e línguas, bem como o Curso Profissional, que incluía as oficinas de chapéus, bordados, costura, flores, design e modelagem. Durante décadas, essa instituição foi um dos principais centros de excelência no campo da profissionalização de mulheres da região fluminense.

A admissão em programas de graduação foi mais um campo de batalha para as mulheres. Somente em 1879 o governo imperial concedeu permissão para que estudantes do sexo feminino se matriculassem em faculdades de forma condicional. As candidatas solteiras deveriam apresentar uma carta de autorização dos pais; aquelas que são casadas deveriam

²⁰ BONATO, Nairda Marinho da Costa. **Uma Escola de Formação Profissional para o Sexo Feminino no Distrito Federal: a Escola Profissional Paulo de Frontin (1919)**. Disponível em <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02_14.pdf>. Acesso em 29/07/2022.

apresentar uma carta de consentimento de seus cônjuges. Apesar de terem sido oficialmente aceitas nas faculdades, o número de mulheres que se inscreveram foi pífio por muito tempo. As razões para isso vão desde a percepção da sociedade sobre elas até a impossibilidade de frequentar os melhores cursos preparatórios, o que dificulta o ingresso em uma instituição de ensino superior. Uma vez admitidas nos cursos universitários, as mulheres continuaram a avançar na área da educação, tornando-se mestras e doutoras em diversas áreas do conhecimento. Durante a segunda metade do século XX, a presença das mulheres aumentou significativamente na educação, tanto como força de trabalho quanto como alunas de todos os níveis de ensino.

Um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) do ano 2000, diz:

“A década de 90 marca a virada das mulheres brasileiras, que ultrapassaram os homens em nível de escolarização. A proporção de pessoas analfabetas já é significativamente menor entre as mulheres do que entre os homens em todos os grupos com até 39 anos de idade. As mulheres também superaram os homens em número médio de anos de estudos e, nas salas de aula, reinam absolutas: 85% dos 1,6 milhão de professores da educação básica em todo o país são do sexo feminino”

Segundo este relatório do Inep, o fator mais significativo dessa disparidade entre homens e mulheres em termos de escolarização foi a entrada das mulheres no mercado de trabalho, o que as estimulou a buscar um nível mais elevado de escolarização como forma de compensar a discriminação de gênero no local de trabalho. Observando dados mais atuais, o Censo da Educação Superior de 2016²¹ apontou que as mulheres representavam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação. Já na docência, segundo o mesmo levantamento, elas são 45,5%. Hoje, as meninas alcançam maior sucesso acadêmico do que os meninos em suas carreiras escolares. Segundo dados da Pnad Contínua 2018, 49,5% das mulheres concluíram o ensino médio, contra 45% dos homens quando comparados adultos de mais de 25 anos. No sistema de ensino de nível superior, elas respondem por 55% das matrículas de graduação. É a mesma coisa na docência. De acordo com os resultados do Censo da Educação Básica 2017, as mulheres constituem 81% do professorado no sistema de educação básica brasileiro.

Mesmo assim, nem tudo são flores. À medida que as mulheres avançam na carreira acadêmica, por exemplo, a dinâmica desse cenário muda. No Brasil, apenas um em cada

²¹ Censo da Educação Superior; Notas Estatísticas. INEP, 2016. Disponível em <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em 29/07/2022

quatro principais pesquisadores é mulher²². Entre os fatores que contribuem para a incapacidade das mulheres de manter um equilíbrio adequado entre sua vida profissional e pessoal estão a maternidade e as tarefas domésticas que não são compartilhadas pelos homens, entre outros. A maioria das mulheres profissionais da educação, principalmente aquelas que atuam na educação básica, concentra-se na educação infantil. Outra questão que surge neste segmento é a desvalorização das professoras, frequentemente chamadas de "cuidadoras" em vez de "educadoras" em sala de aula. O cuidado associado a uma ocupação feminina e, por consequência, de baixo valor, traz à tona valores machistas prevalentes em nossa sociedade, que se refletem e, em muitos casos, são replicados nas instituições de ensino. A autora de "A cultura nos livros didáticos" (Editora Appris, 2020), professora Lara Marin, explica o porquê. Neste trabalho, resultado de sua dissertação de mestrado, a autora demonstra como os elementos culturais predominantes nas publicações estudantis podem incitar o machismo, o racismo e as crenças religiosas sectárias nos leitores.

“‘Tia, me ajuda?’ Essa simples frase proferida por uma criança no ambiente escolar nos parece normal à primeira vista, mas ela nos revela traços machistas da sociedade em uma instituição que escancara diariamente aos estudantes a desimportância social do cuidado e a desvalorização da mulher profissional. [...] Ninguém chama uma advogada, uma médica, uma empresária, uma chef de cozinha de ‘tia’. Paulo Freire já nos alertava o quanto essa expressão remonta a uma ideia que diminui o profissionalismo de professoras que passaram quatro anos de suas vidas em faculdades e estágios para estudar, observar o fazer pedagógico e atuar de forma tão séria e responsável quanto a de outras profissões.” Lara Marin, A cultura nos livros didáticos (2020)

²²Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua. Educação 2018. IBGE. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em 29/07/2022

2 DA DIFICULDADE NASCE A FORÇA DA MULHER MÃE PERIFÉRICA

“Lutamos para o momento em que toda garotinha que nascer tenha uma oportunidade igual à dos seus irmãos. Nunca subestimem o poder que nós mulheres temos de definir nossos próprios destinos.”As Sufragistas.

Significados especiais para a maternidade surgiram como resultado do desenvolvimento do capitalismo nas últimas décadas. Gradwohl, Osis e Makuch (2014) afirmam que as mudanças trazidas pela industrialização desconectam o público das esferas privadas da vida familiar, atribuindo a responsabilidade parental de seus filhos a seus cônjuges. Especificamente, na esfera da vida privada, a responsabilidade de uma família nuclear é prover os meios para o sustento material de seus membros e, mais importante, transmitir valores que sustentam a cultura dominante. Isto é conseguido atribuindo aos pais a responsabilidade de cuidar de seus filhos, cabendo à mãe a responsabilidade exclusiva de cuidar e ao pai a única responsabilidade de prover os meios de sustento, ao mesmo tempo em que estabelece a distinção entre papéis de homens e mulheres.

Delegar única e exclusivamente a mulher os cuidados com os filhos nada mais é, para Ribeiro (2017), que sobrecarregá-la:

(...) diariamente as mulheres mães são coagidas, orientadas e instruídas a adquirir certas práticas relacionadas à maternidade, sendo obrigadas a se desdobrar física e psicologicamente em nome do “cuidado materno”, frequentemente tendo suas vontades próprias e características subjetivas surrupiadas com o propósito de manutenção do sistema patriarcal (RIBEIRO, 2017, p. 27).

O imaginário social e cultural em torno da maternidade é tão consistente que, independentemente das dificuldades que surgem durante o processo, estas quase sempre serão minimizadas ou invisibilizadas em decorrência de considerar as mulheres como possuidoras de uma "essência feminina", que naturalmente as direciona para as necessidades de seus filhos, constituindo uma experiência essencial para aquelas mulheres que são casadas e mantêm uma relação heterossexual estável, que possuem uma vida socioeconômica estável e são jovens (URPIA, 2009). No entanto, no contexto dessas idealizações, a imagem cultural da maternidade torna-se incompatível com a sexualidade da mulher, com o trabalho remunerado,

com a formação e com a realização profissional. Além disso, a imagem da mulher é reduzida a uma única face, negando as muitas facetas da maternidade.

Consideremos por um momento a possibilidade de que os significados atribuídos à maternidade estejam vinculados às representações dos papéis das mulheres na organização de uma determinada sociedade. Além disso, reconhecemos que tanto os significados associados à maternidade quanto as representações dos papéis das mulheres são produtos de uma cultura específica, que é definida como o conjunto de valores, princípios, tradições, visões de mundo e padrões de comportamento que influenciam o modo de pensar e agir das pessoas e que ajudam a moldar suas identidades sociais. A vivência da maternidade na vida das mulheres que atuam no campo acadêmico apresenta uma série de desafios, principalmente aqueles relacionados aos estereótipos de gênero e ao processo de integração da maternidade e vida acadêmica, o que não ocorre entre os homens, que geralmente têm uma ascensão rápida quando são "casados e com filhos" (MANSON; GOULDEN, 2002; AQUINO, 2006). Segundo Ribeiro (2016), a formação familiar de cada mulher que é mãe e aluna tem impacto direto no nível de dificuldade que ela encontra ao tentar conciliar os estudos com a maternidade.

2.1. Falando da periferia real: o Complexo da Maré

O Complexo da Maré constitui a 30ª Região Administrativa da cidade do Rio de Janeiro e está localizado na zona da Leopoldina. Conta com 139.073 moradores e 47.558 moradias²³, distribuídos em 16 comunidades: Marcílio Dias, Praia de Ramos, Roquete Pinto, Parque União, Rubens Vaz, Nova Holanda, Parque Maré, Nova Maré, Baixa do Sapateiro, Morro do Timbau, Bento Ribeiro Dantas, Conjunto Pinheiros, Vila dos Pinheiros, Salsa e Merengue, Vila do João e Conjunto Esperança.

Cerca de 44 escolas públicas municipais, sendo dessas 6 CIEPs²⁴, estão presentes nas comunidades. Também encontramos lá várias escolas privadas, de pequeno porte, geralmente voltadas para a educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental e dezenas de creches comunitárias. Uma única escola pública de ensino médio, que se destacava pela precariedade e que funcionava no período noturno foi, até 1997, a única opção de moradores da Maré.

²³ Os dados apresentados têm como fonte o Censo Maré 2017, realizado pelo Observatório de favelas e pela Redes da Maré. Disponível em <<https://www.redesdamare.org.br/br/>>. Acesso em 29/07/2022.

²⁴ CIEP – Centro Integrado de Educação Pública.

Em 1998, foi criada uma escola secundária diurna para proporcionar um ambiente de aprendizagem mais estruturado na comunidade. Desde então, não houve novos investimentos nesse nível de ensino no entorno. Existem poucos centros culturais permanentes na Maré, que são utilizados para manifestações e produções culturais, de acordo com o plano de formação cultural do país. Neste caso em particular, a única instalação acessível ao público na Maré é a Malona Cultural Municipal, que é coadministrada pelo Redes da Maré. Entre os recursos locais mais importantes estão o Centro de Artes Visuais Bela Maré e o Centro de Artes da Maré, ambos vinculados a entidades com sede na região. Mesmo instituições tradicionais são raras em espaços populares, sendo a presença de uma escola de samba em uma delas, datada de 1998, o exemplo mais recente. A falta de continuidade e a limitada divulgação de suas atividades caracterizam outras manifestações localizadas como a folia de reis, grupos musicais, agrupamentos culturais diversos, entre outros.

Entre a Av. Brasil e a Linha Vermelha, cortada pela Linha Amarela, a localização da Maré ocupa um lugar de peso no imaginário carioca. Por um lado, ela pode ser vista como um exemplo vibrante da tenacidade dos esforços do setor popular para enfrentar as limitações estruturais dos centros metropolitanos brasileiros, fato que se materializa na forma de acomodações em estilo palafita. Do lado da Maré, no entanto, se encontra a maior instituição de ensino superior do país, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o moderno Aeroporto Internacional do Galeão.

Essa disparidade contribuiu para a percepção do Complexo da Maré, que foi sempre descrito pela mídia e outros segmentos da sociedade carioca como um lugar amplamente miserável, violento e desprovido de condições básicas de suprimento das necessidades humanas. Apesar do exagero e da pesada carga de preconceitos nessa representação, é inevitável identificar a Maré como um espaço proletário em que o predomínio é de populações em condições socio-profissionais subalternas, com baixa escolaridade e baixa renda familiar.

A contribuição mais significativa que o observatório do espaço da Maré oferece, na verdade, é a oportunidade de utilizá-lo como ponto de referência na luta contra as representações homogêneas que caracterizam os olhares voltados para os espaços sociais marginalizados. Portanto, o reconhecimento das diferenças na aparente homogeneidade do território local parece ser um passo crítico na análise dos agentes da cidade e dos espaços populares - em geral, classificados e estereotipados segundo uma lógica sociocêntrica que se identifica com as características e valores dos setores sociais mediais.

A associação, por exemplo, entre favela e violência resulta em uma situação em que - de um jeito mórbido, ainda que de forma mais sofisticada - a diversidade da vida cotidiana dos moradores das comunidades populares é, em geral, ignorada pelos moradores dos bairros da cidade. As favelas cariocas, apesar de suas construções parecerem estar em conflito direto com as condições naturais do terreno, são exemplos históricos de pessoas que buscam serviços básicos e produzem rotinas diárias que possibilitam a existência de milhões de pessoas em condições extremamente restritas. As favelas, antes de qualquer coisa, são uma incrível mostra da capacidade e obstinação da população, habilidades que, ao serem entendidas, permitem um corte com o conhecido discurso de ausência que circunda as ideias e representações afirmadas em relação à favela - um discurso que corrobora tanto para uma opinião conservadora/criminalizante sobre os espaços populares quanto com a postura paternalista assumida por alas progressistas. Apesar de terem uma atitude positiva em relação aos movimentos sociais populares, esses setores acabam por retratá-los como vítimas passivas de um sistema social monolítico que lhes falta capacidade de compreender e enfrentar.

Na tentativa de ir além desse julgamento, o registro, sistematização e análise dos pensamentos da entrevistada sobre sua trajetória socioeducativa serviram como referência básica na tentativa de compreender as trajetórias acadêmicas das mulheres da Maré. Isso porque acredito que as práticas encenadas no ambiente escolar são, em sua maioria, fruto do sistema de disposições (*habitus*, na perspectiva de Pierre Bourdieu) desenvolvido por essas alunas durante seus processos de socialização e posicionamento social. As estratégias que os indivíduos desenvolvem em seu cotidiano, sejam acadêmicas, profissionais ou conjugais, são resultado da interação entre seus recursos adquiridos e suas condições de vida. Compreender suas estratégias e comportamentos permite uma interpretação singular do jogo social em que as jovens e suas famílias participam e ajudam a manter ou transformar. Por sua vez, a instituição de ensino entrará no trabalho como configuração de uma rede complexa e em constante evolução. Ela se revela no texto através das obras de outros autores, das entrevistas e da minha própria experiência acadêmica. Assim, é possível imaginá-la como uma personagem de um filme que, apesar de estar ausente da cena durante o desenvolvimento da trama, é sempre lembrada pelos demais personagens.

A metodologia de coleta de dados desta pesquisa foi baseada em "histórias de vida" coletadas de 5 jovens de diferentes favelas do Complexo da Maré. A definição do número total de histórias não foi estabelecida previamente. O fator limitante foi a constatação, em determinado momento, de que havia atingido minha capacidade máxima de apreensão das sutilezas da fala coletada e que todos os dados necessários para a análise que me incumbiam

de conduzir haviam sido fornecidos. Isso se deve ao fato de que as incontornáveis combinações de estratégias/ações tornam ilógico buscar aumentar o número de oportunidades de apreensão²⁵.

Essa pesquisa se apresenta de forma qualitativa, exploratória e descritiva, idealizada e concretizada por entrevistas, contando também com a aplicação de um formulário socioeconômico. A metodologia de coleta de dados aconteceu em dois momentos: a realização do formulário, que contava com duas questões discursivas ao final e a entrevista semiestruturada, em que foi elaborado um roteiro para norteamento. Essa entrevista foi destinada a cinco mulheres que responderam o formulário, a escolha dessas se deu por demonstração de interesse e disponibilidade em participar dessa fase da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas a partir da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), seguindo a interpretação e exploração do corpus, gravada e transcrita por meio de uma leitura fluida que oportunizou a reunião e sistematização com os objetivos da pesquisa em mente. Como resultado dessa análise de conteúdo, conhecemos as especificidades da realidade sócio-histórica das entrevistadas, com o objetivo de compreender o que suas narrativas significam em termos de suas trajetórias formativas, de suas escolhas profissionais e de suas vidas no que diz respeito a raça, gênero e classe no contexto da vida enquanto universitárias.

Por fim, o testemunho é uma fonte de pesquisa que revela dimensões subjetivas alinhadas às dinâmicas sociais em que os indivíduos estão se constituindo, demonstrando fontes ricas em proximidade com os fenômenos sociais (Lalanda, 1998). Como resultado, métodos quantitativos e qualitativos foram utilizados na construção dessa pesquisa, já que em ciências sociais e humanas se considera que a formalização e acuidade da abordagem metodológica são essenciais para a construção de dados e que “toda realidade social é ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa não cabendo qualquer dicotomia” (Demo, 2002: 364).

2.2. Resultados e discussões: quem são essas mulheres?

Para conhecermos as mulheres entrevistadas, essa tabela abaixo mostra algumas informações preenchidas no formulário socioeconômico. O objetivo desta tabela não é apenas

²⁵ Sobre as possibilidades do trabalho com relatos de vida e história oral, cf. Nora, 1989; Ferreira, 1994; Bourdieu, 1996; Levi, 1996.

mostrar quem são essas mulheres, mas também fornecer uma visão geral de suas circunstâncias financeiras, étnicas e históricas (Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil das entrevistadas da pesquisa.

Nome ²⁶	Lúcia	Ana	Claudia	Rosa	Maria
Idade	28	22	32	41	19
Identidade étnico-racial	Parda	Branca	Preta	Preta	Branca
Estado civil	Solteira	Solteira	Solteira	Casada	Solteira
Naturalidade	Rio de Janeiro-RJ	Rio de Janeiro-RJ	João Pessoa-PB	Rio de Janeiro-RJ	Nova Iguaçu-RJ
Comunidade que reside	Nova Holanda	Morro do Timbau	Vila do João	Baixa do Sapateiro	Nova Holanda
Composição familiar	Mãe e filho	Companheiro, filha ecunhado	Mãe, filho, irmão e tia	Marido e filhos	Mãe e avó
Nº de filhos	01	01	01	02	02
Idade dos filhos	06 anos	03 anos	03 anos	10 e 02 anos	04 e 01 anos
Profissão/ocupação	Estudante/Manicure	Estudante/professora	Estudante/Artesã	Estudante/Caixa de Supermercado	Estudante/Aux. Adm.
Renda familiar mensal aproximada²⁷	1 a 2 Salários min.	1 a 3 Salários min.	1 a 3 Salários min.	1 a 2 Salários min.	1 a 3 Salários min.
Universidade	UFRJ	UERJ	UFRJ	UFF	UFRJ
Curso	Matemática	História	Letras	Serviço Social	Engenharia Civil
Irmãos universitários/formados	0	1	0	0	2

Fonte: A autora, 2022.

No âmbito da vida materna em contextos acadêmicos, podemos discernir duas realidades: as das mulheres que se tornam mães ao concluir seus estudos e as das mulheres que ingressam na universidade como mães com filhos pequenos ou gestam durante esse período. Para garantir que a universidade possa acomodar a diversidade que fomenta sem sufocar ideias, conhecimentos ou experiências, cada uma dessas mães traz à comunidade acadêmica expectativas, incertezas e contribuições que devem ser expressas (SAMPAIO, 2008). Reflexos do meu "diário de entrevista" foram usados para criar as cinco entrevistas.

Manicure em um salão situado em Ipanema, estudante de Matemática da UFRJ e moradora da comunidade da Nova Holanda, Lúcia mora com a sua mãe de 63 anos e seu

²⁶ Foram usados nomes fictícios para não exposição das mulheres entrevistadas.

²⁷ Não foi realizado um estudo aprofundado com relação às condições socioeconômicas das participantes.

filho, Miguel, de 06 anos de idade numa casinha de 2 quartos. Ela hoje está no 6º período da graduação depois de reativar sua matrícula, que havia sido trancada boa parte da pandemia²⁸.

Lúcia foi a primeira mulher a preencher o formulário e se disponibilizar para a entrevista, que aconteceu pelo aplicativo WhatsApp em uma videochamada. Ela demonstrou curiosidade sobre o tema, mas sem muito questionamento. Filha do meio de uma família de 3 filhos, ela foi a única que chegou à universidade. Seus dois irmãos tiveram trajetórias escolares diferentes: o caçula terminou o ensino médio e o mais velho parou de estudar assim que terminou o ensino fundamental. Registrada apenas por sua mãe, Malu, que trabalhou como doméstica a vida inteira na mesma casa de família, hoje faz bicos como diarista, e ainda não conseguiu sua aposentadoria. Quando questionada sobre a importância da sua mãe na sua trajetória acadêmica, Lúcia é sempre muito grata:

“Minha mãe é minha maior apoiadora. Ela tinha um caderninho onde ela anotava todas as nossas conquistas na escola. Eu lembro que ela passava dever de casa pra eu fazer todo final de semana. Ela sempre exigiu bastante de nós. Meus irmãos não gostavam muito.” (Lúcia)

Quando começamos a falar sobre sua experiência com a maternidade, Lúcia claramente ficou emocionada e falava com muito carinho.

“Foi um sonho realizado para mim ser mãe. É ter um amor, tipo, que você não sabe explicar, é alguém que fora do seu corpo que você precisa dar conta, educar, ensinar e foi tudo pra mim. E é o maior amor da minha vida.” (Lúcia)

Lúcia conta que passou no vestibular quando tinha 23 anos, e seu filho apenas 01 ano de idade. Quando fez sua matrícula na UFRJ, se deparou com seu primeiro conflito: um curso de período matutino que iria lhe colocar durante quatro anos distante da criação do seu filho, e se questionava “como é que ia ser eu passar durante quatro anos o dia todo na universidade e depois indo trabalhar? Quem é que ia ficar com ele?”.

“Ele estava com 1 ano, aí para eu trabalhar e estudar ele teve que ir para uma creche pública, lá em Copacabana, perto do meu trabalho, que em si é ótima sabe, mas no início foi muito difícil, a nossa rotina era nós dois o tempo todo né, o mais pesado para mim nem era ficar tanto tempo longe dele sabe [...] era não saber se ainda teríamos uma conexão nós dois, porque tinha dias que eu chegava em casa e ele não queria ficar comigo, ir pro meu colo, como se tivesse zangado sabe. Vira e mexe ele preferia ficar com a minha mãe. Aí pronto, fiquei paranoica me questionando se eu estava sendo uma boa mãe passando tanto tempo longe dele.” (Lúcia)

²⁸ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

Para Da Rosa (2018), a escolha de uma mulher entre se formar e se tornar mãe é difícil devido à ausência de seus filhos por longos períodos. Como resultado dessa circunstância, as mulheres são obrigadas a lidar com uma variedade de emoções, incluindo ansiedade, medo, raiva e culpa (SOARES et al., 2013). Como resultado, fomentar a discussão sobre essas questões muitas vezes pode servir como ferramenta para fortalecer as mães que estão constantemente enfrentando obstáculos e dificuldades na luta para conciliar a maternidade e o ensino superior.

Ana tem 22 anos e é mãe da pequena Laura, de 03. Ela mora na comunidade do Morro do Timbau, junto com seu companheiro, sua filha e seu cunhado de 14 anos que ficou sob a responsabilidade de seu companheiro após a morte da mãe. Ana concluiu o ensino médio na modalidade Normal, de formação de professores, dá aula para o 3º ano do ensino fundamental em uma escola privada na Zona Norte da cidade e estuda Licenciatura em História na UERJ.

O Morro do Timbau tem os melhores índices de qualidade de vida urbana, dentre as comunidades da Maré: não há barracos de madeira, o nível de limpeza é acima da média e os seus indicadores sociais – educação, saúde e renda – são os mais altos da área. Ana é o oposto do estereótipo tradicionalmente atrelado para classificar o morador da favela: branca, de olhos claros, e com fala articulada.

Ana, assim como Lúcia, passou no vestibular com um bebê de 01 ano em casa. E não diferente, também teve muitas dúvidas e muito medo de não conseguir ser presente pra sua filha.

“É muito difícil ser mãe e ser uma universitária, estudante. Muito, muito difícil! Porque, sempre você vai sentir que tá sendo insuficiente em algum desses dois, ou aos dois ao mesmo tempo, você vai sentir que sendo mãe você tá devendo quando você tá na faculdade, longe, e quando você tá em casa você fica com a sensação de que tá ficando pra traz na faculdade e em... é..., outros quesitos só seus também, inclusive pro seu filho, porque eu acho que os estudos vão me fazer uma mãe melhor, então quando não consigo estar lá também me sinto uma mãe pior.” (Ana)

De acordo com Torres (2000), numa utopia social espera-se que os homens estejam em uma situação em que a família não é prioridade, às mulheres exige-se que os desejos próprios e realizações profissionais fiquem em segundo plano, dando lugar para o cuidado da família. Assim, a sociedade espera que a mulher renuncie a sua vida acadêmica em prol de uma maternidade “perfeita” e esse peso é, geralmente, o desafio inicial que essas mulheres enfrentam adentrando a graduação. No contexto acadêmico, o tornar-se mãe é uma outra camada nessa discussão. Anseia associar o contexto acadêmico, a vivência de mulheres que geralmente são jovens, total ou parcialmente dependentes de suas famílias, à condição de

mães universitárias (URPIA, 2009). Essas mulheres que são mães e adentram às Universidades também precisam de reconhecimento social, sendo mulheres-mãe-acadêmicas que batalham para alcançar seus projetos de vida (CANGIANI; MONTES, 2010).

“[...] meu tempo não é igual ao tempo de outras pessoas e se eu pretendo fazer as duas coisas bem-feitas eu vou ter que respeitar a força que eu tenho para dedicar a essas duas coisas, que é tá na academia e ser mãe. Porque é isso, eu me cobro um tanto, mas, eu me cobro com razão e porque eu quero dar o meu melhor, eu quero ser a melhor mãe que meu filho pode ter, e eu quero ser a melhor aluna, a melhor profissional. Quero ser boa.” (Ana)

É um desafio conciliar a maternidade com a academia em uma sociedade em que a responsabilidade pelo bem-estar das crianças é tipicamente transferida para as mulheres. Para bons resultados acadêmicos, há uma cobrança da própria universidade, e há uma parcela da população que se insere nas expectativas e esperanças que nossa sociedade deposita na maternidade (URPIA, 2009). Em seus relatos, essas mulheres expressam um sentimento de inadequação diante das limitações impostas por suas circunstâncias, de dificuldades em se apresentar como boas mães e alunas e de preocupação de que possam estar exercendo simultaneamente os dois papéis de forma pouco eficaz. O que se pode esperar de uma mãe na universidade? Que ela esteja mais preocupada com a maternidade do que com a vida acadêmica, ou o contrário? Maternidade e paternidade representam um em cada dez universitários no Brasil, segundo pesquisa²⁹ realizada pela ANDIFES³⁰ em 2018. Conforme afirma o Artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o direito à educação é um direito social básico que deve ser garantido a todos. Isso inclui tanto o direito de acesso à educação quanto o direito de permanecer matriculado em instituições educacionais e que esse ensino terá embasamento em princípios de igualdade de condições.

À medida em que as mulheres são confrontadas com a imagem idealizada de uma mulher dona de casa e boa mãe (BUTLER, 2003), elas experimentam uma sensação de desconforto em se desviar do que a sociedade espera delas ou do que foram projetadas para serem. Diante disso, vale lembrar que:

Durante a maior parte da história brasileira existiu uma divisão sexual do trabalho que, de modo geral, impunha às mulheres as atividades domésticas e de reprodução (privadas), e aos homens as atividades extra domésticas e produtivas (públicas)” (BELTRÃO; ALVES, 2016)

²⁹ Disponível em <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>

³⁰ Associação Nacional Dirigência Instituto Federal do Ensino Superior.

Essas mulheres estão sempre recebendo a titulação de “guerreiras”, mas, na verdade, estão sobrecarregadas.

“Às vezes eu acho que não estou sendo nem boa mãe nem boa estudante sabe, mas as vezes eu paro assim, respiro e penso “eu to dando o melhor de mim, no que eu to podendo fazer” sabe, o melhor de mim, mas as atividades da academia são pra além do tempo da academia, [...] ai eu vou fazer o que tenho que fazer sabe, porque é isso, o dia parece que tem menos horas, o corpo parece que pesa mais muitas vezes né, porque você tá executando múltiplas funções, você tá fazendo muito mais do que uma coisa ao mesmo tempo.” (Ana)

“Na grande maioria das vezes eu me vejo louca achando que eu não vou conseguir, que não vai dar... que sabe!? Sinto muita vontade de desistir, muitas vezes porque eu realmente acho que eu sou incapaz, sabe?! É exaustivo, é extremamente desgastante, sabe?! Tem dias que você só quer chorar, você não quer se levantar da cama, que você... sabe?! ah, todo dia isso... você já acorda com aquele peso, não aguento mais. Só quero que essa semana acabe, eu só quero que esse período acabe... porque você não consegue fazer todas as coisas.” (Lúcia)

Moradora da Vila do João, a Claudia de 32 anos é mãe do Antônio, de 03. Paraibana que veio para o Rio de Janeiro morar com a tia, e depois trouxe mãe e irmão junto. cursando o 7º período de Letras na UFRJ, Claudia é mãe solo e passou pela gravidez em meio à graduação. Claudia tornou-se mãe ainda nos primeiros períodos do curso, por volta do 2º, e ela passou a atrelar o desafio de morar longe do restante da família ao de dar continuidade ao seu curso de graduação, agora na condição de grávida. “Na época ainda foi relativamente tranquilo porque a gente ainda não estava nas disciplinas de estágio, mas eu tranquei disciplinas por que eu não tinha condições físicas de passar o dia inteiro na universidade”, disse.

Rosa, moradora da comunidade Baixa do Sapateiro é casada com o Tião, trabalha como caixa de supermercado na Zona Sul da cidade e tem dois filhos, o Joaquim, de 10 anos, e a Lívia, de 02. Ela está no último período de Serviço Social na UFF, em Niterói, e além de toda luta diária dividindo seu dia em ser mãe, profissional e estudante, Rosa ainda enfrenta muitas horas no trânsito caótico do trajeto Rio-Niterói. Foi mãe da sua segunda filha na metade do curso, já tendo um filho pequeno para equilibrar a maternidade com a vida universitária.

Por fim, a jovem Maria, de apenas 19 anos, moradora da Nova Holanda desde os 10 anos, natural de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. Reside numa casa de 2 quartos apenas, com os dois filhos, Matheus e João Pedro, de 04 e 01 ano respectivamente, a mãe, dona Áurea e a vó, de 86 anos dona Lili. Maria foi mãe com apenas 15 anos, o pai do pequeno Matheus não quis participar da vida do menino e nem o registrar em cartório, hoje ela não sabe por onde ele anda. Três anos depois ela engravidou do João Pedro, quando estava no segundo período de Engenharia Civil na UFRJ. O pai de João Pedro é presente e ela conta que ele

divide bastante a carga com ela, apesar de não estarem mais juntos. Maria é auxiliar administrativo de uma loja de roupas em um shopping na Zona Norte e almeja trabalhar em grandes construtoras.

Mais notadamente, nas histórias de Cláudia, Rosa e Maria, o fato de terem se tornado mães já sendo universitárias é um ponto em comum. Essas mulheres vivenciaram a maternidade na graduação desde a gestação, passando de estudante para mãe-estudante e então lidando com desafios únicos de criar uma criança, um bebê, nesse contexto. Uma característica fundamental do argumento é que a transição dessas jovens para a maternidade foi dificultada pelos aspectos burocráticos e relacionais de suas experiências acadêmicas.

“Depois dessa fase inicialzinha da gravidez eu tava estagiando [...] e aí foi quando eu parei pra fazer um cálculo. E eu teria bebê antes de fechar a carga obrigatória de estágio, mesmo que eu não faltasse, eu indo até o final da minha gestação, eu ainda iria reprovar por falta [...] então eu perdi esse estágio.” (Rosa)

A Lei nº 6.202/75³¹ assegura às universitárias grávidas, a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses pós-parto, o auxílio pelo regime de exercícios domiciliares estabelecido pelo Decreto-Lei número 1.044, 21 de outubro de 1969. Contudo, no episódio descrito pela Rosa há um grande erro, uma vez que quando ela busca a coordenação do curso é instruída que exercício domiciliar não a assegurava em seus direitos por estar em época de estágios.

Ao não ter a oportunidade de completar a carga horária exigida de outra forma, a estudante sentiu-se menosprezada e incapaz de aproveitar as horas já cumpridas. Não lhe foram apresentadas outras opções, conforme consta no decreto.

Outras situações vivenciadas pelas estudantes, que também dificultaram esse processo de transição para a maternidade foram:

“[...] eu precisei faltar alguns dias, porque ia fazer pré-natal, ia fazer exames. E aí, eu também tive algumas dificuldades com alguns professores que não compreendiam esse tipo de coisa. Ééé... que, ééé... aconteceram situações de professoras não deixar eu repor um trabalho que eu precisei faltar no dia de fazer exame, sabe?! Esse tipo de coisa que acabei me atrasando no curso por que precisei perder algumas disciplinas por causa disso.” (Cláudia)

“[...] algumas cadeiras eu não consegui pagar, justamente por isso também, porque eu não conseguia, tipo conciliar toda essa minha vida, o cansaço em si com as disciplinas. (Maria)

³¹ Lei no 6.202, de 17 de abril de 1975. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L6202.htm>. Acesso em 29-07-2022.

Pode haver mudanças físicas e psicológicas significativas no corpo da mulher durante a gravidez (CAMACHO et al., 2010). A aparência física da mulher muda drasticamente quando o peso e a circunferência da cintura aumentam, aumento das mamas e edemas que se formam principalmente na parte inferior do corpo. Modificações no estado físico e psicológico de uma mulher durante a gravidez e o pós-parto podem afetar sua capacidade de aprender, incluindo mudanças no humor, sonolência e enjoos. Todas as gestantes vivenciam essas mudanças, que variam em intensidade para cada mulher, afetando-as de diferentes formas. Apesar de necessárias e temporárias, essas mudanças podem causar ansiedade e desconforto, interferindo nas atividades do dia a dia (BRANDEN, 2000).

Nesse sentido, a gestação requer da mulher readaptações com seu próprio corpo e com suas relações sociais (MEIRELES & COSTA, 2005).

“[...] fora as mudanças físicas assim... eu ficava muito sonolenta no início da gestação, eu não tive enjoo, foi uma coisa boa assim... [...] era muito difícil, eu me sentia muito aérea mesmo assim... a parte biológica tá focada em fortalecer aquele bebê que tá no útero, né?! Em você, e aí é como se faltasse um pouco de energia mental mesmo, então, eu não sentia é... um desejo muito forte de estudar, não me sentia muito, assim... dentro, imersa dentro daquela universidade assim... foi difícil o início.” (Rosa)

“Quando foi chegando mais pro final da gravidez, as salas tipo, não tinha cadeiras que me confortasse fisicamente. Eu não aguentava passar a tarde todinha sentada na cadeira, doía a coluna e era muito cansativo e acabei trancando algumas disciplinas por conta disso. E também naqueles momentos de enjoo, teve dias que eu não estava disposta pra ir para a universidade. Pegar ônibus também pra chegar aqui na universidade nessas condições não é fácil. Que as vezes você entra dentro do ônibus e ninguém dá o lugar pra você sentar. Foi um momento cansativo.” (Maria)

“[...] era difícil pra mim vir grávida, sempre de olhona barriga.” (Claudia)

2.3. Ser mãe-universitária-periférica: é treta!

Os percursos acadêmicos bem-sucedidos aparecem num conjunto de estratégias individuais e coletivas para a superação das desigualdades na sua formação e na necessidade de proporcionar e contribuir para o sustento material da família. Isso é sustentado por narrativas de esforço educativo por parte das mães para preencher lacunas no conhecimento do ensino médio de seus filhos e por parte das famílias para mantê-las na escola por anos e alcançar o sucesso ao final de sua vida escolar.

Segundo o estudo de Francisco José Costa, Marcelo Bispo e Rita de Cássia Pereira,

[...] Em relação ao gênero, os resultados indicam que as mulheres são mais propensas a se matricular e menos a abandonar um programa. Severiens e Dam (2012) argumentam que nos países da OCDE as mulheres se matriculam mais que os homens no ensino superior e também são mais bem-sucedidas. Isso também foi revelado na pesquisa empírica realizada pelos autores na Holanda (Severiens & Dam, 2012) e na pesquisa realizada por Yue e Xuanning (2017) nos Estados Unidos. Barrow, Reilly e Woodfield (2009) também relataram que, em média e nas mesmas condições, as mulheres são mais bem-sucedidas academicamente do que seus pares do sexo masculino (Costa, Bispo & Pereira, 2018. Tradução livre).

Todas as entrevistadas se descrevem como a primeira geração de suas famílias a frequentar a universidade e dizem representar a possibilidade de retornar aos seus contextos de origem de uma forma muito diferente das jornadas que seus familiares tiveram.

“Pela história da minha família e tudo mais, acredito que serei a primeira pessoa a me graduar. É por isso que estou motivada por isso. É por isso que digo: "Vou dar este exemplo à minha família, aos meus irmãos, aos meus primos, aos meus sobrinhos e sobrinhas". Assim, vou me motivar da seguinte forma: "Não vou continuar no mesmo nível, quero crescer". Então, além do apoio da minha família, tenho meu próprio desafio pessoal de focar nisso, apesar de ser difícil.” (Lúcia)

Tornar-se modelos para outros membros da família mostra que elas entendem a importância da autoidentificação e modelagem para o desenvolvimento de mais jovens e que suas próprias jornadas foram moldadas por seus modelos. De certa forma, podemos ver como era essencial para elas ter um modelo para outros membros da família e como elas queriam ser esse modelo para eles.

“Os contrastes da vida, incluindo nossa atual situação financeira, não são enormes? Tem uma 'mina' de classe média que não é nem melhor nem pior do que o resto de nós, mas ela consegue chegar lá mais fácil. Tem muita gente boa nas favelas. Eu sei desde que eu era uma menina que eu tenho muito potencial. Na minha opinião, sou uma pessoa única. Eu acho que sou uma exceção mesmo, engravidei cedo, duas vezes e ainda assim tô aqui na faculdade. Conheço meninas que poderiam ter produzido muito mais nas mesmas condições que eu.” (Maria)

A “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação” afirma:

[...] o rápido e amplo aumento da demanda pela educação superior exige, quando procedente, que em todas as políticas futuras referentes ao acesso à educação superior dê-se preferência a uma aproximação baseada no mérito individual (Unesco, 1998).

Ao mesmo tempo em que afirma ser ações públicas necessárias, a própria declaração se contradiz quando reivindica o mérito como sucesso individual. O sucesso acadêmico tem ramificações pessoais e políticas. As instituições e o governo devem assumir a responsabilidade de aderir às condições de permanência a longo prazo.

Outra narrativa em comum entre as entrevistadas é como a distância de casa para a Universidade impacta no desgaste físico e emocional, o que é um claro reflexo da desigualdade social:

“Pelo fato de você ter que voltar para casa que é longe, a questão econômica pesa muito. Lembro que no primeiro semestre o maior desafio que enfrentei foi me locomover porque não estava acostumada. Viajar daqui, com uma grade lotada de matérias, até Niterói, depois voltar para casa, que demora muito e exige acordar cedo e dormir tarde, além de ter filhos para cuidar...assim, para mim, foi um desafio.” (Rosa)

Para Alexandre Abdal e Julia Navarra, a mobilidade é um elemento importante para compreender a rotina dos(as) estudantes nas universidades, pois é

[...]um ponto de fundamental importância para a definição da qualidade da experiência de ensino superior auferida, chegando, muitas vezes, a condicionar as possibilidades de acesso e permanência no ensino superior (Abdal & Navarra, 2014: 66).

É comum que as alunas passem mais de uma hora se deslocando para ir a faculdade, usando o transporte público para estudar (o que raramente é possível por estarem sempre em pé dentro de ônibus ou metrô do Rio de Janeiro, invariavelmente lotados), tendem a perder momentos de leitura que poderia acontecer em casa ou na biblioteca, em uma situação ideal. Elas continuam a enfrentar esse desafio, mesmo tendo alcançado o nível mais alto de educação. No caso das alunas, ainda há risco de violência sexual e assédios nos transportes noturnos no trajeto da faculdade para casa, onde percorrem longas e sombrias ruas sozinhas e pouco ou nada iluminadas.

Além desses entraves de mobilidade, a questão de gênero marca fortemente outras falas:

“Um dos meus professores disse que não gostava de trabalhar com mulheres, já que não era tão produtivo quanto trabalhar com um homem, e é disso que mais me lembro. Achei estranho ele ter dito isso, foi muito chato.” (Maria)

As mulheres são submetidas a situações de assédio moral que os homens desconhecem e, em alguns casos, não compreendem. Quando as mulheres, principalmente as mães, são estigmatizadas por causa de estereótipos sobre sua feminilidade, não é incomum que suas contribuições à academia e ao mercado de trabalho diminuam. Esse constrangimento pode ser destruidor para a estudante, especialmente caloura em aula de introdução à sua

formação. Como resultado desse episódio, ela pode se sentir constantemente julgada. Se resolve denunciar, é arriscar ser alvo de humilhações, a confirmação de um ambiente que reflete o machismo institucionalizado. Isso afeta diretamente a saúde mental das alunas que vivenciam esse tipo de estresse e, como resultado, seu bem-estar e permanência a longo prazo. Manter o desejo de cursar uma universidade pública, principalmente uma de engenharia, como uma jovem da periferia é um grande desafio. De acordo com Rafaela Braga, Luiz Henrique Miranda e Janaína Veríssimo (2018), a busca dos desejos se posiciona para além das conquistas de direitos, pois a manutenção dos desejos exige um investimento pessoal significativo e envolvimento subjetivo.

O professor poderia argumentar que ele fez essa afirmação como uma simples "piada", uma brincadeira masculina tradicional. Ele não sabe ou se importa com o fato de que essa afirmação é pejorativa e discrimina as alunas à sua frente e seus colegas de trabalho, reforçando o estabelecimento de micropoderes entre os pares e legitimando o sistema patriarcal, que é baseado na desigualdade de gênero. O pavor de ser tratada de forma humilhante já se transformou em uma barreira que impede as mulheres de participarem de atividades que são culturalmente definidas como domínios masculinos de socialização e exercício de profissões.

Nas ciências exatas, os responsáveis por criar e reproduzir a narrativa de como deve se comportar um cientista foram os homens, logo esses critérios que eles mesmos estabeleceram só irão reforçar características de personalidade e atitudes que comumente são desenvolvidas nas identidades masculinas. Ou seja, a ciência também é constituída a partir de representações do mundo e narrativas a seu respeito, sendo estas invenções sociais e históricas com profundas raízes de poder e de redes de estabilidade de verdades que instituem procedimentos, métodos e saberes, determinando quem é capaz de fazer ciência e quem está autorizado a se sentir e ser nomeado cientista (Henning, 2008).

“[...] É... (risos) literalmente se virar nos trinta, porque você sempre tem que tá ali, tem que cumprir sua atividade como estudante e ao mesmo tempo dar a prioridade ao seu filho, porque cada fase é uma coisa diferente na vida do bebê. O fato de você ter que assistir uma aula e também cuidar de uma criança. Tudo isso é desafiador. Geralmente as minhas turmas só têm homens e professores homens, o entendimento as vezes é difícil.” (Lúcia)

Nessa perspectiva, há uma violência simbólica vivida pelas mulheres que optam por carreiras socialmente destinadas aos homens. Essa violência é encontrada em uma variedade de instituições sociais, incluindo a família, a igreja, a escola e outras ordens do Estado.

A discriminação no campo educacional mudou de roupagem na medida em que não ocorre mais por meio do impedimento de acesso, mas transfere-se para o interior do próprio sistema de ensino no qual a discriminação passa a acontecer no processo de escolha das carreiras, provocando a “guetização” por sexo, o que leva à formação de guetos profissionais. Essa “guetização” refere-se às possíveis escolhas, feitas pelas mulheres, por carreiras consideradas “tipicamente femininas” (Avila e Portes, 2009: 93).

Maria relata uma situação de discriminação não tão explícita, mas que deixa marcas psicoemocionais, como o estado de tensão e a sensação de inadequação constantes:

“Não é uma questão de eu me sentir ofendida, mas eu vi realmente a diferença que tinha. Eu era a única menina numa aula de planejamento lá. Tanto que até meu amigo estava percebendo: “Nossa na minha sala só tem duas meninas!” [...] então meio que eu fiquei um pouco constrangida de estar lá, porque eu levantava e as pessoas olhavam “assim”.” (Maria).

Além disso, a permanência na universidade torna-se uma experiência transversal de resistência de gênero e classe, que é mais claramente identificada por estudantes que enfrentam discriminação racial:

“Sinto que mesmo dentro do meu curso, que é mais desconstruído, a gente percebe algumas situações e pessoas, principalmente os caras que tentam silenciar as nossas falas, que nos calam, nos fazem pensar que não merecemos estar aqui, ou que somos inferiores, sei lá. É muito complexo. Às vezes eu penso que seria mais fácil se eu fosse branca.” (Claudia).

Talvez a resistência mais forte se manifeste nos espaços onde as questões identitárias estão sendo debatidas. A insistência em manter a mulher que é mãe “em seu lugar” é uma insistência em uma ordem de homens conhecida, definida e privilegiada. Para essas mulheres, a identidade de resistência permanece, pois, o próprio estar nos espaços acadêmicos é um desafio ao sistema patriarcal que as quer em casa, submissas e cuidando unicamente dos filhos. Essa realidade afeta as experiências cotidianas, incluindo aspectos emocionais e psicológicos, bem como a sobrevivência das alunas que enfrentam desvantagens sociais e de oportunidade. Nesse sentido, reconhecemos que os percursos das entrevistadas são marcados por especificidades que questionam a lógica do mérito individual, tradicionalmente consagrada nas instituições acadêmicas (Mayorga e Souza, 2012: 268).

2.4. Saúde mental e sentimentos confusos: consigo ser boa mãe e boa universitária?

Em uma sociedade patriarcal estruturada em torno de um processo histórico de dominação masculina e subordinação feminina, as universidades expressam um movimento inconfundível de discriminação de gênero ao longo de suas histórias. Se no início a discriminação de gênero vinha da dificuldade de ingresso em um ambiente acadêmico dominado por homens, hoje essa discriminação segue outros rumos como os citados pelas participantes (YANNOULAS, 2007). Quando uma mulher aceita a responsabilidade de ser mãe e aluna, ela se organizará dentro de suas próprias capacidades para poder exercer esses dois papéis distintos. Muitas vezes a sociedade subestima a capacidade das mulheres nesse equilíbrio de funções.

Apesar de vivenciar todas essas emoções, as mães entrevistadas afirmaram que o que as motiva a fazê-lo é a esperança de que seus filhos tenham uma vida melhor após a conclusão de seus cursos.

“Hoje, me motiva a satisfação pessoal [...] eu enxergo também a academia hoje e meu processo enquanto estudante como enriquecedor até na minha maternidade, não só isso né?! Como eu faço uma faculdade da área de desenvolvimento humano, que a gente estuda sobre isso, eu me pego né?! Fazendo muitas coisas na criação do Joaquim e da Livia, que eu aprendi na faculdade.” (Rosa)

“É significativo também, essa consciência política e crítica que a gente aprende na universidade e que leva, eu levo no processo de educação, minha educação e educação dele. Isso é bastante significativo, como por exemplo debates e aprendizados que tem dentro da universidade e que reverberam no meu cotidiano, no cotidiano dele, é, isso é significativo.” (Lúcia)

Na maioria das vezes, as soluções buscadas para tal conciliação da vida acadêmica e da maternidade são possíveis individualizadas. Há um provérbio africano que diz: “É preciso uma aldeia para criar uma criança”. Isso significa que a tarefa de criar os filhos deixou de ser apenas responsabilidade das mães e que uma rede de apoio se tornou essencial. Não basta incluir as mulheres nas universidades a menos que haja mudanças culturais significativas no contexto acadêmico e na sociedade como um todo, pois sem essas mudanças, as mulheres permanecem em situação de desvantagem (AQUINO, 2006). Simplesmente abrir as portas do ensino superior para as mulheres, sem levar em conta suas perspectivas de longo prazo, é insuficiente para garantir a igualdade de oportunidades para as mulheres que se tornam mães.

As tarefas associadas à posição de estudante universitária participam do cotidiano dessas mulheres e colidem com as demandas de seus filhos, num embate cotidiano. No

entanto, o contrário não pode ocorrer, pois as referências aos problemas maternos não pertencem à universidade, lugar de produção de conhecimento. Como resultado desse difícil processo, elas enfrentam inúmeros desafios ao tentar conciliar universidade e maternidade.

“Eu me sinto feliz, primeiramente feliz sabe?! Porque não são todas as mulheres que tem filho que tem a condição de tá aqui sabe?! Primeiro eu me sinto feliz por tá conseguindo, e ao mesmo tempo o mesmo motivo que me deixa feliz, me deixa triste. Por muitas mulheres que eu vejo potencial assim enorme, enorme, enorme, enorme, não ter a condição, porque não tem apoio nenhum, nem familiar, nem do Estado, nem de nada pra tá aqui dentro.” (Claudia)

Os sonhos do ensino superior estão colidindo com a rotina diária da vida familiar, que exige das mulheres uma infinidade de responsabilidades, muitas vezes sem levar em conta as tarefas que devem desempenhar fora de casa (Butler, 2003). Assim, podemos perceber que a permanência dessas mulheres na graduação se deve ao incentivo à continuidade dos estudos acadêmicos por parte de seus familiares, professores e amigos.

“Muitas vezes eu pensei: “Não, isso não é pra mim. Não é um espaço meu. Eu não tenho condições de tá aqui. Então pra que que eu quero tá aqui?” Porque eu tinha que trabalhar, fazer um monte de coisa, não conseguia me dedicar. Então eu pensava: “Não, esse ambiente não é pra mim, é pra uma pessoa que tem uma família, apoio familiar, que não precisa tá trabalhando integral” e aí eu pensava muito nisso.” (Maria).

Segundo Benedito Rodrigues dos Santos e Lêda Gonçalves de Freitas (2016), as alunas gostam e se identificam com a universidade, no entanto, a discriminação de gênero faz com que elas se percebam como carentes dos mesmos direitos que os homens e se sintam culpadas por não assumirem os deveres domésticos e prestarem assistência às suas famílias, especialmente quando há uma crise financeira. Com isso, a descontinuação do curso torna-se uma opção. Essa sensação de inadequação no desempenho de seu papel como mãe, bem como sentimentos de inferioridade em relação aos seus pares, manifesta-se na vida acadêmica, levando as alunas a questionarem se devem e se são merecedoras da distinção social que seus estudos proporcionam.

“Ainda bem que eu tenho uma rede, ainda bem que eu tenho outras pessoas pra, inclusive, conseguir fugir desse meu papel da maternidade, mas, eu tenho a plena consciência que se não fosse a minha rede de apoio eu não estaria conseguindo. É muito difícil, mas, depois que você passa por aquilo vem uma sensação boa, vem uma recompensa e você se sente bem por ter conseguido cumprir, me faz me sentir assim... uma mulher superpoderosa, mas, quando você não cumpre, você se sente um lixo. A compreensão dos professores é um fator que colabora, sim, é, acho que o principal é esse, é o meu apoio familiar pra que eu consiga permanecer estudando, se não fosse isso dificilmente eu estaria conseguindo estudar.” (Ana)

“Eu tive apoio de algumas professoras, de professoras que disseram assim “é uma boa profissional, investe que dá certo”. Essa questão do que eu disse eu quero ter uma vida melhor, dar uma vida melhor pra minha mãe e pro meu filho. Minha espiritualidade, é... é o que me firma, é a fé nos orixás, é a fé, a fé. O sagrado que não tem explicação, que me mantém forte, eu peço essa força a essa espiritualidade.” (Claudia)

“Então, às vezes, eu canso por não ter ajuda de outras pessoas, principalmente de família, porque eu acho assim... Os amigos lhe ajudam, mas não é obrigação deles, ter principalmente uma família é muito mais confortante, né?! Uma professora em específico que sempre deu muito, muito apoio pra mim sabe?! Que eu até... assim, considero como alguém que me deu uma força muito grande para continuar no curso. Ela sempre fez muita questão de mandar mensagens no privado pra mim sabe?! “Lúcia vem pra aula, traz Miguel, não tem problema” tipo: “vou te deixar em casa” sabe?! E você vê que são pessoas que estão de fato preocupadas com você que querem que você continue, querem que você consiga terminar, e eu também vejo isso por parte dos alunos, pra aluno eu vejo que tem algumas coisas que são mais difíceis, porque tipo, a gente não tem dinheiro, não tem carro, não tem né?! Mas assim... de também serem solícitos e disponíveis sabe?!” (Lúcia)

“O pessoal da minha turma, todos me ajudaram, me deram uma rede de apoio, força, espere seu tempo, se for necessário você parar, para. Outros me ajudaram me encaminhando para um médico, fazer uma avaliação médica para saber como é que está. Mas assim, a amizade da turma e, é, acreditar em mim.” (Maria)

“É, a minha família principalmente, me aplaudem muito por isso, por eu conseguir dá conta desses dois ao mesmo tempo e sempre me incentivam muito a permanecer. O pai dos meus filhos também, ele sempre diz ‘não desista do seu curso e também cuide do seu filho’.” (Rosa)

A percepção do apoio dessas redes também é importante para a adequação do papel da mãe em relação ao filho (Dessen & Braz, 2000), quando as famílias de origem se distanciam ou ainda são incorporadas ao mercado de trabalho. Entender que uma rede de apoio é diferente de ajuda: ela é feita de conexões e está “lá” sempre que preciso. Acima de tudo, uma rede de apoio é essencial em todas as etapas. Independentemente do estágio, a mãe precisa ter ao seu redor pessoas que a façam se sentir mais segura, que não julguem suas decisões e que a ajudem a ter uma maternidade mais feliz e tranquila. Dessa forma, as redes de apoio são uma das formas possíveis de conciliar as demandas de ser mãe com a vida acadêmica para as mulheres, pois a universidade, segundo a maioria das alunas, assume uma postura apática diante de suas necessidades e especificidades.

As mães que enfrentam tais desafios devem ser consideradas pela universidade, que deve implementar políticas de apoio às estudantes em suas diversas situações, como a creche universitária (URPIA, 2009). Devido à falta de políticas de assistência estudantil adaptadas às suas necessidades individuais, elas se sentem invisíveis. “Minha percepção é que para eles, eu não existo como mãe, só existo como aluna” (Maria).

As alunas entrevistadas concordam que a universidade não é o melhor lugar para uma criança estar, mas a maioria não tem outra escolha e relatam ter que levar seus filhos porque

não têm com quem deixá-los, enquanto outras são mães solteiras ou que ainda precisam amamentar seus bebês. Todas contaram que em algum momento da graduação precisaram levar seu filho(a) para a sala de aula. Algumas alunas têm o apoio de suas famílias enquanto frequentam a universidade, enquanto outras não, e devido à falta de recursos financeiros e à ausência de creche universitária no campus, elas têm pouca escolha a não ser levar seus filhos para as aulas. “Se eu tivesse, se as mães tivessem, oportunidade de que os ambientes fossem adequados para estarem com seus filhos lá, talvez isso facilitasse um pouco” (Ana).

É fundamental problematizar essa situação, uma vez que a vida universitária já apresenta uma série de desafios para as alunas, incluindo a longa distância entre as residências, o gasto adicional com alimentação das crianças e os intervalos infrequentes entre as aulas, que podem ser extremamente estressantes, tanto para a mãe quanto à criança. Há muitos recursos que as alunas podem pleitear, incluindo suas famílias, creches e redes de apoio, mas eles não devem ser os únicos, pois as mães também são universitárias (URPIA, 2009). Helena Hirata (2009) aponta que existem duas teorias da divisão sexual, papéis diferentes e complementares para homens e mulheres são dados a eles pela essência da feminilidade e da masculinidade. A segunda parte da teoria da dominação concentra-se na relação entre poder e sexualidade no local de trabalho, razão pela qual, para isso, é fundamental que homens trabalhem no campo de produção e mulheres no campo de reprodução.

Como regra geral, a saúde mental das mulheres negras da periferia metropolitana do país é crítica, pois elas tendem a formar grupos próprios em meio a situações de trabalho precário e exposição à violência. Como um setor da população que necessita de apoio social e psiquiátrico, que não é negligenciável. Esta questão é aqui colocada de forma complexa, uma vez que não se deve desconsiderar o fato de que essas mulheres são oriundas de um meio social e economicamente vulnerável de várias maneiras.

“Eu também sinto que eu pra sempre vou ter que lutar sabe?! Porque pra sempre vai ser trabalhoso, educar uma criança e conquistar determinadas coisas que outras pessoas conquistam com muito mais facilidade, sabe?! Eu vou sempre ter, e né, isso não é empecilho não, mas, é que meu tempo não é igual ao tempo de outras pessoas, e se eu quiser fazer as duas coisas bem-feitas eu vou ter que respeitar a força que eu tenho para dedicar a essas duas coisas, que é tá na academia e ser mãe.” (Claudia).

Nos relatos das participantes, é possível perceber que a batalha pelo direito de estar na universidade é só uma das questões enfrentadas nesse cenário, um sentimento de insuficiência diante das responsabilidades.

“O processo fica mais lento, mais doloroso, é mais cansativo, tem hora que você pensa que não vai aguentar, mas eu sei que não é impossível, então eu sei que eu vou terminar [...] Eu tenho preferido prolongar um pouquinho o meu tempo aqui sabe?! Pra conseguir me dedicar melhor às coisas que eu tenho para fazer, então... pegar menos disciplinas, é uma maneira de é... conseguir lidar melhor com esse processo, só isso mesmo.” (Ana)

“Eu faço o possível pra realmente adquirir todo aquele conhecimento, mas eu tento separar, otimizar meu tempo pra que de pra estudar, o meu tempo pra mim, sem ser mãe e o meu tempo pra meus filhos. E eu tenho feito isso o máximo possível né?!” (Maria)

Segundo Sampaio (2008), uma questão que as universidades devem abordar é a de definir o escopo da assistência estudantil e inovar as políticas de ação afirmativa. Enquanto a creche-universitária não se torna realidade, a universidade deve oferecer alternativas de suporte: repensar o currículo para contemplar mais situações em que a aluna tenha flexibilidade na atenção dos professores; expandir ou criar projetos de longo prazo. No entanto, o debate sobre as condições da universidade deve, de alguma forma, estar relacionado à luta pela creche como direito da mulher ou da criança. Independentemente da importância desse argumento para a continuidade da vida acadêmica dessas jovens e o bem-estar de seus filhos, que podem acabar ficando com outras pessoas.

Segundo Christophe Dejours (2012), a emancipação necessita de uma forma de organização da vida que evite o risco de alienação. Segundo François Sigaut (2004), a alienação social é definida como algo que parece intransponível no mundo atual, em que o sujeito é submetido à convenção social e nem sempre é compreendido, o que pode levar a um estado de desespero.

Maria descreve como as habilidades de uma mulher foram questionadas em sua comunidade:

“Fora da universidade... algumas pessoas até duvidam se eu realmente faço engenharia... falam que eu sou muito nova, que meus filhos estão abandonados que... tem muita gente que duvida muito, então assim, fora da universidade acaba que eu nem falo muito para as pessoas que eu faço faculdade, ou que eu faço engenharia. Mas questão de sentir o preconceito, de me sentir ofendida, assim, o importante é que eu tô seguindo meu sonho e não tô dando muita importância pro que as pessoas “tão” pensando. Mas tem realmente assim, essa dúvida... na minha família mesmo tem muita gente que quando vem conversar sobre a faculdade já questiona se eu não vou mudar de curso... porque... engenharia, acho que não tem ninguém da minha família que já pensou, que já quis fazer engenharia, então eu sou a pioneira. Aí isso já é uma dificuldade, porque eles não conhecem esse mundo. Inclusive, eu fui até a primeira da minha família a estar na UFRJ. Ser da UFRJ, eles já acham que é um obstáculo e que eu não vou conseguir vencer. Quando falam dos meus filhos então...” (Maria)

Claudia revela em sua história que às vezes prefere mentir sobre seu curso porque tem medo de ser julgada e questionada sobre sua feminilidade. Existe um tipo prescrito de mulher pobre e negra que é compatível com o que a sociedade entende ser seu papel naturalizado: o de mãe e cuidadora. Além disso, levanta diversas questões sobre a identidade de uma mulher e de uma estudante em um perpétuo debate sobre o “lugar da mulher” em cargos de prestígio e predominantemente brancos. Cientistas mulheres manifestam sempre a preocupação de homens com as suas aparências, se elas se arrumam excessivamente ou com pouca frequência, e se parecem mais ou menos femininas. Geralmente, são os homens que fazem comentários sobre a aparência de suas colegas, sempre enfatizando características físicas como se essas características definissem uma mulher na sociedade (Lima, 2013).

3 ANÁLISE DAS CAMINHADAS

Oriundas, em sua maioria, de famílias que vieram em algum momento do interior do Nordeste - apenas uma família é de origem do Sudeste-, os pais das entrevistadas têm como principal característica a posição subordinada no campo das classes sociais. A posição social de uma pessoa, no entanto, só pode ser demarcada a partir de uma perspectiva relacional, levando-se em conta os diferentes campos sociais nos quais ela se insere. Quando consideramos, por exemplo, o espaço da Maré, as famílias assumem posições diferenciadas. Os pais de Maria tinham uma posição econômica superior; a mãe de Ana estava em uma posição dominante no campo político comunitário. Por outro lado, apenas duas mães e um pai eram analfabetos, apesar de não ser habitual o recurso à escrita na ordenação das tarefas cotidianas. Da mesma forma, os pais, em geral, não tinham o hábito de ler, com exceção da mãe de Maria. Alguns pais desenvolveram o hábito da leitura depois de os filhos terem crescido - principalmente livros de orientação religiosa. Inclui-se nesse caso a mãe de Lúcia.

A posição de subordinação dos pais no campo cultural levou a um comportamento que pode ser descrito como logístico, onde foram garantidas as necessidades básicas de moradia, transporte e material escolar, bem como o apoio pedagógico prévio à matrícula na escola por meio de um explicador, bem como o cumprimento dos requisitos educacionais fundamentais. O acompanhamento pedagógico das atividades educativas e a frequência regular aos encontros não foram priorizados nesse tipo de intervenção, uma vez que os pais não se sentiam capacitados para supervisionar a implementação de tais iniciativas.

Em nível profissional, praticamente todos os pais estavam empregados em ocupações de trabalho braçal. O trabalho mais frequente foi manutenção ou construção civil. Em contraste, após o nascimento dos filhos, a maioria das mães se tornou dona de casa. Três das pessoas que trabalhavam fora eram empregadas domésticas e uma era operadora. A percepção comum entre as entrevistadas quando jovens é de que era uma tragédia para o marido ter sua esposa trabalhando fora de casa, a responsabilidade da mãe pelo nascimento dos filhos garantia que o homem ocupasse o cargo de provedor familiar por excelência. As poucas mulheres que o faziam geralmente o faziam porque eram mães-solo ou porque não podiam cumprir plenamente suas obrigações devido a doença ou falta de interesse por parte do marido. No entanto, cada mulher tomou medidas para complementar a renda da família, incluindo lavar roupas para uma vizinha e/ou vender determinados bens, além de medidas mais fundamentais, como confeccionar as roupas dos filhos, entre outras iniciativas.

A presença regular das mães no seio familiar, sobretudo quando aliada a uma personalidade forte, ajudou a moldar o desenvolvimento como agentes primários dos percursos educativos dos filhos. No entanto, os pais geralmente forneciam a base material para esse apoio. Como resultado, parecia haver uma divisão clara de responsabilidades, com as seguintes tarefas para as mães: preparar o material escolar, levar a criança para a escola, participar de reuniões, contratar uma explicadora e realizar atividades análogas.

3.1. Passados que se assemelham

Origem nordestina, pele escura, primogênita, solteira ou casadamuito cedo, ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio. Esse é, grosso modo, o perfil das entrevistadas. Elas nasceram entre as décadas de 90 e 2000 em sua maioria, sendo que duas nasceram nos anos 2000. A condição de primogênita e o casamento precoce são outros traços que aproximam as entrevistadas. Na maioria das famílias, os caçulas tinham um grau de responsabilidade menor na estrutura familiar e uma maior liberdade para circular no "mundo da rua". Os primogênitos, por seu turno, reuniam alguns privilégios que favoreciam a conquista de uma posição influente no campofamiliar. Eles tinham certa autoridade em relação aos irmãos mais novos; possuíam, em geral, um maior espaço físico no domicílio; estabeleciam uma relação mais intensa com, pelo menos, um dos pais e com alguns parentes – em particular, tios e avós; e participavam mais das questões domésticas.

Em relação ao ingresso no mercado de trabalho, todas trabalharam durante o período de faculdade de diversas formas. O máximo que uma família podia ou aceitava prover era suprimento de suas necessidades básicas, que incluíam moradia, alimentação e, até certo ponto, dinheiro para passagens. Devido a isso, as jovens desenvolveram métodos autônomos para a realização do curso, incluindo a procura de emprego, procura de estágios ou financiamento e/ou pedido de ajuda a amigos ou outros parentes na compra de materiais didáticos.

As famílias das alunas ficavam em uma situação ambígua como resultado de sua admissão no ensino superior. Por um lado, os pais não imaginavam uma permanência escolar prolongada. Assim, a entrada na faculdade provocou uma forte satisfação com a condição que a filha chegou. Além disso, o ingresso de um filho no ensino superior abre a oportunidade educacional para outros irmãos, principalmente os mais novos. Assim, eles passavam a ter referências mais específicas ao desenvolver estratégias de escolarização de longo prazo. Por

outro lado, os pais não entendem que têm a responsabilidade declarada durante o ensino fundamental e médio em relação ao ensino superior. Além disso, as demandas institucionais e as relações que se estabeleciam no ambiente acadêmico eram frequentemente muito distantes de sua realidade. Portanto, os pais não firmaram nenhum tipo de relação com a nova experiência escolar das filhas.

Acima de tudo, prevaleceu a opinião da família de que os filhos com formação universitária já estavam em uma fase da vida em que precisavam ajudar na manutenção material da casa e até mesmo na sua administração, ao invés de apenas estudarem. Juízo este, inclusive, de acordo com seus as próprias entrevistadas. Como resultado, a busca por alternativas pessoais para sustentar o programa universitário pareceu natural para todas. Finalmente, aceitar continuar sob a responsabilidade financeira dos pais durante a graduação iria contra, exatamente, algumas disposições que foram importantes para a conquista da condição pessoal de universidade: a valorização da iniciativa pessoal, a responsabilidade com o destino pessoal e familiar e a vontade de que a manutenção da estrutura familiar fosse uma responsabilidade de todos os integrantes da família.

A dificuldade de ingresso na universidade resultaria de uma suposta ausência do que se poderia chamar de capital informacional. Os alunos não tinham um conhecimento básico dos cursos e instituições durante o período de implantação do vestibular, nem tinham um entendimento completo das características da própria universidade, principalmente na esfera financeira. Algumas afirmam, por exemplo, ter priorizado uma universidade privada, colocando a pública em segundo lugar, apesar da falta de requisitos financeiros para matrícula.

3.2. Sobre pertencimentos e identidades

A prática de se identificar com amigos e/ou professores que convivem em outros ambientes sociais, como outras cidades, igrejas e outras organizações, desempenha um papel significativo nas decisões estratégicas e escolhas localizadas dos representantes dos setores populares. A influência se mostra principalmente na seleção da escola do ensino médio e na criação de interesses culturais como música, cinema e vestuário. Como resultado, a entrada em novos campos sociais será processada, potencialmente levando a uma transformação gradual das práticas sociais com consequências significativas, tipicamente no mecanismo de rede social local. Defino a noção de pertencimento como o processo de incorporação e

exteriorização de um conjunto de comportamentos que levam à formação da identidade de um agente e assumem forma física na posição em que o ator está situado em determinados contextos sociais.

No caso das entrevistadas, a questão levantada diz respeito às conexões entre as mães universitárias e sua inserção nos espaços locais. Em primeiro lugar, deve-se deixar claro que o fato de a maioria das entrevistadas expressarem o desejo de deixar a Maré, se pudessem, não indicam necessariamente uma perda do sentimento de pertencimento. Como resultado, o conflito entre a polícia e o tráfico de drogas restringe a liberdade de movimento, dificulta a interação com pessoas de outros grupos sociais e infunde um medo persistente de ser vítima de violência.

O desejo de partir, decorrente de pressões externas, é distinto do sentimento de incompatibilidade cultural, que faz com que a pessoa adote certo tipo de hábito que a faz enxergar a vida no espaço comum como barreira ao exercício das práticas adequadas aos valores que desenvolveu e ao acesso aos bens culturais que deseja – fato expresso apenas por Lúcia, por exemplo.

Quando ocorre uma ruptura com o local de origem, geralmente acontece de forma definitiva e, em certos casos, traumática do ponto de vista psicológico. Isso porque a chegada dos jovens em diversos campos resulta, primeiramente, na manifestação de uma certa incapacidade de organizar, em nível subjetivo, as práticas adequadas a esses campos. A entrada e a permanência na universidade são um ótimo exemplo desse processo. Quando comportamentos considerados naturais no grupo e sociedade de origem deixam de ser percebidos como tal e o que é natural na universidade ainda não é totalmente incorporado, o desenraizamento se instala.

O processo de incorporação de comportamentos apropriados para contextos sociais emergentes resulta na formação de um novo hábito, no qual uma variedade de comportamentos arraigados das redes sociais de origem foi substituída, incluindo padrões de fala, preferências estéticas e afetivas, de lazer, entre outros. Devido à segregação socioespacial que existe na cidade do Rio de Janeiro, é difícil implementar essas novas políticas em áreas públicas, pois cria uma sensação de distanciamento da área e desqualifica os moradores para morar lá. Isso ajuda a explicar por que muitos professores de origem popular, cujo percurso formativo foi marcado por dificuldades objetivas e subjetivas, frequentemente adotam atitudes preconceituosas em relação a alunos de origem semelhante: o desenvolvimento de novas disposições está ligado a uma compreensão da própria caminhada como algo pessoal, fruto do próprio esforço e, provavelmente, da família. Como resultado,

esses professores não reconhecem e não se identificam com esses alunos, criando distinções que contribuem para sua estigmatização.

Por outro lado, a participação continuada dos universitários nas redes sociais diversas as influencia. Então, essas redes não são mais o que eram. Assim, serão criadas condições para que os agentes que compõem esses sistemas incluam novas capacidades, produzindo uma variedade de estilos pessoais e identidades caracterizadas pela diversidade. Novas redes e novos mundos estão sempre surgindo a cada decisão que tomamos e passo que damos na árdua jornada que leva à vida ou através dela.

3.3. O que já era difícil, triplicado: o cenário pandêmico

A disseminação do novo Coronavírus, COVID-19, demonstrou assimetrias sociais, incluindo as de gênero, classe e raça, além de ser um problema de saúde. Problemas antes enfrentados pelas mulheres, como violência doméstica e as múltiplas funções exercidas no dia a dia, ganharam índices ainda mais elevados.

Com todos em casa e uma crise sanitária mundial, a sobrecarga feminina era inevitável, como Wenham, Smith e Morgan (2020) observaram em crises anteriores, como os surtos dos vírus Ebola e Zika (2013-2016), em que as mulheres estavam mais sobrecarregadas e vulneráveis às doenças por estarem mais envolvidos em trabalhos de cuidado, ou trabalhos relacionados ao cuidado, sejam formais ou informais. A Rosa, por exemplo, disse que pegou COVID-19 duas vezes, por ser caixa de supermercado e considerada trabalhadora essencial, estando em contato direto com pessoas durante toda a pandemia.

As mulheres continuam sendo as mais afetadas pelo trabalho não-remunerado, principalmente em tempos de crise. Devido à saturação dos sistemas de saúde e ao fechamento das escolas, as tarefas de cuidado recaem principalmente sobre as mulheres, que, em geral, têm a responsabilidade de cuidar de familiares doentes, pessoas idosas e crianças. (ONU MULHERES, 2020, p.1)

Nessa situação, a lógica da produção capitalista desconsidera assuntos relativos à vida fora do ambiente de trabalho, mesmo quando o trabalho é realizado em home office. Ao mesmo tempo, as questões relativas ao equilíbrio da maternidade e da vida profissional das mulheres continuam a ser enquadradas como assuntos privados. Em um dos relatos, Ana nos contou da dificuldade que tinha em ministrar suas aulas por vídeos em casa, além de todo o problema técnico, conseguir dar as aulas com a filha pequena era um desafio. Além disso, a

maioria das mulheres trabalha nas indústrias mais afetadas pela pandemia, inclusive nos setores de turismo e serviços, e mais mulheres do que homens trabalham no setor informal, que foi severamente impactado pelas medidas de combate à doença (O GLOBO,2020). “Passei semanas sem uma cliente sequer, elas tinham medo de ir no salão, tinham medo de me receber em casa” contou Lúcia.

O uso de atividades remotas adiciona novas complexidades aos problemas já enfrentados pelas mulheres no âmbito acadêmico. A referência masculina nos ambientes de produção científica, que espera por pesquisadores e estudantes disponíveis exclusivamente para sua formação, demonstra-se mais acentuada, a partir de novas atividades que ignoram a sobrecarga das mulheres que ainda estão mais presentes no ambiente domésticos do que antes, mulheres essas, como Maria, que se viram como principais responsáveis pelo cuidado doméstico e precisam cuidar de filhos, mãe e avó. Além disso, o isolamento necessário para restringir a propagação do vírus impede que as mulheres acessem as suas redes de apoio, quando essas existem, característica apontada como fundamental para o cumprimento de suas múltiplas jornadas, como relatam Juliana Silva (2018) e Oliveira (2020).

A desigualdade de gênero é exacerbada pela sub-representação das mulheres nos poderes legislativo, executivo e judiciário. Quando consideramos a história do direito ao voto das mulheres, percebemos quão recente foi, em 1932, durante o Governo do Estado Novo de Getúlio Vargas. Além do direito ao voto, o direito à licença maternidade também é uma conquista recente, e que ainda precisa ser ampliada e analisada criticamente. O entendimento da mulher como cidadã baseia-se no princípio fundamental do direito à vida, à segurança, à saúde, ao acesso à educação e à previdência social. No entanto, estudos mostram que as mulheres são mais vulneráveis do que os homens ao trabalho sem vínculo empregatício formal, sem remuneração ou com uma remuneração bem inferior a um trabalhador homem.

A situação das mulheres mães mostra ainda mais desigual, e quando estudamos através de uma lente interseccional, isso se multiplica. A pandemia trouxe à tona algo que já vinha sendo debatido há algum tempo: a desigualdade de gênero. A pesquisa da Organização Mundial da Saúde (OMS), realizada em abril de 2020 (OPAS, 2020), nos mostra que 90% dos profissionais que estão na linha de frente do combate ao coronavírus são enfermeiros, sendo 70% destes, mulheres. Essas estatísticas são significativas porque mostram que as mulheres têm empregos subvalorizados financeiramente, mas com alto risco, indicando uma clara disparidade salarial. Como a Rosa, que relatou que basicamente 90% dos funcionários do Supermercado em que trabalha são mulheres, sendo 100% das caixas e atendentes ao público.

A construção histórica, cultural e social das mulheres que exercem profissões assistenciais resulta da criação de uma sociedade patriarcal, machista e misógina, na qual as atividades relacionadas ao cuidado, como a criação dos filhos e o cuidado com os idosos, além dos afazeres domésticos deveriam ser realizadas por mulheres, enquanto atividades fora de casa e mais bem pagas, deveriam ser realizadas por homens. Estudos (RÉ, 2020) indicam que as mães são mais vulneráveis diante de uma construção da divisão sexual do trabalho, diante de uma jornada dupla ou tripla, amplamente intensificada com horário de home office, levando a um excesso de trabalho e sobrecarga materna.

O trabalho que é realizado dentro do lar acaba privando as mulheres de seu tempo de inatividade e descanso, que já é por si só limitado. Como não há horário definido para início e término das atividades do *home office*, o ambiente particular e de refúgio que deveria ser sua casa é invadido pelo trabalho, levando a um acúmulo de atividades que pode até causar problemas psicológicos e exaustão física. O fechamento de creches e escolas se destacou entre as principais medidas tomadas pelas cidades no início de março de 2020, quando foram notificados os primeiros casos de COVID-19 em alguns estados brasileiros. As mulheres que precisavam desse ambiente como suporte para manter o horário de trabalho ficaram sem opção porque a grande maioria não podia contar com a flexibilidade de horário nos seus serviços, ou porque os avós das crianças, que pertenciam ao grupo de alto risco, não poderiam ficar em contato com mais ninguém. Maria contou que só ficou um mês trabalhando de casa, e que seu chefe disse que seu trabalho era impossível de ser feito em *home office*. Quando retornou presencialmente, teve uma diminuição de salário pois precisava sair mais cedo e ficar com os filhos, já que as creches estavam fechadas. De acordo com uma equipe de pesquisadores do Fundo Monetário Internacional (FMI), a grande maioria das mulheres empregadas lutava para manter seus acordos de trabalho em casa:

Nos Estados Unidos, cerca de 54% das mulheres empregadas nos setores sociais nãoconseguem trabalhar de casa. No Brasil, essa porcentagem sobe para 67%. Nos países de baixa renda, apenas cerca de 12% da população, no máximo, consegue trabalhar à distância. (O GLOBO, 2020, p.1)

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC)³², na primeira quinzena da pandemia, 7 milhões de mulheres deixaram o mercado de trabalho, foram demitidas ou pediram demissão. E uma das razões disso é o fato de que elas não tinham alguém para deixar seus filhos e poderem trabalhar. Nesse sentido, as mães

³² Pesquisa feita pelo IBGE.

perderam a relação de trabalho e, com isso, direitos fundamentais como dinheiro para transporte, pagamento de salário, horas extras, licença maternidade, aviso prévio, folga semanal remunerada, dias de férias, 13º salário, adicional noturno, adicional de periculosidade, aposentadoria etc.

Em relação às empregadas domésticas, de acordo com um estudo do Instituto Locomotiva apresentado pela Organização Gênero e Número (2020) diante do isolamento social, "45% das trabalhadoras domésticas (diaristas e mensalistas) foram dispensadas de seus empregos nesse período sem receber nenhuma compensação" (GÊNERO E NÚMERO, 2020, p. 10). Falar de trabalho doméstico no Brasil é falar de uma profissão que historicamente tem sido predominantemente exercida por mulheres negras. Aqui, Claudia e Rosa, ambas mulheres negras, relataram já terem trabalhado como domésticas em alguma época da vida.

Segundo Sousa et al. (2017), para as mulheres que são mães e chegam nos espaços acadêmicos, as atividades tornam-se mais complicadas em decorrência da dificuldade de conciliar trabalho e maternidade. Ela também afirma que isso se deve às pressões e demandas da sociedade patriarcal³³, que incluem a ideia de que a maternidade dá à mulher toda plenitude e que, se ela optar por seguir uma carreira, está cometendo uma heresia. Sousa destaca que para superarmos as desvantagens que as mulheres vivenciam hoje, é necessário mudanças sociais, acadêmicas e culturais em massa.

Muitas atividades cotidianas foram congeladas com a adoção do isolamento social, entre elas os lugares que são usados como redes de apoio às mulheres que são mães universitárias, como as creches, escolas e até a comunicação com parentes que moram em outras casas. Essas medidas fizeram com que várias empresas mudassem seu trabalho presencial para o trabalho remoto, escolas desenvolvessem plataformas de aprendizado remoto para que o período letivo não fosse perdido e algumas universidades adotassem essas medidas conforme necessário para manter o calendário acadêmico. Essas medidas foram aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura em 17 de março de 2020, com a Portaria nº 343/2020³⁴, que autoriza a conversão do estudo presencial para o formato online até o fim da pandemia de COVID-19. Diante da necessidade de isolamento social, adotar atividades

³³ O patriarcado, segundo Delphy (apud QG FEMINISTA, 2009, disponível em <<https://qgfeminista.org/>>) é uma construção social em que os homens possuem o poder; o poder é considerado algo estritamente masculino.

³⁴ Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em 29/07/2022.

remotas via internet parecia uma solução óbvia e eficaz. No entanto, escancarou o cenário de desigualdade sobre o acesso à internet e dispositivos eletrônicos:

De acordo com a TIC Domicílios, estudo feito anualmente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), embora 70% dos lares em áreas urbanas estejam conectados, as diferenças ao se analisar as classes sociais são gritantes: entre os mais ricos (classes A e B), 96,5% das casas têm sinal de internet; já nas classes D e E, 59% não conseguem navegar na rede. Entre a população cuja renda familiar é inferior a 1 salário-mínimo, 78% das pessoas com acesso à internet usam exclusivamente o celular. Segundo o IBGE, a cada 100 mães solo, 21 negras e 14 brancas não têm acesso à internet. (GÊNERO E NÚMERO, 2020, p.21)

As ações de adaptação a esta situação aumentaram as horas de trabalho das mães e geraram mais acúmulo do que tinham antes da pandemia, o que, segundo reportagens, resultou na diminuição do tempo de estudo e no aumento do tempo gasto trabalhando em casa, juntamente com a responsabilidade de zelar pelas atividades escolares dos filhos. O Joaquim, filho da Rosa, precisava entrar nas suas aulas remotas todos os dias, mas a casa contava apenas com um *notebook* que pouco suportava as horas que ficava ligado. “A internet aqui é “gato”, né? Tinha dia que estava fora do ar aí ele perdia a matéria”, relatou Rosa. Ela contou que foram meses difíceis contando com uma internet precária e não oficial e um aparelho antigo que não comportava os vídeos diários das aulas.

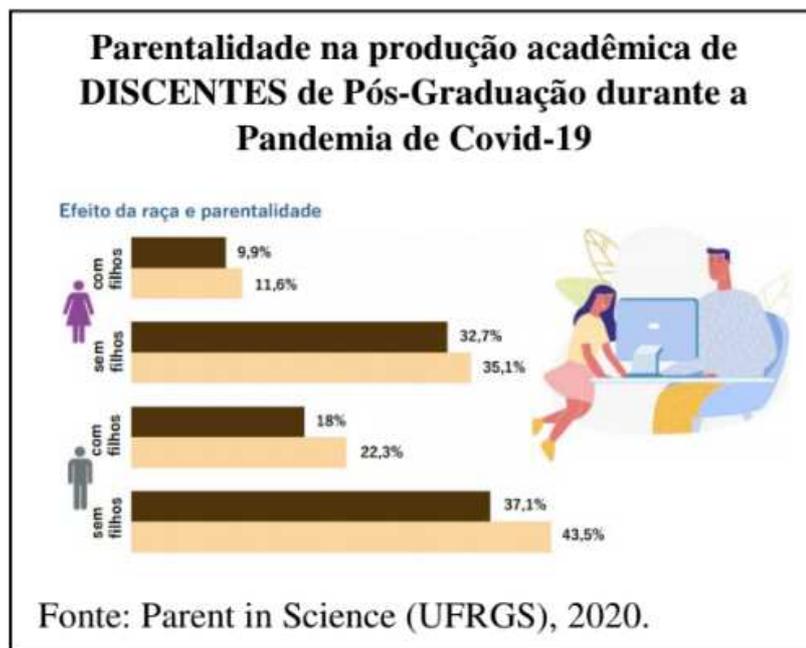
Como conciliar maternidade e universidade? Essa é uma pergunta já bastante discutida e que, especialmente no contexto da pandemia e de afastamento social, tem levantado novas e velhas questões como a realização do trabalho profissional no ambiente doméstico. Como resultado, temos vivenciado jornadas contínuas, concomitantes, e não mais sobrepostas (duplas ou triplas), em que se borraram quaisquer limites e diferenças entre tempos, demandas e espaços doméstico, de cuidado e profissional. Nada parece ter ordem, controle ou organização. Sem a possibilidade de contar com rede de apoio ou com turnos escolares – durante a pandemia – tais jornadas têm sido altamente desgastantes, por requererem atenção plena e cuidado permanente dentro de casa, sobretudo em se tratando de crianças. (OLIVEIRA, 2020, p.1).

É fundamental ressaltar que, além da produtividade acadêmica, a pandemia afeta a permanência das mulheres mães no sistema de ensino superior brasileiro. Podemos apontar a sobrecarga materna, questões emocionais e desigualdades sociais que resultam na falta de acesso à internet e dispositivos tecnológicos, como computadores e *smartphones*, a necessidade de se esforçar mais para cuidar da família e conseguir dar conta das atividades passadas pelos professores que não refletem a realidade atual ou levam em consideração a situação da mãe estudante. As mulheres são as mais afetadas pelo acúmulo de tarefas da pandemia, desemprego, queda na produtividade acadêmica e evasão do ambiente

universitário. Devido ao acúmulo de responsabilidades e à falta de tempo para si, em decorrência da excessiva carga imposta pela sociedade, as mulheres que são mães e estudantes universitárias têm lutado para manter sua condição de estudantes (MACÊDO, 2020).

Os dados abaixo apresentados são do grupo de estudo Parent in Science (2020), que publicou recentemente informação sobre o desenvolvimento de pesquisadores na quarentena em 2020. Esse estudo demonstra que estudantes e pesquisadoras com filhos vivenciam efeitos ainda maiores na quarentena, sofrendo um declínio significativo em sua produção acadêmica. O estudo também demonstra o papel da raça nesse contexto, observando que as mulheres negras com filhos são as que menos conseguiram produzir nesse período.

Figura 2: Parentalidade na produção acadêmica de discentes de pós-graduação durante a pandemia de COVID-19



Fonte: Parent in Science (UFRGS), 2020.

Apenas 9,9% das mulheres negras com filhos conseguem trabalhar remotamente durante a pandemia, como destacado na Figura 2. Quando se trata de mulheres brancas esse número é 2% maior. Enquanto 35,1% das mulheres que se identificam como brancas e não possuem filhos conseguem trabalhar com mais facilidade, 32,7% das mulheres negras sem filhos conseguem fazê-lo neste momento. Usando os dados coletados, o grupo chegou às seguintes conclusões:

Especialmente para submissões de artigos, mulheres negras (com ou sem filhos) e mulheres brancas com filhos (principalmente com idade até 12 anos) foram os grupos cuja produtividade acadêmica foi mais afetada pela pandemia. A produtividade acadêmica de homens, especialmente os sem filhos, foi a menos afetada pela pandemia. (PARENT IN SCIENCE, 2020, p.12)

Cerca de 15 mil pesquisadores responderam à pesquisa, conforme destacou o Informativo do grupo. Incluem pesquisadores, discentes e docentes, de pós-graduação e pós-doutoramento. Um dos pioneiros no exame de questões relacionadas à maternidade, gênero e academia é o Grupo Parent in Science. Desde a sua fundação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o grupo conta com professores do Ensino Superior e também alunos, além de agora incluir inúmeros pesquisadores de outras universidades do país.

Outra descoberta do estudo é que mais de 82% dos entrevistados de pós-graduação disseram que a pandemia está afetando o andamento de suas teses ou dissertações. Quando entramos na seara de gênero, 83,4% das mulheres relataram que estavam com dificuldades para continuar exercendo suas funções em decorrência da Pandemia. O estudo revela ainda que 60% dos inquiridos de pós-graduação são bolsistas e alunos de mestrado e doutorado, e sabemos que esses têm prazos para defesa das suas dissertações e teses. E mesmo que a portaria nº 55 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), publicada em abril de 2020³⁵, tenha estendido o prazo para as bolsas, os próprios programas não têm certeza de como essa prorrogação de prazos pode afetar a disponibilidade de bolsas para novos inscritos no próximo ano letivo. A própria autora que vos escreve engravidou em 2020, no meio da pandemia e no primeiro ano de mestrado. Não houve, no entanto, nenhum prazo extra para a defesa dessa pesquisa mediante ao cenário pandêmico juntamente com uma licença maternidade. Em entrevista fornecida ao portal Uol, destaco:

"Depois que engravidei e passei pelo processo de um mestrado grávida, a escrita de uma dissertação com um bebê recém-nascido, e o pouco apoio da universidade a uma estudante mãe, comecei a pensar: 'Eu trabalho com diversidade e inclusão, mas nunca pensei na inclusão da mulher mãe no ambiente acadêmico'. E ela é quase nula, não existe", expõe. "A universidade não foi feita para mães e suas crias. O mundo acadêmico não tem empatia, a máquina de produzir não pode entrar em licença maternidade." (UOL, 2022)

Segundo Lemos e Kind (2017), as mulheres só podem se dar ao luxo de serem mães e “têm que” fazer tudo pelos filhos na sociedade atual. Eles também demonstram a necessidade

³⁵ Disponível em <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-55-2020-04-29.pdf>>. Acesso em 29/07/2022.

de considerarmos um sujeito com múltiplas facetas, quando falamos sobre a mãe contemporânea. Esses inúmeros aspectos muitas vezes ofuscam e sobrecarregam as mulheres, principalmente as mães, obrigando-as a assumir um único papel importante em suas vidas, como o papel de mãe, por exemplo, mesmo estando em uma época de rápidas mudanças sociais. Deixando de lado outros aspectos que contribuem para o seu ser e lugar na sociedade. Não por acaso as estatísticas fornecidas pela pesquisa da Parent in Science são tão deprimentes quando revelam a realidade das mães nos programas de pós-graduação brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar esse estudo foi, sem dúvida, uma experiência desafiadora, visto que também sou uma pós-graduanda em fase final de curso. Precisamos equilibrar o tempo limitado que temos disponível com a própria disponibilidade das entrevistadas, que têm uma variedade de responsabilidades dentro e fora da universidade. Com essa pesquisa, descobrimos que as dificuldades são latentes, que as mães nas universidades não têm as mesmas oportunidades, nem possibilidades, que outros alunos que não têm filhos e que, apesar dessas dificuldades, elas encontram maneiras de se manter no rumo de suas atividades acadêmicas.

A motivação para fazê-lo vem de uma variedade de fontes, incluindo o desejo de melhorar suas circunstâncias pessoais, bem como as de seus filhos e familiares. O desejo de proporcionar um futuro melhor para o(s) filho(s) faz com que essas mulheres enfrentem inúmeros obstáculos todos os dias antes de sair de casa, além de enfrentarem preconceitos e incompreensão em muitas ocasiões, principalmente de professores e colegas de turma. Diante das adversidades, o apoio de uma rede de suporte social - família, amigos, professores e religião - foi fundamental para a sobrevivência dessas mulheres e até mesmo para a possibilidade de conciliar a vida universitária com a maternidade.

No entanto, é importante ressaltar a necessidade do desenvolvimento de programas de incentivo e apoio à essas alunas, que muitas vezes sofrem constrangimentos e são excluídas das atividades extracurriculares por falta de tempo ou apoio aos cuidados com a criança, prejudicando assim sua vida acadêmica. Se medidas institucionais não forem pensadas para apoiar essas alunas, a evasão dessas mulheres será cada vez mais frequente. As mulheres que escolhem ser mães enfrentam um estereótipo social e sobrecarga. É necessário estimular a preparação da mulher para a maternidade em conjunto com a vida acadêmica, bem como incorporar práticas que facilitem essa rotina dicotômica atual.

Se as instituições criarem espaços para crianças, será um incentivo à educação, e veríamos um aumento de mulheres em ambientes acadêmicos. A creche-universitária, quando junta de outras políticas de fomentação à permanência de mães na universidade, é o caminho. Refletir e pensar sobre os contextos que envolvem o ser mãe e estudante, bem como as formas de enfrentamento dos desafios universitários, são processos importantes para a formação dessas. Para tanto, é preciso sensibilizar professores, cursos e instituições de ensino superior para estimular o debate e a reflexão sobre o tema, bem como preocupar-se com os esforços para viabilizar essa experiência por meio de ações públicas e institucionais e políticas.

Os achados nessa pesquisa proporcionam uma nova perspectiva sobre a vida da maternidade no contexto acadêmico, pois apesar dos desafios e dificuldades encontradas, algumas mulheres são motivadas a buscar formação acadêmica para realização pessoal e ascensão social. As contribuições coletadas mostram que a busca por estratégias de retenção universitária é necessária, pois a universidade ainda se posiciona apaticamente diante das adversidades enfrentadas por estudantes que são mães. Acredita-se que a falta de assistência institucional, atrelada à noção de maternidade socialmente aceita e uma frágil rede de apoio, dificulta o equilíbrio e parceria dos papéis de mulher, mãe e universitária.

As definições sobre a maternidade e a vida acadêmica fazem com que as mães elaborem múltiplas estratégias para equilibrar os tantos papéis que esses dois âmbitos lhes impõem. A mulher está ocupando mais espaços sociais e a família está se redefinindo. Como resultado, estratégias devem ser consideradas quando uma mulher se depara com esses dois espaços, levando em consideração as realidades únicas de cada família e de cada mulher. Nesse contexto, as redes de apoio são uma das formas utilizadas pelas famílias para cuidar de seus filhos, muitas vezes servindo como única opção.

A discussão aqui levantada demonstrou que a responsabilidade da mulher pelas atividades inerentes ao cuidado está presente na história da sociedade patriarcal, no entanto, a situação criada pela pandemia tornou esta realidade ainda mais grave, pois as medidas tomadas para garantir isolamento social e evitar o aumento do número de casos resultaram na sobrecarga das mulheres que já são marcadas na sociedade moderna por suas inúmeras jornadas. O malabarismo realizado para garantir a sobrevivência, que é a base da dessa sobrecarga, também teve impacto na saúde mental das mulheres, como evidenciam os relatos aqui apresentados. Nesse sentido, as mães, particularmente as mães-solo, estão em pior estado de desgaste porque ocupam o lugar de provedoras financeiras e de responsáveis únicos dos cuidados familiares.

O *home office*, como opção de prática do trabalho durante a pandemia, parece ter transferido as responsabilidades do escritório para dentro de casa, rejeitando a noção de que questões domésticas interferem na rotina diária do trabalho. Essa e outras questões trabalhistas continuam a assolar as mulheres que são mães, com o país registrando sete milhões de mulheres desempregadas nos primeiros quinze dias da pandemia. Assim como no campo do trabalho, os dados aqui apresentados permeiam a situação das mulheres no campo da educação e os desafios que enfrentam na universidade o que impacta diretamente no seu avanço socioeconômico.

Essas circunstâncias, aliadas a problemas identificados em estudos anteriores sobre a relação entre maternidade e vida profissional, indicam que o país precisará de vários anos para se recuperar dos efeitos da pandemia de COVID-19, mas que para as mulheres o tempo será ainda mais extenso. O desenvolvimento de políticas públicas efetivas, para as mulheres que são mães, na situação da pandemia, levando em conta suas características e desafios únicos, tornou-se ainda mais emergencial, assim como estratégias para lidar com os novos problemas que surgirão em decorrência desse período.

Para que tenhamos uma sociedade igualitária e um ambiente equitativo, a sociedade e o Estado devem entender as condições maternas como interesse público e não como problemas de ordem privada. Já está na hora de entender e discutir a realidade de ser mãe e estudante em um contexto acadêmico, estimular o debate e a reflexão sobre o tema, bem como preocupar-se com os esforços para viabilizar essa experiência por parte dos órgãos públicos e institucionais a partir de ações e políticas. A maternidade nos encoraja e nos inspira.

Precisamos falar sobre experiências da vida real, sobre quão incríveis elas podem ser, mas nunca sobre quão fáceis elas são.

REFERÊNCIAS

- ABDAL, Alexandre; NAVARRA, Julia. “Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa”: deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no ensino superior privado. **Novos estudos Cebrap**, n. 99, p. 65-87, Jul. 2014.
- ALMEIDA, Tânia Mara de. A violência contra alunas: currículo oculto nos ambientes universitários. In: BIDASECA, Karina (Org.). **Poéticas de los feminismos descoloniales desde el Sur**, p. 205-229. Buenos Aires: Red de Pensamiento Decolonial (RPD), 2018.
- ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 6, jun./set., p. 18-27, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Cibele_Yahn.pdf>. Acesso em: 22 mar 2020
- AQUINO, E. M. Gênero e ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade. In: Encontro Nacional Pensando Gênero e Ciência Núcleos e Grupos de Pesquisa, 2005, 2006, Brasília. **Anais eletrônicos**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.
- ARGUETA, Lourdes Brazil dos Santos. **A criança da favela e a representação social de favela e favelado**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.
- AVILA, Rebeca; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, ano 2, n. 2, p. 91-106, 2009.
- BACKHEUSER, Everardo. **Habitações Populares**. Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. J. J. Seabra, Ministro da Justiça e Negócios Interiores. Rio de Janeiro, Imp. Nacional, 1906.
- BARDIN, Laurence. **Organização da análise**. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições, v. 70, 2011.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Anais**, p. 1-24, 2016
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRAGA, Rafaela C.; MIRANDA, Luiz Henrique A.; VERÍSSIMO, Janaína P. C. Para além da maternidade: as configurações do desejo na mulher contemporânea. **Pretextos – Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 3, n. 6, 2018.
- BRANDEN, P.S. **Enfermagem materno-infantil**. Rio de Janeiro, Reichmann & Affonso, ed. 2, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em 29 jul. 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMACHO, K.G; VARGENS, O.M.C; PROGIANTI, J.M; SPÍNDOLA, T. Vivenciandorepercussões e transformações de uma gestação: perspectivas de gestantes. **Ciencia e enfermagem**. ed 16, n. 2, p 115-125, 2010. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v16n2/art_12.pdf> Acesso em: 24 fev. 2022.

CANGIANI, M. R.; MONTES, J. R. Mulher, maternidade e trabalho acadêmico. **Invest Educ57 Enferm**, v. 28, n. 2, p. 176-186, 2010.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Série Antropologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2002

CARVALHO, Lia de Aquino. **Contribuição ao estudo das habitações populares**: Rio de Janeiro, 1886-1906. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes. 1986.

COSTA, Francisco José; BISPO, Marcelo S.; PEREIRA, Rita de Cássia F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **Rausp Management Journal**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 74-85, Mar. 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos dadiscriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DA ROSA, JAQUELINE MACIEL TONIOLO et al. Vivências de mulheres que se tornammães no contexto acadêmico. **Disciplinarum Scientia| Saúde**, v. 19, n. 2, p. 161-167, 2018.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho vivo**. v. 2 “Trabalho e emancipação”. Brasília: Paralelo15, 2012.

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, v. 17, n. 2, Jul./Dez. 2002.

DESSEN, M. A., & BRAZ, M. P. Rede Social de Apoio Durante Transições Familiares Decorrentes do Nascimento de Filhos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, ano 16, n.3, p. 221-231, 2000.

FUNDAÇÃO LEÃO XIII. Estatutos da Fundação Leão XIII. Rio de Janeiro, 1947.

GÊNERO E NÚMERO. **Um retrato das mães solo na pandemia**. Site Gênero e número, 18 jun. 2020. Disponível em: <<http://www.generonumero.media/retrato-das-maes-solo-na-pandemia/>> Acesso em: 11 maio 2022

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, v. 5, n. 2, Nov./Dez. 1988.

GRADVOHL, S. M. O.; OSIS, M. J. D. & MAKUCH, M. Y. Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade. **Pensando famílias**, v. 18, n. 1, p. 55-62, 2014.

GUARNIERI, Fernando V.; MELO-SILVA, Lucy L. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 183-193, 2017.

HENNING, Paula Corrêa. **Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: produção de saber e moral nas ciências humanas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2008.

HIRATA, Helena. Mundialização, divisão sexual do trabalho e movimentos feministas transnacionais. **Cadernos de crítica feminista**. SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, Recife, p. 80-107, ano 3, n. 2, Dez. 2009.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Rapports sociaux de sexe et psychopathologie du travail. In: Dejours, Christophe (Org.). **Plaisir et souffrance au travail**, v. 2, p. 131-163. Paris: Éditions de l'Aocip, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em 29 jul. 2022.

KRAUSE, C; KRAUSE, M. **Educação de mulheres do período colonial brasileiro até o início do século XX: do imbecilitus sexus à feminização do magistério**. X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 2016

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, v. 33, n. 148, 1998.

LEEDS, Anthony; LEEDS, Elizabeth. **A sociologia do Brasil urbano**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 189.

LEMOS, Renata Feldman Scheinkman; KIND, Luciana. Mulheres e maternidade: faces possíveis. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 17, n. 3, pág. 840-859, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4518/451857286003.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2022.

LIMA, Betina S. **O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física**. Estudos Feministas, v. 21, n. 3, p. 883-903, 2013.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminino**. Lisboa, Editora Gallimard, 1997.

LUCCA, José Alexandra. **A saúde escolar na educação: um recorte histórico desta modalidade de políticas no Brasil e Portugal**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MACÊDO, S. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia covid-19: tecendo sentidos. **Rev. NUFEN**, Belém, v.12, n. 2, p.187-204, mai./ago. 2020.

MANSON, L. L.; GOLDEN, M. Do Babies Matter? The Effect of Family Formation on the Lifelong Careers of Academic Men and Woman. **Academe**, v. 88, n. 6, p. 21-27, 2002.

MARIN, L. C. P. **A cultura nos livros didáticos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Appris, 2020.

MAYORGA, Cláudia; SOUZA, Luciana Maria. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia em Foco**, v. 3, n. 2, p. 39-54, 2012.

MEIRELES, A; COSTA, M. E. A experiência da gravidez: o corpo grávido, a relação com a mãe, à percepção de mudança e a relação com o bebê. Lisboa. **Colibri**, v. 18, n.2, p. 75-98, 2005.

MIRANDA, Daniel N.; MARCH, Cláudia; KOIFMAN, Lilian. Educação e saúde na escola e a contrarreforma do ensino médio: resistir para não retroceder. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 17, n. 2, 2019.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. **Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008.

PANDEMIA faz sete milhões de mulheres deixarem o mercado de trabalho. **Globo**, 21 jun. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/celina/pandemia-faz-sete-milhoes-de-mulheres-deixarem-mercado-de-trabalho-24489196>>. Acesso em: 10 maio 2022.

PANDEMIA deve aumentar desigualdade de gênero, diz FMI. **Agência O Globo**, São Paulo, 21 jul. 2020. Disponível em: <<https://economia.ig.com.br/2020-07-21/pandemia-deve-aumentar-desigualdade-de-genero-diz-fmi.html>>. Acesso em: 11 maio 2022.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira. **Maternidade, universidade e pandemia**. Blog Mães que escrevem, 28 ago. 2020. Disponível em: <<https://maesqueescrevem.com.br/maternidade-universidade-e-pandemia/>>. Acesso em: 10 maio. 2022.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948**. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por.>> Acesso em: 22 abril 2021.

ONU MULHERES. **Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe**: dimensões de gênero na resposta. ONU Mulheres, mar. 2020. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf> Acesso em: 10 maio. 2022

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Dia Mundial da Saúde: OMS e parceiros pedem investimentos urgentes em profissionais de enfermagem**. Site OPAS

Brasil, 07 abr. 2020. Disponível em:

<https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6134:dia-mundial-da-saude-oms-e-parceiros-pedem-investimentos-urgentes-em-profissionais-de-enfermagem&Itemid=844>. Acesso em: 10 maio 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação Superior: declaração mundial sobre educação superior no século XXI**; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Paris: Unesco, 1998.

ORTEGA, Eliane Maria V. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 153-176, 2011.

PARENT IN SCIENCE. Produtividade Acadêmica durante a Pandemia: Efeitos de gênero, raça e parentalidade. Porto Alegre: **PARENT IN SCIENCE**, 2020. Disponível em: <https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true> Acesso em: 11 maio 2022

RAMOS, Cíntia Aparecida Almeida. **Vigilância, controle e correção**: análise dos discursos e práticas da assistência prestada pela Fundação Leão XIII a favelas cariocas entre 1947 e 1982. Dissertação (Mestrado em História Comparada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007

RÉ, Roxane. Pandemia evidencia ainda mais a desigualdade de gênero. **Jornal da USP**, 26 jun. 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/pandemia-evidencia-ainda-mais-a-desigualdade-de-genero/>> Acesso em: 10 maio 2022.

REDES MARÉ (Rio de Janeiro). **Censo Populacional da Maré de 2019**. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf> Acesso em: 10 março 2021.

REPERCUSSÕES no Senado da Batalha do Rio de Janeiro. **Jornal Correio da Manhã**, Coluna do Lacerda, Rio de Janeiro, 22-5-48, 1948

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Mulheres e educação no Brasil-Colônia: histórias entrecruzadas**. Disponível em <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/arilda_ines_miranda_ribeiro2_artigo_0.pdf>. Acesso em 29 jul. 2022.

RIBEIRO, Flavia Gripp. **Mães estudantes**: desafios da maternidade e da permanência na Universidade enfrentados pelas alunas do Curso de Serviço Social da UnB. 2017.

ROCHA, Oswaldo Porto. **A era das demolições**. Cidade do Rio de Janeiro: 1870-1920. Dissertação (Mestrado) - Departamento de História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, p. 124-126, 1982.

SAGMAS - Sociedade de Análise Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais. **Aspectos Humanos da Favela Carioca**. Suplemento Especial do Estado de São Paulo, 13 e 15 de abril de 1960

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAMPAIO, S. M. R. Observatório da Vida Estudantil: histórias de vida e formação na educação superior. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA(AUTO)BIOGRÁFICA, 2008. Natal. **Anais...** 2008.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; FREITAS, Lêda Gonçalves de. **Ser Menina no Brasil Contemporâneo**: Marcações de Gênero em Contexto e Desigualdades. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, M. **Espaço e sociedade**: Ensaios. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SALGUEIRO, T. Cidade pós-moderna: espaço fragmentado. **Território**, ano 111, n 4, jan./jun. 1998.

SCHILLING, Flávia. (Org.). **Direitos Humanos e Educação**: Outras palavras, outras práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SIGAUT, François. Folie, réel et technologie. À propos de Philippe Bernardet – Les dossiers noirs de l'internement psychiatrique. **Travailler**, v. 12, n. 2, p. 117-130, 2004.

SILVA, Claudia Rose Ribeiro da. **Maré**: a invenção de um bairro. 2007. 239 f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2122>>. Acesso em: 05 março 2022

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda., 2018

SILVA, Juliana Marcia Santos. Interseccionalidades e Maternidade na Universidade Federal da Bahia. In: Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 16., 2018, Campina Grande. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Ciência, 2018. Disponível em: <https://www.16snhct.sbhct.org.br/resources/anais/8/1533130798_ARQUIVO_artigo16snhct.pdf> Acesso em: 11 maio 2022.

SOARES, M. C. da S. et al. Expectativas e desafios de mulheres acadêmicas de enfermagem que engravidaram durante a graduação. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 11, n. 1, p. 145-155, 2013.

SORJ, Bila. Sociologia e trabalho: mutações, encontros e desencontros. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v. 15, n. 43, p. 25-34, Jun. 2000.

SOUSA, A. M. S. et al. **Maternidade e Educação**: desafios e possibilidades de acesso e permanência na UFPI. Campus Ministro Reis Velloso. Piauí, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2017/TRABALHO_EV081_MD1_SA70_ID1074_15092017210703.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

STALLARD, Karin; EHRENREICH, Barbara; SKLAR, Holly. Poverty. **The American dream: women & children first**. New York; Boston (MA): Institute for New Communications; South End Press, 1983.

TORRES, A. **A individualização no feminino, o casamento e o amor**. V. Cichelli, C. E. Peixoto, & F. de Singly. Livro Família e Individualização (pp. 135-155). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

UFRGS, Parent in Science. **Produtividade Acadêmica durante a Pandemia: Efeitos de gênero, raça e parentalidade**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true> Acesso em: 11 maio 2022.

UOL. Ela usa redes para unir mães: '**Maternidade é solitária, falta acolhimento**'. 22 de junho 2022. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/colunas/morango/2022/06/22/ela-usa-redes-para-unir-maes-maternidade-e-solitaria-falta-acolhimento.htm>> Acesso em 10 jul. 2022

URPIA, A. M. de O. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante**. 2009. 200p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2009

VALLA, Vicent. **Educação e Favela**. Rio de Janeiro, Vozes, 1986.

Vários Autores. **Pesquisadoras da educação básica: Germinando Ações e Saberes nas Escolas Públicas Periféricas**. Rio de Janeiro: Ed uniperiferias, 2020.

WENHAM, Clare; SMITH, Julia; MORGAN, Rosemary. **COVID-19: the gendered impacts of the outbreak**. CrossMark, 6 mar. 2020.

YANNOULAS, S. Mulheres e Ciência. **Série Anis 47**, Brasília, Letras Livres, p. 1-10, 2007.

ZINET, C. **Gravidez é responsável por 18% da evasão escolar entre meninas**. 29 de janeiro de 2016. Portal Geledés. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/gravidez-e-responsavel-por-18-da-evasao-escolar-entre-meninas/>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

APÊNDICE – Roteiro da Entrevista

Pesquisa: Potência é substantivo feminino: as possibilidades e trajetórias educacionais das mulheres mães na periferia do Rio de Janeiro

Nº Entrevista: _____ Data: __/__/__ Início: _____ Término: _____

Roteiro Temático

Parte I – Dados de apresentação

Idade:

Identidade étnico-racial:

Estado Civil:

Naturalidade:

Comunidade que reside:

Composição do Grupo Familiar:

Nº de filhos(a):

Idade do(s) filho(s):

Profissão/ocupação:

Renda familiar mensal aproximada:

() de 0 a 2 salários mínimos

() de 3 a 4 salários mínimos

() de 4 a 5 salários mínimos

() Mais de 5 salários mínimos

Parte II – A maternidade e as relações na universidade

- Em qual período do curso você se encontra?
- Como foi para você ingressar no curso de ensino superior?
- Quando ingressou no curso já era mãe? Se sim, conte como foi ingressar na universidade sendo mãe. Se não, como foi tornar-se mãe sendo estudante?
- Qual significado da maternidade para você?

- Qual a sua percepção sobre ser mãe e estudante?
- Qual a percepção da sua família e/ou do pai da criança sobre você ser mãe e estudante?
- Como é para você vivenciar a maternidade e cursar o Ensino Superior?
- Como você se sente ao tentar conciliar vida universitária e a maternidade?
- Na sua percepção, como é a compreensão de seus professores/colegas sobre a maternidade?
- Você já vivenciou/vivencia algum tipo de discriminação por parte de funcionários, professores e/ou estudantes dentro da sua Universidade por ser mãe e estudante?
(Comente)

Parte III – Políticas de assistência e a universidade

- Você acessa ou já acessou alguma política de assistência estudantil? Se sim, qual (quais)?
- Você conhece e/ou já teve acesso a alguma política de assistência estudantil voltada para as estudantes mães?
- Qual sua percepção sobre o papel da universidade, diante das demandas das estudantes mães, em garantir o acesso e a permanência?
- Na sua percepção, quais tipos de programas e/ou ações a poderia desenvolver para possibilitar o acesso e permanência das alunas que são mães de crianças de até 12 anos?

Parte IV – Dificuldades e estratégias na permanência universitária

- Quais experiências que você vivenciou na condição de mãe estudante que destaca enquanto significativas e/ou desafiadoras?
- O que você identifica como desafio nessa conciliação?
- Quais são/foram as maiores dificuldades que você enfrenta/enfrentou em sua vida acadêmica por ser mãe e estudante?
- Em algum momento você já pensou ou trancou o curso/disciplina por causada maternidade? (Se sim, conte como foi)
- Para poder estudar, com quem ou onde você deixa seu(s) filho(s)?

- Já teve que levar seu filho(a) para Universidade, por não ter nem onde, nem com quem deixar? Como foi?
- O que lhe motiva a permanecer na universidade?
- Quais têm sido as suas estratégias para superar os desafios da conciliação maternidade-vida acadêmica e permanecer na universidade?
- Você compartilha sua experiência enquanto mãe estudante em outros espaços da universidade e/ou com outras mães estudantes?
- Quais fatores você identifica como os que colaboraram/colaboram para a sua permanência na Universidade?