



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PÉTALA HARA CARVALHO RAMOS

**MATERNIDADES SOLO E A “ESCOLINHA DA MAMÃE”: NARRATIVAS DE
MÃES DISSIDENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA –
BA (2017-2024)**

FEIRA DE SANTANA

2025

PÉTALA HARA CARVALHO RAMOS

**MATERNIDADES SOLO E A “ESCOLINHA DA MAMÃE”: NARRATIVAS DE
MÃES DISSIDENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA –
BA (2017-2024).**

Dissertação apresentada à linha de pesquisa
“Políticas educacionais, movimentos sociais e
processos de educação”, do Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
Estadual de Feira de Santana, como requisito
para obtenção do título de Mestra em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Magno Oliveira
Macambira.

FEIRA DE SANTANA

2025

PÉTALA HARA CARVALHO RAMOS

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Ramos, Pétala Hara Carvalho

R145m Maternidades solo e a “Escolinha da Mamãe”: narrativas de mães
dissidentes da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA (2017-2024) /
Pétala Hara Carvalho Ramos. - 2025.
133f. : il.

Orientador: Magno Oliveira Macambira

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Maternidade solo. 2. Mães discentes. 3. Políticas educacionais.
4. Universidade. I. Macambira, Magno Oliveira, orient. II. Universidade
Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação
III. Título.

CDU: 378.18:618.2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

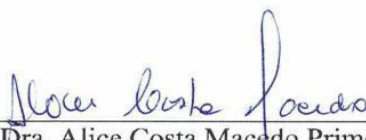
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

PÉTALA HARA CARVALHO RAMOS DE FARIA

“MATERNIDADES SOLO E A ‘ESCOLINHA DA MAMÃE’: NARRATIVA DE MÃES DISSIDENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (2017-2024)”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas Educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 17 de março de 2025


Prof. Dr. Magno Oliveira Macambira Orientador – UEFS


Profa. Dra. Alice Costa Macedo Primeira Examinadora – UFRB


Profa. Dra. Elizabete Pereira Barbosa Segunda Examinadora – UEFS

RESULTADO: *Aprovada*

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

*Às Marias, Júlias, Sofias e Anetes que
encontrei e deixei de encontrar no caminho. A
todas as mães solo estudantes que, antes de
graduadas, formam-se no teimar dos seus
passos e travessias.*

AGRADECIMENTOS

Uma jornada de necessárias e sucessivas teimosias. E tenho toda a emoção de teimar junto com muitas outras pessoas, que me apoiaram a seguir pesquisando sobre maternidade e universidade nesta trajetória acadêmica. Agradeço aos meus pais Maurício e Jaqueline, e minha madrastra Amanda, meus suportes, que confiam no meu processo, no meu caminho e nos meus sonhos.

A Mamá, minha filha, meu grande amor, que me mobiliza na elasticidade que requer dar de si quando se escreve sobre algo que te atravessa o corpo. A Rosângela, avó paterna de Maria e meu grande apoio – seu carinho, cuidado, dedicação e compromisso comigo e Flor também me trouxeram onde estou.

Às travessias no terreiro e ao amor e sabedoria dos meus orixás, que fortaleceram meu corpo, para que eu pudesse travar minhas batalhas. Aos (des)confortos do processo terapêutico, que me auxiliaram na sustentação desse sonho. Obrigada, minha psi.

Às minhas colegas pesquisadoras do tema, especialmente na UEFS. Ao Núcleo Materna, que me nutriu com leituras, histórias, debates e referências que instigaram a “bater cabeça” e firmar meus passos até aqui.

Ao meu companheiro, que me escutou tantas vezes, não me deixou desistir e me levou para o samba quando o juízo apertava. Ao meu orientador, que acolheu essa proposta-desafio.

RESUMO

Este trabalho possui como tema a maternidade solo, que se expressa nas experiências das mães discentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tendo como objetivo analisar tais vivências a partir das narrativas das graduandas de quatro cursos da UEFS, as quais estão construindo suas maternidades envoltas pelo contexto universitário. A partir das fragilidades e inexistências de políticas afirmativas e de permanência, inexistências de dados específicos relacionados a esse público, ações formativas, grupos de pesquisa e extensão, e demais desafios enfrentados pelo Coletivo de Mães da UEFS. Surgem assim tensionamentos e indagações gerados por algumas perguntas iniciais, como “Quem são as mães solas da UEFS? Como essas mulheres vivenciam esse espaço formativo?”. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa exploratória, que tem como estratégia para abordagem a técnica de entrevista narrativa. A partir dos resultados, foram percebidos como elementos estruturantes para a análise: a relação docentes-discentes-instituição, a necessidade de rotas para além da sala de aula, processos de exclusão, isolamento e permanência nas experiências narradas. Diante disso, consideraram-se três eixos de políticas/direitos/espços que atravessam ou não o cotidiano das mães no *campus*, sendo esses: a creche, a brinquedoteca e o exercício domiciliar. Conclui-se que a pesquisa coloca em perspectiva a possibilidade de contribuir para o debate sobre maternidade, parentalidade e carreira científica no contexto acadêmico, promovendo a visibilidade das demandas dessas mulheres através dos seus modos de narrar suas histórias, de modo a destacar um cenário caracterizado pela “aridez” do solo em que essas mulheres pisam em suas travessias formativas, trazendo a necessidade de construção e consolidação de estratégias de luta e enfrentamento diante das suas diferentes realidades, revelando suas performances dissidentes que por vezes possibilitam que “fluam” como água em espaços, podendo reexistir a partir dos seus potenciais.

Palavras-chave: maternidade solo; mães discentes; políticas educacionais; universidade.

RESUMEN

Este trabajo tiene como tema la maternidad sola, que se expresa en las experiencias de las madres estudiantes de la Universidad Estatal de Feira de Santana (UEFS), teniendo como objetivo analizar tales vivencias a partir de las narrativas de las graduandas de cuatro cursos de la UEFS, las cuales están construyendo sus maternidades en el contexto universitario. A partir de las fragilidades e inexistencias de políticas afirmativas y de permanencia, la falta de datos específicos relacionados con este público, acciones formativas, grupos de investigación y extensión, y demás desafíos enfrentados por el Colectivo de Madres de la UEFS. Así surgen tensiones e indagaciones generadas por algunas preguntas iniciales, como “¿Quiénes son las madres solas de la UEFS? ¿Cómo viven estas mujeres este espacio formativo?”. En este sentido, se trata de una investigación exploratoria, que tiene como estrategia de abordaje la técnica de entrevista narrativa. A partir de los resultados, se percibieron como elementos estructurantes para el análisis: la relación docentes-estudiantes-institución, la necesidad de rutas más allá del aula, procesos de exclusión, aislamiento y permanencia en las experiencias narradas. Ante esto, se consideraron tres ejes de políticas/derechos/espacios que atraviesan o no la cotidianidad de las madres en el campus, siendo estos: la guardería, la sala de juegos y el ejercicio domiciliario. Se concluye que la investigación pone en perspectiva la posibilidad de contribuir al debate sobre maternidad, parentalidad y carrera científica en el contexto académico, promoviendo la visibilidad de las demandas de estas mujeres a través de sus modos de narrar sus historias, de manera que se destaque un escenario caracterizado por la “aridez” del suelo en el que estas mujeres pisan en sus travesías formativas, trayendo la necesidad de construcción y consolidación de estrategias de lucha y enfrentamiento ante sus diferentes realidades, revelando sus performances disidentes que a veces permiten que “fluyan” como agua en espacios, pudiendo reexistir a partir de sus potenciales.

Palabras clave: maternidad en solitario; madres estudiantes; políticas educativas; universidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Adufs	Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana
ATD	Análise Textual Discursiva
Capes	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Centro de Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Copama	Coletivo de Pais e Mães
DAA	Departamento de Administração Acadêmica
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ED	Exercício domiciliar
Frenefe	Frente Negra Feirense
FUFS	Fundação Universidade de Feira de Santana
GMPU	Grupo de Mães e Pais Universitários
GMPU	Grupo de Mães e Pais Universitários
GVU	Gerência de Vida Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
Nennuefs	Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UEFS
Núcleo Materna	Núcleo Virtual de Pesquisa em Gênero e Maternidade
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PcDs	Pessoas com deficiência
PGDP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
RU	Restaurante universitário
SBC	Sociedade Brasileira de Computação

Sintest-BA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Terceiro Grau do Estado da Bahia
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEBAs	Universidades estaduais da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sul da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PISANDO EM SOLO ÁRIDO	11
1.1	SABER COMO E POR ONDE ANDAR.....	15
1.2	OBJETIVOS	16
2	DESCONSTRUINDO O IDEAL DE “MÃE É TUDO IGUAL”: LINGUAGEM, ESTRUTURAS DE PODER E AMOR	18
3	MÃE SOLTEIRA, MÃE CHEFE DE FAMÍLIA, MÃE SOLO: OS PERCURSOS LINGÜÍSTICOS DO SER E FAZER-SE MÃE(S)	21
4	MATERNIDADES & COLONIALIDADE: A INTERSECCIONALIDADE NO CAMPO DOS ESTUDOS SOBRE MATERNIDADE	26
5	“PADECENDO NO PARAÍSO”: APROXIMAÇÕES NO DIÁLOGO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE ESTADO, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO E AS FACETAS DO NEOLIBERALISMO.....	38
6	A UEFS E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS.....	47
7	METODOLOGIA.....	54
7.1	TIPO DE ESTUDO	54
7.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
7.3	ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	55
7.4	INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES	55
7.5	ANÁLISE DE DADOS.....	57
7.6	ASPECTOS ÉTICOS	58
7.7	RISCOS E BENEFÍCIOS.....	58
8	RESULTADOS: NARRATIVAS EM CAMINHADA.....	60
8.1	DE QUEM SÃO OS PÉS QUE PISAM?	60
8.2	AS MATERNIDADES SOLO DISCENTES FRENTE À RELAÇÃO PROFESSORES-COLEGAS-INSTITUIÇÃO: OS PROCESSOS EDUCATIVOS QUANDO SE CAMINHA SÓ.....	62
9	CAMINHOS DO PROCESSO FORMATIVO: ROTAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....	81
10	QUANDO FALTA CHÃO... ONDE PISAR?: A INEXISTÊNCIA E A FRAGILIDADE DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA MÃES (SOLO) NA UEFS	86

11 “HÁ LÉGUAS DE ALGUM CHÃO... PESSOA-ILHA”: ISOLAMENTO E EXCLUSÃO	97
12 FLUIR COMO ÁGUA EM TERRENOS SECOS: OS MODOS DE ENFRENTAMENTO DAS MÃES SOLO DISSIDENTES.....	106
13 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO: PISANDO EM SOLO ÁRIDO

A pesquisa sobre maternidade solo no contexto universitário, especialmente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE/UEFS), frequentemente, suscita questionamentos: “por quê?”, “Como?”, “Maternidade o quê? Solo?”. Há também quem questione com um profundo silêncio, esperando que eu urgentemente me ponha a discorrer mais sobre tal escolha. Muitas vezes, contentam-se quando respondo “sou mãe”, ou melhor, “fui mãe durante a graduação”. Geralmente, é a resposta aceita. Porém, por trás dessa anúncio, persistem muitos questionamentos meus sobre a temática e suas intersecções. O presente estudo não é, nem de longe, uma das respostas, mas uma possível organização de novas perguntas.

Tornei-me mãe de Maria Flor no terceiro semestre da graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Feira de Santana. Desde então, é como se eu não tivesse experimentado a formação acadêmica sem tropeçar, esbarrar ou “cair de cara” na minha maternidade. Ainda sem a compreensão de como habitar com meu corpo gravídico (e, mais tarde, um corpo que amamentava e cuidava de um outro corpo) na instituição, fui me aproximando de projetos, grupos de estudos e coletivos (os quais aconteciam, em maior proporção, fora da universidade) que me fortaleceram diante da teimosia na recusa de precisar escolher ser mãe ou ter uma carreira profissional.

Entretanto, independentemente da escolha, eu já intuía que teimar nessa trajetória acadêmica, seria essencialmente solo, diferente da minha maternidade. Como uma mulher branca, de classe média, cuja trajetória acadêmica esteve permeada por condições de maior acesso, observei como essa caminhada, constantemente, esbarrava nos meus privilégios: mesmo após um divórcio e diversas violências percebidas na experiência de ser mulher e mãe, eu tinha uma comunidade que não só queria, como podia compartilhar e construir junto minha maternagem. Redes de apoio familiares, de amizade, a presença paterna, bem como um regime de guarda alternada, possibilitaram que eu não me sentisse confortável em me identificar como uma mãe solo.

Na maternidade, fui privilegiada com muitas ferramentas, que me possibilitaram criar outras. Contudo, foi sendo mãe na universidade que encontrei uma jornada essencialmente solo, em contato com a comunidade acadêmica. Essa vivência pessoal, desde então, vem mobilizando a problematização do tema no campo acadêmico, evidenciando a ausência de políticas institucionais que considerem a maternidade solo enquanto categoria de análise e objeto de pesquisa.

A dimensão subjetiva de “estar só” enquanto graduanda se aprofundava quando eu não encontrava a temática da maternidade nas disciplinas e, conseqüentemente, havia poucas ou nenhuma oportunidade em debater ou discutir com outras mães pesquisadoras. Até mesmo na busca por orientadoras, por um bom tempo, os caminhos pareciam fechados. Em poucos momentos, pude me sentir, de fato, “dentro” do espaço universitário, quando via outras mães e/ou crianças na sala.

Na minha universidade, durante a graduação, ainda não existiam projetos, elementos curriculares e grupos de pesquisa que abordassem a temática enquanto categoria científica, produtora de saberes transversais, interseccionais e multidisciplinares. Durante o primeiro ano da pós-graduação, cursada na mesma instituição, senti-me seguindo a mesma trajetória solo. Pouco pertencimento, poucas parcerias, poucas referências. Percebia, ao iniciar essa jornada, sentimentos de isolamento e falta de pertencimento devido à falta de apoio institucional. Estar no *campus* como mãe, em processo de formação acadêmica, era como pisar em solo árido, terroso e seco, um solo cruel com qualquer uma que quisesse semear algo ali.

Entre anúncios, denúncias, teimosias, terapia e terreiro, escolhi seguir pesquisando no Mestrado em Educação, e agora não tão solo assim. No segundo ano, pude me sentir um pouco menos forasteira em meu *campus*, por ter encontrado com outras muitas forasteiras que escolheram andar por solos desafiadores, assim como eu. Cito aqui o Coletivo de Mães da UEFS e o Núcleo Virtual de Pesquisa em Gênero e Maternidade (Núcleo Materna), vinculado a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Este se compreende como um grupo de estudos acerca da maternidade que me estreitou acadêmica-subjetiva-existencialmente com ideias, concepções e perspectivas que caminham para um olhar contra-hegemônico das pesquisas sobre maternidades.

Entendo como foi fundamental caminhar, ouvir e dialogar com outras, para que o ato de pesquisar fosse não só possível, mas que eu pudesse vislumbrar que esses solos podiam ser prósperos, férteis, frescos e úmidos. Para isso, parecia-me que a remada contramaré precisava ser coletiva. Assim como o babalorixá Tiago de Dana Dana (bença, meu pai!) disse, meu processo como pesquisadora nesse campo se revelava como um convite à caçada, do mesmo modo que Oxóssi, um caçador que valoriza a sua flecha, o percurso e o alvo antes de puxar a corda do arco.

Às vezes, caçamos sozinhas. Outras caçadas, em contrapartida, precisam ser em coletivo, para integralizarmos os olhares, as escutas, os tatos e os olfatos, tornando nossas leituras e escritas mais certeiras. Ao transformarmos nossas habilidades e potenciais, eu e elas, poderíamos colaborar, enfim, com a nossa comunidade.

Durante a caminhada de pesquisa, surge a necessidade de saber onde se pisa, através do ato de mapear em solos áridos sobre os estudos científicos relacionados à maternidade, à universidade e às políticas educacionais. Visa-se assim minimizar o enviesamento da literatura e assegurar a objetividade da pesquisa (RAMOS et al, 2024), além de possibilitar a caracterização dos caminhos traçados a partir da temática em determinado campo científico.

Dessa forma, encontro com a perspectiva da interseccionalidade, abordando autoras do feminismo negro que produzem conhecimento, bem como resgatam e recriam saberes a partir das suas vivências. Tais experiências pertencem temporalmente a determinados contextos históricos, porém transcendem em seus sentidos e questões, afirmando que suas produções de saberes, dizeres, e fazeres “tem cor, tem corte, e a história do meu lugar”, como canta Luedji Luna em “Um corpo no mundo” (Um corpo [...], 2017).

Nesse sentido, a fim de contextualizar o fenômeno a ser investigado e delimitar o diálogo com o campo educacional, foi feita uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sem restringir datas de publicação, utilizando o descritor “maternidade solo e universidade” (três resultados) e “mães solas na universidade” (cinco resultados). Contudo, os estudos buscados, ao serem analisados, não se relacionavam diretamente com a área de educação e políticas, no seu entrelace com as maternagens.

A partir do descritor “maternidade e universidade”, restringindo os estudos desenvolvidos entre os anos de 2019 e 2024, foram encontrados 16 resultados. Destes, nove estudos foram selecionados através da leitura dos resumos. Os critérios de exclusão foram a abordagem direta da temática da maternidade na universidade e proporem a partir dos resumos, possíveis diálogos com o campo da educação e/ou das políticas públicas, especialmente as políticas afirmativas, de inclusão, permanência e acessibilidade. Num primeiro momento, ganham destaque as regiões das quais tais estudos partem, tendo em vista suas localidades e instituições, de modo que o maior número se concentra na região Sudeste, seguidos da região Sul, Norte e Nordeste. Além disso, apenas três dos sete estudos aparecem associados a programas de pós-graduação em Educação.

Após a leitura dos trabalhos na íntegra, foi considerado um primeiro bloco de estudos para análise dos resultados, a partir do critério das similaridades entre as temáticas. Esse primeiro grupo contava com três pesquisas voltadas para a intersecção com as políticas afirmativas e de permanência na universidade (Abreu, 2021; César; Loures; Andrade, 2019; Carvalho, 2023; Fernandes *et al.*, 2020; Mata, 2022; Melo, 2023; Souza, 2019). A perspectiva marcadamente adotada na maioria das pesquisas, destaca a interseccionalidade. Vale ressaltar

a similaridade dos trabalhos, predominantemente, no que se refere à abordagem na discussão de gênero e raça, a partir da perspectiva interseccional, fundamentada em autoras que se destacam como referências nas teorias e conceitos do feminismo negro, que explicitam as desigualdades sociais e raciais do Brasil abancadas em uma matriz de opressão colonial, patriarcal e classista.

Diante disso, os resultados comuns se encontram em função da necessidade de melhorias nas políticas existentes, mas, principalmente, voltam-se à falta de iniciativas no quesito apoio à maternidade, tanto a nível local como federal. Além disso, há relatos de descontentamento com o acolhimento institucional ofertado às discentes-mães e de não pertencimento, devido à misoginia por parte de professores. Por esse viés, o sentimento de julgamento por colegas da turma também esteve presente nos estudos (Andrade, 2019; Melo, 2023; Souza, 2019). Tais fatores se destacam, portanto, a partir dos diversos atravessamentos, configurando distintas formas de viver a maternidade, com ênfase para marcadores como raça, etnia e classe (Rocha, 2022).

Ao analisar os resultados dos estudos de algumas das autoras citadas, como Mata (2022) e Souza (2019), as quais relacionam um segundo bloco referente ao estreitamento entre a temática da maternidade e políticas, predominantemente, encontra-se como achado central a desresponsabilização do Estado e da sociedade em relação a essas mulheres e crianças. Esse dado é demonstrado sob diferentes aspectos: fragilidade ou inexistência das políticas afirmativas, assim como a necessidade de diálogo com educadores, alunos e profissionais de serviço social, a fim de ampliar a lente sob a qual a sociedade visualiza essas mulheres e aumentar a busca de uma rede mista e diversificada de mecanismos de proteção social.

Visto isso, o que diferencia o objetivo e a metodologia da presente pesquisa em comparação às citadas acima é o interesse nas experiências narradas pelas mulheres mães solo enquanto estudantes universitárias, já que os estudos consideram uma maior amplitude da experiência materna. Sendo assim, este estudo apresenta as experiências de mães solo estudantes da região Nordeste, a partir das vivências do campo universitário no interior da Bahia, considerando as suas narrativas a partir das aproximações, distanciamentos, limitações e superações diante das suas jornadas formativas.

1.1 SABER COMO E POR ONDE ANDAR

Assim como o arco de Oxóssi, o facão afiado de Ogún, a calma e a constância de meu pai Oxalá e a sabedoria de Nanã se mostram ferramentas na minha vida, as ferramentas epistemológicas surgentes no caminho também se mostraram desafiadoras, não somente no manuseio, mas na necessidade de conhecê-las cada vez mais, prestando atenção em seus detalhes, contradições e limites. Aquela terra que eu pisei, associada à aridez e quentura, precisava ser umedecida continuamente. Revitalizada, ela poderia retornar ao seu potencial de abundância.

A interseccionalidade, neste estudo, potencializa os sentidos das que andaram comigo, mas visibiliza também minhas limitações, as escolhas teórico-metodológicas que precisavam ser feitas e os constantes convites de olhar para minhas práticas, interpretações, leituras e percepções como uma pesquisadora branca. Como apresenta Passos (2021), essas tramas teóricas possibilitam que o feminismo seja revisitado constantemente, exigindo outros posicionamentos acerca de um movimento que demanda olhares e saberes situados que sejam capazes de construir feminismos potentes, plurais e diversos, que construam conceitos analíticos que proporcionem leituras complexas sobre a modernidade e colonialidade no que se refere ao gênero.

Diante disso, considero este um estudo feminista que busca a interseccionalidade em sua concepção e gestação. Encontra-se, em seus primeiros passos, balbuciando suas primeiras palavras, que não pode e nem deve se encerrar no ponto final desta tese, mas que procura se firmar no compromisso de crescer, amadurecer e se transformar ao longo das minhas andanças.

A primeira grande escolha, neste estudo, foi o enfoque nas experiências das mulheres que maternam. Sabe-se que os fazeres de cuidado, afeto e trabalho, em relação aos filhos e serviços domésticos, podem ser atravessados por diversas identidades e vivências, sejam de mulheres cis, mulheres e homens trans e pessoas não-binárias, considerando a fluidez de gênero e as possibilidades de identificações outras. Por esse viés, os estudos da maternagem queer enfatizam que nem todas as mães são mulheres cis heterossexuais, portanto, não existe apenas uma maneira de criar e existir enquanto família.

Aqui, há um interesse, a partir da interseccionalidade, de considerar as categorias de raça e gênero com base nas experiências das mulheres que maternam e, de forma geral, que se identificam com as construções em torno do gênero, ainda que de forma ficcional e performática, como compreende Butler (1990). A pesquisa toma como ponto de partida a

compreensão de abranger mulheres que se compreendem enquanto mães solo e exercem cuidado, predominantemente, em relação às crianças, sendo considerados os atravessamentos existentes com base em suas raças, identidades, orientações sexuais, classes sociais, histórias, em seus processos de subjetivação etc., tendo em vista que, ao traçar o mapeamento dos perfis de mães solo no Brasil, tem-se, como maioria, a presença de mães pretas (Feijó, 2023).

Outro aspecto que deve ser abordado antes de adentrar as seguintes seções são as definições a respeito dos termos que serão utilizados no estudo. O termo “mãe solo” se faz como ponto de demarcação a partir dos movimentos sociais engajados por agendas políticas que contemplem as demandas dessas sujeitas, sendo um termo que parte da identificação, das rupturas e dos caminhos determinados por esse grupo.

Visto isso, priorizou-se, neste trabalho, a utilização dos termos “mães solo” ou “maternidade solo”, como referência às mulheres que exercem o trabalho de cuidado, sustento financeiro e outras demandas em relação às crianças, à casa e à carreira, de modo que sejam as únicas ou principais responsáveis nessas triplas ou mais jornadas. Compreende-se que a maternidade solo não é uma categoria estática, imóvel, permanente e rígida. Tal vivência pode perpassar, inclusive, a identificação de mulheres que se veem como mães solo mesmo estando casadas ou em relacionamentos com seus cônjuges.

Nesse viés, cabe destacar que o termo monoparentalidade surgiu durante o estudo, estando relacionado ao contexto de reconhecimento, na Constituição Federal de 1988, das entidades familiares. Com isso, entende-se que família também pode ser formada por qualquer dos pais e seus descendentes. Nesse caso, refere-se à família monoparental feminina, termo que também foi muito utilizado na produção de conhecimento sobre a temática no campo científico, a partir de determinadas perspectivas e enfoques teóricos.

1.2 OBJETIVOS

A partir das interlocuções entre maternidade solo e universidade, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as vivências e desafios enfrentados por discentes que experienciam a maternidade solo nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Para alcançá-lo, foram elencados três objetivos específicos:

- a) identificar as demandas de suporte apresentadas por discentes mães solo na UEFS;
- b) compreender como os marcadores raciais influenciam as vivências acadêmicas das mães solo;

- c) avaliar o impacto dos perfis socioeconômicos nas experiências acadêmicas de mães solo.

2 DESCONSTRUINDO O IDEAL DE “MÃE É TUDO IGUAL”: LINGUAGEM, ESTRUTURAS DE PODER E AMOR

Esta seção aborda as performances maternas a partir das construções históricas, sociais e culturais, destacando como as linguagens e estruturas de poder emergem e se consolidam no âmbito da modernidade e da colonialidade. Utilizou-se a ideia de performativo, através do seu uso por Souza (2019), que referencia o conceito desenvolvido por John L., em 1962, em seu conjunto de conferências reunidas em um livro chamado “How to do Things with words”, traduzido pelo filósofo Danilo Marcondes como “Quando dizer é fazer”, no ano de 1990. Desse modo, fundamentando-se na ideia de que, ao utilizar ou proferir determinados enunciados, não se constata apenas o estado das coisas, mas enuncia-se sobre elas, agindo, assim, na realidade.

Entende-se que, inserido na categoria “mãe”, politicamente, socialmente e culturalmente, são atribuídos adjetivos, sentenças, ditados e afirmações que homogeneizam, categorizam e hierarquizam sujeitas, contribuindo para que o que se chama de “mãe” acabe por ser percebido como um mero objeto, sendo algo estático, natural, homogêneo e universal. Portanto, se, a partir da linguagem, também se dá o ato de reproduzir e perpetuar certos estereótipos, padrões e estigmas, tanto nos discursos como nas práticas, há também a possibilidade de subverter, transformar e romper, resgatando e/ou criando projetos políticos, existenciais, comunidades, saberes e ideias que façam sentidos para diferentes realidades (Souza, 2019).

As frases como “mãe é tudo igual”, “quem pariu Mateus que balance”, “amor de mãe é maior que qualquer outro” e “ser mãe é padecer no paraíso” convocam para que todas as maternidades habitem um mesmo espaço-tempo-experiência. Também é comum ouvir outras frases, como “você não tem cara de mãe”, “está velha demais para ser mãe”, “ela não tem jeito para maternar” e “depois que você for mãe, você vai entender”, que direcionam para lugares, faces, caminhos e exigências diferentes para o exercício do cuidado.

Em um dos trechos do texto “Quantos filhos Natalina teve?”, Conceição Evaristo traz a percepção da personagem em relação às suas três primeiras gestações: “não aguentava se ver estufando, estufando, pesada, inchada, e aquele troço, aquela coisa mexendo dentro dela. Ficava com o coração cheio de ódio” (Evaristo, 2014, p. 43). Badinter (1985, p. 2), em “O mito do amor materno”, afirma que “o amor materno não constitui um sentimento inerente à condição de mulher, ele não é um determinismo, mas algo que se adquire [...]. Dessa maneira,

como todos os sentimentos humanos, ele varia de acordo com as flutuações socioeconômicas da história”.

Por esse viés, Thaiz Leão, em “O exército de uma mulher só”, pontua que “virar mãe é entrar em guerra. Não pra conquistar, mas pra não perder quem e o que a gente ama” (Leão, 2019). Ainda, Beauvoir (2016, p. 295), em “O segundo sexo: a experiência vivida”, revela as contradições envolvendo o processo gestar-parir-cuidar, como “[...] uma existência nova vai manifestar-se e justificar sua própria existência; disso ela se orgulha, mas sente-se também um brinquedo de forças obscuras, é sacudida, violentada”.

As maternidades na literatura, no campo acadêmico-científico, no teatro, na fotografia e na música, expressam-se em sua complexidade enquanto experiência vivida por mães de diferentes raças, etnias e classes. Por vezes, são transmitidas através do amor perfeito, fantasioso e pleno. Por outras, revelam-se em suas sombras, lacunas e dores. Abre-se espaço para os olhares do que há entre e através dessas experiências. Nas mais diferentes linguagens e representações, bem como nos inúmeros simbolismos, compreende-se que o amor materno pode ser tudo isso, e nada disso.

Afinal, qual concepção de amor enquanto linguagem, teoria e prática está em questão? As experiências de maternagens, a partir dos processos de poder e controle, produzem ou reproduzem uma concepção de amor materno? hooks (2004) pontua que o amor materno aparece sempre como abundante e aparente, enquanto o amor de um pai é uma joia que parece ter que ser caçada, lapidada e acumulada. O valor aumenta devido à sua escassez.

Diante do que hooks (2004) apresenta, pode-se pensar que a forma como amamos também denota a estrutura capitalista e mercadológica em que nossos modos de ser, estar e produzir afetos se constroem. Assim como na lei da “oferta-procura”, os sujeitos se relacionam ou enquanto consumidores *versus* fornecedores ou como receptores *versus* doadores, dinamizando-se em posições duais, antagônicas e codependentes.

Na lógica do capital, a manutenção da forma de amar se sustenta não somente pela força de trabalho e exploração de mão de obra. Esses mecanismos de manutenção do sistema também são alicerçados a partir da idealização do amor, da instituição familiar e da garantia de quem dispõe do trabalho de cuidar. Como aponta Federici (2019, p. 44),

Devemos admitir que o capital tem sido muito bem-sucedido em esconder nosso trabalho. Ele criou uma verdadeira obra-prima à custa das mulheres. Ao negar um salário ao trabalho doméstico e transformá-lo em um ato de amor, o capital matou dois coelhos em uma cajadada só.

Em “O ponto zero da revolução”, Federici (2019) denuncia que, desde os primeiros dias de vida, existe um treinamento para a docilidade, subserviência e dependência das

sujeitas, um ensinamento à inclinação para o sacrifício. Concomitantemente, o capital também disciplinou o homem trabalhador, ao tornar “sua” mulher dependente de seu trabalho e de seu salário, de modo que cuide, lave, passe e cozinhe, para que ele possa trabalhar. Com isso, o trabalho doméstico se tornou naturalizado e sexualizado, tornando-se um atributo feminino a realização dessas atividades, de modo que as mulheres são permeadas por uma relação de servidão (Federici, 2019). No caso das mulheres negras, a servidão também se relaciona com os privilégios das mulheres brancas, que podem “escapar” desse trabalho, já que recorrem às empregadas domésticas, “babás” e cozinheiras, muitas das vezes, precarizando ainda mais as condições desses serviços.

Nessa perspectiva, o amor como “trabalho remunerado” é uma dessas questões trazidas à tona quando o assunto é “ser mãe”. Parece fazer parte daquilo que está entre a experiência da “mãe santa, devota, iluminada” e da “mãe desnaturada, inapta, insuficiente”, sendo, a partir de construções identitárias, transformações históricas, contextos sociais e movimentações políticas, nessas experiências e seus percursos, os atravessamentos que assumem outros posicionamentos, papéis e funções. Visto isso, pretende-se, nesta seção, expressar como as mudanças das figuras maternas foram sendo revistas, e como isso se relaciona com a ruptura do termo “mãe solteira” para abordagem da nomenclatura “mãe solo” e outras referidas palavras e sentidos direcionados aos modos de parentalidades diversas e não hegemônicas.

Sendo assim, num primeiro momento, será pontuada a razão da abordagem de novas formas de se referenciar a esse grupo de mulheres, considerando a imbricação das categorias raça, gênero e classe. Logo, tem-se em vista, como explicita Collins (2019), a possibilidade de descrever aquilo que engloba experiências diversas. Que não fale por elas, mas, sim, com elas, que não universalize o maternar, mas lance olhares aos diferentes contornos de tais vivências.

Com base nisso, faz-se importante ressaltar que as relações de poder não são inerentes apenas às construções identitárias femininas. Elas são fatores de identidade, tanto pessoal quanto coletiva, para todo e qualquer sujeito submetido à dominação e marginalização, e essas relações estão intimamente imbricadas com as práticas discursivas. Dessa maneira, a linguagem é o instrumento mais importante para viabilizá-las, pois é capaz de regular a função do sujeito na sociedade. Portanto, para Marín (2007, p. 551), a linguagem sempre foi utilizada como instrumento de dominação e opressão pela cultura hegemônica. Através dela, então, partiremos no capítulo seguinte.

3 MÃE SOLTEIRA, MÃE CHEFE DE FAMÍLIA, MÃE SOLO: OS PERCURSOS LINGUÍSTICOS DO SER E FAZER-SE MÃE(S)

O presente capítulo possui o objetivo de traçarmos relações entre a história do Brasil em interface com as transformações sócias históricas culturais, as quais também incluem as diferentes concepções dos ideais entre “o que é ser uma mulher” e o “o que é ser mãe”, trazendo como elementos representativos as próprias nomenclaturas as quais as referem-se, transformando e sendo transformados pelas dinâmicas sociais ao longo do tempo.

Para iniciar tal discussão, será abordado nesse primeiro momento, o termo “mãe-solteira” que foi, predominantemente, utilizado até o século XX para identificar as mulheres que criam filhos sozinhas. Nesse contexto, o casamento se apresentava como o único meio legítimo de constituição de uma família. As mulheres brancas, especialmente aquelas que eram casadas, possuíam seus direitos civis, sexuais e reprodutivos reduzidos e, em sua maioria, submetidos à vontade do marido. Como resquícios do patriarcado, ainda é possível identificar como o estado civil funciona como uma espécie de “trampolim social”, demonstrando a ideia de que o casamento fosse algo capaz de ascender às mulheres socialmente (Galvão, 2020).

Para as mulheres negras, o cenário envolvendo família e maternidade se constituía de forma diferente. Elza Berquó, em “Nupcialidade da População Negra no Brasil”, analisou o censo do período entre 1960 e 1980 e constatou que as mulheres negras foram as que menos constituíam casamento, compondo o maior número de solteiras, viúvas e separadas. Em sua análise, observou que, mesmo entre aquelas que eram casadas, as mulheres negras se casavam mais tardiamente, além de também fazerem parte da categoria mais propensa ao celibato definitivo (Berquó, 1987 *apud* Oliveira; Santos, 2018).

Na década de 1990, José Luis Petruccelli, que também se dedicou a estudar a seletividade marital por cor, por meio de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constatou que em 1991 as mulheres brancas se casavam 11% mais que as mulheres pretas, já as mulheres pardas demonstravam estar no intermédio entre as brancas e as pretas (Petruccelli, 2001). As mulheres pretas eram preteridas para o casamento e as pardas, por terem a pele mais clara que as mulheres negras, ainda estavam em “vantagem” no mercado matrimonial (Oliveira; Santos, 2018).

Dessa maneira, compreende-se como a matrimonialidade e a experiência de maternagem se inscrevem em corpos racializados de formas distintas, a partir das estruturas sociais racistas e patriarcais entranhadas nos posicionamentos sociais, nas relações,

instituições e nos processos históricos, que afetam e são afetados pelas reproduções de poder e pelo privilégio nos diferentes contextos. A maternidade compulsória, como mecanismo do sistema capitalista, é interpelada variavelmente pelas escolhas dos pais em serem participantes ativos ou não da paternidade, enquanto a deserção ou não identificação com a maternidade é considerada uma atrocidade. Isso, portanto, configura-se como a ditadura do instinto materno, aliada ao caráter fugidio de qualquer instinto paterno (Bensusan, 2012).

Estima-se que, no ano de 2023, cerca de 500 mil crianças no Brasil não têm a filiação paterna em seu registro. Ainda que, muitas vezes, as mães não tenham interesse de registrar a paternidade – alegando que a forçada lei não afetaria, de forma relevante ou positiva, o comportamento dos pais –, o sub-registro tem como consequência a imposição de um modelo monoparental nuclear que não é, necessariamente, da escolha das mulheres, nem está aberta a elas uma alternativa de renúncia ou de compartilhamento do ônus e dos benefícios da parentalidade. No patriarcado fantasmagórico em que vivemos – e que tem também uma marcação de classe e raça –, os homens são sombras fugidias nas famílias, enquanto as mulheres tocam o ofício da produção de pessoas (Bensusan, 2012).

Na sociedade machista e patriarcal do início do século XX, Clóvis Bevilacqua insculpiu o Código Civil de 1916, que previa, dentre outros dispositivos, a exigência da virgindade da mulher no momento do casamento e a obrigatoriedade de a mulher acrescentar ao seu nome o sobrenome do marido. Ainda, proibia a investigação de maternidade, cuja prole decorresse de relação havida fora do casamento, extinguiu o poder familiar das mães sobre seus filhos de relacionamentos anteriores, caso esta contraísse novas núpcias e incluía as mulheres casadas no rol de relativamente incapazes, precisando de autorização do marido para herdar, trabalhar, alienar imóvel, aceitar mandato, litigar em juízo cível ou comercial, dentre outras limitações aos atos da vida civil (Galvão, 2020).

O termo “mães solteiras” carrega o forte resquício da sociedade machista e patriarcal desse período, em que a mulher – sobretudo a mulher casada – possuía seus direitos civis, sexuais e reprodutivos extremamente reduzidos e, em sua maioria, submetidos à vontade do marido, associando a sua maternidade ao seu estado civil (Abreu; Thiesen, 2022). A mãe solo herda um preconceito histórico, não estando inserida em uma relação conjugal e desempenhando atividades não remuneradas no que tange ao trabalho de cuidado dos filhos e doméstico. Além disso, a mulher também é discriminada quando se trata de igualdade de salários e oportunidades de ascensão no mercado de trabalho.

Para as mães solo negras, desde o processo de escravidão e exploração dos seus corpos, a igualdade ainda é reivindicada no contexto atual. Segundo dados da Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), as mulheres negras ganham, em média, 46% da remuneração dos homens brancos. São elas que têm a menor renda entre os trabalhadores com ensino superior (Pnad, 2018).

O reconhecimento das famílias monoparentais pela Constituição Federal de 1988 é um marco para as famílias formadas por uma pessoa e seus descendentes, posto que exclui a necessidade de relação conjugal para sua existência, validando judicialmente uma nova forma de constituição de família. As alterações legislativas, como o Estatuto da Mulher Casada (Lei nº 4.121/1962), a Emenda Constitucional do Divórcio (EC 9/77), a Lei do Divórcio (Lei nº 6.515/77), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e o Código Civil de 2002, foram essenciais, não apenas para a emancipação feminina em todos os seus aspectos, como também para o alargamento do conceito de família, sobretudo na forma de sua constituição, para além do relacionamento conjugal (Galvão, 2020).

Quando a mulher não estava subordinada ao pai ou aos irmãos, quando solteira, estava ao marido quando casada, pois, mesmo com o status social que o matrimônio proporcionava, o papel da mulher na sociedade conjugal ainda era de submissão. Considera-se que, para as mulheres negras, havia uma dupla dimensão de subordinação e opressão, tendo em vista apenas 100 anos em que a escravidão havia sido abolida.

Até então, o termo “mãe solteira”, representava a legitimação do estado civil atrelado à função materna, visto que as mães que haviam cônjuge ocupavam, supostamente, um melhor nível e status social. Mulheres que são mães, mas não estão inseridas em uma relação conjugal compõem uma numerosa realidade no Brasil, seja por meio de uma maternidade voluntária e planejada, como a adoção unilateral, ou por técnicas reprodutivas, em que ocorrem questões socioculturais, como o abandono ou a omissão paterna (Galvão, 2020). Portanto, as famílias monoparentais inauguram, diante da lei, outras formas de família, subtraindo a conotação de natureza sexual do conceito, eliminando o aspecto da conjugalidade como critério de avaliação nos vínculos familiares (Dias, 2016).

Nesse processo, as mudanças legislativas e sociais, diante da figura da mulher mãe, ressoam nas nomenclaturas que refletem não somente como elas se identificam e se constituem, mas como o Estado e a sociedade encaram seus papéis estruturais em diferentes espaços. Se a mulher, há muitas décadas, já se sobrepunha em relação às tarefas e aos cuidados domésticos, ela então incorpora ao seu fazer a chefia familiar, como alguém que também pode ser responsável pelo sustento financeiro e pela manutenção do lar.

Portanto, a maternidade solo está relacionada às diferentes dinâmicas sociais em torno do conceito de família e cuidado. Muitas dessas mulheres escolhem se separar ao avaliar a

conjugalidade e o papel do companheiro na relação. Isso porque “domicílios mantidos por mulheres, mas chefiados por homens, podem significar opressão em dobro, já que as mulheres se incumbem da geração de renda, mantêm o seu papel doméstico e têm pouca autoridade sobre o orçamento e decisões domiciliares” (Carvalho, 1998, p. 12). Sendo assim, tal dinâmica se mostra reagente aos modelos estereotipados de miséria e pobreza ou aos reducionismos e determinismos teóricos, produzidos acerca do modelo idealizado de família, no qual um homem branco é a figura central, sendo provedor e mantenedor da estabilidade e rigidez nuclear.

Por esse viés, vale destacar que o termo “feminização da pobreza” já ronda o campo do conhecimento científico há três décadas. Ele surge em 1978, nos Estados Unidos da América, em um artigo de Diane Pearce, que relacionava o empobrecimento feminino ao aumento de famílias chefiadas por mulheres (Soares, 2011). A crítica à “feminização da pobreza” busca desassociar as figuras das chefias femininas de domicílios à propagação de que tais famílias são “desequilibradas” e de baixa renda. Essa leitura, partindo de uma perspectiva eurocêntrica, diante de tal fenômeno social, toma a família nuclear como produtora de desenvolvimento, progresso e organização. Safa (1999 *apud* Testoni; Tonelli, 2006) apresenta como uma das consequências de tal visão patológica das famílias monoparentais femininas a crença de que estas geram pobreza, num contexto em que as políticas neoliberais têm desempenhado um papel de destaque.

De acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), os chefes de domicílio, sejam homens ou mulheres, sofrem de forma similar os baixos níveis de renda (Castro, 2004 *apud* Soares, 2011). Assim, o empobrecimento de famílias monoparentais femininas não estaria associado à ausência de um provedor masculino, mas, sim, à generalizada condição subalternizada das mulheres ao se inserirem no mercado de trabalho em cargos precarizados e com menores rendimentos. Tais condições retornam os efeitos da terceirização do trabalho, da “desregulamentação” das leis trabalhistas e sindicais, bem como da ampliação do mercado de trabalho informal, consequentemente, aprofundando a desigualdade e o desemprego.

A instauração de uma “política de bem-estar familiar” se projeta desde a década de 70, mas o Código Civil de 2002, que teria como base os princípios norteadores da “eticidade, sociabilidade e operabilidade”, sendo um dispositivo legal que proporcionou mudanças nos direitos das famílias, já expressava ideais de uma sistematização neoliberal familiarista. Visto isso, a partir da inclusão dos princípios de afetividade, dignidade da pessoa humana,

igualdade entre os filhos, solidariedade familiar e igualdade entre os cônjuges, propõe uma diluição da responsabilidade coletiva pela proteção social e, assim, amplia a desigualdade, a pobreza e a exclusão.

Nesse contexto, denominou-se “neoliberalismo familiarista” a ideia da responsabilidade dos indivíduos e de suas famílias pela provisão da proteção social (Martino, 2001 *apud* Miotto; Silva; Silva, 2007). Contudo, essa segurança não pode ser garantida se considerarmos as famílias como organizações sociais nas quais podem ser exercidas relações de violência, autoritarismo, opressão, discriminação, ausência de cuidado e de afeto. Logo, entende-se que “a família não se constitui, a priori, como um lugar de felicidade” (Miotto, 1997, p. 115), porque nem sempre é afetuosa, cuidadosa e protetora.

Assim sendo, ao acompanhar tais rupturas e continuidades, a recusa à estigmatizante categorização como “mãe solteira” se aproximou dessas mulheres, que, no contexto acadêmico, por vezes, foi reproduzido e reforçado por estudos no campo das ciências sociais e da saúde, representando a cooptação da ciência frente ao fenômeno da maternidade. Dessa forma, foi estabelecida uma forma delas falarem e serem por si só mães solo, definindo-se, assim, a partir da amplitude da experiência como mulheres que exercem a parentalidade sem apoio na divisão de tarefas e nos cuidados com as crianças. Isso, no entanto, não significa que essa característica de desamparo seja exclusiva das mães fora de um relacionamento, pois muitas mulheres que têm companheiros/companheiras também exercem a maternidade de maneira solitária, mesmo contando com a presença física de outra pessoa (Santos; Noronha, 2022). Nesse sentido, os percursos linguísticos e as nomenclaturas as quais as mães solo aderem para reivindicarem suas experiências, são atravessados pela construção de um projeto político neoliberal e as possíveis interseccionalidades que singularizam as maternidades. No capítulo seguinte, adensa-se a relação entre a perspectiva interseccional e as maternidades existentes, compreendendo como a modernidade e a colonialidade opera diante da construção dessas experiências.

4 MATERNIDADES & COLONIALIDADE: A INTERSECCIONALIDADE NO CAMPO DOS ESTUDOS SOBRE MATERNIDADE

Por que para abordar sobre maternidades enquanto uma categoria científica pode recorrer aos horizontes e vislumbres dos estudos sobre colonialidade e modernidade? Talvez, esse seja um dos questionamentos iniciais quando foi realizada a aproximação de ambos os campos de estudo. Nesta seção, não se pretende esgotar a teoricidade necessária para responder tal pergunta, mas, definitivamente, demarcar, a partir da historicidade, como os processos de ser, fazer e saber “ser mãe” no mundo são intrinsecamente atravessados pelos processos de poder, dominação e controle, elementos esses estruturantes de um modelo eurocêntrico, racista, capitalista e patriarcal.

Como define Quijano (2005), a modernidade é a fusão das experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, de modo a criar um universo específico de relações que partem de uma hegemonia eurocentrada. A maternidade, enquanto parte dessa fusão, não escapa da complexidade das experiências da modernidade e da globalização, constituída como um processo que começou com a formação da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial.

Diante disso, aqui, houve a pretensão de abordar o modelo de Quijano a respeito dos estudos do campo da modernidade e colonialidade. Posteriormente, o intuito foi trazer os estudos de María Lugones, que contestam e questionam tal modelo, a fim de cumprir o objetivo da presente seção, que é traçar um caminho de encontro das implicações da colonialidade do poder com relação às categorias de raça e gênero, abordando, especialmente, as experiências das maternagens.

Dando alguns passos para trás no sentido de olhar para a história do país, com o marco da Constituição de 1824, a partir de uma suposta independência, Botelho e Ferreira (2022) defendem que o Brasil nunca se viu como Estado-nação. Diante da exclusão de direitos civis e políticos, o cenário nacional ainda era atravessado por um contexto antidemocrático, ocasionados pelo cenário de escravidão, patrimonialismo e autocracia. Tais processos instituíam e fortaleciam a formação e a persistência, desde os primórdios da construção do Estado português até o Brasil contemporâneo, no interior do Estado, tendo em vista o que ele chama de estamento burocrático; os “donos do poder”, uma “comunidade de domínio”, que se apropria do aparelho do Estado e se torna “proprietária da soberania”, operando uma cisão entre Estado e nação (Botelho; Ferreira, 2022). Faoro (1956), inclusive, afirma que no Brasil a

independência do Estado não é a exceção, é a regra. Não somente, o Estado é autônomo em relação à nação, como também ele a subordina, sufoca e deforma.

Quijano (2005, p. 138) escancara o aprofundamento das disparidades nos processos de independência e constituição da democracia, quando retoma em seu estudo que

As únicas revoluções democráticas realmente ocorridas na América (além da Revolução Americana) foram as do México e da Bolívia, como revoluções populares, nacionalistas-antiimperialistas, anticoloniais, isto é, contra a colonialidade do poder, e anti-oligárquicas, isto é, contra o controle do Estado pela burguesia senhorial sob a proteção da burguesia imperial. Na maioria dos outros países, o processo foi um processo de depuração gradual e desigual do caráter social, capitalista, da sociedade e do Estado. Logo, o processo foi sempre muito lento, irregular e parcial.

Nessa perspectiva, o ponto fundamental da linha de raciocínio de Quijano (2005), a respeito da colonialidade do poder e do eurocentrismo na América Latina, apresenta que a economia e, portanto, a sociedade e o Estado na América Latina são basicamente capitalistas, sendo o capital elemento estruturante da relação social de produção e, consequentemente, o burguês é também dominante na sociedade e no Estado.

A dominação, por esse viés, apresenta-se como requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação, que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, somente através desse processo de democratização da sociedade, pode ser possível e, finalmente, exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política.

Por isso, a relação entre Estado e sociedade constitui um eixo analítico que nos permite situar experiências históricas particulares e unificar a diversidade do repertório temático acerca das esferas Estado, Sociedade e Educação, já que, nessa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Nesse estudo, na tentativa de contornar os efeitos de reprodução dos modelos europeus nos processos de colonização, também se torna possível delinear a construção dos papéis de gênero, dos modelos familiares e, especialmente, da estruturação rígida e estática do que se espera socialmente de uma “mãe” ou, mais profundamente, da criação de um papel de cuidado em torno da categoria “gênero” num sistema capitalista.

Então, Quijano (2002) entende que, devido ao patriarcado europeu e à divisão sexual do trabalho, as mulheres europeias também eram vistas de uma maneira inferiorizada. Contudo, a opressão contra as mulheres atravessadas pelo processo de colonização carregava uma dupla categorização desumanizante – de gênero e de raça –, já que são mulheres,

indígenas e negras, ou seja, o extremo oposto do homem, branco, europeu e agente da colonização.

Afinal, o que o autor denomina como gênero? A autora Lugones (2014) pontua que o autor não se ocupa em alcançar uma total definição de gênero, mas parece presumir que as diferenças de gênero são formadas nas disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. As diferenças se configurariam de acordo com a maneira como esse controle está organizado. Quijano (2005), em contrapartida, entende o sexo como atributos biológicos que podem ser elaborados como categorias sociais.

Lugones (2014), autora argentina, radicada nos Estados Unidos da América (EUA), é uma pensadora lesbofeminista, decolonial, educadora popular e professora de literatura comparada e estudos das mulheres. Em suas produções, a estudiosa confronta a definição de gênero por Quijano (2005), argumentando que suas concepções em torno do conceito partem de um quadro analítico capitalista, biologicista e eurocêntrico.

Lugones (2014) explicita que essas relações são diferentes quando são acrescentadas as questões raciais. Essa problematização, tensionada pela autora, complexifica o modelo de Quijano (2005), entendendo que os aspectos de análise do autor, para compreender poder, dominação e controle, partem de uma visão patriarcal e heterossexual, que hegemoniza, dicotomiza e simplifica o significado de gênero, especialmente quando são considerados os atravessamentos das diferentes raças e sexualidades, que escapam dos moldes heteronormativos.

Dessa maneira, os elementos citados por Quijano (2005), segundo Lugones (2014), escancaram um modelo cognitivo que não existe antes dos processos que constituem o sistema de poder. Esse modelo é fundamental a ser trazido em perspectiva de análise, pois ele faz parte também das produções dos processos de saúde, doença, cuidado, ensino-aprendizagem, processos de subjetivação e identificação.

Nesse processo, Lugones (2014) ainda pontua a importância de compreender como as indiferenças são construídas para converter em algo cujo reconhecimento é inevitável para aqueles envolvidos em lutas libertadoras. Com isso, abordar a colonialidade do poder e saber, ao se aproximar das maternidades enquanto fenômenos de estudo, é visibilizar as barreiras que não nos permitem lançar olhares com maior clareza em relação às mais diversas violências.

A interseccionalidade e a decolonialidade são consideradas, neste estudo, marcos analíticos que colocam em perspectiva um sistema moderno-colonial de gênero, o que nos

permite aprofundar o seu alcance destrutivo (Lugones, 2014). Para Lugones (2014, p. 13), dentro do quadro que Aníbal Quijano elabora,

existe uma descrição de gênero que não é questionada, e que é demasiadamente estreita e hiperbiologizada – já que traz como pressupostos o dimorfismo sexual, a heterossexualidade, a distribuição patriarcal do poder e outras ideias desse tipo. - reduz o gênero à organização do sexo, seus recursos e produtos.

Visto isso, cabe destacar que as histórias dos povos colonizados escapam dos enquadramentos e dos padrões de não violência sistêmica. Localizado numa posição de subalternidade, desde o advento do capitalismo, para sustentar a invenção de sua superioridade e dos mecanismos de exploração, o agente colonizador fixou sua perspectiva através da naturalização da inferioridade dos povos da América Latina, criando o sistema de castas raciais.

Esse sistema nasce com a colonização das Américas e, posteriormente, se dissemina mundialmente através da globalização. A partir disso, é possível pensar como permear a produção de conhecimento por outros pontos de partida, que incluem saberes e práticas decoloniais e não atendem às necessidades cognitivas do capitalismo, as quais abarcam “a medição, a quantificação, a padronização (ou objetificação, tornar objeto) daquilo que pode ser conhecido, em relação ao sujeito conhecedor, para controlar tanto as relações entre as pessoas e a natureza, quanto, em especial, a propriedade dos meios de produção” (Lugones, 2014, p. 10).

O pensamento categorial, advindo das demandas desse sistema, e como essas categorias são construídas, aparecem nas lacunas das intersecções, que, por vezes, interpretam erroneamente as mulheres de cor.

Na intersecção entre “mulher” e “negro” há uma ausência onde deveria estar a mulher negra, precisamente porque nem “mulher” nem “negro” a incluem. A intersecção nos mostra um vazio. Por isso, uma vez que a interseccionalidade nos mostra o que se perde, ficamos com a tarefa de reconceitualizar a lógica da intersecção, para, desse modo, evitar a separação das categorias existentes e o pensamento categorial (Lugones, 2014, p. 12).

A partir de tais vazios e lacunas, compreender as maternidades, convocando a modernidade e a colonialidade para o debate, como conceitos referenciados por meio de uma contra-hegemonia, ou ao menos uma tentativa dessa, fornecem-nos uma compreensão complexa da organização do trabalho de cuidado. Isso, então, estreita as noções em torno da racialização total da divisão do trabalho e da produção de conhecimento.

As mulheres-mães dos povos racializados sofrerão, dessa forma, através da incidência desses dois demarcadores, o que torna impossível a elas o exercício de uma maternidade

gerada pela perspectiva moderna. A tentativa dessa performance, idealizada de maternidade, sempre resultará em um “deslugar”, que, atualmente, tem-se visto como um “lugar”, no entanto “fora”.

A autora Patricia Hill Collins também aponta para esse “lugar fora” das maternagens de mulheres negras. O conceito de “*outsider within*”, cunhado por Collins (2019), também deriva de um “não lugar” socialmente. Desse modo, a perpetuação da exploração em diferentes vias, em tal experiência, encontra-se em espaços da universidade, nos seus locais de trabalho, nas relações humanas e, sobretudo, em campos de disputa e subjugação de ideias, saberes e fazeres.

É interessante como, no pensamento da autora, a problematização escoa nos impasses e nas necessidades, não somente de rupturas, mas também nas possibilidades e agenciamentos dos povos colonizados. Num contraponto, como “*outsider interno*” ou “*estranhas internas*”, nas escolas, universidades, centros de pesquisa e movimentos sociais, dá-se a produção de conhecimentos, que se constroem na multiplicidade de sujeitas. Compreende-se, assim, uma formulação de saberes por e para mulheres negras, implicando as suas próprias noções de identificações, pertencimentos e formações enquanto pessoas fortalecedoras de suas comunidades.

Ao considerar o status de *outsider* das mulheres negras na academia e a questão da diversidade, tem-se que as respostas para as distorções que as imagens de controle provocam nos estereótipos acerca das mães negras podem ser buscadas a partir de outras redefinições, por exemplo desmistificando os mitos da maternidade negra. A resposta de pesquisadoras feministas negras tem sido de reposicionar as produções das mulheres negras no centro da análise, para estudar pessoas e, ao fazê-lo, para reafirmar a subjetividade e a intencionalidade humana.

Destacam-se, assim, os perigos da omissão e da distorção, que podem ocorrer se conceitos sociológicos forem estudados com base numa subjetividade humana universal (Machado; Coêlho, 2020 *apud* Collins; Bilge, 2021). Assim, esse atravessamento, “cortante e ruptivo”, ocorrido por meio dos paradigmas do conhecimento, parecem se criar as trincheiras necessárias para se traçarem caminhos interseccionais nessas jornadas.

Nesse sentido, a necessidade de abordar a racialização da maternagem se concebe como um dos alicerces do estudo, tendo, a partir da categoria raça, os indicativos que os modelos maternos e hegemônicos se estruturam nos rastros dos processos de colonização e se ancoram na forma como o patriarcado branco determina como mulheres devem ser mães, assim como os modelos femininos dominantes são voltados para referenciais brancos (e

eurocêtricos) do que é ser mulher. Esses parâmetros, muitas vezes, negligenciam ou mesmo excluem manifestações de mulheres racializadas que divergem daquelas relativas à cultura hegemônica branca (Souza, 2021).

Um dos aspectos de aprofundamento das desigualdades entre mulheres brancas e negras, acerca do exercício da maternidade é, por exemplo, a reprodução sexual e o direito à maternidade. As mulheres negras, desde os tempos escravistas, utilizavam técnicas para a interrupção forçada da gravidez. Assim, ter direito e autonomia sobre seus corpos se compreende como uma pauta imprescindível na agenda de luta. Contudo, ao considerar que o Estado promoveu um controle forçado de natalidade da população negra, a possibilidade de reprodução dessas mulheres é uma afirmação de sua raça como aquela que vem sendo oprimida há séculos, de tal forma que mulheres negras e mulheres brancas encaram a questão do aborto, por exemplo, de perspectivas e experiências distintas (Antoniazzi, 2021).

Segundo Davis (2016), enquanto as ancestrais escravizadas tiveram que lutar e tomar decisões arriscadas para manter seus laços familiares, ameaçadas pela interferência dos senhores e pelas condições do cativeiro, as mulheres brancas delegavam os cuidados de seus filhos, da casa e família às mulheres negras. Gonzalez (2020), discutindo mais profundamente, demarca que, sobre o “véu” que acoberta a performance da mãe que cuida, acalenta, ampara e se doa para a tarefa em relação às suas crias nas famílias brancas, está a mãe preta.

Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: quem é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe pra dormir, que acorda de noite pra cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; enquanto “bá”, é a “mãe”. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve pra parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a ‘mãe preta’ é a mãe (Gonzalez, 2020, p. 8788).

Em “Calibã e a Bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva”, a autora sustenta que os métodos disciplinares adotados pelo Estado para regular a procriação e quebrar o controle das mulheres sobre a reprodução é associada à crise demográfica. À ideia de que a riqueza de uma nação e sua prosperidade estava atrelada ao seu crescimento populacional, somou-se a necessidade capitalista de exploração de mão de obra. As mulheres foram alienadas de seus corpos à medida que eram escravizadas à procriação (Federici, 2019).

Nesse viés, compreende-se que os reflexos dos desnivelamentos das experiências de mulheres mães, consequentemente, escancaravam-se, não somente nas suas agendas políticas

e sociais, mas na forma como a produção de conhecimento se configurava a partir disso. Collins (2019) afirma como os trabalhos feministas dos anos 1970 e 1980 sobre a maternidade produziram uma crítica limitada dessa visão. Dessa maneira, baseando-se em experiências, demandas e histórias de mulheres brancas de classe média, as análises feministas escanteavam os recortes de raça e classe.

A autora ainda aborda a produção de conhecimento acerca da maternidade e das chefas de famílias negras, compreendendo como o aspecto de serem “guerreiras, superfortes e resilientes” mascaram os reais aprofundamentos que os discursos e práticas tensionam ao falarmos de maternidade e ciência. Segundo Collins (2019), o conhecimento produzido a partir da combinação da branquidão, com a defesa de políticas universais voltadas ao ideal de família, limita sua eficácia.

Em geral, as afro-americanas precisam de uma análise feminista negra revitalizada a respeito da maternidade, uma análise que desconstrua a imagem da “escrava feliz”, seja ela oriunda da ideia de “matriarca” criada pelos homens brancos, seja da ideia de “mãe negra superforte” perpetuada pelos homens negros (Collins, 2019, p. 332).

Nesse contexto, a questão da maternidade solo é demarcada para se pensar redes de apoio, políticas públicas e a reconfiguração de terminologias e relações de parentesco. Se as diferentes linguagens abrem margem para que se transmitam as violências, opressões e invisibilizações, mantenedoras da concepção estatal, social e educacional vigentes, são as linguagens também que podem ser subvertidas, contraditas, transformadas e tomadas como ponto de partida, meio e chegada para a instrumentalização dos movimentos sociais. Como Bakhtin (1981, p. 41) traz, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Muitas das palavras que, por vezes, são adotadas e disseminadas, no meio acadêmico, na mídia, nos meios digitais ou diluídas na percepção popular, compartilham de algum consenso. Em diferentes níveis de sentidos, clareza e definição, a palavra “interseccionalidade” tem sido fundamental para pensar como tal ferramenta analítica, diante dos processos da modernidade e do colonialismo, podem contribuir com a defesa da ideia de que, em determinada sociedade e em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes (Collins; Bilge, 2021).

Contrariamente, tais categorias, entre outras, são inter-relacionadas e se moldam mutuamente. Neste estudo, tal ferramenta será considerada como uma forma de entender e

aprofundar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas, especialmente a maternidade solo, a partir de seus devidos marcadores sociais.

Por vezes, o encontro com certos conceitos, teorias, ferramentas e epistemes na academia acaba por ter a concepção de que eles partem e chegam a serviço das perguntas desse meio de intelectuais e especialistas. Corre-se o risco, diante disso, que a leitura, o manuseio e as aproximações com essas ferramentas partam de um entendimento a-histórico, alheio e fragmentado das suas formações de base. Por isso, faz-se interessante a retomada da interseccionalidade como uma ferramenta que foi forjada e laminada a partir de necessidades de grupos em determinado contexto histórico.

No Brasil, as lutas das ativistas feministas negras, sob o regime militar (1964-1985), precederam o entendimento atual que se tem sobre a interseccionalidade. O mito da identidade nacional brasileira, a partir do apagamento das diferentes raças, institui uma unificação do que é ser brasileira, a partir de uma falsa democracia racial. Os questionamentos, as críticas, as movimentações e as formações de luta para o enfrentamento das feministas negras à democracia racial, bem como a defesa das necessidades das mulheres negras brasileiras, serviram de base para as novas gerações, incluindo a diversidade de projetos político-existenciais, a construção dos movimentos sociais e suas agendas políticas e a possibilidade de outros horizontes epistêmicos, garantindo as heterogeneidades transregionais e transnacionais.

Contudo, praticar a interseccionalidade é uma tarefa desafiadora, não somente porque tal ferramenta pressupõe considerar suas ideias centrais como relacionalidade, complexidade, justiça social, desigualdade, entre outras, revelando a sua multifacetaldade, mas, também, porque exercitar multisensorialidades, focalidades e dimensionalidades, implica esta constante e insistente “remada” contra a maré, na qual os sujeitos são convocados a se individualizarem, segmentarem e voltarem para si, em detrimento do coletivo. Como Ailton Krenak aponta em “Ideias para adiar o fim do mundo”, essa abstração civilizatória, o afastamento gerido e programado pelas relações de poder e opressão existentes na sociedade, entre as diferentes humanidades e seus territórios, suprime a diversidade e nega a pluralidade, assim como as formas de ser, existir e habitar o mundo. Oferece-se, assim, o mesmo cardápio, as mesmas roupagens e, se possível, a mesma língua para todos.

Sob essa perspectiva, Gonzalez (1984), a partir de seu pensamento, permite a aproximação com a questão do mito da democracia racial, a partir da noção dialética entre consciência e memória. Nas palavras da autora, essas definições se relacionam.

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção (Gonzalez, 1984, p. 226).

Sendo assim, memória, na perspectiva dessa “América Ladina”, constitui-se como um recurso político de resgate e produção de modos de trazer à tona os encobertamentos de uma consciência escravocrata. Na sociedade moderna escravista, que enquadra os sujeitos africanos e indígenas numa posição de “outro histórico”, como visto no modelo de Quijano (2005), emergiu um contexto de extrema exploração e opressão, no qual os movimentos insurgentes e as práticas relacionadas à memória da ancestralidade, sobretudo nas Américas, tiveram o papel de afirmar a humanidade desse outro.

As mulheres negras tiveram lugar ativo e central nessas resistências, pois elas também foram atingidas em diferentes frentes e direções, pelos processos de opressão, exploração e violências. São elas, por outro lado, negligenciadas e esquecidas, de modo que suas resistências são ocultadas pela consciência escravocrata e, quando aparecem, são romantizadas ou distorcidas, quando não fetichizadas (Soares; Santos, 2021). Visto isso, Gonzalez (1984) se dedica a compreender a figura da “mãe preta”, que, por meio do racismo estrutural no Brasil, construiu-se, a partir de um lugar de subordinação, através do olhar da cultura dominante do branco europeu, na qual essas mulheres era resumidas às suas funções de mucama, doméstica e objeto de sexualização do homem branco.

Nesse ponto, a pensadora expõe a “rasteira na raça dominante”, revelando os pontos ocultos de uma história atravessada pelo apagamento das transmissões culturais, de memória, religião e linguagem. As mães pretas, segundo Gonzalez (2020), foram as principais responsáveis em transmitir todo o conjunto linguístico e de saberes oriundos de África. Ao cuidarem dos filhos de seus senhores brancos, elas realizaram uma espécie de resistência silenciosa, que, para além do imediato, foi fundamental para conformar o que viria a ser a cultura brasileira e a América Latina (Gonzalez, 2020). Desse modo, são essas mulheres que permeiam a inserção na ordem da cultura, da linguagem, do afeto e da construção do imaginário.

Portanto, a memória presente e restaurada pelos coletivos sociais – quilombos, terreiros, famílias e projetos culturais de movimentos insurgentes – permite acessar dispositivos que partem de uma interseccionalidade para a construção de feminismos contemporâneos. Destaca-se, com isso, um feminismo afro-latino-americano que atenda a uma práxis plural, anticapitalista e contracolônia; essencialmente marcada por processos de

insubordinação, subversão e desobediência, que considerem as velhas trilhas e trincheiras para novos caminhos.

Um aspecto importante ao adotar o termo “mãe solo”, para além da superação do vínculo conjugal no exercício da maternidade, é considerar o trabalho de cuidado diante das disparidades de raça e gênero. A sobrecarga feminina no trabalho de cuidado foi objeto de pesquisa pelo Pnad (2018), a qual constatou que as mulheres que trabalham fora de casa dedicam cerca de 18,1 horas semanais às tarefas da casa e aos cuidados com filhos e idosos, enquanto os homens desempregados ou inativos dedicam apenas 12 horas semanais às mesmas atividades.

Entretanto, o trabalho de cuidado que é atribuído às mulheres em relação às tarefas domésticas, à criação dos filhos e ao cuidado com os idosos, apesar de compor a carga de trabalho semanal das mulheres, não é tido como trabalho propriamente dito, por não ser dotado de valor, notadamente por ser historicamente desenvolvido pelas mulheres em torno de uma sociedade capitalista patriarcal. Nessa perspectiva, Davis (2016) afirma que, como as tarefas domésticas não geram lucro diretamente para o sistema, o trabalho doméstico foi naturalmente definido como uma forma inferior de trabalho, em comparação com a atividade assalariada capitalista.

A categoria trabalho de cuidado se mostra complexa quando, a partir do recorte de raça, as mulheres negras já eram escravizadas a partir dessa força de trabalho, de forma totalmente díspar em relação às mulheres brancas. Assim sendo, bell hooks é assertiva ao afirmar que, nos Estados Unidos, por exemplo, o problema de um grupo seletivo de mulheres brancas casadas, classe média e alta, com formação universitária, foi posto como comum a todas as mulheres do país. Suas reivindicações pediam pelo fim do trabalho doméstico e uma inserção no mercado de trabalho, quando se sabe que mais de um terço já eram exploradas como trabalhadoras.

Em um contexto histórico no qual as mulheres brancas lutavam para se lançar ao mercado de trabalho e projetar suas carreiras, as mulheres afro-americanas cuidavam dos filhos dessas. Além disso, no contexto de uma política sexual que objetivava controlar a sexualidade e a fecundidade da mulher negra, as afro-americanas batalharam para serem boas mães.

Posto isso, Carvalho e Tubento (2020) fazem emergir uma análise com o objetivo de compreender o matriarcado africano e suas relações com as teorias feministas, abordando a perspectiva afrocentrada em torno da experiência de cuidado. Nesse processo, Diop (2012) afirma que o matriarcado seria um elemento característico e gestado na sociedade egípcia,

estando na base da sua organização social, assim como está no resto da África Negra na forma de um “regime”.

Diop (2012) sustenta que o matriarcado não é somente base da sociedade, mas compõe um ponto em comum na cultura e no reconhecimento de família, como a unidade mais básica da sociedade. Contudo, embora o papel da mulher e dos cuidados maternos no processo de reprodução sejam fundamentais para a continuação de qualquer sociedade e cultura, em uma sociedade patriarcal, o trabalho das mulheres é capturado por uma perspectiva de subjugação e desvalorização (Dove, 1998).

A conclusão de que o feminismo emerge no continente europeu parece, no mínimo, confusa e contraditória, tendo em vista que o feminismo em África existe como luta engajada há milênios, seja individual ou coletivamente. Então, a necessidade de se pensar os movimentos a partir das diferentes realidades consiste, justamente, em compreender que o feminismo não pode ser um movimento unificado, uma vez que o mundo é plural e as mazelas da mulher europeia são diferentes daquelas enfrentadas pela mulher latino-americana ou pela oriental, e que, por sua vez, são diferentes da mulher africana. Tal ideia explicita que as primeiras teóricas feministas, uma vez europeias, não poderiam contemplar mulheres tão diferentes – muitas que elas ignoravam e muitas das quais (africanas, inclusive) ajudaram, de alguma forma, a oprimir (Carvalho; Tubento, 2020).

Nesse viés, vale afirmar que a África, onde se iniciou a humanidade, produziu sociedades matriarcais, em que a mulher é reverenciada em seu papel, tanto como mãe, portadora da vida, da cultura e o centro da organização, quanto como condutora e transformadora da regeneração espiritual dos antepassados (Dove, 1998). Diferentemente da mãe ocidental, que representa força de trabalho e deve ocupar o lugar de ser “esposa de alguém”, a mãe em África representa a restituição da força, como na sociedade Gelede.

Toda restituição demanda destituir matéria individualizada, reabsorver a massa genitora e restaurar o axé, restabelecendo a abundância e o poder. Essa mãe, portanto, não é doadora de sua força, mas precisa ser constantemente nutrida e ressarcida por seu poder e abundância (Ribeiro, 1996), ou seja, os cuidados exercidos na maternidade não se compactuam com as mães ou mulheres da sociedade ocidental, nas condições contemporâneas.

Tedla (1995 *apud* Dove, 1998) afirma que o conceito de mãe não se delimita às relações de gênero e de sangue. Definitivamente, não se centra na família nuclear, a qual se estrutura a partir de uma unidade conjugal. Sendo assim, a categoria gênero acaba por considerada natural e inevitável, como se não existisse transversalidade nela (Carvalho;

Tubento, 2020). Como Ebunoluwa (2009) afirma, ao observar a concepção das feministas ocidentais, percebe-se que se concentraram nas necessidades das mulheres brancas de classe média da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, fazendo-se passar por um movimento de emancipação global da mulher, que pode ser relido a partir de divergentes concepções de sociedade, família e educação.

5 “PADECENDO NO PARAÍSO”: APROXIMAÇÕES NO DIÁLOGO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE ESTADO, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO E AS FACETAS DO NEOLIBERALISMO

Que a mãe fale de seu sofrimento aos prostitutos e abortados e completamente esterilizados. Que a virgem santa cubra seu resto e se retire, ela que não foi prostituída e depois glorificada mas respeitada e depois engravidada pelo Espírito Santo, pois as mulheres de nossa época não são eleitas, mas condenadas¹ (The African [...], 2022).

A partir do debate sobre políticas sociais e educação, houve o objetivo, a partir desta seção, de dedicar a escrita à análise da relação entre neoliberalismo familiarista e a negligência das necessidades sociais das mães solo. Num primeiro momento, serão definidas as concepções consideradas para contextualização da problemática, partindo de determinada concepção de família, Estado e educação, entendendo que será necessário recuar para chegar ao ponto de partida da discussão objetivada.

Desse modo, propor o debate entre Estado e família, é, sobretudo, perceber quais concepções entranham-se para o funcionamento do sistema vigente diante das diversas configurações acerca dos modelos de família na sociedade. Nesse estudo, ganha-se destaque a família monoparental feminina.

Ao concebermos os diferentes modelos familiares na sociedade ocidental ao longo da humanidade, a monoparentalidade feminina pode ser entendida como uma estrutura social não hegemônica, considerada, por vezes, “desviante” e dissidente da norma ideal de família. Pensando nisso, Machado e Furghestti (2022) trazem para a discussão sobre família monoparental feminina e políticas públicas estatais a necessidade de partir da análise da formação da família, tendo em vista uma sociedade brasileira patriarcal, heteronormativa, patrimonial e cristã.

Esta, então, configura-se como uma unidade econômica, política e religiosa, caracterizada pela submissão de mulheres e filhos ao “*pater famílias*”, considerado como o detentor do poder e gestor financeiro do núcleo, que, por sua vez, moldou-se às tradições e normas portuguesas desde o processo de colonização do Brasil. Como expõem Botelho e Ferreira (2022, p. 58), “a relação entre instituições políticas e vida social, patrimonialismo ou autocracia burguesa, afinal, não se restringem a eventos datados, mas envolvem e implicam as temporalidades múltiplas próprias dos processos históricos e sociais”. Dessa forma, tem-se

¹ Transcrição do trecho entre 14min48s e 15min20s do vídeo contido no seguinte link: https://mubi.com/films/the-african-desperate/share?utm_source=app_share&utm_medium=ios_app

em vista uma espécie de volta aos valores “patriarcais” e “pré-capitalistas”, presentes nas origens da formação social brasileira como possibilidade de reordenação não conflituosa da vida social.

As profundas mudanças ocorridas nas relações econômicas e a ascensão do pensamento neoliberal, desde 1970, instituíram força ao movimento pela diluição da responsabilidade pública pela proteção social. A sustentação desses processos pode ser destacada, por exemplo, nos anos 1990, no qual a herança brasileira dos aspectos históricos colonizatórios já firmavam as tendências das reformas neoliberais.

As autoras Behring e Boschetti (2011) observam que, nesse período, a reforma brasileira, diante das políticas sociais, já demonstrava como meios de manutenção da “nova-velha” ordem a privatização, o incentivo à tutela do terceiro setor via organizações não governamentais (ONGs), a má qualidade dos serviços públicos e sua não universalização. Com isso, promoveu a continuidade do autoritarismo do Estado, o patrimonialismo, o clientelismo e a cultura senhorial.

Por esse viés, o autoritarismo, a burocracia patrimonialista portuguesa e o patriarcalismo se estendem, conservando-se e mantendo-se no Estado moderno, na garantia das desigualdades na estrutura das relações sociais em um contexto capitalista. No Brasil, segundo Lobato (2016), as políticas sociais estiveram fortemente dependentes de projetos de desenvolvimento econômico de diferentes regimes políticos, deixando a uma segunda instância a efetivação de estratégias para a melhoria das condições de vida. Conforme o autor, a cidadania esteve pautada na necessidade de legitimar tais regimes, o que contribuiu para que os direitos sociais tenham se desenvolvido de forma fragmentada, frágil e desigual, a partir de elementos como a relação entre capital e trabalho, público e privado, burocratização e mercado.

Outro elemento apresentado por Behring e Boschetti (2011) foi a separação entre formulação e execução das políticas. Dessa maneira, os governos de orientação neoliberal não buscaram construir debates e negociações sobre a formulação de políticas públicas, consequentemente nota-se um esvaziamento do caráter democrático no aspecto da governabilidade. Logo, a implementação das políticas ocorre de forma ineficiente, sendo marcada pela desresponsabilização desse processo.

Sendo assim, o direito à educação, a proteção à maternidade e à infância e a assistência social, conforme estabelecido no artigo 6º da Constituição Federal, distanciaram-se ainda mais da sua efetivação. Como apresenta Soares (2020), numa tentativa tardia da montagem de um cenário de “bem-estar social”, o país vem sendo interpelado pelas dinâmicas

neoliberais, no qual a política social se escanteia a serviço da classe dominante. Afinal, o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, também é uma resposta a uma crise de governamentalidade (Dardot; Laval, 2016).

Visto isso, os impactos para um país que nunca se firmou em um processo efetivo de revolução e independência começaram a se formar. Assim, o desenfreamento da lógica neoliberal passou a alcançar a chefia feminina no âmbito familiar, a partir das atribuições e dos custos da proteção social entre o Estado, o mercado e a família. Retorna-se, então, ao lugar da família e das ONGs como agentes do bem-estar, que caminham para a substituição das políticas públicas. Essa focalização redundante em serviços e benefícios públicos insuficientes, para a cobertura das demandas e necessidades das famílias mais empobrecidas e vulneráveis.

Tendo isso em vista, o cerne da relação estabelecida entre família e Estado se alicerça no fato do neoliberalismo não ser apenas outro “regime de acumulação”, mas exige também outro tipo de sociedade. Dardot e Laval (2016, p. 27) a define como “uma expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização da forma-empresa”. A família-firma dispõe de recursos e poder monetário para produção de bens, competência, saúde, autoestima, status social, etc. Nesse aspecto, conjuga-se o neoliberalismo e o neoconservadorismo, de modo que a família atua como instrumento de manutenção do bem-estar social, aliada à sua função de unidade de ordem e estruturação social.

Posto isso, as mulheres carregam o fardo dessa contradição sob o neoliberalismo. Impõe-se que estejam em casa realizando trabalho doméstico, sem remuneração, ou se submetam às triplas jornadas de trabalho, com a inexistência de garantia de direitos e boas condições de trabalho – uma contradição que só pode ser “resolvida” por meio da falência de um ou de outro, ou justamente pela delegação de parte desse trabalho às mulheres mais pobres. Dessarte, o papel da reforma econômica neoliberal tem sido a de restabelecer a função jurídica e econômica da família privada como o primeiro provedor de assistência social. Segundo Cooper (2017), é essa situação, mais do que o individualismo desenfreado, que define a experiência de nossos tempos.

Afinal, onde se localiza o papel da família na governamentalidade neoliberal conservadora e seus atravessamentos na área da educação? Dardot e Laval (2016) sublinham que um dos casos exemplares da construção de um cenário “amarrado” entre os três campos propostos até então (Estado, família(s) e educação) ocorreu a partir das políticas educacionais, compondo o modelo de empresa, da ideia da concorrência e do investimento em “capital humano”.

Nos últimos anos, tal vertente conservadora do neoliberalismo, a partir de determinados processos e políticas de subjetivação, juntamente com a ideia da concorrência para a população, encontrou poder crescente em diversos governos e partidos de direita e extrema-direita no Brasil, um terreno que estava sendo preparado muito anteriormente, como já pontuado. Com base nisso, o resgate aos valores morais cristãos e a ideia do cidadão de bem, que “protege” as famílias nucleares brancas, heteronormativas e patriarcais, foram aprofundando as desigualdades e minando a possibilidade de uma educação libertária, transformadora e alicerçada na realidade da luta de classes, do racismo enquanto estrutural e dos diversos modos de ser e estar no mundo individualmente e coletivamente.

Assim sendo, a neutralidade, como princípio, cumpre o papel de distanciamento e implicação das diferentes realidades familiares diante do dever social e político em relação a esses grupos. Juntamente com outros direitos e garantias sociais, a educação, enquanto política social, passou a ser responsabilidade dos sujeitos e de suas famílias, seja a partir do financiamento nas instituições de ensino e nos meios privados, da introdução da ideia do *homeschooling* ou da construção de projetos como o Escola sem Partido.

Na década de 1960, o movimento feminista, especialmente a partir da segunda onda, e o movimento intelectual neoliberal compartilharam, nas duas décadas seguintes, um período de transformação mútuo. As principais características político-sociais do neoliberalismo – a responsabilização do indivíduo, o foco no homem econômico, a rejeição da interferência do Estado, a valorização da racionalidade humana e o entendimento do progresso como fruto de liderança, competição e cumprimento de metas – foram incorporadas e transformadas pelo e no feminismo, ao mesmo tempo em que foram firmemente rejeitadas por alguns grupos.

Como efeito disso, tem-se a disseminação de um feminismo elitizado, voltado para as grandes executivas e mulheres com altos índices de escolaridade. De tal modo, o recorte de raça é totalmente ignorado, ainda que se lide com profundas desigualdades criadas pela escravidão mercantilista. Além disso, a imagem dessa mulher empresária, empoderada, bem sucedida, que é capaz de dar conta das diferentes jornadas de trabalho e ainda assim encontrar sua autoafirmação mediante o sucesso profissional, é fortemente consolidada por uma perspectiva meritocrática de projetos de vida.

Tais aspectos, diluídos entre ambos os movimentos, também foram incorporados pela mídia, literatura, pelas empresas, escolas e pelo cinema, longe de uma proposta educativa. A partir da racialização dos problemas sociais, da reconstrução dos papéis de gênero e da retomada de poder popular diante do Estado, o feminismo ocidental, liberal e branco reproduziu a lógica de que todos somos iguais em sua capacidade, à revelia dos processos

históricos que construíram os privilégios de uns e dificultaram a ascensão de outros (Medeiros, 2017).

É preciso chamar a atenção para um dos muitos aspectos que afunilam o cenário em questão para mulheres chefes de família, já que, em um contexto neoliberal, o “empreendedorismo” e a meritocracia têm ganhado cada vez mais espaço. Mulheres-mães, em sua condição de dupla exploração, como cuidadoras e responsáveis pela família, o que perpassa pela dedicação integral aos seus/suas filhos/as, e diante dos impactos sociais desse percurso político, econômico e social em um sistema capitalista, são alcançadas pela lógica individualizante e responsiva em torno da sua vida e dos seus filhos.

Isso, pois apenas mulheres privilegiadas socialmente conseguem pagar serviços privados e empregados. Estes são, em sua maioria, mulheres negras (muitas vezes, também mães), para cuidar das tarefas domésticas enquanto as das classes populares têm experimentado repercussões ainda mais severas das mudanças no mundo do trabalho, lançando muitas delas à informalidade.

Quando há uma aproximação, mesmo que em passos lentos, a pensar família e educação, é possível notar que tal direito se coloca como possibilidade de transformação, não somente às crianças, mas também a essas mulheres mães, como retratam os dados do IBGE, revelando que apenas uma em cada dez mulheres brasileiras, entre 15 anos e 29 anos, com pelo menos um filho, continua estudando. Outras 41,8% conseguiram concluir o ensino médio, mas não avançaram nos estudos, e 48,2% largaram a escola sem terminar a educação básica.

Partindo do conceito de exclusão includente (Kuenzer, 2002), em relação ao ensino superior, de fato, o acesso de mulheres na universidade pública já se equipara e, em alguns casos, supera o número de homens. Todavia, ressalta-se que a evasão escolar se mantém alta, num contexto em que as minorias sociais são as mais impactadas por esse processo de exclusão indireta no ensino superior e no ensino básico (Pizolati, 2023).

Dessa maneira, percebe-se que a rede de apoio estruturada pelo Estado para essas mulheres ainda parte das tensões e dos impasses das exigências colocadas às famílias e aos sujeitos na contemporaneidade, quando se trata de famílias de educador único, sobretudo quando um dos progenitores se isenta das responsabilidades. As mulheres e as crianças de famílias monoparentais carecem de atenção na relação com a ocupação, com o trabalho, com os estudos e, ainda, na relação com seus contextos comunitários, pois apresentam características e necessidades particulares que não devem ser ignoradas (Guadalupe; Tavares; Monteiro, 2015).

Sendo assim, questionar-se em relação à construção dos processos existentes entre família e Estado convida a refletir sobre a influência da concepção neoliberal, a qual convoca a sociedade, como principal agente responsável pelo bem-estar, em detrimento da primazia do Estado nesse processo (Medeiros, 2014). Diante da requisição da participação da família no bem-estar social, pensa-se na mulher como referência na manutenção da proteção, atenção e cuidado, no caso da monoparentalidade, e da função provedora.

Portanto, a família monoparental feminina está muito mais voltada para um núcleo vulnerável, diante do regime em questão, do que para configurações familiares “programadas, desejadas e independentes”, em que o cenário retratado acima não se faz presente de maneira tão aguçada (Machado; Furghestti, 2022). Entende-se, então, que há um histórico que culmina na responsabilização de questões de cunho estrutural por parte das chefias de família.

De modo metafórico, pode-se dizer que o Estado se esforça, para manter um determinado modelo familiar, sentado em torno da mesa, desde que não seja sua responsabilidade servir o jantar. Tudo se torna ainda mais “indigesto” quando se coloca em jogo a promoção dos valores familiares pela moral e bons costumes. Isso, pois a formulação de políticas, supostamente destinadas ao apoio e à proteção às famílias, baseiam-se basicamente em assegurar que elas permaneçam “padecendo no paraíso” e constituindo boa parte da mão de obra de diferentes setores de trabalho.

Nesse sentido, mesmo sendo tema de atravessamentos nos debates políticos há séculos, as especificidades, os recortes e as pluralidades de determinadas conjunturas familiares (sobretudo, as famílias monoparentais chefiadas por mulheres negras), seguem padecendo neste estado de completo “bem-estar social”. Esse projeto, no entanto, só é possível a partir da manutenção da impossibilidade de cumprimento de deveres socialmente impostos, a partir da individualização, competitividade e retirada do Estado no enfrentamento dos problemas sociais.

Tendo em vista esse contexto, para Bernheim e Chauí (2008), a universidade como instituição não pode ser considerada uma entidade independente e fragmentada da sociedade, mas, sim, uma instituição social que expressa a estrutura e o funcionamento dela. Um exemplo disso é o fato de se encontrar, dentro do espaço universitário, opiniões, projetos, conflitos, tensionamentos, contradições e reproduções de desigualdades, assim como na sociedade como um todo.

Com base nisso, a desigualdade de gênero na ciência e os fatores responsáveis por esse fenômeno têm sido cada vez mais discutidos e pesquisados.

Mundialmente, a participação das mulheres na ciência é menor que a dos homens, diminuindo ainda mais nas posições de poder, em cargos de liderança e de tomada de decisão. Embora, no Brasil, estejamos caminhando para um número semelhante de cientistas homens e mulheres, a progressão na carreira científica é mais lenta e difícil para elas. Diversos cargos relacionados à academia e à ciência nunca foram ocupados por mulheres, de tal forma que se encontram mais mulheres na base da carreira científica brasileira, enquanto no topo, mais homens – o conhecido efeito-tesoura (Carpes *et al.*, 2022, p. 1).

O “efeito tesoura”, ao qual as autoras se referem, basicamente demonstra que a proporção de mulheres na ciência diminui com a progressão da carreira. As mulheres seguem enfrentando obstáculos estruturais e culturais que dificultam seu progresso e o pleno desenvolvimento de suas carreiras acadêmicas e científicas, especialmente em posições de liderança.

Vale ressaltar que quando a análise leva em consideração raça, a desigualdade é ainda mais gritante. Dos professores de pós-graduação em STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) no Brasil, 29,2% são mulheres brancas, enquanto apenas 2,5% são mulheres pretas, pardas ou indígenas. Mais gritante ainda é a sub-representação de pessoas com deficiência: apenas 0,19% dos docentes do ensino superior são mulheres com deficiência (Candido, 2022, p. 2).

Nesse contexto, cabe explicitar que a maternidade e os respectivos recortes que podem a compor não se mostram como um impedimento para a excelência acadêmica. Entretanto, tais dados revelam questões institucionais, culturais e econômicas que precisam ser revisitadas a partir de olhares outros, em direção à implementação de políticas inclusivas que apoiem efetivamente mães cientistas e promovam a igualdade e a diversidade na produção científica.

Estudos de caso mostram que a inclusão de políticas de apoio à maternidade em editais de financiamento e bolsas têm impactado positivamente a carreira de cientistas mães no Brasil. Desde 2019, a Universidade Federal Fluminense implementou uma política específica dentro do edital PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) para apoiar mães. Este edital oferece um bônus de até 5 pontos para docentes que estiveram em licença maternidade (Staniscuaski, 2024, p. 2).

Com base na referida discussão, Staniscuaski (2024) defende, ainda, que as políticas inclusivas para as mães na academia (maternidades negras, indígenas, atípicas, solos) não são apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia de fortalecimento da ciência e inovação no sistema acadêmico e científico, o que beneficiará toda a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Visto isso, a flexibilização do sistema acadêmico, reivindicada pelas mães cientistas, gerará um efeito cascata benéfico para a comunidade científica, tanto nas mudanças de ideais de produtividade quanto na perspectiva de um

equilíbrio entre vida pessoal e profissional, contribuindo para o debate em torno das subjetividades e saúdes da comunidade acadêmica.

Segundo Staniscuaski (2024), ao quebrar o paradigma de uma carreira acadêmica rigidamente estruturada, abre-se espaço para uma diversidade maior de trajetórias e experiências, enriquecendo a pesquisa com perspectivas variadas e inovadoras. Assim, o impacto positivo de políticas inclusivas transcende a questão da maternidade, promovendo uma cultura acadêmica mais diversa, equitativa e propícia à discussão sobre qualidade e excelência científica, diante dessas questões.

Por esse viés, a pesquisadora Fanny Tabak aponta, em seu livro “O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino”, o baixo número de mulheres que decidem seguir uma carreira científica em decorrência da falta de incentivo da sociedade e da família patriarcal, dos estereótipos de gênero, além do casamento, dos filhos e da gravidez (Tabak, 2002). Discentes de pós-graduação são mais inclinadas a alegar questões relacionadas à conciliação da vida profissional e pessoal como significativas em uma decisão acerca de seguir uma carreira científica. Além disso, as mulheres têm o dobro de possibilidade de citar questões sobre parentalidade como relevantes diante da possibilidade de reverter uma decisão de seguir, ou não, na vida acadêmica (Goulden; Mason; Frasc, 2011).

Estudos também apontam para “processos de expulsão” (Souza, 2019, p. 90) de discentes mães do espaço universitário devido a diversos fatores, tais como a falta de acolhimento, de políticas de permanência universitária e de práticas e discursos direcionados a este público, que ocorrem dentro da universidade. Os discursos idealizados acerca da maternidade, aliados aos papéis sociais de gênero, fixariam a mulher-mãe na função doméstica e no trabalho de cuidado.

Nessa perspectiva, esses discursos e práticas acusaram uma posição de “não-lugar” (Souza, 2019, p. 90) à mãe universitária e são caracterizados por uma organização institucional e pedagógica não inclusiva, além de uma interdição cultural ligada à mãe, o que a afasta desse espaço. Como Souza (2019) mapeia, o lugar da mãe na ciência parece ocupar sempre uma fronteira. Na fronteira, ainda que borrada, entre essas duas categorias, está a mãe acadêmica, sendo espremida por forças discursivas fugazes, por desrespeitar certa compreensão dominante dos papéis sociais de gênero e ciência (Souza, 2023).

Com isso, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses e objetivos de uma pedagogia toyotista, que demanda um novo tipo de sujeito, capaz de se adaptar aos novos métodos de produção, à flexibilização do trabalho e à fragmentação de saberes e modos de

ser. Nesse sentido, Kuenzer (2002) defende que o trabalho pedagógico no toyotismo se constitui em forma de disciplinamento para a vida social e produtiva no capitalismo, reproduzindo, assim, suas contradições.

A partir disso, por meio da apropriação da mão de obra, do trabalho infantil, domiciliar ou terceirizado, têm se constituído estratégias de superexploração e formação de identidades autônomas de mulheres “flexíveis” e “guerreiras”, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e se educando permanentemente, bem como acumulando cargas horárias e diferentes tipos de trabalho. Isso, para que possam chefiar seus lares, como revelam as estatísticas, as quais indicam que as mulheres pretas ou pardas gastam mais tempo em tarefas domésticas, participam menos do mercado de trabalho e são mais afetadas pela pobreza (Cabral, 2022).

Nesse sentido, surgem questionamentos como: qual o papel da universidade para essas mulheres? Quais são as condições garantidas para que elas acessem e permaneçam na instituição? Para qual projeto de educação universitária se caminha sobre os trilhos do neoliberalismo desenfreado? A quem essa educação serve e beneficia? Por que, diante disso, parece ser inevitável abordar as políticas afirmativas?

Na próxima seção, tem-se a motivação impulsionada por essas inquietações, que parecem ser aflições que serão levadas por algum tempo. Contudo, como objetivo, firmou-se a necessidade de localizar a Universidade Estadual de Feira de Santana como um cenário possível de se aproximar da necessidade de compreender seus limites e potencialidades em torno de tais problemáticas.

6 A UEFS E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Instalada no Portal do Sertão, a Universidade Estadual de Feira de Santana nasceu como resultado de uma estratégia governamental que objetivava interiorizar a educação superior, até então, circunscrita à capital Salvador. Criada pela Lei nº 2.784, de 24 de janeiro de 1970 e autorizada a funcionar pelo Decreto Federal nº 77.496, de 27 de maio de 1976, a UEFS teve sua origem a partir da Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana, na década de 70, sendo criada sob a denominação de Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFES).

Posteriormente, foi transformada em autarquia através da Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980, passando à atual denominação. A UEFS oferta regularmente, desde o semestre letivo 2019.1, 31 cursos de graduação distribuídos em quatro áreas do conhecimento. Destes, 29 cursos são ofertados semestralmente e dois anualmente. Além disso, há 14 cursos na modalidade licenciatura e 17 como bacharelado (UEFS, [202-]).

Na pesquisa e pós-graduação, tem-se como marco o ano de 1997, no qual ocorreu a implantação do primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu*, quando a universidade tinha 21 anos. Desde então, houve uma expansão em diversas áreas do conhecimento. Com isso, encontram-se em atividade, no ano de 2020, nove cursos *lato sensu*, 27 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 14 mestrados acadêmicos, seis doutorados e mestrados profissionais, além de quatro mestrados em rede nacional.

Há, também, dois programas interinstitucionais (um doutorado e um programa com mestrado e doutorado). Ainda, houve a reestruturação de uma antiga unidade acadêmica de assuntos comunitários, sendo assim criada a Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (Propaae) (UEFS, [202-]).

Nas duas últimas décadas do século XX, no embalo do processo de redemocratização do país, percebeu-se uma grande tensão e incidência política dos movimentos sociais, no sentido de exigir políticas específicas para diferentes grupos sociais historicamente discriminados. Participantes, predominantemente, do movimento negro e especificamente do movimento de mulheres negras, incidiam reivindicações e tensões, para que as desigualdades históricas fossem enfrentadas por meio de ações preventivas, reparadoras, compensatórias e de curto prazo, especialmente as cotas (Aua; Cordeiro, 2018). Na década de 1990, ampliou-se, de forma mais consistente, tanto nas esferas governamentais como nos movimentos sociais e universidades públicas, o debate em torno da adoção de políticas de ações afirmativas para estudantes negros e/ou egressos das redes públicas de ensino.

Então, em 2012, no governo da então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016/interrompido), houve a aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio. A partir disso, a reserva de vagas foi instituída nas instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação (MEC).

A esta altura, 71% das universidades públicas brasileiras já possuíam algum tipo de ação afirmativa, o que sugere a adesão, por autonomia universitária, às políticas de ações afirmativas, especialmente para ingresso de estudantes negros e negras (Feres Júnior *et al.*, 2018). Tendo em vista esse considerável percentual, desde a autonomia universitária, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a UEFS, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ou seja, as universidades estaduais da Bahia (UEBAs), implementaram, entre 2002 e 2008, cada uma a seu modo, seus sistemas de políticas afirmativas para ingresso ao ensino superior.

Visto isso, cabe refletir que as cotas, uma modalidade de ação afirmativa, são entendidas, segundo Munanga e Gomes (2006, p. 191-192) como “a prática de estabelecer uma proporção ou número de vagas para estudantes em instituições educativas e para trabalhadores no mercado de trabalho a partir de critérios sociais”. Assim, quando se destacam as políticas de ações afirmativas interseccionais, reforça-se essa dimensão ampliada das ações afirmativas para além da questão racial e social, relacionando, também, às questões de gênero e orientação sexual.

Para Bernheim e Chauí (2008), a universidade não pode ser considerada uma entidade independente da sociedade, mas, sim, uma instituição social que expressa a estrutura e o funcionamento dela. Um exemplo disso é o fato de encontrarmos, dentro do espaço universitário, opiniões, projetos, conflitos e contradições, assim como na sociedade como um todo.

Nesse viés, ao considerar dados coletados no ano de 2015, as UEBAs têm realizado ações similares de permanência estudantil, mas com alcances distintos, bem como com condicionalidades e especificidades que consideram, por obviedade, as dimensões e a realidade dimensional de cada uma. Dentre as políticas de permanência, destacam-se: restaurante universitário (inexistente apenas na UNEB); residência universitária, inexistente apenas na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que, em contrapartida, possui auxílio moradia; auxílio e/ou bolsa permanência (apenas na UNEB e UESC); apoio financeiro para participação em eventos nos quais estudantes apresentem trabalhos científicos; e creche,

existente na UEFS e UESB, com vagas remanescentes, pois as vagas prioritárias são para o corpo técnico e corpo docente.

Com base nisso, é preciso destacar que nem todas as referidas políticas são exclusivas aos estudantes cotistas e/ou em vulnerabilidade socioeconômica, tais como a bolsa estágio acadêmico e a de intercâmbio da UEFS, que atendem conforme critérios de mérito acadêmico. Portanto, estas não são consideradas ações afirmativas.

Identificou-se que, com a ausência de uma legislação específica que padronizasse as ações afirmativas, cada uma criou seu sistema de cotas, certamente considerando seus contextos, disputas internas, consensos e dissensos. Entretanto, apesar dessas ações representarem avanço considerável para o processo de democratização do acesso ao ensino superior, observa-se que em nenhuma das UEBA's os sistemas de ingresso contemplaram critérios e/ou recorte da categoria social "gênero" ou qualquer outro recorte que considere a diversidade sexual.

Desde a análise dos instrumentos normativos que definem e regulamentam as políticas de ações afirmativas para o acesso à universidade nas UEBA's, bem como das políticas de permanência estudantil, pode-se afirmar que foram consideradas as categorias "classe" e "raça/etnia" como bases para a definição de suas diretrizes e condicionalidades. Nesse sentido, compreende-se que as políticas afirmativas ainda estão estruturadas no enfoque de apenas um eixo de opressão ou subordinação (Crenshaw, 2002), ou seja, não é suficiente que seja considerada apenas uma categoria.

Assim sendo, se um dos principais objetivos da política de ações afirmativas de acesso ao ensino superior visa à democratização do acesso e a redução das desigualdades no acesso e na permanência, é premente que as dimensões e experiências atravessadas pela diversidade de gênero e sexualidade sejam consideradas em interseção com classe e raça. Dessa forma, cabe destacar que alguns avanços em relação à inclusão e às ações de garantia de direitos às pessoas trans já aconteceram na UNEB e na UEFS, com a abrangência das resoluções Consu nº 1.094/2014 e Consepe nº 15/2015, respectivamente, a partir da regulação da adoção do nome social pelo corpo docente, discente e técnico.

Posto isso, afirma-se que ambas as universidades garantem o direito de que a pessoa seja chamada oralmente pelo nome social, em quaisquer instâncias ou situações da vida acadêmica, e permite inclusão do nome social em registros acadêmicos a qualquer tempo. Desse modo, considera-se que a possibilidade da adoção do nome social pode ser compreendida como política de permanência estudantil, entretanto a adoção do nome social

não pode estar isolada de um conjunto de ações que considerem a permanência e participação desses estudantes.

Diante dessa discussão, faz-se necessário explicitar o Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UEFS (Nennuefs), fundado em 2 de outubro de 1996, na presença de diversas entidades internas e externas da comunidade acadêmica, bem como o departamento acadêmico (DA) de História, o DA de Letras, a Frente Negra Feirense (Frenefe), a Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (Adufs) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Terceiro Grau do Estado da Bahia (Sintest-BA). Ativo há 18 anos, é talvez o mais antigo do Brasil.

O Nennu esteve, ao longo desses anos, nas trincheiras dos debates políticos raciais dentro e fora da universidade. Além disso, assumiu um papel central na implantação da política de cotas em 2007 na UEFS, estando frente aos embates para consolidação das ações afirmativas, concretizando uma agenda que combate os discursos e práticas discriminatórias e hegemônicas do sistema heteropatriarcal.

Em 2018, o referido Núcleo, a partir de um episódio de fraude de cotas no curso de Medicina da UEFS, encarou a problemática que já existia de forma generalizada em todos os cursos. Assim, instaurou, em 2017, a partir das movimentações no campus e em coletivo, a implementação de uma comissão de heteroidentificação, para coibir possíveis fraudes.

Desde então, o Nennuefs tem sido um movimento que representa o poder de mobilização e luta frente às questões da universidade, através de ações coletivas, recepções de calouros, reuniões, eventos, oficinas e palestras que visam à prática de aquilombamento e fortalecimento de rede dentro da instituição. Dessa maneira, prioriza, nas políticas da universidade, a inclusão de grupos excluídos socialmente, como transexuais e travestis, povos tradicionais, como os ciganos, pessoas com deficiência e pessoas com transtorno do espectro autista e altas habilidades.

Em contrapartida, um outro coletivo, da mesma universidade, ainda se encontra em processo de afirmação e consolidação enquanto grupo de luta. O Coletivo de Mães na UEFS, no ano de 2024, contava com 21 membras no grupo virtual, incluindo estudantes da graduação e pós-graduação. No entanto, existem poucas informações oficiais sobre o processo de formação do coletivo, já que houve muitas transformações ao longo dos anos, entre saídas e ingressos de mães na universidade.

O coletivo ainda não possui redes sociais e meios de comunicação para a divulgação do grupo, e passa por desafios na articulação e mobilização das estudantes, diante de suas realidades, visto que há pouco apoio para se dedicarem ao movimento e à construção da

agenda política. Contudo, três sujeitas do coletivo pesquisam e estudam sobre maternidade e temas que atravessam tal eixo de pesquisa nos seus trabalhos de conclusão de curso. Além disso, em diálogo com o grupo, foram identificadas demandas e reivindicações, basicamente, relacionadas a três recursos que podem ser acessados por mães estudantes: exercício domiciliar (ED), creche universitária e brinquedoteca.

O exercício domiciliar é garantido como um direito a ser requerido pela estudante gestante, a partir do 8º mês de gestação. Tendo isso em vista, na Resolução Consepe nº 30/2002, consta que a avaliação dos alunos em regime de exercícios domiciliares será feita pelo professor da disciplina em conformidade com o regimento da universidade. Além disso, fica a cargo dos professores das disciplinas, o planejamento, no prazo de dez dias, das atividades a serem desenvolvidas em casos como esse. A Resolução também define que não se concede regime de exercícios domiciliares a alunos que estejam matriculados em disciplinas com carga horária de estágio, prática laboratorial, ambulatorial e hospitalar ou aquelas cuja execução só possa ocorrer em ambiente escolar e/ou institucional.

Não foram encontrados estudos que avaliem a aplicação do exercício domiciliar na UEFS, mas, em um estudo de Martins e Campos (2022), que se direciona às universidades públicas federais, identificou-se que existem diversas formas para a gestão do ED, revelando que, nas universidades, não existe um processo para a gestão do ED plenamente informatizado e automatizado em um único sistema. Além disso, o acompanhamento geral do processo do ED pelo coordenador de curso, alunos e professores é faltoso, revelando diversas fragilidades que podem gerar atrasos na solicitação, perda de prazos, falta de informações para quem solicita e o aumento da evasão.

Tais fragilidades se alocam em cenários que incluem a relação entre servidores-docentes-discentes. Tendo isso em vista, revela-se, no estudo supracitado, o conhecimento de alunos que relatam dificuldades de procurar o professor para solicitar as atividades de compensação às aulas. Todos os servidores afirmaram ter ouvido relatos dessa situação. Alguns alunos disseram que professores não respondem e-mails ou não enviam atividades de compensação, outros dizem que têm dificuldade na comunicação (Martins; Campos, 2022).

Também, há alunos que não têm condições de procurar o professor e não elegem um representante para tal. Na situação inversa, quanto aos relatos de professores que não foram procurados pelos alunos ou seu representante para solicitar as atividades de compensação, 80% dos servidores afirmaram que têm conhecimento. Além disso, muitos alunos afastados pensam, equivocadamente, que o ED é “abono” e que a “compensação” de aulas se dá pelo atestado médico e não pelas atividades domiciliares.

Constata-se que 80% dos servidores responderam ter conhecimento de informações de coordenadores de cursos que não foram procurados pelos alunos ou seu representante e/ou professor para mediar ou acompanhar as atividades de compensação das atividades durante o ED. Quando questionados sobre o meio mais eficiente que poderia ser utilizado para que as atividades de compensação de ausências às aulas, estipuladas pelo professor, cheguem até o aluno, 60% responderam ser via sistema de controle acadêmico e 40% responderam outras formas de comunicação institucional.

Dificuldades como essas apresentam as fragilidades da gestão do processo impresso e demonstram a importância da pesquisa a respeito do funcionamento desses procedimentos, além de uma gestão do exercício domiciliar em processo digital. Isso, desde o requerimento eletrônico até o envio e o recebimento das atividades propostas para compensação da infrequência às aulas por meio informatizado.

Ao olhar para o dispositivo da creche, torna-se necessário aproximar-se do seu contexto de fundação. A creche da UEFS foi inaugurada no dia 23 de dezembro de 1992. Em fevereiro do ano posterior, iniciou suas atividades, quando foram disponibilizadas vagas para os filhos de professores, funcionários e estudantes da instituição.

A creche foi um desejo coletivo dos funcionários, que reivindicaram, junto à Gerência de Vida Universitária (GVU), a criação de um local seguro para seus filhos. A Gvu, na época, era gerenciada pelo professor Justiniano Oliveira França, o qual convidou profissionais de várias áreas da comunidade interna e externa para fazer um projeto de creche para a universidade. Assim, após a conclusão do projeto, foi inaugurada pelo então Reitor Professor Josué Mello, começando a funcionar no dia 8 de fevereiro de 1993 (Creche UEFS, [2024]).

Na história da creche da universidade, durante a administração da professora Iara Ferreira, houve a ocupação do espaço pelos estudantes que lutaram pela residência universitária e, a partir dos tensionamentos e diálogos com a gestão, conquistaram a construção da residência (Documentário [...], 2023). Contudo, no processo de concepção, gestão e realização do projeto pedagógico (em parceria com o Departamento de Educação e Extensão da UEFS), não se tem a presença dos estudantes, como em uma política de alcance à comunidade universitária como um todo. Isso se demonstra até os dias atuais, após 31 anos, pois a possibilidade de os filhos dos estudantes acessarem o espaço educativo no Centro de Educação Básica (CEB) – Creche/UEFS, ainda ocorre somente a partir de vagas remanescentes, que são distribuídas entre os turnos matutinos e vespertinos, conforme a disponibilidade indicada para as turmas, e vagas destinadas às idades (meses/anos) especificadas nos editais, que inclui a faixa entre o berçário (6 meses a 1 ano) até 3-4 anos.

Caso exista um número de inscritos superior ao número de vagas disponíveis, a ocupação da vaga dar-se-á por meio de avaliação socioeconômica e psicossocial. Esta se realiza pela equipe multidisciplinar da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PGDP), através de avaliação documental e entrevista, conforme critérios já estabelecidos nos últimos editais regulares de seleção como vulnerabilidade social e renda.

No ano de 2018, os editais para vagas dos filhos de estudantes eram feitos juntamente com as vagas para os filhos dos professores do CEB – escola. Assim foi no Edital nº 001/2018, a partir das vagas remanescentes do edital para filhos de servidores e docentes. O Edital nº 002/2018 também foi realizado em conjunto.

Em um estudo desenvolvido no Centro de Documentação em Educação (Cede) da UEFS, a respeito do debate sobre as creches nas políticas educacionais, analisando a produção encontrada no banco de dados constituído a partir das teses e dissertações produzidas no período de 2000 a 2005, nos programas de pós-graduação em Educação, identificou-se um aumento significativo da produção dessa área no último ano do recorte de tempo pesquisado (2005). Porém, ainda assim, os resultados obtidos indicam a pouca produção com foco nas políticas educacionais para a creche, revelando a fragilidade teórica do campo (Gonçalves; Rehem, 2018).

Como as autoras apontam, ainda que muito presente nos discursos políticos, a educação da criança até cinco anos de idade pouco se efetiva na implementação das políticas públicas. Esse cenário de pouco acesso da infância e da parentalidade a esse direito evidencia a escassa importância política que é dada à creche, o que reflete na produção acadêmica da área, diante do menor número de publicações, que há mais análises da prática do que da política, com foco maior na atividade, em detrimento do contexto (Gonçalves; Rehem, 2018).

7 METODOLOGIA

A partir dos interesses deste estudo, a partir dos objetivos traçados e da revisitação de um breve mapeamento sobre pesquisas relacionados ao tema, foi definida a metodologia adotada, a qual visa à aproximação com as narrativas das mães solo universitárias, entendendo como ponto de partida para compreensão seus modos de contar sobre suas experiências de acordo com as suas realidades e construções subjetivas em torno disso. A escolha metodológica pode representar, nesse sentido, o alinhamento com a ampliação do debate e possíveis tensionamentos na intersecção das vivências entre maternidade e universidade.

7.1 TIPO DE ESTUDO

A pesquisa teve caráter exploratório. Apresentou, predominantemente, características qualitativas, objetivando uma maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito (Gil, 2002), partindo, assim, da compreensão das experiências subjetivas das mulheres graduandas chefes de família e seus discursos.

7.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para responder ao objetivo da pesquisa, as participantes foram mulheres, estudantes de graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana, que estão ligadas, de forma direta ou indireta, ao sustento financeiro, sendo responsáveis por uma ou mais crianças e que se reconhecem enquanto chefes de família monoparentais. Como critérios de exclusão, foram consideradas as seguintes condições: a mulher participante da pesquisa deve residir na mesma casa que as crianças que estão sob seus cuidados e a sua renda mensal deve corresponder a um valor total abaixo de dois salários mínimos.

O contato com as participantes e a divulgação para a participação da pesquisa se deu, principalmente, através das redes sociais, a partir do contato com os diretórios acadêmicos e divulgação do card convidando as colaboradoras mães solas graduandas a participarem da pesquisa. Foi utilizado um documento de declaração aos responsáveis dos meios divulgadores, como diretórios acadêmicos, fornecendo informações sobre a pesquisa e requisitando o aceite para a devida divulgação na colaboração com a pesquisa.

A divulgação nas mídias sociais do projeto (produção de *card* explicando como participar da pesquisa) ocorreu por meio da página do grupo de pesquisa no Instagram, do WhatsApp e e-mail institucional do programa de pós-graduação, além do material impresso exposto em espaços físicos do campus. Além disso, houve convite à participação nas redes sociais, contendo, no card produzido, o QR code que possibilitou que elas sejam direcionadas a maiores esclarecimentos, dúvidas, informações e, assim, possível formalização da participação na pesquisa.

7.3 ROTEIRO DE ENTREVISTA

Para a produção dos dados foi utilizada a técnica de entrevista narrativa, procedimento que consiste, basicamente, segundo Bauer e Gaskell (2008), em reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes. A investigação narrativa valoriza a subjetividade, na tentativa de compreensão da realidade, convidando as participantes a falarem acerca de si e das suas experiências (Reis, 2008).

As entrevistas com três das quatro colaboradoras foram propiciadas por encontros presenciais. Uma das entrevistas foi realizada remotamente, através de videochamada em aplicativo que garante a confidencialidade da sala virtual. Com isso, a chamada não foi gravada na íntegra, apenas seu áudio.

A necessidade do encontro remoto se deu pela proximidade do parto da participante, que se encontrava em sua cidade natal, aguardando o momento de parir. Sendo assim, foi sugerido e acordado por ela o encontro on-line. Visto isso, em todas as entrevistas, considerou-se a disponibilidade e o interesse das estudantes entrevistadas.

Nesse viés, as fases principais do procedimento foram:

- a) formulação do tópico inicial para narração;
- b) narração central, se atentando ao processo de escuta atenta e encorajamento para andamento da narração;
- c) fase de perguntas, a partir do que aparece espontaneamente através das narrativas;
- d) fase conclusiva, marcando o final da entrevista, após o encerramento da gravação.

Desse modo, as três primeiras fases foram gravadas, conforme consentimento e resguardo do sigilo das entrevistadas, para posterior transcrição e análise.

7.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES

A abordagem adotada para desenvolvimento da pesquisa se deu através das narrativas, que descrevem a experiência de vida de um ou mais indivíduos (Gil, 2021). A entrevista se constitui como um processo de interação complexa, em que o indivíduo enuncia sobre uma temática, os acontecimentos e as experiências que viveu e atribui significados sobre eles (Muylaert *et al.*, 2014).

A entrevista narrativa é de tipo aberto, sendo assim, não há um roteiro prévio e fixo de perguntas. Isso, por ser uma técnica que busca aprofundamento de informações, ela se inicia com a apresentação de um tema, no caso “ser mãe solo e/ou chefe de família e estudante na Universidade Estadual de Feira de Santana”.

Após a apresentação da temática, seguimos com a fala espontânea da entrevista sobre a sua trajetória, partindo, então, de questões emanantes a questões imanentes, trazidas pela participante. Dessa maneira, apesar das técnicas e procedimentos metodológicos explicitarem o foco da história contada pelo entrevistado, há etapas importantes que estruturam e organizam o papel e trabalho do pesquisador, sendo: preparação; apresentação do tópico inicial; narração central; questionamentos; conclusiva; protocolo de memórias (Jovchelovtch; Bauer, 2002).

Na etapa de preparação, o pesquisador deve elaborar a(s) questão(ões) gerativa(s), que são pergunta(s) de pesquisa elaborada(s) com base nos objetivos da investigação, os quais serão ponto de partida para desenvolver o discurso do participante. Visto isso, toda a preparação dos recursos tecnológicos e das opções de recursos midiáticos para as entrevistas narrativas devem ocorrer nesta fase de preparação.

Após essa etapa, há apresentação do tópico inicial, de modo a esclarecer sobre a possibilidade de suspensão do consentimento em qualquer fase da entrevista. Na etapa de narração central, o pesquisador estará atento às questões, aos relatos e aos temas que se sobressaem na narrativa. É também nesse momento que devem ser notados possíveis questionamentos acerca do que o participante narrou até aquele momento.

Prosseguindo para a quarta etapa, voltada aos questionamentos, pode surgir a necessidade de perguntar “o que aconteceu antes/durante/depois desse acontecimento?” ou “pode me falar mais sobre isso?”, “gostaria de saber mais sobre o episódio que você me contou”, a fim de estimular a narração da entrevistada, obtendo mais detalhes a partir da perspectiva dela. Já na quinta fase conclusiva, o objetivo é elucidar informações que podem ter ficado pendentes durante a entrevista, em busca da possibilidade de reestimar o andamento das narrativas com perguntas complementares.

Na fase final – protocolo de memórias –, é importante anotar possíveis expressões verbais e não verbais durante o processo ou mesmo após encerrar a gravação da entrevista. Nesse sentido, a coleta de informações não segue questões direcionadas a serem respondidas de forma pontual, mas deve ser encorajada como uma entrevista improvisada, distinguindo-se da entrevista livre, que ocorre sem nenhuma elaboração prévia. Além disso, o papel do pesquisador se caracteriza pela proposição de um tema que será abordado pela entrevistada e pela não interferência durante o relato. Por fim, cabe explicitar que as entrevistas narrativas foram gravadas diante do conhecimento e aceite das participantes, em um espaço seguro, que, no caso, foi uma sala de aula da própria instituição.

7.5 ANÁLISE DE DADOS

Pretende-se utilizar a Análise Textual Discursiva (ATD), partindo das falas expressas das participantes, permitindo que elas apresentem, concomitantemente, suas definições, concepções e impressões sobre determinadas vivências durante a entrevista. A análise das narrativas será desenvolvida de forma a atender aos procedimentos do método de análise, a saber: unitarização (desmontagem do texto em busca de unidades de sentidos); categorização (momento de organização e agrupamento de unidades de sentidos que se articulam); reunitarização (“captação do novo emergente”, para uma nova compreensão do todo); e elaboração de metatextos (interloquções teóricas com os autores, estabelecendo pontes entre os dados empíricos). Isso a fim de possibilitar a interpretação e produção de argumentos e textos, expressando os novos entendimentos construídos no processo de análise (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Nesse sentido, as etapas acabam acontecendo não de forma isolada e individual, mas de forma simultânea, integrada, dinâmica, iniciando antes mesmo do processo de unitarização. Desde a transcrição dos áudios das entrevistas, a qual optou-se por não utilizar nenhum tipo de aplicativo ou software para auxílio dessa etapa inicial, compreendendo que se dava a partir desse momento a possibilidade de desenvolver contato com as falas, de forma mais profunda, o que seria fundamental para a desmontagem do texto na busca das unidades de sentidos. A partir do processo de transcrição, foi percebido repetição de temas, singularidades de cada narrativa, os atravessamentos presentes nas narrativas, sendo possível desmontá-las para consequente categorização e reunitarização, a partir das situações, tópicos, vivências que apareciam em cada uma das entrevistas, finalizando com o processo de elaboração de

metatextos, buscando dialogar com as autoras, conceitos, teorias presentes, propondo-se a partir da leitura interpretativa compreensiva das entrevistas.

7.6 ASPECTOS ÉTICOS

Tendo em vista que se trata de um estudo que envolve seres humanos, este foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, objetivando assegurar o respeito e a proteção às participantes. Com base nisso, utilizou-se como base a Resolução nº 466/12, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos, considerando os direitos e deveres da comunidade científica, dos participantes da pesquisa e do Estado.

Diante disso, foi construído e apresentado às participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), no qual constava o objetivo da pesquisa, seus métodos, os desconfortos, os riscos possíveis, as garantias de sigilo, o ressarcimento, a indenização e a possibilidade de a participante se retirar da pesquisa a qualquer momento. Além disso, foi informado no TCLE e dito antes da realização da entrevista as medidas que podem garantir a liberdade de participação, a integridade da participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-la.

Desse modo, prezou-se, especialmente, pela privacidade e confidencialidade, bem como pelo sigilo e modo de efetivação, como a não utilização dos nomes na pesquisa. Assim sendo, as entrevistas foram realizadas em uma sala reservada pelo Programa para esse fim – exceto a de Anete, que ocorreu de forma virtual – e a recusa ou retirada da participação a qualquer momento não provoca penalidade ou prejuízo. Para essa garantia, a cópia dos termos ficará em posse da pesquisadora responsável por um período de cinco anos, junto com o roteiro de entrevista utilizado nesta pesquisa, em ambiente seguro, privado e inacessível para outras pessoas, sendo destruídos após esse período.

7.7 RISCOS E BENEFÍCIOS

A partir da utilização de procedimentos metodológicos do campo das Ciências Humanas e Sociais, será validada a Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), considerando riscos e benefícios que possam ser oferecidos pela pesquisa (Brasil, 2016). Os riscos envolvem a possibilidade de que as participantes sejam identificadas ao longo dos grupos focais ou determinadas mobilizações subjetivas diante das temáticas dessa pesquisa.

A participação pode provocar evocação de memórias e reflexões sobre suas experiências enquanto mãe e discente, podendo acarretar desconforto, constrangimento, alterações do comportamento e diminuição de sua autoestima. Pode ocorrer, também, cansaço ou aborrecimento em virtude dessa participação.

Em contrapartida, os benefícios estão voltados à possibilidade de que haja um retorno a essas participantes da compreensão teórica construída e da mobilização acadêmica em prol da temática. Entende-se que este retorno é fundamental, não apenas por demonstrar o compromisso ético com as participantes da pesquisa, mas também por permitir a construção de novas reflexões potencializadoras da condição feminina no âmbito das famílias monoparentais.

A partir disso, percebe-se a possibilidade de sistematização dos resultados para apresentação à gestão da universidade, a fim de mobilizar reflexão e ação diante do debate das políticas institucionais. Com isso, busca-se incluir, na ampliação da proposta, a participação das mulheres mães estudantes em situação de uniparentalidade que vivenciam diariamente a experiência no contexto acadêmico.

8 RESULTADOS: NARRATIVAS EM CAMINHADA

Diante da realização das entrevistas narrativas, as participantes Anete, Maria, Júlia e Sofia, mães solo, graduandas da UEFS, narram sobre suas realidades, à medida que constroem seus caminhos. Desse modo, considerou-se a interseccionalidade não somente como uma possível perspectiva, mas como um exercício a ser feito na leitura compreensiva-interpretativa das suas oralidades e gestualidades.

Assim sendo, foi compreendido como importante localizar brevemente quem são essas mulheres, compreendendo que os aspectos que atravessam seus modos de estar no mundo compõem profundamente a singularidade do que emergiu a partir dos processos metodológicos realizados. Ainda, foram consideradas, inclusive, todas as etapas anteriores aos encontros com as entrevistadas: criação do formulário, desenvolvimento das estratégias de convite; busca das estudantes no campus; contato com cada uma delas; escuta; e postura ativa no momento das entrevistas.

Vale salientar, também, que tais estudantes estiveram implicadas nos seus processos de participação da pesquisa. Então, fizeram-se presentes no aceite das suas participações, na escolha dos seus nomes fictícios, tirando dúvidas, contando suas histórias enquanto protagonistas delas, ora anunciando, ora denunciando na partilha das suas experiências, configurando-se como colaboradoras do estudo, já que, ao falar, contornavam e delineavam as produções dos sentidos deste trabalho.

8.1 DE QUEM SÃO OS PÉS QUE PISAM?

A partir da metodologia adotada e do preenchimento do formulário criado para consequente aproximação com os perfis das colaboradoras da pesquisa, surge a pergunta: “afinal, quais são os marcadores sociais, identitários e econômicos que delineiam a complexidade das experiências dessas mães?”. Abaixo, tem-se o Quadro 1 reúne as informações presentes no formulário que compôs a primeira etapa da aproximação com o campo, com as seguintes informações: nome, idade, raça, orientação, identidade de gênero, curso e ano de ingresso (foi considerado no título do trabalho como recorte temporal, o ano de ingresso mais antigo até o ano de finalização da pesquisa), número de filhos, faixa etária dos filhos, renda mensal.

Tais categorias foram consideradas a partir da perspectiva interseccional, que busca compreender situações de discriminação múltipla vividas por um indivíduo e/ou grupo de

peessoas, a partir de contextos sociais. Os “marcadores de identidade”, contornados por raça, gênero e classe, como exemplo indígenas, mulheres e LGBTQIAPN+, são reconhecidos como recortes que não existem independentemente uns dos outros. A partir da proposta de interseccionalização, entrelaçam-se em camadas complexas de subjetividades, modos de estar no mundo e enfrentamentos às diferentes opressões.

Dessa maneira, à medida que o processo de compreensão e análise dos dados e das narrativas foi se dando, perceberam-se algumas informações que não constavam no formulário, mas que se mostraram importantes marcadores durante o ato de narrar das participantes. Um exemplo disso foi a não inclusão do marcador “pessoas com deficiência” (PcDs) no instrumento utilizado.

No encontro, com a narrativa de Júlia, especialmente, surgiu a experiência de uma mãe com uma filha PcD, que trouxe à tona desafios a partir dessa vivência. Além disso, foi avaliado que também seria relevante a inclusão da categoria raça em relação aos filhos e filhas das participantes, entendendo que o ato de maternar na universidade também perpassa pelos processos de uma educação racializada, a partir das experiências existentes, como foi visto na experiência de Sofia, uma mulher preta, mãe de um filho branco, bem como na experiência de Júlia, uma mulher parda com uma filha preta, a partir das suas próprias autodefinições e desafios vivenciados no campo de uma maternagem que se constrói através das percepções de raça.

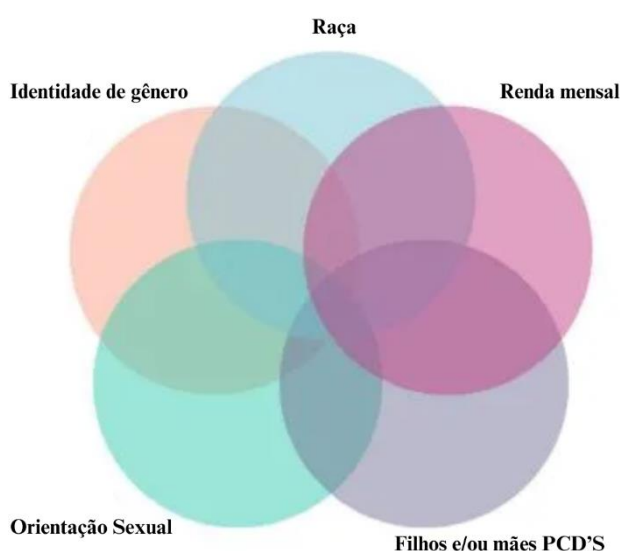
Quadro 1 - Categorias utilizadas no formulário preenchido pelas colaboradoras da pesquisa

Nome	Idade	Raça	Orientação sexual	Identidade de gênero	Curso e ano de ingresso	Nº de filhos	Faixa etária dos filhos	Renda mensal
Anete	30 anos	Parda	Hétero	Cis	Ciências Contábeis - 2023	1	0 meses (gestante)	Menos que um salário-mínimo
Júlia	25 anos	Parda	Hétero	Cis	Enfermagem – 2017.1	1	5-10 anos	1 salário-mínimo
Maria	27 anos	Branca	Bissexual	Cis	Psicologia – 2019.1	1	5-10 anos	Menos que dois salários-mínimos
Sofia	24 anos	Preta	Hétero	Cis	Licenciatura em química - 2022.2	1	5-10 anos	1 salário-mínimo

Fonte: elaboração própria (2024).

Na Figura 1, tem-se a visualização dos dados acima, aproximando de uma maior complexidade em relação à dinâmica que eles exercem nas narrativas dessas mulheres. Os marcadores não são lineares, previstos, controlados e contidos nas expectativas sociais, mas divergem da normatividade de um modelo familiar hegemônico. Com isso, os pontos, que interseccionam, transversalizam e cruzam os marcadores, denotam a singularidade e o protagonismo das mães solo discentes na contação de suas histórias.

Figura 1 - Categorias interseccionais



Fonte: elaboração própria (2024).

8.2 AS MATERNIDADES SOLO DISCENTES FRENTE À RELAÇÃO PROFESSORES-COLEGAS-INSTITUIÇÃO: OS PROCESSOS EDUCATIVOS QUANDO SE CAMINHA SÓ

Em todas as narrativas das colaboradoras da pesquisa, a relação professores-colegas-instituição apareceu de diferentes formas, sendo delineada pelas peculiaridades das vivências de cada uma delas. Nesse sentido, a presente seção tem como objetivo destacar os trechos em que as relações atravessaram as maternâncias dessas mulheres, assim como suas formações multidimensionais como sujeitas sociais, acadêmicas e futuras profissionais.

Com isso, considerou-se, principalmente, os aspectos relacionados aos processos educativos, a partir dos contextos de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula, analisando inflexibilidade, autoritarismo, hierarquização dos saberes e violências. Em

contrapartida, citou-se também a afetividade, a práxis educativa colaborativa, coletividade e responsabilização do grupo, dialogicidade nas produções em sala de aula.

Por esse viés, o estudo de Guimarães *et al.* (2011) indica os fatores que influenciam na adaptação dos estudantes ao ingressarem no ensino superior: a dificuldade de adaptação à universidade; o afastamento dos familiares e dos amigos, nos casos em que o estudante precisa mudar de cidade; e a relação pessoal e interpessoal face às novas amizades, aos professores, ao ambiente acadêmico e ao estudo, condições essas que, de alguma forma, atravessam a comunidade discente em diferentes níveis e formas. Contudo, o que interessa e move a aproximação das narrativas das colaboradoras é, justamente, a singularidade nos processos de afetividade, engajamento e aprendizagem, especialmente na relação com os professores e colegas da universidade.

Posto isso, cabe enfatizar que Freire (1996) acredita na figura docente como um mediador importante na ação educativa, bem como entende que o educando é um agente sujeito participante e a sala de aula, um espaço de diálogo. Visto isso, afirma que a educação é capaz de exercer a escuta, participando da realidade, discutindo-a e transformando-a.

Nesse sentido, a relação com os professores não só possui o potencial de compor a trajetória estudantil, mas faz parte da construção do processo de adaptação e desenvolvimento acadêmico e formativo do indivíduo. Ribeiro (2010) defende que a afetividade é importante na relação educativa, pois, pelo caminho afetivo, as aprendizagens cognitivas dos estudantes se constroem.

Logo, o docente não deve se descuidar dos sentimentos e emoções imbricadas em sua prática educativa. Isso, pois a demonstração de interesse, cuidado e preocupação, por parte do professor, o porquê e como acontecem os processos produtivos do conhecimento, na trajetória dos estudantes, podem transformar a dificuldade de aprender desses sujeitos em melhores resultados acadêmicos e formativos.

As colaboradoras da pesquisa, através das suas falas, indicam não somente o elemento da afetividade nessas relações, mas as violências sofridas em sala de aula que impactaram o percurso de participação e aprendizagem na disciplina. Maria relata uma situação em que não somente ela como estudante foi afetada pela prática do docente, mas seu filho Edenilson também fez parte dessa relação, que se tornou conflituosa em sala de aula.

Já aconteceu de professor gritar com Edenilson [voz embargada e choro]. Teve professor, que teve um dia que ele tava agitado, que aí tipo eu já tava levantando pra levar ele pra dar uma volta pra vê se ele ficava de boa, e inclusive o professor tava passando um... aquele negócio de divertidamente? E aí ele gritou porque ele viu... Aí o professor pegou olhou pra ele e falou 'você tá vendo alguém gritando aqui?', aí Edenilson foi lá e deu língua pra

ele, aí eu fiquei tipo muito incomodada do jeito que ele falou, aí ele pegou e falou ‘ah, dê língua pra sua mãe, pra mim não’. Na frente de todo mundo. Aí acho que ele poderia me chamar e ter falado ‘ó, tá atrapalhando a aula, tem como você dar uma volta...’, eu acho que tinha mil maneiras dele lidar com aquilo, né... E aí eu sai da sala, acabou que eu terminei a matéria assim pela glória, porque eu não tinha mais vontade de ir (Maria, 2024)².

Estar em sala já se mostra como um dos desafios do ambiente acadêmico, mas estar em sala de aula cuidando de uma criança se coloca, muitas vezes, como um elemento que individualiza a estudante mãe no seu espaço de estudo, já que acolher a criança nesse espaço não é garantia por parte da atuação dos professores e de suas práticas, nem da instituição como um espaço ou mesmo dos colegas na sala de aula. Mais uma vez, a discente se enxergou sozinha diante do impasse de levar o filho para as aulas que assiste.

Essa situação relatada não expressa somente como a sala de aula pode ser vivenciada como um lugar de opressão, medo e violência para as mães, mas, num nível macro, pode-se pensar no funcionamento da desigual divisão sexual do trabalho, na qual as mulheres nunca puderam efetivamente se desvincular da restrição à esfera da vida privada, na condição de cuidadoras. Na realidade, o que houve foi a sobreposição dos papéis ao longo da história (Lessa, 2012; Sousa; Guedes, 2016).

Para as mulheres negras, a exploração do cuidado, desde os processos colonizadores, ocupou o lugar de trabalho, sob o fundamento da propriedade privada e dos interesses antagônicos das classes e do racismo estrutural na sociedade. O cuidado não era somente uma condição na sociedade patriarcal e nas famílias nucleares burguesas, mas, sim, mais um serviço da mão de obra escravizada das mulheres negras em relação às mulheres brancas.

A partir dessa compreensão, o ingresso no ensino superior não é compreendido somente uma mera oportunidade, mas como um privilégio, tendo em vista determinadas realidades, porque, além de representar a possibilidade de ascender socialmente e se projetar diante do futuro, permanecer nele se mostra como um processo dependente das suas próprias condições. Isso pode ser representado a partir das situações favoráveis para essas mulheres habitarem esse espaço, desde a oferta de um banheiro adaptado para uma troca de fraldas, creches universitárias como suporte à garantia da permanência das mães no ensino superior, ou, nesse caso, a forma como o processo de ensino-aprendizagem será mediado, através da reflexão e prática da formação docente.

Como Maria abordou, a violência sofrida por ela e seu filho, impactaram a motivação e o engajamento na continuidade da disciplina. Isso se torna ainda mais aprofundado na

² Entrevista realizada com Maria, em agosto de 2024, na Universidade Estadual de Feira de Santana.

percepção de que, além da falta de apoio do professor, não havia também por parte dos seus colegas, como ela explica:

E eu não senti assim, solidariedade no momento daquela violência com o professor, tipo nenhum dos colegas interviu, por eu tá naquele momento de fragilidade, de tá acontecendo ali na hora. Eu esperei um pouco de tipo... Os colegas que falaram ali depois, que se sentiram incomodados, ter intervido no momento sabe? [choro]. Então senti um pouco disso. Teve colegas que falaram... Uma colega né, na verdade eram duas falaram: ‘ah, eu não vi nada disso, acho que só foi um jeito dele intervir com Edenilson, e tá tudo bem... Acho que é porque você é mãe, por isso você sentiu de outra forma’, e aí, eu quase acreditei nisso. Mas aí tinha os outros colegas que falaram que não, foi violento. Ele não tinha que gritar com Edenilson. Tipo ele gritou com Edenilson. E agiu de um jeito que a gente não esperava, principalmente de um professor que era pai, que durante a pandemia parava a aula várias vezes pra atender os filhos que são autistas. Então eu esperava um pouco mais de... sei lá, de empatia dele sabe? (Maria, 2024).

Nota-se que Maria, ao se ver num momento de fragilidade, esperava que o senso de coletividade pudesse agir diante da situação. Ao mesmo tempo que o ocorrido foi sentido como algo minimizado e deslegitimado por parte de alguns colegas, Maria se encontra com a consciência da violência sofrida, a partir, também, de outra parte do grupo, podendo, diante disso, encontrar possibilidades de como lidar com a situação.

Urpia (2009) explica que o imaginário sociocultural em torno da maternidade é tão consistente que as dificuldades que apareçam no processo de tornar-se mãe serão quase sempre minimizadas ou invisibilizadas, em função de pensarmos as mulheres como possuidoras de uma “essência feminina”, que as orienta, naturalmente, para as necessidades de seus filhos. Nessa perspectiva, a mulher-mãe é aquela que gosta de crianças e, intuitivamente, sabe o que fazer com elas, cuidando de seus filhos, sem qualquer tipo de ambivalência.

E nessas atitudes você vê que tá sozinha, tipo não tem coletividade nenhuma quando se trata de maternidade. Exceto quando eu vejo o diálogo com outras mães. Tanto que no TCC, falaram né, que viam na maternidade a possibilidade de falar dessas dificuldades, sem que as pessoas ficassem tipo... pensando que é vitimização. Então a gente tem poucos lugares seguros pra reclamar sobre isso, sem que pareça que tipo ‘é uma pessoa chata que só reclama’ sabe? Pra ser acolhida, em relação a essas questões (Maria, 2024).

É perceptível como essas rasas compreensões atravessam as dinâmicas enquanto estudantes, mães e trabalhadoras. Desse modo, a não garantia de direitos a essa permanência ou mesmo a falta da criação de uma política institucional que observe a especificidade de se formar profissionalmente sendo mãe e trabalhadora tornam-se, muitas vezes, menores e invisíveis (Cunha; Melchiori; Salgado, 2021).

Maria, ao narrar, apresenta outra situação que aborda o aspecto da inflexibilidade no fazer docente, tanto nos prazos quanto no tempo e na forma de avaliação da turma. Com isso, em uma situação em que não se silenciou diante da sobrecarga que havia sentido com o cronograma de avaliações, a estudante explicou como a realidade de ser mãe solo é nivelada uniformemente na forma como se cobram as atividades, provocando, assim, o apagamento das especificidades presentes no processo de aprendizagem.

Inclusive teve uma professora né, que passou tipo umas 300 mil avaliações, pra muitos colegas tava tudo bem fazer aquelas 300 mil avaliações, mas pra mim tava sendo muito adoecedor. E aí eu parei de tá nesse lugar, não é porque só é uma questão minha, que não é uma questão. E aí eu fui falar com a professora né? Inclusive a professora tava grávida... Você sempre espera né? Um pouco mais de solidariedade. E aí eu peguei e falei: ‘Professora tá tipo... inconcebível fazer esse tanto de avaliação sem nenhuma devolutiva... Nem devolutiva a gente tá tendo, tô fazendo avaliação ao léu.... Se a intenção é que a gente aprenda, não tá funcionando, e a gente foi compreensível com a senhora, é, quando a senhora falou que não ia poder dar as devolutivas porque tava com muita demanda e tal, mas eu não tô vendo a mesma compreensão com a gente...’ e ela ‘ah, você tá...’ é... é... ‘demandando uma relação que não existe!’, eu falei ‘não tô demandando relação nenhuma, eu tô falando que ser mãe dentro da universidade tá muito difícil!’ [...], aí uma colega falou ‘ah Maria, só faz!’, aí eu falei ‘gente, não é uma questão de fazer, eu não tô tendo tempo pra fazer, tipo não tá dando pra fazer, eu tô cansada!’, e aí eu fiz a avaliação, entreguei. Tipo, acho que essa fala, do ‘é muito difícil ser mãe na universidade’, meio que deu um impacto nela, porque aí ela estendeu um pouco o prazo pra entregar a avaliação, que era possível, e eu não sei porque ela não queria estender o prazo. Ela tava muito inflexível com a extensão do prazo, e aí... o que mostra né? Que uma atitude mínima, que é flexibilização do prazo, diante de especificidades que são de mães sabe? Podem ajudar nesse processo de não adoecimento sabe? E as vezes os professores se mostram bem inflexíveis, tanto a prazo, quanto a tempo [...] (Maria, 2024).

Com base nisso, pensando numa relação dialógica entre estudantes e professores, existe a possibilidade de ajustes, planejamento colaborativo, escolha de métodos e formas de avaliação que contemplem a coletividade em sala de aula, não individualizando questões que perpassam pelas realidades dos estudantes. Entretanto, o que Maria aponta surge a partir da percepção dela enquanto estudante, que, diante da inflexibilidade com os prazos, também percebe a ausência das devolutivas como um fator que afeta a “intenção do aprender”, ao notar que a compreensão tem partido de uma desigualdade na relação com a professora. Nesse viés, ela diz:

Tipo, já que você quer que as pessoas aprendem, se a ideia é essa, se não é só passar conteúdo, não tem problema você flexibilizar, você pensar em outros tipos de metodologias. E acho que ter contato com esses professores pouco flexíveis ou de certo modo violentos né, como no caso que relatei, de Ednilson e tal... É... Impactaram muito negativamente, principalmente em relação a minha saúde mental assim na universidade. Eu chorava muito! Era

muito difícil. Tipo, teve muitas vezes que eu pensei ‘vou trancar a matéria e não vou mais’ (Maria, 2024).

A percepção de como a relação professor-estudante afeta na agência do seu processo de aprendizagem apresenta o incômodo, diante de como essa formação pode ser “formatada” a partir de uma concepção bancária dos processos educativos. Então, Maria defende que a produção de conhecimentos e saberes parta das relações na sala de aula, bem como nas avaliações e em outras atividades desenvolvidas que não estejam deslocadas das necessidades dos discentes como sujeitos autônomos, capazes e protagonistas dos seus processos de formação e construção de conhecimentos.

Para Freire (1987), na concepção bancária, o conhecimento, o saber, é compreendido como uma doação do educador ao educando. A educação não é considerada como um processo de busca e troca de conhecimento entre o educador e o educando, ou seja, nessa concepção, o educador seria o único que possuiria o conhecimento, enquanto o educando estaria ali somente para receber conteúdos, pacientemente, memorizando e repetindo. “O educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 1987, p. 33).

Posto isso, a devolutiva das avaliações aparece para os alunos como uma forma possível de os professores valorizarem o trabalho e devolverem questões para as atividades e reflexões desenvolvidas em sala de aula. Freire (1996) expõe que educar é como viver, o que exige uma consciência do inacabado, um movimento constante de busca. Para tanto, o processo da devolutiva aqui tratada é requerido como um ato constante e que deve fazer parte do cotidiano desses alunos.

Visto isso, vale ressaltar que a relação entre inflexibilidade e modos de avaliação também aparece nos relatos de Anete, que se encontrava no momento final da gestação, aguardando seu parto, sem rede de apoio, distante da universidade e, ao dialogar com a professora, não encontrou alternativas a não ser retornar para Feira de Santana e fazer uma “final”.

Ó, a dificuldade que eu tenho é que alguns professores têm sido bem inflexíveis, outros não. Eu tiro pelo semestre passado, que eu tenho uma disciplina, [...] eu precisava só de 0,7 pra passar e como eu te falei eu tô na reta final, só tô esperando mesmo só a dor, o momento mesmo pra parir, e eu conversando com ela ‘oh pró, só sete décimos, a senhora vê que eu sou uma aluna que me esforço, mesmo com minhas limitações, eu me esforcei, me dediquei e por causa desses décimos a senhora me colocou na final sendo que eu já tinha vindo pra minha cidade, como eu te falei, eu tô em Feira, mas eu não moro em Feira, moro em outra cidade, tive que vim pra cá, porque como eu já tô perto e lá eu não tava tendo tanta rede de apoio, eu preferi antecipar minha vinda pra cá’, aí ela ‘ah não posso fazer nada, você tem que

fazer a final porque a final tem que ter sua assinatura’, aí eu tive que me deslocar da onde eu tô, pra ir pra Feira pra poder fazer uma final, sendo que tipo assim... Ela poderia ter me ajudado nisso entendeu? (Anete, 2024)³.

O fazer docente, dessa forma, coloca-se como um dos atos que podem possibilitar alternativas de “fertilizar” os solos de aprendizagem, para que seus alunos possam revisitar, cultivar, semear e remexer formas de aprender e avaliar esse processo quando necessário for. No distanciamento entre professores e estudantes, a respeito de como serão conduzidas as disciplinas, promove-se também o afastamento de como os estudantes podem se implicar diante disso.

A partir dos encaixotamentos nessas relações dos processos de educação, há, inevitavelmente, encaixotamentos de subjetividades e corpos, já que se torna infértil a possibilidade de construir diferentes identidades juntamente com os mediadores (Brighente; Mesquida, 2016). Nesse viés, Sofia, a partir das suas vivências em sala de aula, com seu bebê no colo, também demonstra a percepção de diversos obstáculos e poucas pontes entre ela e a comunidade institucional:

Tá na sala de aula com um bebê é bastante complicado, porque tem aquelas pessoas que acham super ‘ai que lindo, um bebezinho fofo’, aí elas olham assim, mas quando ele começa a chorar e se irritar no meio do conteúdo, aí elas olham tipo [olhar irritado e sem paciência], e a gente entende né? Que o professor tem um curto período de tempo pra dá aquele conteúdo, e aí eu me sinto meio incômodo, só que eu também preciso do conteúdo, e acabo não absorvendo também, porque o bebê ele tá necessitando de atenção, e quanto mais cresce, mas vai precisar, porque depois ele não vai querer colo, vai querer estar no chão, eu tinha essa aula com uma amiga minha. Aí ela percebia que eu tava cansada de ficar meia hora ali com o bebê no colo, e aí ela pegava ele um pouquinho, e dava o tempo só de dar uma rabiscada mínima, porque aí ele sentia falta, na época ele mamava, foi no semestre passado. Agora ele já tá com 9, agora ele quer comer comida em si, então eu tenho que parar pra preparar mamadeira ou algum outro alimento pra ele, nisso já foi. Porque algumas aulas, principalmente essas aulas teóricas, que tem bastante texto, passa slide, e o professor não permite a gente tirar foto... Isso me dá uma [expressão irritada], isso não facilita nossa vida. Nisso, ele já passou o conteúdo, e vai ser cobrado na prova porque ele assinou ali que ele passou, já foi. E aí exige ainda mais... É como se assim, eles nivelassem o nível de cobrança, mas não de oportunidade (Sofia, 2024)⁴.

Ao se deparar com o nivelamento desproporcional relacionado à cobrança e às oportunidades em sala de aula, Sofia traz ao debate a incongruência de um projeto de educação que não esteja ligado à “compreensão das identidades e experiências humanas, como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades” (Silva; Faleiros, 2023, p. 112). Posto isso, cabe dizer que a integração e inclusão nos

³ Entrevista realizada com Anete, em agosto de 2024, por videochamada.

⁴ Entrevista realizada com Sofia, em agosto de 2024, na Universidade Estadual de Feira de Santana.

processos de aprendizagem buscam oferecer uma contribuição significativa para a educação inclusiva e equitativa, destacando a importância de considerar as múltiplas dimensões da identidade de cada aluno, reconhecendo que a educação deve ser um espaço em que as vozes são ouvidas e consideradas.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (Freire, 2019, p. 42).

Nesse sentido, a percepção dos desafios enfrentados por mães discentes no acompanhamento e engajamento das aulas não deve ser compreendida como um impeditivo para o andamento do conteúdo ou um entrave no desenvolvimento da disciplina, mas, sim, como a oportunidade de aproximação com uma educação libertadora, autônoma e crítica. Desse modo, entende-se que esta seria uma educação que não se propõe a ignorar as questões que surgem a partir da realidade universitária dos estudantes, mas se implica diante disso, convidando as realidades diversas a não habitarem as margens e os fundos da sala de aula, estando, portanto, no centro do debate, da construção dos planos de ensino, das políticas e da agenda institucional.

Em relação aos outros estudantes, Sofia não somente sentiu a exclusão enquanto mãe discente, mas como uma mulher negra:

um amigo meu, eu como uma mulher negra, me enxergo como uma mulher negra, tive esse lindo bebezinho aqui [mostra uma foto dela e do bebê]. E aí ele virou, num círculo de muitas pessoas, eu tava com o bebê no colo inclusive, e aí ‘ah a pessoa só tem um filho uma vez na vida, e tem branco’ (Sofia, 2024).

Através da fala citada por Sofia, é possível perceber que os processos existentes nas relações raciais e de gênero ainda perpetuam, a partir de determinados lugares de fala, demonstrando a negação da perspectiva da mulher negra em relação aos seus desejos, interesses e corpo. No período da escravidão, segundo Gonzalez (1984), os mecanismos de hipersexualização dos corpos de mulheres negras e a responsabilização por “seduzir” os senhores se tornaram formas de justificar os ataques sofridos por essas mulheres, a quem qualquer norma moral havia sido negada. Nesse contexto, se firma um referencial diferente à mulata, calcado na sexualização, entendendo-a como um corpo que está sempre a serviço de alguém, nesse caso, na dominação do homem branco, e que é punido duplamente pelas violências sofridas.

Posto isso, vale ressaltar que, segundo Santos (2017), no período de formação da República, quando houve a necessidade de formar uma identidade nacional, a mulata “transformou-se em objeto social, símbolo de uma sociedade (que se quer) mestiça” (Corrêa, 1996, p. 9), mas a partir de um ideal desumanizador das mulheres negras. A mãe preta, enquanto estereótipo que marca a subjetividade brasileira, torna-se, nessa lógica, o contraponto dócil, maternal e domesticado, frente à escravizada imoral em que se constitui a mulata (Roncador, 2008 *apud* Santos, 2017).

No trecho seguinte, Sofia retoma sobre como o julgamento em relação à sua maternidade, sexualidade e ao seu corpo ocorreu, sendo comentados e percebidos por outros estudantes, especialmente os homens:

Teve a questão de todo um pré-julgamento com a paternidade da criança, porque eu e o pai a gente não tinha uma relação, e aí eu fiquei sabendo né, porque pessoas que me conheciam me contaram, de ‘n’ círculos diferentes comentando a respeito, comentando da minha vida sexual, comentando a respeito do possível pai da criança, ao ponto de me deixar o mais desconfortável possível sabe? De pessoas que conheciam o pai, não me conheciam, não sabiam de nada da minha vida, ficarem fazendo comentários [pausa], em vários locais, inclusive em locais que eu tava e eu percebia aquilo... E aí esse julgamento em si, eu já esperava, eu não esperava que isso me... sabe? Me magoasse tanto, porque em momento nenhum a vida dele foi colocada em xeque sabe? (Sofia, 2024).

A representação de objeto sexual, segundo Gonzalez (1984), surge da derivação do papel das mucamas na escravidão – a “responsável” pela iniciação dos jovens brancos na vida sexual e por gerar filhos ilegítimos ao senhor de escravo. Para a autora, é impossível tratar de raça sem tratar de sexo ou sexualidade, já que a mulata era produto de “relações sexuais”. Nessa perspectiva, a miscigenação se iniciou no Brasil, em um ambiente altamente sexualizado, ancorado, porém, não em relações de afeto, mas através de violência física e sexual, em uma relação erotizada entre proprietário e propriedade.

Inclusive terminei um relacionamento, uma ‘conversinha’, justamente por essas piadas de termo racial não paravam, não acabavam, ‘ah tem que voltar pro forno porque tá cru’, e eu tipo ‘eu realmente preciso lidar com isso? Não, então tchau’, realmente me deixa muito desconfortável, mas eu tenho certeza de que quando ele se deparar com esse tipo de coisa, de pelo menos noção e percepção a respeito disso, ele vai ter. Eu pelo menos, quero ensinar pra ele, essa dinâmica racial. Ele vai ver na verdade, na íntegra, essa dinâmica racial, porque existem estudos também, acho que foi um artigo não sei, que inclusive fala que mulheres negras quando vão realizar parto cesárea, recebem uma dosagem de anestesia menor, por serem mulheres negras e teoricamente ‘aguentam’, e eu vivi isso também (Sofia, 2024).

Para além da dimensão institucional educacional, Sofia apresenta que outras dimensões, como a afetiva e de saúde, para ela enquanto uma mulher negra com útero, são também marcadas pelas relações de opressões sociais pela lógica do biopoder. Como cita, nas

práticas de assistência reprodutiva na sociedade, tais questões se refletem tendo em vista a invisibilidade dos corpos de mulheres negras, tornando-as mais vulneráveis à violência na assistência obstétrica (Santana *et al.*, 2024).

O conceito de biopoder, aqui considerado, localiza-se a partir da concepção foucaultiana, entendendo que o biopoder pode matar pelo racismo, isto é, pelo racismo ele exerce seu poder soberano de tirar a vida de mães negras e seus filhos. Assim, entende-se morte não como assassinato direto, mas também como assassinato indireto, que seria “o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (Foucault, 2005, p. 306).

De forma mais direta, o biopoder e as maternidades se relacionam a partir do aspecto da destituição e violação dos seus direitos, corpos e subjetividades, nos casos de retirada de crianças de mulheres quilombolas, em situação de rua e de comunidades de terreiro. Isso, a partir da moralização das maternidades pelo sistema de justiça, nos casos de mães que tiveram suas maternidades violentadas, em decorrência da intervenção estatal em favelas e comunidades pobres, que resultaram na morte e/ou no encarceramento de seus filhos, na sua ampla maioria jovens negros e marginalizados. Além disso, a situação é demonstrada também nos casos de violência obstétrica, atentando para as facetas do racismo obstétrico e suas implicações para a governança reprodutiva, a necropolítica e a iatrogênese. Nesse sentido, constata-se que nem todas as mulheres podem exercer a maternidade da mesma maneira (Corvello; Melo, 2021).

Visto isso, Maria aborda sobre os obstáculos criados a partir, também, de uma lógica hierárquica entre esses lugares dos percursos no aprender e ensinar, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2008):

Eu vi uma vez, um texto de Ciências Sociais, que falava da reprodução que é do Bourdieu... E aí, que o professor chega na universidade, na Educação e meio que reproduz aquela lógica hierárquica né, tipo sou o detentor do saber e vocês vão receber o saber e tal... E querendo ou não, por mais que a gente tenha essa coisa da perspectiva decolonial, que tem essa coisa de mudanças das metodologias, eu vejo que a gente ainda tem essa reprodução dentro da sala de aula. Tipo um modelo que você lê, e aí você tem que... São 100 páginas... Eu não posso passar um texto menor, vai ter que ser esse de 100 páginas, eu não posso pensar em outro autor que fala a mesma coisa, é... pra que abarque esses alunos que não podem ler as 100 páginas [...] É... tipo ‘eu não posso flexibilizar minha aula, pra que eu possa dar uma atenção de dois segundos pra uma criança, pra que aquela aluna permaneça na aula. Eu tenho que dar minha aula, com meus 600 slides e nada pode atrapalhar. Nenhum sussurro, nenhum barulho, que não seja aquele esperado pela normatividade da sala de aula, que é todo mundo sentado em fileira prestando atenção... É... Não pode aparecer, porque senão eu vou perder minha linha de raciocínio’. Então acho que tem muito disso da reprodução sabe? Por mais que se rompa,

não seja sempre assim, mas eu ainda vejo essa lógica da hierarquização, de que o estudante ser meio que passivo às coisas que tão sendo passadas (Maria, 2024).

O conceito ao qual Maria se refere, a partir de Bourdieu e Passeron (2008), refere-se à reprodução social, que compreende as relações de poder material e simbólico, acirrada pelo domínio, não somente através da detenção de capital econômico, mas também por meio de capital cultural. Tais relações de dominação estão presentes desde a esfera estatal até a educacional, já que são entendidos como lugares de elaboração e imposição de princípios de dominação, que podem ser percebidos através das dinâmicas relacionais (Bourdieu, 1998).

Com base nisso, Maria percebe, enquanto discente, que a universidade é um campo de disputa de poderes e saberes e que, considerando como ponta de partida os professores como detentores do saber e poder, se dá a perpetuação da opressão em relação àqueles que estão “abaixo do seu cargo”.

Já teve professor que já falou que não mandou eu parir, que não podia fazer nada pra me ajudar, falou isso comigo, graças a Deus que não está mais aqui na universidade... É... Já teve professor que eu falei assim ‘oh professora, vou ter que me atrasar, porque eu tenho que deixar minha filha na escola, ou levar no médico, né? Vou trazer atestado...’, ela ‘ah mas você vai perder ponto do mesmo jeito’, eu falei ‘ah mas eu tô no meu direito, vou trazer o atestado’, ‘ah mas você vai perder ponto, não posso fazer nada’, tipo não tem uma simpatia, não tem um conforto, e porque elas foram mães, e muitas das que eu conheço, fazendo as contas na minha cabeça, foram mães universitárias... Então tipo como que age assim com o aluno? Como é que pega um mestrado e perde a empatia pelos outros? Então por isso que eu nunca quero pegar um mestrado, porque se eu ficar louca igual a eles? E se for uma coisa assim que acontece que você toca num papel? Né? Eu já pensei nisso, vai que né? [em tom sarcástico] (Júlia, 2024)⁵.

Sofia aborda, em um trecho da sua narrativa, mais uma das formas em que essa disputa de poder aparece, de forma desigual e autoritária, por parte de um professor:

Assim... quando eu tava grávida, teve um professor em específico, na primeira aula inclusive da matéria que ele tava explicando a grade da matéria e tudo mais, ele virou e ele falou ‘atestado não exclui falta! Atestado é pra justificar’, e isso eu já ouvi de mais de um professor. Só que crianças adoecem, mulheres grávidas precisam de atendimento médico frequente, as vezes eu saía daqui passando mal, desmaiando, pegava um uber pra ir pra casa e minha falta não ia ser justificada, eu sabia que independente de pegar aqui o atestado e levar pra o professor, aquele conteúdo não ia voltar, ia ser cobrado da mesma maneira, porque ele não ia fazer duas avaliações diferentes só porque uma aluna ficou grávida, e assim, querendo ou não, a gente se sente excluída desse processo de aprendizagem, desse processo de... de crescimento mesmo intelectual, que você não tem espaço enquanto mãe, enquanto mulher gestando uma criança. Meu bebê ele já ficou doente algumas vezes, e geralmente é pra 22h da noite, de 22h da noite pra lá, ele começava a vomitar, a se sentir mal, e eu tinha que correr, porque a

⁵ Entrevista realizada com Júlia, em agosto de 2024, na Universidade Estadual de Feira de Santana.

prioridade é que ele fique bem. E aí infelizmente a universidade, não tem uma visibilidade pra isso né, não tem um... um... contrapeso pra esse tipo de situação. Eles vão tratar a gente como qualquer estudante, só que a gente não tá numa situação de qualquer estudante, a gente não tá faltando ou dando atestado porque não quis ir pra 'x' aula que é chata, é porque uma pessoa que depende ali da nossa presença, que depende de cuidados, tá demandando esse cuidado e infelizmente prioridades né... (Sofia, 2024).

Essa relação de poder e hierarquização pôde ser sentida, por exemplo, na inflexibilidade e nas práticas autoritárias a respeito dos regimentos institucionais. Tendo isso em vista, fez-se necessário consultar a Resolução Consepe nº 148/2013, que, em seu art. 60, descreve o direito à segunda chamada ao estudante que faltar pelos seguintes motivos: doença comprovada por atestado médico fornecido pelo serviço de saúde da universidade; outro direito assegurado por legislação específica.

Porém, não há um regimento específico que assegure às mulheres com filhos, especialmente gestantes, de abonarem suas faltas por motivos médicos, tanto delas quanto se estiverem no papel de acompanhante de seus bebês e crianças. Como Sofia explicita, há um impasse na aplicação dos regimentos gerais em situações específicas em que processos de saúde-doença-cuidado estão envolvidos e que devem ser atendidos a partir do que a instituição concebe como práticas de humanização, acolhimento e escuta. Júlia, a partir das suas experiências como graduanda, passa a associar os títulos no universo acadêmico como processos que podem enrijecer a humanidade entre os docentes, a medida que ascendem em sua formação acadêmica, perdem a empatia pelos discentes.

Nesse contexto, aborda-se também a história de Júlia, que fala sobre como seu afastamento para o parto e o acompanhamento das necessidades da sua filha, que é PcD, a partir da licença, não foram considerados e tratados de forma adequada pelo colegiado do seu curso, o que ocasionou a perda das nove disciplinas que ela havia cursado no semestre. Uma história que parece retratar como os trâmites de gestão e a burocracia, se não estiverem integrados à perspectiva pedagógica alinhada ao diálogo com as estudantes, favorecem a percepção dessas mulheres, que são prejudicadas na sua formação e no andamento da graduação, como aponta a participante:

[...] minha filha nasceu com uma pequena deficiência, e aí ela precisou fazer uma intervenção cirúrgica no hospital da criança, e tinha que fazer essa intervenção cirúrgica porque tava infeccionando... Aí eu fui e pedi pra minha irmã, levar o atestado pra UEFS, porque eu não podia ir, porque eu tava com ela no hospital da criança. Minha irmã levou, chegou lá no colegiado, era só pegar o atestado, ela pegar o comprovante, e acabou. Porque eu já sabia que... Me falaram... Que essas coisas de atestado resolve no colegiado, com o SESU, aí eu falei 'ah não vou atrás de professor, não posso me dar a esse luxo né', aí eu peguei e fui, aí minha irmã falou que eles pegaram o atestado, entregaram o comprovante, depois eu fui procurar saber 'ah porque tem que

ser a líder da sua turma pra lhe entregar as atividades domiciliares’, porque meu colegiado na época, hoje eu não sei, que mudou, mas na época não tinha uma boa gestão, era um colegiado muito omissos, tinha até uma funcionária que era muito ignorante com os alunos, a gente tinha até medo de resolver alguma coisa, se prejudicava pra não ter que lidar com ela... né. E aí acabou que eu perdi o semestre, nove disciplinas jogadas no lixo. A única que eu teria que repetir seria de estágio, aí já começou a me abalar... Porque foi maldade sabe? [voz embargada]. Eu fui, se não fosse eu ter ligado pro professor, eu ia parar lá, aqui dentro da universidade, porque assim que eu desliguei o telefone, que eu tinha que fazer uma prova com ele, assim que eu desliguei o telefone, pedi pra ir no horário da prática 10h, a bolsa estourou. Agora imagine se eu ainda tivesse aqui? Como é que seria? Aí começou a degradingar, perdi o gosto! [...] custava na época que eu tive minha filha, eles fazer assim ‘ó como a disciplina de estágio você não dá pra ir pro estágio, você só perde nessa, e as outras a gente encaminha as atividades’, que era tudo teórica, não, simplesmente me fizeram perder o semestre inteiro por nada! Nove disciplinas! Eu me revoltei tanto com isso, que eu vivia doente, eu vivia doente... (Júlia, 2024).

Visto isso, cabe destacar a Resolução Consepe nº 30/2002, que estabelece normas para a concessão de regime de exercícios domiciliares. No entanto, através do relato de Júlia, a Resolução entra em contradição com a realidade apresentada diante das relações entre o curso, as instâncias envolvidas e a estudantes. Isso, pois, ao destinarem a responsabilidade do cumprimento do regime domiciliar à “líder da turma”, a estudante foi impossibilitada de concluir o semestre, tendo-o praticamente anulado.

Os lugares de educação formal, produção e difusão de conhecimento – através do ensino, pesquisa e extensão – são potenciais espaços, tanto como condutores de transformações e encontros como de (re)produção de violências, especialmente a institucional. Então, quando se materializam contradições estruturais de nossa sociedade no contexto de desenvolvimento da forma social mercantil, expressam-se elementos sobre os quais se edificam as relações sociais na instituição, como o racismo estrutural (Almeida, 2019), as desigualdades sociais e as diversas formas de sexismo.

Assim, a violência institucional se naturaliza e se expressa de diferentes formas: nos silenciamentos quanto às discriminações, hierarquizações e segregações no cotidiano; nos obstáculos internos existentes para acesso e permanência de determinado perfil de pessoas ao espaço e à formação acadêmica, desde a sala de aula aos órgãos e dispositivos institucionais. Além disso, mostra-se na escassez de pesquisas e estudos sobre temas relacionados às desigualdades, discriminações e violações estruturais, ao experienciar o ambiente acadêmico sendo mãe solo universitária (Santos *et al.*, 2021).

Essas dinâmicas de violências, diluídas nos processos e projetos pela instituição, reforçam a percepção de não pertencimento ao lugar, bem como de desumanização daquela

que não é reconhecida como semelhante. Souza (2019) nomeia situações como essas como “processos de expulsão escolar de mães do espaço universitário”. A autora justifica a escolha do termo “expulsão”, porque entende que o termo “evasão” escolar parece implicar um tipo de agência a essas sujeitas, o que não se dá em realidades cuja desistência é a única opção possível, o interesse se faz não pelo motivo que as sujeitas evadem, mas pelas condições que a instituição não resguardou para suas permanências.

Seja nas práticas comunicativas universitárias que apontam para um não lugar a mãe universitária, seja através de sua organização pedagógica não inclusiva, seja por recuperar aspectos de interdição da cultura destinados a sujeita mãe. Isso faz com que se opere uma negatividade a esses sujeitos que resulta em seu afastamento desse lugar não só de produção do conhecimento, mas de participação e engajamento na construção dessa comunidade (Souza, 2019, p. 92).

Ainda, Souza (2019) compreende que, entre deixar a condição de não mãe e a de chegar a ser uma “mãe”, há um espaço, um não lugar, um entremeio. É nesse entremeio que o espaço do se tornar se dá. Através das experiências, tornar-se mãe, na universidade, significa habitar esse não lugar, entre as vulnerabilidades e os enfrentamentos que as fazem, ora aproximar-se, ora distanciar-se desse espaço, que é também subjetivo em relação ao ser universitária. Na construção das suas performances enquanto estudantes, marcadamente estão o que elas ouviram, sentiram, perceberam e modificaram enquanto mães.

A denúncia de Gonzalez (1984) a respeito do escanteamento da memória como possibilidade de fortalecimento e restituição ecoa juntamente com essas histórias diversas que nos revelam sobre relações sociais, raciais e de gênero no cotidiano, nos pensamentos e nas suas nomeações, rompendo com a naturalização dessas violações. Desse modo, as narrativas, asseguram que outras vozes se expressem e imprimam seus olhares e marcas através da memória (Santos *et al.*, 2021).

Júlia relembra tais episódios de negligência por parte da instituição e comunidade docente, que a deixaram a esmo, de forma que, através de sensações, emoções e sintomas, sua saúde foi afetada integralmente.

Dali pra pandemia, eu tinha coisa que eu nunca tive na minha vida, e eu nunca fui uma pessoa de ficar doente, eu vivia ruim, doente, até vulto eu via, eu fiquei tão mal que até vulto eu via, tipo assim eu andava assim, ficava olhando pra trás, porque sentia uma mão assim, apertando, chega o ombro descia... Comecei a ter enxaqueca, muitas enxaquecas, de botar minha filha em risco, porque a crise dava e eu podia acabar deixando ela cair, alguma coisa assim, né? Às vezes eu não queria ficar perto dela porque em algum momento eu comecei a culpar ela, né? [voz embarga]. Por causa de tudo isso que aconteceu, porque teve contribuição, a universidade me ferrou, era pra eu tá formada, um semestre atrasado, né? Ou menos atrasada, mas graças a isso, não. Simplesmente [silêncio], me largaram aí a esmo, né? (Júlia, 2024).

Além disso, Júlia vivenciou processos de truculência e inflexibilidade também durante a gestação, como ela relata a seguir:

[...] eu lembro quando eu tava grávida, tinha uma professora, era uma disciplina de prática que eu peguei e eu já tava na gestação, eu tinha que ir toda semana, né? Pro pré natal né, aí eu peguei e falei ‘pró, eu tenho que sair que eu tenho que ir pro pré-natal, eu tenho que chegar cedo, porque enche logo’, expliquei a situação pura pra ela, pra eu não sair de lá de noite, ela ‘ah, não vai não...’, eu falei ‘eu vou sim’, ela falou nesse sentido pra não ir, eu falei ‘eu tenho que ir’, ela ‘ah, você tá sabendo que vai perder, vai ficar com falta’, eu falei ‘pronto, eu fico com falta, mas eu não vou deixar de ir no meu pré-natal porque a senhora não quer’, e ela meio que me atormentava viu? [...] E na época mesmo que eu comecei a fazer prática de fato, além de me colocarem sozinha né? Tudo bem, nada contra, não gosto de em grupo, dupla, em tudo... Mas tipo via o nervosismo, porque na época eu tava amamentando, o peito doendo, aquela ansiedade de separação, filho com poucos meses, e ficava torturando meu juízo, aquela mulher me torturou tipo assim, essa foi a que mais me marcou, ela me torturar no meio da prática, sabendo a condição que eu estava, entendeu? Sabendo, ela me viu grávida, aí eu encostar ela ‘tá errado!’, aí ela vinha por trás ‘já terminou esse aqui?’, me assustava, tendeu? (Júlia, 2024).

A participante narra, a partir das suas lembranças, como os episódios vividos durante as aulas de uma disciplina prática eram sentidos como atos torturantes da professora. Ainda, ao vivenciar seu período pós-parto, amamentando em livre demanda e lidando com a separação da sua bebê para frequentar as aulas, Júlia se via em situação de vulnerabilidade, e a conduta da docente tinha um caráter atormentador para ela, que se sentia constantemente “marcada” pela professora.

Mesmo sendo assegurada pelo seu direito de oferecer os atestados de frequência ao seu pré-natal, era pressionada por ter que se ausentar da aula, em alguns momentos. Nesse mesmo contexto, a possibilidade de ser “marcada” também aparece no relato de Maria. No caso dela, ao não se silenciar, sentia-se vista de uma forma negativa em relação aos outros colegas,

[...] Eu acho que isso de falar sabe? De tensionar, por mais que você fique um pouco ‘marcada’ né? Porque fica ‘marcada’. Foi uma coisa que ajudou a não adoecer, a parar com aquela ideia de ‘é uma coisa minha’ e eu tinha que guardar pra mim, porque senão eu ia ficar ‘marcada’, e os professores iam olhar de contragosto [...] Eu senti. Principalmente, dos colegas principalmente, de tipo olhar e ficar ‘ai, vai falar de novo, tipo sobre isso...’, ‘ah, tudo problematiza...’, ‘tudo é uma questão...’, tipo pode não ser uma questão pra você, mas pra mim é. Tipo, eu vou sempre bater na tecla da maternidade. Se é um incômodo pra mim, que os eventos tenham um lugar pra as mães levarem seus filhos e pra você tá tudo bem não ter... Você não tem filho, sabe? Então é fácil pra você não bater na mesma tecla sempre, mas pra mim eu vou ter que bater, continuar batendo até que esses eventos tenham lugar pra levar meu filho. Ou até que a universidade tenha um fraldário, mesmo que não seja mais pra mim, mesmo que já tenha passado da época de fralda de Edenilson (Maria, 2024).

Os movimentos de tensionamento através do não silenciamento, da proposta de diálogo e dos questionamentos propostos por Maria, como aluna do curso, impactaram na forma como ela se percebe, sendo vista pelos colegas como alguém que constantemente problematiza, principalmente em relação às questões voltadas à maternidade. Ao perceber a inexistência e falta de apoio na coletivização das suas demandas, enquanto mãe solo universitária, Maria escolhe continuar “batendo na mesma tecla”, mesmo que seus colegas que não possuem filhos não compreendam suas reivindicações.

Entre essas lutas está a necessidade de que os eventos pensem em possibilidade de acolher as crianças, já que, na mesma medida em que há uma obrigatoriedade de atividades complementares, presenças em eventos, congressos e seminários, ela relata não encontrar “espaços kids”, monitores ou adaptação dos espaços. Com isso, não consegue estar presente levando Edenilson, seu filho.

Numa pesquisa de opinião realizada através de um questionário on-line pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC), entre as pessoas participantes desta pesquisa, 72,3% disseram que já deixaram de participar de um evento científico por não ter como cuidar ou com quem deixar sua(s) filha(s) e seu(s) filho(s) durante o período do evento. Na área científica, de maneira geral, o relatório “Gender in the Global Research Landscape”, publicado pela Elsevier (2017), apontou que o número de cientistas de gênero feminino no Brasil alcançou 47% do total de pessoas pesquisadoras.

Por outro lado, os dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) indicam que o número de mulheres nas Ciências no Brasil diminui, à medida que a carreira científica avança, ou seja, em posições acadêmicas consideradas mais altas e prestigiadas há menos mulheres (CNPq, 2017). Um exemplo é o número de bolsistas de produtividade CNPq, uma marca de excelência na carreira científica no Brasil, que registrou apenas 36% das bolsas de produtividade às pesquisadoras mulheres em 2017 (Machado *et al.*, 2019).

Ainda assim, as autoras destacam que a ausência de dados quantitativos dificulta a compreensão sobre o cenário de mulheres e mães atuantes na área acadêmica no contexto brasileiro, em qualquer estágio (graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, professoras e pesquisadoras) (Machado *et al.*, 2019). Em contrapartida, apesar da falta da sistematização de dados, existem algumas articulações mobilizadoras que se destinam a diferentes pautas diante do debate “maternidade” e “carreira científica”. Um exemplo é o Observatório Cajuína – Mulheres, ciência e comportamento, um coletivo nacional de mulheres, de diferentes áreas acadêmicas, que lutam pelo direito de pesquisadoras levarem seus filhos (bebês ou não) em

eventos científicos, como simpósios, congressos, apresentações de mestrado, bancas de trabalho de conclusão de curso (TCC), entre outros. As pautas partem abarcam, entre outros fatores, a estruturação mínima do espaço, como a colocação de trocador, livre amamentação, acesso à cozinha e pia e presença de monitores.

No *lócus* desta pesquisa, existe o Coletivo de Mães da UEFS, que aparece como um dispositivo acessado através da narrativa de Maria, bem como por meio dos diálogos, das partilhas e dos desabafos compartilhados num grupo de WhatsApp. Além disso, Maria tem uma rede social destinada a compartilhar sobre a experiência de uma mãe na universidade

Muitas mães, não só da UEFS, mas na universidade no geral, tem entrado em contato da situação delas e a gente tem conversado e tento mostrar sempre que não é uma questão individual sabe? Que mais mães também passam por essa situação. Por mais que a universidade faça parecer que a gente que não tá dando conta... Não é a gente, não é só a gente. Tem todo um contexto pensando pra que a gente pense que não tá dando conta, né? Não é só uma questão nossa. Tenho usado o Instagram, tenho usado o Whatsapp, acho que até o TCC né, a pesquisa sobre maternidade eu acho que é um... as pesquisas sobre maternidade dentro da UEFS que a gente vem fazendo, pode ajudar nisso também. Então acho que é um dos modos, sempre que eu participo das reuniões do DA, eu sempre trago as questões sobre maternidade (Maria, 2024).

Percebe-se que a nível institucional, bem como a nível nacional, existem diferentes tensionamentos acontecendo diante da problemática. Com isso, a divulgação dessas ações, denúncias, reivindicações, bem como desses coletivos anunciam, de diferentes formas, o questionamento, que vem a partir de “Cajuína”, de Caetano Veloso, “existirmos: a que será que se destina?” (Cajuína, 1979), ou melhor, como existir em um espaço que parece não se destinar à presença de corpos grávidos e que maternam?

Tal pergunta também aparece a partir da provocação de Júlia em relação à atuação docente, sendo utilizadas estratégias construídas durante esse fazer profissional, na experiência de um dos seus professores no curso de Enfermagem:

‘Como é que vou agir com essa aluna sendo gestante? Como é que vai ser a prática dela?’, os professores não tinham a mínima ideia como era isso, então tipo tinha um professor que ele fazia assim ó ‘no dia que eu não for mexer com produto químico, você vem, no dia que eu for, você não vem pra prática’, eu fiquei ‘é, se for a única opção...’, mas tipo assim não tinha é... ‘como é que eu vou lidar com aquela aluna sendo gestante?’, hoje em dia, agora melhorou isso, já melhorou essa questão, tipo assim nessa área que eu tô, já criaram uns protocolos, mas na minha época não... Podia ir ou não podia ir? O que que a gente vai fazer com ela? Né? [...] eu tava numa época quase de nove meses, que eu não conseguia mais ficar me locomovendo, porque o quadril e a coluna doíam muito, né? Eu andava mancando, aí eu falava ‘ó professor, não tô aguentando mais ir, hoje eu não consigo ir pra lugar nenhum, tem como eu entregar pro senhor isso aqui, tudo, minha atividade, eu entrego pro senhor, eu gravo um vídeo apresentando, ou

apresento outro dia, mas não tô conseguindo sair daqui’, ele ‘não se preocupe, mande aí que eu dou sua nota [...]’ (Júlia, 2024).

Através da experiência de Júlia com esse professor, em seu relato, ela o caracteriza como um professor que foi “especial”, pois, diante de situações violentas e opressivas, ela pôde encontrar compreensão e flexibilidade no contexto daquele momento, em que se encontrava muito próxima ao momento de parir sua filha. Além disso, já sentia incômodos no deslocamento para a universidade e atividades presenciais, conseguindo, a partir do diálogo e do acordo, repensar, juntamente com o docente de uma disciplina que envolvia aulas práticas no laboratório, como poderia ser avaliada e participar das aulas, sem que fosse afetada pelo risco aos produtos químicos e sobrecarga do corpo no período gestacional que se encontrava.

Não somente o manejo na relação com os professores revelou a Júlia a forma como sua maternidade era acolhida dentro da instituição e, especificamente, no seu curso, como também os procedimentos e normas em relação ao próprio vestuário dos estudantes:

o meu curso ele exigia mais que eu andasse de calça, eu tinha um legging que era da cor de uma calça... Aquelas legging jeans que tinha desenho de calça jeans, que era moda. Eu tinha, eu tinha ela, e uma camisa enorme porque aquela camisa, eu ganhei ela, eu fazia o cursinho pré vestibular UPT no Assis, aí quando eu entrei na universidade, eu ganhei essa camisa de presente, uns conjuntinho, uns kitzinho, com camisa, uma bolsinha, eu ganhei, a camisa tava lá de recordação, eu tive que tirar pra vestir porque eu não tinha outra roupa, eu não tinha dinheiro, e eu não podia andar de vestido, e o médico tinha me proibido de ficar andando de calça jeans, e eu não podia usar calça jeans, aí era aquela calça, aquela legging, e quando eu não tinha o laboratório, que era raramente, eu vinha de vestido, mas minha roupa era só aquilo. Eu tinha que chegar em casa, lavar, botar no varal, e vestir de novo. Eu fiquei tão traumatizada que eu joguei a calça fora, não aguentava mais olhar pra ela [risos] [...] Mas tipo assim, não tem conforto nenhum, podia abrir uma exceção pra nós que tá gestante, não é adequado gestante tá usando calça jeans, porque é o protocolo, é... ‘você pode vim com o vestido bem comprido, no pé né? Você pode vim com uma jardineira’, ninguém pensou nisso, né? Porque não faria mal eu botar a roupa por cima, e o vestido por baixo, entendeu? Não faria mal nenhum (Júlia, 2024).

A maternidade vivenciada por estudantes de Enfermagem é um tema pouco discutido no meio acadêmico, ainda mais se considerarmos o estereótipo de gênero, que envolve a enfermagem desde seus primórdios, uma profissão exercida exclusivamente por mulheres, reputadas socialmente como “candidatas natas ideais” para exercerem o papel de cuidar (Cunha; Souza, 2016). Ao analisar um estudo sobre o curso de Enfermagem na UEFS, com base nos resultados encontrados, destaca-se que a universidade foi implementada em um contexto histórico de Ditadura Militar, no qual havia repressões quanto ao ambiente acadêmico (Brasileiro; Almeida, 2022).

Entretanto, o fato não impediu que o curso de graduação em Enfermagem e Obstetrícia se consolidasse, mesmo tendo sua origem em um misto de políticas governamentais. Isso, portanto, gerou uma implantação com baixos recursos estruturais e alguns déficits na qualidade de ensino.

Dentre esses problemas, destacaram-se a presença de professores recém-formados, sem experiência com o ensino, bem como as fragilidade nas práticas pedagógicas mais participativas, que detinham uma formação clássica, forjando, assim, profissionais que acreditavam que a hierarquização do conhecimento era um fator primordial na formação. Para além disso, as discentes do curso de Enfermagem se sentiam oprimidas em agir diante de movimentos políticos e sociais, revelando uma fragilidade na sua participação política (Brasileiro; Almeida, 2022).

Nesse sentido, os aspectos históricos, para a construção e consolidação do curso de Enfermagem da UEFS, revelam a forma como os protocolos, a burocracia, a formação docente e discente e a articulação política com outros dispositivos, partes da universidade, são resgatados. Isso a partir da necessidade de “compreender o passado, analisar o presente e traçar perspectivas para o futuro” (Brasileiro; Almeida, 2022, p. 4).

Desse modo, o caminho percorrido, através das narrativas das discentes, parecem perpassar não somente a relação entre os grupos universitários (docentes, estudantes, gestores e servidores técnicos), mas a formação deles. Assim, percebem-se os atravessamentos entre os espaços acadêmicos, para além da sala de aula, dos discursos e das idealizações nos processos de compartilhamento de conhecimentos, aprendizagens e afetos.

9 CAMINHOS DO PROCESSO FORMATIVO: ROTAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Os caminhos do processo formativo, nesta seção, aparecem conforme as colaboradoras “esbarram” nos impasses e nas suas limitações, diante das possibilidades de se formar para além do ambiente da sala de aula. Dessa maneira, revela-se como a experiência de conciliar maternidade e carreira acadêmica impõe escolhas que estão condicionadas à falta de rede de apoio, às suas jornadas de trabalho, aos critérios para inclusão em grupos de pesquisa, às regras de editais, às práticas docentes e à sobrecarga sentida durante esse processo.

Na compreensão de Freire (2021), a conscientização promove o processo de autorreflexão do sujeito, assim como o engajamento político dos grupos sociais na luta por direitos. Nesse sentido, o processo educativo deve contribuir para a construção de uma consciência crítica, que supere o estado de consciência intransitiva acerca do que ocorre. O processo de transformação social implica, assim, numa práxis educativa (Freire, 2021).

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com os outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objetos de outras. Seria ‘coisificar’ as consciências (Freire, 2021, p. 34).

Com isso, o processo de coisificação de consciência ganha sentido, a partir da interseccionalidade, diante das relações de poder, que estão fortemente enraizadas no meio sociocultural, recheadas de processos que proporcionam, por meio dos atos discursivos e ações político-sociais, a exclusão, o preconceito e a discriminação. Tais situações, portanto, impactam os processos de tornar-se sujeito no mundo,

relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária –entre outras –são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

Posto isso, considerar os processos de desigualdades e as estruturas de poder, no processo educativo-político, acarreta a necessidade de reconhecer os esquemas de vulnerabilidade e opressão em que as sujeitas mães estudantes estão envolvidas. Nesse viés, a ação educativa, no âmbito dos espaços de ensino-aprendizagem, precisa incorporar procedimentos e práticas pedagógicas que almejem alcançar o conhecimento sistemático

sobre as relações de poder que estão implicadas em regimes de opressão sobre os corpos (Faria, 2022).

Para isso, torna-se necessário possibilitar a construção de habilidades e competências que promovam o desenvolvimento da cidadania, inclusive nos espaços acadêmicos. Então, a conquista da criação de políticas e direitos partem, nesse sentido, da coletivização das demandas e responsabilidade social acerca da inclusão de mães e crianças.

Diante disso, Maria, durante a entrevista, dispara sobre a complexidade da questão da formação e atuação de coletivos de mães, que, diante das múltiplas tarefas e jornadas de trabalho, enfrentam o desafio de estar, ao menos, em sala de aula, mesmo reconhecendo a necessidade de se mobilizar para a luta de direitos:

E aí eu tava vendo também a partir dessa coisa de ver os coletivos que existem e tal, eu tava vendo que tem poucos coletivos de mães assim e tal, quando a gente vai ver, acho que tem 25 coletivos espalhados assim... E a maioria tá na região Sudeste. Então a gente tem poucos coletivos e quando parte pra região Nordeste, isso diminui mais ainda sabe? E é uma das coisas que eu tava refletindo no TCC, eu sei que tem essa questão do tempo, eu sei que tem a própria dinâmica da universidade, que trabalha pra não ter essas mobilizações, mas eu fico pensando: ‘tá e como é que a gente vai se juntar mesmo diante disso tudo?’ E eu acho que precisa das políticas de permanência, precisa desses auxílios, e precisa das extensões, porque se a gente tivesse as extensões voltadas para os estudos sobre maternidade, seria uma forma de a gente ter esse auxílio financeiro, da gente ter essa possibilidade de continuação dos estudos para além da sala de aula, e da gente se reunir né. E... A gente não tendo isso, fica muito difícil só se reunir mesmo a gente querendo muito (Maria, 2024).

Maria se refere, no trecho acima, ao estudo de mapeamento dos coletivos de mães universitárias que rompem com a história da exclusão feminina nas universidades (Silva; Salvador, 2021). Dos 25 coletivos mapeados, dois possuem atuação nacional, dois são de universidades do Nordeste – pertencentes à Universidade Federal da Bahia (UFBA) e à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) –, três são do Centro-oeste, três do Sul e 15 no Sudeste, região que, além de possuir um número expressivo de coletivos de mães universitárias, é também onde se encontram os primeiros coletivos de que se tem registro, o Grupo de Mães e Pais Universitários (GMPU) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de 2010, e o Coletivo de Pais e Mães (Copama) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), de 2014 (Silva; Salvador, 2021).

É importante destacar que, a partir desse estudo, durante o ano de 2020, quando ocorre o início da pandemia de covid-19 no Brasil, oito coletivos de mães foram criados, mesmo durante o isolamento social, que resultou no fechamento das universidades, o que ratifica a importância de tais redes para a articulação dos coletivos. Por outro lado, a pandemia também

resultou na sobrecarga feminina, mas apresenta uma sobrecarga singular sobre as mães estudantes, como apontam Silva *et al.* (2020, p. 151), que, evidentemente, incide sobre as possibilidades de organização dessas mulheres:

Na esfera acadêmica, os problemas já enfrentados pelas mulheres ganham novas nuances com a adoção das atividades remotas. O referencial masculino nos ambientes de produção científica, que espera por pesquisadores e estudantes disponíveis exclusivamente para sua formação e/ou pesquisa, demonstra-se ainda mais evidente, a partir de algumas medidas que ignoraram a sobrecarga das mulheres que estariam agora ainda mais presentes no ambiente doméstico e se viram como principais ou únicas responsáveis pelas atividades do cuidado.

Os coletivos de mães universitárias se mostram impactados não somente pelo cenário político neoliberalista, mas enfrentam desafios para se organizar diante da sobrecarga feminina, especialmente no período da pandemia. Assim, o direito à participação para luta dos coletivos segue sendo não somente por direitos de permanência, mas também na constante tentativa de redefinição desses “lugares sociais” impostos para mães no país. Como aponta Maria, as possibilidades de se reorganizar frente aos caminhos de formação podem passar pelo amparo institucional e educacional, através dos programas de extensão, bolsas de pesquisa, auxílios financeiros etc.

Compreende-se que existem especificidades desse público, que devem ser consideradas nos protocolos e editais para acesso, pertencimento e fortalecimento do processo estudantil durante a trajetória universitária. Com isso, Júlia indica o impasse para adentrar aos grupos de pesquisa que oferecem bolsa para estudantes pesquisadores, diante da lógica percebida pelo *escore*. O *escore* é uma pontuação calculada pelo Departamento de Administração Acadêmica (DAA) a cada final de semestre, tem por função estabelecer uma ordem de matrícula e é entendido como um parâmetro do aproveitamento do curso, sendo classificatório para os estudantes no período da matrícula e em seleções de iniciações científicas e bolsas acadêmicas.

Para Júlia, o *escore* se constituiu como um dos mecanismos excludentes, diante das dinâmicas do seu percurso enquanto estudante e mãe solo, já que precisou pausar os estudos algumas vezes, devido aos cuidados com a filha. Ela diz:

não consigo pegar uma bolsa de núcleo, porque a maioria exige *escore*, e como tem essa presepada de só trancar o semestre quando você faz ele quase todo, a pessoa esquece e eu não trancava, aí consta que eu perdi por falta, pra que? Eu pergunto pra que? Se a pessoa chega no primeiro dia, não quis fazer, a pessoa tem que trancar na hora, por que isso né? E foi me prejudicando, eu não lembrava, aí só fazia a matrícula de novo, aí eu tentava pra ver se ia ficar tudo bem, eu tinha que fazer essa tentativa, de sair, e vê se ia ficar tudo bem, né? Aí não tava tudo bem, largava de novo, aí tinha que esperar o semestre inteiro pra trancar? Aí meu *escore* foi ficando baixo, me inscrevo no núcleo,

‘ah, você foi ótima nisso, ótima naquilo, mas por causa de seu escore, a gente não pode aprovar’, o que que tem a ver uma coisa com a outra? Tipo assim, quem trabalha e estuda? Quem não pode pegar todas as disciplinas do semestre? Quem acaba perdendo? Tipo não tem amparo nenhum, o estudante, entendeu? Tipo eu não consigo, não consigo até hoje o núcleo por causa disso, eu falo assim ‘gente mas eu quero fazer, eu esperei minha filha crescer, ela ficar mais independente de mim’, ‘ah mas seu escore...’ [...] o escore tá dizendo ó ‘não dê oportunidade pra esse aluno não, porque trabalha, estuda, não pode tá aqui direito’, gente, a pessoa precisa disso, a pessoa não pode se dar ao luxo. E esse núcleo é bom pra pessoa só poder estudar, eles não pensam que isso vai tirar a pessoa dessa dificuldade? Que a pessoa vai parar ‘oh, é 700 reais hoje, mas 700 se apertar um pouquinho, juntar com o mais futuro, é quase um salário’, a pessoa vai parar de trabalhar e vai se dedicar! Eles não pensam nisso, eles não pensam que com esse dinheiro, eu podia deixar de fazer meus bico, pra focar mais nos estudos, fazer as atividades do núcleo, melhorar meu currículo? Eles não pensam! Entendeu? (Júlia, 2024).

Júlia aborda, a partir da sua experiência, os impasses diante da necessidade de participar dos coletivos, mas também de conciliar parentalidade, trabalhos informais e carreira acadêmica. Com bolsas de estudos, creche e restaurante universitário (RU) para as discentes e seus filhos e filhas, ela defende que seria possível uma participação melhor, garantindo um processo de direito, que é o letramento político, partindo da oportunidade de que mães possam se organizar dentro de algum coletivo, partidário ou não partidário, entendendo que a maternidade é um ato político de primeira grandeza, como afirma Patrícia Valim em entrevista (Ferreira, 2022).

Com base nisso, vale enfatizar que as demandas que podem se apresentar e os sentidos de luta no exercício do maternar e no direito das crianças se constroem nos cotidianos, a partir das diferentes experiências apresentadas.

ou você adula um professor pra você entrar, adula mesmo, faz amizade, eu conheço uma mesmo que foi minha professora, ‘ah que se o aluno não beijar o pé dela, não consegue nada’, e até se o aluno vai fazer seleção, se ela não gosta do aluno, ela fala que o aluno não é bom aluno, que o aluno não vai render em nada, e como ela faz parte desse determinado núcleo, não entra! Entendeu? Ela é assim, ela é assim, eu vejo muita gente falar isso, então tipo ou você entra por convite, adulando o professor, ou você faz a seleção e não passa como eu por causa do escore, por exemplo, tem uma professora minha que ela é uma querida entendeu? E ela é o tipo que a gente não vê aqui, é o tipo que ela bota com a capacidade do aluno, ela vê que o aluno é esforçado e tudo, ela convida, entendeu? Tipo assim, eu tenho necessidades, eu tenho que pagar a escola da minha filha, aí eu tô devendo lá na escola, mas como o pessoal lá me conhece desde pequena e eles sabem que eu me esforço, eles não ficam no meu pé com isso, eles mandam ‘ah só estamos mandando por mandar, não se preocupe não, nem que a gente parcele, nem que você trabalhe aqui pra pagar, a gente dá um jeito’ (Júlia, 2024).

Com isso, tanto o escore como outras dinâmicas aparecem a respeito do engajamento e participação como estudante na universidade, perpassando pela relação entre docentes e

discentes. Júlia traz à tona práticas diferentes entre professoras em relação à inserção ao núcleo, bem como aos métodos avaliativos e de aprendizagem. É sentida uma desigualdade na questão de oportunidades, devido a esses processos nem sempre serem mediados com ética, compromisso, justiça e equidade.

A participante passa a compreender como são conquistados determinados espaços e lugares no âmbito acadêmico, os quais privilegiam alguns estudantes em detrimento de outros, a partir de critérios estabelecidos por práticas docentes, atuações e percepções diversas entre os professores. Então, deparar-se com as “pedras no caminho”, a partir dos processos de exclusão e negligências na jornada, também foi uma vivência compartilhada por Sofia, desde que entrou na UEFS:

Acho que a gente perde muito. Muito da vontade mesmo de participar como estudante. Quando eu entrei na UEFS, eu me inscrevi pra atlética, eu me inscrevi pra o DA., eu me inscrevi pra tudo que foi possível, eu queria ser o mais participativa possível, queria vivenciar a universidade o máximo possível, e sendo mãe, ultimamente eu não tenho tido tempo pra fazer tudo aquilo que eu tinha vontade quando eu entrei na universidade... Não tive espaço assim como estudante, não tem espaço pra Sofia estudante sobreviver, com a Sofia mãe, com a Sofia... Sofia (Sofia, 2024).

Sofia se aproxima da estudante que ela almejou ser ao entrar na universidade, participativa e engajada nas atividades, inclusive extracurriculares. No entanto, encontrou-se com uma outra realidade, ao experimentar a jornada estudantil sendo mãe solo, não encontrando espaço, apoio ou oportunidades para vivenciar, com integralidade, as suas diferentes dimensões enquanto sujeita no processo formativo.

10 QUANDO FALTA CHÃO... ONDE PISAR?: A INEXISTÊNCIA E A FRAGILIDADE DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA MÃES (SOLO) NA UEFS

A universidade, de modo geral, encontra desafios no planejamento, consolidação e preparação para recepção e acolhimento de mulheres grávidas. Além disso, há obstáculos para assegurar às futuras mães seu lugar e continuidade de suas vidas como pesquisadoras. Isso pode ser percebido já na infraestrutura não convidativa e não condizente à inclusão e recepção de uma mãe com um bebê em sala de aula (Portugueseis, 2023).

Quando se pensa num primeiro momento, no chão das políticas em que se pisa na UEFS, que dariam suporte e sustentação para se caminhar, tropeça-se no vazio. Vê-se muito “do não ter”, como diz Maria no trecho abaixo:

Em relação à política de permanência, não tem nada relacionado pra gente... A creche, a gente sabe que a demanda não é de acordo com as nossas necessidades enquanto estudantes, ela é direcionada também para os servidores né, professores, não é pensada pra gente enquanto estudante, e... assim... em relação as extensões não tem nada específico pra estudos sobre maternidade né, então... não tem nada voltado pra gente também, pra nossas especificidades, a gente não tem auxílio-creche, então acho que tem muito disso: de não ter. Acho que se for citar as coisas que tem voltadas para as mães, a gente não tem quase nada (Maria, 2024).

Nesta seção, tem-se, então, o objetivo de fazer emergir as percepções e falas das entrevistadas em relação ao acesso e alcance das políticas de permanência, como potenciais redes de apoio na vivência materna-estudantil, compreendendo que a construção dessas políticas requer alto nível de complexidade de pesquisa, estudo e aproximação com a realidade contextual da universidade. Inclusive, a creche enquanto um dos ramos das políticas na universidade, que atendem mães e crianças, surgiu nos relatos das colaboradoras.

A creche atende crianças que possuem entre seis meses e três anos de idade, filhos e filhas de servidores técnicos administrativos, docentes e estudantes da UEFS, com capacidade de atender 108 crianças por turno. O ingresso das crianças é realizado anualmente, através de um edital de seleção, sob a responsabilidade da PGDP.

Contudo, na experiência narrada por Júlia, ao consultar sobre a possibilidade de conquistar uma vaga na creche, para sua filha, encontra-se com a exclusão dos estudantes diante dessa rede de apoio institucional, que, na sua fundação, começou como uma política que atendia apenas os trabalhadores da comunidade universitária. As mães estudantes e seus filhos só foram incluídos posteriormente.

E aqui na universidade nenhum amparo, eu não queria deixar minha filha lá com ninguém, aí abriu a vaga na creche... Só que eu creente, crente que aqui na creche da UEFS, todo mundo podia concorrer de forma igual, aí eu imprimi os documentos e fui lá no DAA, DAA? Não lembro... Mas foi em algum desses cantos aí, lá pelo lado da reitoria, aí eu perguntei ‘como é que preenche isso aqui? Nessa parte aqui eu tô com dúvida’, aí ela olhou ‘serve pra que?’, aí eu ‘pra creche’, e ela ‘ah não, a creche é só pra os professores e servidores... Aluno só pode concorrer a vaga se sobrar’, eu fiquei ‘como assim?’, aí ela ‘é isso... se sobrar vaga, aí você concorre’, eu falei ‘como assim? Porque que o professor e o servidor é mais importante que o aluno?’, não tô dizendo que ninguém é importante, mas tipo assim porque que o aluno é o... tem que se arrebrantar na história né? Aí ela falou ‘ah, não sei, as regras são assim’, aí eu falei ‘mas isso tá errado né? Por que sem aluno pra que professor? Sem aluno pra que professor?’, entendeu? Pra que servidor então se não tem o aluno no meio? E aquilo me chateou profundamente que eu pensei em desistir, largar tudo (Júlia, 2024).

Ao analisar a narrativa de Maria, percebe-se que políticas, como acesso e direito ao RU, também são mediadas por protocolos, regras e gerenciamentos, que desconsideram a possibilidade da ocupação das crianças no espaço com suas mães, transparecendo no tratamento que ambos recebem ao encontrar a necessidade de usufruírem do direito a alimentação. Com base nisso, ela relata uma das situações que vivenciou com Edenilson:

Eu acho que as necessidades da gente que é mãe, não são atendidas dentro do espaço. Tipo já aconteceu de eu ir pra RU né, e aí... tipo Edenilson pediu um suco a mais. Aí a moça que tava entregando fingia que não tava entendendo, e aí acabou que tinha duas colegas da Psicologia e elas olharam assim ‘você não tá entendendo? Ele quer um suco o que que custa dar um suco pra ele?’. Mas acabava que mesmo sabendo que aquilo tava errado, eu me silenciava sabe? Por esse lugar de fragilidade, de tá cansada das coisas que acontecem e tal, e aí ela ia lá e dava um suco de contra-gosto. [...] acabou também que uma época, eu tava pegando um prato pra Edenilson, e pegando a comida pra Edenilson, e aí colocaram bem na época, aquelas placas de ‘PROIBIDO ACOMPANHANTE’. Pode ser que não tenha sido pra Edenilson, mas eu achei muito né? Então em relação ao restaurante universitário, não é pensado pra gente que é mãe, não tem nada que salvasse a criança de se alimentar ali também (Maria, 2024).

No documento fornecido pela instituição, a respeito da Instrução Normativa da Proppae nº 01/2024, é disposto sobre o Regimento Interno do Restaurante Universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana. No art. 14º, é destacado que compete ao Conselho Gestor: propor e debater itens que contribuam para a melhoria no atendimento e padrões alimentares do RU; discutir as políticas de uso do RU/UEFS, o que garante o direito não somente de denúncia, mas a possibilidade de alteração ou revogação do regimento, a partir do interesse público (UEFS, 2024).

No art. 16º, estão os direitos dos usuários:

I – O acesso regular e permanente a uma alimentação de qualidade, variada, saudável e segura sob a égide da Segurança Alimentar e Nutricional; II – A implementação e o cumprimento das políticas de inclusão (da pessoa com

deficiência PCD, ao idoso, gestante e lactante), porém não há registrado de que forma será realizada os processos de acesso e inclusão à essas pessoas (UEFS, 2024, art. 16º).

Além disso, no regimento, é proibido que os estudantes estejam acompanhados de outras pessoas que não estiverem utilizando os serviços do RU, exceto em casos de acompanhantes de pessoas com necessidades especiais. Nesse sentido, não há clareza a respeito dos casos de mães acompanhadas por crianças no restaurante, não sendo dito, assim, quais são as instruções e que tipo de acolhimento pode ser feito ou não dentro da política do RU. Através dos relatos das colaboradoras, as situações vivenciadas apontam para a exclusão e o isolamento desse grupo no *campus*, conforme explicitado abaixo:

Acho que no contexto geral, a gente tá... assim, eu me sinto muito sozinha na universidade. A universidade não aparece em nenhum momento como rede de apoio. É... e eu acho que principalmente em relação a auxílio financeiro, a gente precisa de auxílio financeiro, e a gente não tem, mesmo que a gente participe de extensão, que já é bem dificultoso né, por causa da questão do tempo, não tem. A universidade não apoia a gente. [...] Acho que não tem muita mobilização da universidade em si, acho que nossas demandas são bem invisibilizadas, a gente fala, fala, fala, que a gente tem tais demandas, mas parece que a gente fala num vácuo. Parece que ninguém escuta (Maria, 2024).

“Falar num vácuo”, como traz Maria, anuncia a urgência que Ribeiro (2017) propõe, do deslocamento do pensamento hegemônico e da ressignificação das identidades, seja de raça, gênero ou classe, para que haja condições para construção de novos lugares de fala, com o objetivo de poder ecoar mais vozes e visibilidades a sujeitos que parecem implícitos numa perspectiva de normatização hegemônica, desde a elaboração de regimentos até os espaços físicos da universidade. Nesse viés, Júlia relembra momentos do seu período gestacional, em que o corpo gravídico não encontrava acolhimento, conforto e receptividade no *campus*.

Porque eu já tinha problema de coluna, tenho problema de coluna, tenho hiperlordose, coluna é toda mais pra dentro, aquilo ali doía, o quadril, tipo assim, não tinha lugar pra eu descansar, entendeu? As salas não eram nada confortáveis, ficar naquelas cadeiras acabava com o meu quadril, eu tinha que tá toda hora levantando, saindo né? Eu ficava em pé, não sentia o quadril, não conseguia ter firmeza, sabe? E como a UEFS não é um espaço totalmente adaptado pra cadeirante, imagine pra uma gestante né? A única vantagem que eu tinha é que eu passava na frente do bandeijão... É, era a única vantagem que eu tinha. [...] Preciso de dinheiro pra prática, preciso de dinheiro pra comprar o material, e as vezes tenho que tirar dinheiro dela, de alguma coisa dela, alguma coisa pra ela... Ou então eu evito de comprar, porque eu não quero tirar dela, entendeu? (Júlia, 2024).

Como Ribeiro (2017) discorre, a escuta e a fala, nas narrativas dessas mulheres, demarcam diferentes lugares, a partir dos atravessamentos, especificamente enquanto mulheres mães negras. A autora defende que, necessariamente, as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do outro serão narrativas que visam a provocar conflitos necessários

para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os outros, enquanto esses outros permanecem silenciados, incomodados e desamparados diante da falta (Ribeiro, 2017).

Esse desencaixe, que também pode ser visto a partir de diversos recortes, é discutido em Foucault (1987), a partir do processo de docilização dos corpos, cujas técnicas disciplinares foram desenvolvidas na modernidade, com a finalidade não somente de padronizá-lo e torná-lo produtivo, mas de expulsá-lo quando não “consertado”, inclusive através dos julgamentos e olhares percebidos por Anete, por exemplo:

Tipo assim... Eu não vi incentivo nada de nenhum, meio que não se metem sabe? Você meio que se sente invisível sabe? Você passa como uma invisível... [...] É ruim você não ter uma voz, alguém que possa te ouvir, te escutar. Aí você vai levando sua vida e vai dando por isso aí mesmo né... [...] Sentia constrangimento de tá na fila, por que você via as caras sabe? De insatisfeito, então isso meio que pesa sabe? É tanto que as vezes eu evitava até ir comer no bandeijão por causa disso, de ir pra lá, saber que é uma prioridade sua, mas muitos não... sabe? Não tão nem aí... Te olham com aquele olhar ‘ah tá passando na minha frente não sei que...’ então, isso também mexe... (Anete, 2024).

Souza (2019) aborda que o corpo grávido na instituição universidade parece, sob esse ponto de vista, não docilizável, pois se distancia de um modelo de aluno desejável. Diante disso, direta ou indiretamente, o acesso à instituição passa a ser dificultado, visto a precariedade do transporte coletivo, as salas de aula em andares superiores com elevadores quebrados, cadeiras e mesas cuja barriga gestante não encaixa, tempo de entrega das atividades curto, dificuldade de trabalho de campo (para o caso de cursos que o exigem) são exemplos que aparecem como os principais motivos para desistência ou trancamento do curso, desenhados em interdições sutis de tempo, movimento e espaço.

Como traz em sua escrita, a partir das suas experiências como uma mulher indígena, mãe, pesquisadora, os corpos genderizados, racializados e etnicizados parecem classificados numa subalternidade afastada de quem realmente são e se percebem (Souza, 2019). A partir do que as colaboradoras abordam, aparecem diversas interdições ao corpo-grávido. Dentro e fora da sala, esse corpo não se encaixa, não tem conforto, não é bem-vindo. Gera-se, assim, uma impossibilidade de permanência física, que, mais tarde, transforma-se em uma impossibilidade de existência institucional, como cita a autora

A economia de tempo e de aprendizagem que constitui a instituição universidade parece então não comportar corpos que, como o grávido, não sustentam certa padronização e não operariam de maneira a alimentar uma dada organização, previamente estabelecida e disposta em certas estruturas. (Souza, 2019, p. 60).

No campo da militância, do ativismo e das movimentações políticas do Diretório Central dos Estudantes (DCE), de acordo com a percepção das mulheres mães discentes que narraram suas histórias, também há um esquecimento das demandas sinalizadas pelo grupo durante muito tempo. Estas aparecem nos momentos eleitorais, mas depois deixam de ser tensionadas e articuladas, ao ponto de causarem efetivas transformações, como aponta Maria:

Às vezes aparecia... no DCE, na pauta deles, ‘ah vamo lutar por um restaurante, por mais vagas nas creches e tal’, mas parecia muito campanha porque eu nunca vi nada efetivo e tal. E o D.A também nunca vi nada assim, voltado pra mães, exceto quando a gente tensiona essas discussões e... eu acho que por a gente não ter tanto tempo, até a forma como a universidade é pensada, pra gente não se coletivizar, não conseguir se mobilizar né, esse afastamento que causa na gente, dificulta um pouco a gente se movimentar enquanto mulheres. A gente vê pela dificuldade de fazer pesquisa com mães né. É muito pouco tempo, a gente não tem tempo pra quase nada [...]. É revoltante! Porque há anos vem sendo pontuadas as mesmas demandas. Há anos tem sido dito a mesma coisa! E pouca coisa mudou, tipo além das políticas afirmativas né, democratização do ensino superior, mas quando entra no ensino superior, não tão nem aí se evade, não tem nem aí pra questão da permanência, não tão nem aí pra qualidade do ensino, não tão nem aí pra saúde mental dessas mulheres (Maria, 2024).

A partir de Kuenzer (2002), considerando os conceitos de “exclusão includente” e “inclusão excludente”, pode-se pensar, num primeiro momento, no mundo do trabalho, em que são identificadas diversas estratégias de exclusão do mercado formal, no qual o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Salários mais baixos, contratação por empresas terceirizadas, serviços realizados na informalidade, trabalho infantil e trabalho domiciliar não remunerado nutrem a superexploração do trabalho, a competitividade, o individualismo e a precarização.

A lógica das novas relações entre capital e trabalho no contexto de mundialização do capital e reestruturação produtiva é viabilizada pela governamentalidade de tipo neoliberal. Em realidades não muito distantes, vislumbra-se, através do ponto de vista da educação, a inclusão excludente, sendo caracterizada pela autora como

estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (Kuenzer, 2002, p. 15).

Através dos processos de inclusão excludente, tanto a educação escolar quanto a não escolar articulam-se dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no campo educacional e do trabalho. Os dispositivos da universidade – a comunidade acadêmica, os

espaços físicos, os movimentos sociais, a gestão administrativa e os elementos curriculares – são apresentados como possibilidades de apoio e assistência estudantil. Porém, de acordo com as diversas realidades, estas só se efetivam como rede de apoio e prática pedagógica a partir de outro modo de produção e sociedade, no qual se estabeleçam as condições de igualdade, unitariedade e justiça social.

No cenário do corpo de servidores das instituições educacionais e no fazer laboral do campo, Kuenzer (2002, p. 12) se encontra com algumas conclusões:

a análise do exercício laboral e da formação dos chamados trabalhadores flexíveis mostra que, embora presente no discurso a recomposição da unidade, nunca estiveram tão distantes da prática o poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir em processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente. Pelo contrário, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. Do que se conclui que, do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica.

Desse modo, os impactos das categorias de flexibilização e precarização do trabalho no universo educacional também conferem às estudantes trabalhadoras afetações nas construções das suas subjetividades. Dejours (1998), diante de uma perspectiva psicodinâmica, define quatro movimentos a partir do aumento crescente das condições relacionadas às categorias citadas anteriormente: intensificação do trabalho e aumento do sofrimento subjetivo; inibição da mobilização coletiva contra o sofrimento; negação do sofrimento do outro e o silêncio em relação ao seu próprio; e a exacerbação do individualismo. Como Júlia traz, há o pedido de auxílio e comprometimento com as demandas das mães estudantes. No entanto, ela afirma:

[...] se você é mãe, precisa de uma creche, não achei, falei com um, com outro, reclamei, quando tinha eleição de chapa, eu conversava, aí vinham perguntar assim né, eu falava ‘e vem cá, sobre essa creche aí, isso é um absurdo, a creche não ser liberada pra mães estudantes, sai aqui 18h da noite, no portão lateral, quanta mãe tá com filho saindo das aulas, gente pelo amor de Deus, faz alguma coisa, vocês são nosso esqueleto, vocês que tem que resolver isso pra gente’, ‘ah, não se preocupe, nós vamos dar um jeito’, até hoje... (Júlia, 2024).

Isso, em contrapartida, é nomeado por Anete como um sentimento de impotência, vivenciado no âmbito universitário, fortalecendo, para ela, a percepção de uma contradição existente entre concepção e prática.

A gente se sente impotente sabe? Porque é um meio que era pra ser algo acolhedor. A universidade sempre tá batendo na tecla nessa questão de acolhimento, de diversidade, essas coisas de aceitação, mas na prática, na prática, a gente não vê que isso é verdade, sabe? Aí a gente se sente assim,

meio que se fosse nada. Como se a gente realmente... Porque no meu caso, a minha gravidez foi indesejada, eu não planejei nada, mas acabou vindo, eu aceitei e tudo, então já é difícil tá nessa situação e se deparar com um lugar que a gente acha que era pra ter certo acolhimento e não ter... É um pouco desmotivante, sabe? (Anete, 2024).

A falta de acolhimento pode ser compreendida também na exclusão e invisibilidade da realidade materna universitária, através dos documentos relacionados às ações afirmativas da UEFS. No documento “Manual de acesso às Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil”, somente a creche é citada como uma política possível de oferecer suporte às estudantes, ainda que nenhuma das colaboradoras tenha conseguido ocupar as vagas disponíveis para esse público. Nesse processo, não foram encontradas publicações, através da plataforma da instituição da universidade, tendo em vista a temática das ações afirmativas, que fossem direcionadas às mães estudantes da UEFS, ainda que existam estudos a partir da perspectiva interseccional.

No Relatório da Política de Ações Afirmativas da UEFS – O sistema de reserva de vagas 2007-2017 –, no capítulo 2.3, denominado “Entre a matrícula e a conclusão da graduação, os dados sobre a evasão dos estudantes optantes e não-optantes pela política de reserva de vagas na UEFS”, são citadas situações de discriminação étnico-racial vivenciadas pelos estudantes pertencentes a grupos excluídos historicamente do ensino superior, como os estudantes indígenas e quilombolas, bem como possíveis fatores que contribuem para a evasão, que compreende tanto o abandono quanto o cancelamento.

O abandono é entendido como situação na qual o estudante apresenta três semestres consecutivos sem aproveitamento, já o cancelamento se refere aos que solicitaram ruptura de vínculo com a instituição. Os dados de evasão que constam ainda aparecem vinculados às categorias de estudantes negros, indígenas, quilombolas, não negros e não cotistas, que são registrados por curso. Não há sistematização de dados a respeito do exercício da maternidade estudantil, desde o ingresso a possíveis trancamentos ou “evasões”.

A colaboradora Maria cita a inexistência de informações sobre a inserção dessas estudantes mães no ensino superior, como a “evasão”, que, para esse grupo, é acompanhada de processos de isolamento, exclusão e violências.

Quando a gente chega pra se matricular, a gente não tem nada que pergunte assim tipo: ‘você é mãe? Você precisa de alguma política afirmativa pra permanecer aqui?’. Não tem nada disso. A universidade sequer sabe que a gente tá aqui né. Parece que é todo mundo igual. [...] Tem muito a questão da evasão né... Eu acho que não é algo muito documentado assim, nem levantado não é? Assim como eu pensei, lá no início, em evadir, sair, e não sai por apoio familiar, enfim, eu acho que essas políticas poderiam auxiliar na questão da evasão né, e também nessa questão da coletivização que eu

citei, porque é muito difícil a gente tá procurando como dar conta financeiramente dos filhos, dar conta dos estudos e permanecer na universidade que requer tempo e requer dinheiro também né. Porque tem texto, tem locomoção, tem tudo isso... Então eu acho que influenciaria na questão da evasão, mas também, nos estudos sabe? Porque você tendo uma extensão voltada pra as mães, é diferente de você ter extensões que não são pensadas pra mães. Eu acho que ajudaria na permanência e na questão da evasão (Maria, 2024).

Para Sofia, estudante de um curso noturno, não há possibilidade nem mesmo do acesso à creche, já que não há funcionamento de modo integral, o que é um problema para sua realidade enquanto trabalhadora. Com isso, permanecer na universidade surge como um caminho repleto de inseguranças e incertezas:

eu acho que não é muito abrangente esse apoio que a instituição dá, não é abrangente porque assim, a gente que escolhe curso noturno, é porque trabalha no diurno, e aí tem que abrir mão desse tempo com ele pra tá trabalhando, pra poder arcar com as responsabilidades financeiras dele que são só minhas, e também tem que abrir mão do tempo com ele pra poder estudar, e acaba querendo ou não me atrasando em questão de currículo, eu não sei como vai ser minha permanência... Se eu vou conseguir manter né? Minha permanência aqui na instituição, justamente por isso. por parte da instituição pra alunas do curso noturno, do período noturno, simplesmente não existe (Sofia, 2024).

Sofia exemplifica como trabalhar de dia e estudar à noite, por vezes, necessitando levar seu bebê para a aula, impõe ter que escolher entre cuidar do seu bebê em casa, respeitando os horários da rotina do seu filho, ou seguir como estudante universitária.

A gente chega na aula... Eu tive aula de ambiental, foram aulas que eu trouxe ele, e aí eu praticamente não tive como anotar nada, porque ou ele ficava chorando por tá sentado, porque bebezinho quando tá nessa idade bem menorzinha, se ele tiver sentado, ele reclama, e eu não tinha como ficar em pé porque eu tô no meio da aula. O professor dando aula e eu 'cá em pé' [gesticula o movimento de ninar o bebê no colo], e aí eu não tinha como anotar. E aí, foi meio que complicado pra mim né? E bagunça o horário de sono dele, porque bebê dorme cedo né? O ônibus aqui só passa às 23h, porque as aulas elas se estendem até umas 22h40, 22h50, muito por aí, o ônibus passa às 23h, no terminal só vai chegar de 23h40 pra lá, e aí bagunça o horário de sono dele, ele chega em casa acordado porque ele teve que passar um trecho ainda a pé comigo, sabe? E ainda em detrimento disso, prefiro deixar ele em casa, e perco esse convívio com ele. E aí, a gente acaba tendo que escolher, eu queria não precisar escolher (Sofia, 2024).

Os processos de separação e hierarquização presentes na divisão do trabalho também se fazem presentes nos processos de formação, particularmente no ensino superior, espaço em que é possível verificar o crescente número de mulheres na universidade (Pedro; Luz, 2021). Isso, sendo necessário pôr em perspectiva também questões relacionadas à permanência dessas, compreendendo as condições que envolvem a interrupção no direito de acessar a

educação superior, que não fora inclusiva o suficiente para lidar com a discriminação de gênero.

As mulheres vão avançando na carreira científica a despeito das adversidades. Desse modo, questiona-se: quais são as adversidades? A primeira delas, segundo Patrícia Valim (Ferreira, 2022), é uma ideia equivocada de que a dedicação exclusiva diz respeito a todas as esferas da existência das mulheres, quando, em verdade, o que se pede como dedicação exclusiva é a esfera do trabalho e da pesquisa. Então, muitas mulheres se veem obrigadas a renunciar às suas vidas pessoais em razão da consolidação de uma carreira dentro dos órgãos de pesquisa e das universidades públicas.

Patrícia Valim, durante entrevista, ainda afirma que, se as mulheres são a metade da comunidade científica nas universidades, caminhando para a maioria, a problematização pertinente se torna identificar as razões pelas quais nunca se tem uma política acadêmica educacional para diminuição dessas assimetrias entre carreiras de homens pesquisadores e de mulheres mães pesquisadoras (Ferreira, 2022). É fundamental pensar, a partir da interseccionalidade, qual ou quais perfis existem no grupo de “mulheres mães pesquisadoras”, a fim de tensionarmos as questões de raça, identidade de gênero e orientação sexual, na formulação de políticas acadêmicas educacionais que passam pela necessidade de serem constituídas como pontos de partida no alcance da equidade, num sistema moderno e corrompido pelos ideais eurocêtricos.

Maria afirma como a categoria “gênero”, por exemplo, revela o desnivelamento das necessidades entre mães e pais estudantes:

Tipo eu não vejo as mesmas reclamações das mulheres que são mães, obviamente né o ônus do cuidado recai sob a gente enquanto mulher, sendo reclamado pelos pais. Os homens que são pais na universidade. Não vejo essa junção da reclamação das mães e dos homens que são pais dentro da universidade. E aí também não vejo essa junção quando tem essas discussões sobre paternidade, nem o apoio desses homens. Geralmente são só mulheres mesmo que tão discutindo sobre maternidade e parentalidade dentro da universidade (Maria, 2024).

A desigualdade, no acúmulo de tarefas e intensificação do trabalho, afeta a vida acadêmica e a rotinas diária das estudantes mulheres mães, brancas, pretas e indígenas, de formas diversas, e isso parece estar entrelaçado às atividades do cuidado de crianças e às responsabilidades domésticas (Pedro; Luz, 2021). Como Leite e Alves (2022) retomam em seu estudo, historicamente, construiu-se um ideário de que as mulheres deveriam ficar responsáveis por tarefas domésticas e por exercer a maternidade, enquanto os homens deveriam se dedicar à guerra e ao trabalho braçal.

Tais características, alicerçadas no machismo e na misoginia, reproduzem na sociedade contemporânea, inclusive no espaço acadêmico e na conclusão de um curso superior. No entanto, o processo formativo se revela repleto de complexidade, e é composto por nuances que, muitas vezes, tornam mais difíceis as condições para prosseguimento nos estudos, haja vista que muitas mulheres ocupam muito seu tempo com afazeres domésticos, tarefas da maternidade, jornadas de trabalhos desgastantes, de modo que tudo isso diminui o tempo disponível para estudos e demais atividades acadêmicas (Leite; Alves, 2022).

Neste estudo, ao tratar, especialmente, da maternidade solo, compreende-se que o agravamento dessas desigualdades ganha contraste, já que a experiência de maternar para essas mulheres não é só desafiadora pelo desbalanceamento das divisões de trabalho e cuidado, mas também pela falta ou inexistência de outros dispositivos, outras figuras e instituições, que possam atuar juntamente como redes de apoio no processo formativo das mães e crianças, consequentemente. No discurso de Maria, tais contrastes se mostram na fragilidade da garantia do acesso à rede de apoio dentro da universidade:

Até pouco tempo atrás, a partir de Junho eu acho, fizeram os fraldários né... aqui na UEFS. Então...quando eu trazia Edenilson quando ele era pequenininho, eu tinha que trocar ele dentro da sala de aula, com as colegas colocando a perna pra trocar e tal, porque até então não tinha fraldário. Eu já tô aqui quase há cinco anos. Eu fiquei cinco anos na UEFS pra então construir os primeiros fraldários, Edenilson nem usa fralda mais [risos]. É... tipo a própria brinquedoteca, a gente tem a brinquedoteca, só que as vezes a gente tem que marcar antes, porque se a comunidade externa tiver em visita, é priorizada a comunidade externa... Então, se acontecer da comunidade externa tiver, e aí? Eu faço o quê? [silêncio]. Então até os dispositivos que são pensados pra gente acabam que não...né? E também tem a quantidade de crianças que podem tá lá e tal... Fora isso, a gente não tem por exemplo... Eu vi que algumas faculdades, os estudantes se mobilizam pra ficar com os filhos das estudantes, tipo os estudantes de enfermagem se mobilizam pra ficar com os filhos das estudantes... Pra que elas consigam ir pra aula. E aí que meio que essas trocas, sabe? Pra estudante poder participar da aula, e a gente também não tem nada nesse sentido de rede pra... Já que a gente não tem rede, não tem creche né... (Maria, 2024).

Para Maria, os fraldários chegaram tarde, mas, para Sofia, os trocadores foram um lembrete de que esse espaço ainda pode ser inclusivo:

Recentemente eles colocaram trocadores. Eu achei uma ação muito consciente da parte deles, muito obrigada UEFS [risos], por ter notado que tem mães de bebê, e... Tem aquela questão do apoio sim, que a instituição custa bastante notar que esse é um espaço que é ocupado também por mulheres negras que são mães [...], não expulsar mesmo, com as vivências da universidade em si, as mães desse espaço. Porque é muito complicado, a gente sente excluída da... vivência da universidade em si. Tem muito pouco espaço pra você ser mãe e estudante aqui na instituição, não só aqui mas na sociedade em todo, mas como todos os ambientes são espelhos da sociedade em que a gente vive, aqui a gente vê ainda mais, porque aqui é um ambiente

de estudo, de aprendizado, e a gente também tá aprendendo a ser mãe, é uma coisa que a gente tá fazendo pela primeira vez na vida, e a instituição ela meio que invisibiliza a gente nesse momento (Sofia, 2024).

Nesse viés, Collins (2019) propõe conceitos para compreender os mecanismos de opressão das mulheres negras e mostra como estas desenvolveram saberes estratégicos para enfrentá-los. O conceito trazido pela autora, como “imagens de controle”, denota são só os modos de regular o comportamento dessas mulheres, mas a forma como a sociedade irá lê-las, através das concepções trazidas, como: “mammy”, matriarca negra, mãe dependente do Estado (*welfare mother*), e jezebel/prostituta/*hoochie* (Collins, 2019). Dessarte, são traçados movimentos para que o racismo, o sexismo, a pobreza ou outras injustiças sociais sejam naturalizadas e inevitáveis na vida cotidiana. Logo, a subjugação das mulheres negras se mostra como ferramentas para manter as opressões interseccionais.

A universidade, as mídias e as agências culturais complementares constituem esferas importantes de reprodução dessas imagens de controle. As referidas concepções são interessantes de serem problematizadas tanto pelas características estereotipadas em relação a essas imagens, como por fundamentar a naturalização do racismo e a invisibilidade no cotidiano social, praticamente inevitáveis e certamente normalizadas. Diante disso, na universidade, os processos de expulsão das mulheres mães negras perpassam a dessensibilização das demandas e problemas apresentados, seja nas relações, na sala de aula, no processo de aprendizagem ou até mesmo na hora do almoço.

É uma luta! É uma luta terrível acessar o bandeirão com um bebezinho... Porque ele tava na parte de introdução alimentar, tava com seis meses mais ou menos, e aí os nutricionistas eles indicam né que os malefícios da ingestão de sais né, todo tipo de sais, incluindo o açúcar, se dão de forma acumulativa durante a vida, então quanto mais eu evitar de dar sal a ele e açúcar, quanto maior a quantidade de tempo que ele não precisar desse tipo de tempero, melhor. E aí eu sento pra comer, com uma criança aqui [gesticula mostrando como ela segura a criança no colo e com a outra mão usa os talheres pra comer], e aí vem uma pessoa e ‘ai, ele tá querendo, dá um pouquinho pra ele’, aí eu tenho que sentar com a pessoa e explicar... [risos], [...] e principalmente porque até as opções de carne, são industrializadas o máximo possível, porque é uma produção em massa, então eles não vão tá com esse cuidado que eu preciso ter, porque a gente é pré julgada em relação a isso, a alimentação, a gente é pré julgada quanto a ser mãe em absolutamente todos os sentidos (Sofia, 2024).

A inclusão da aluna mãe, nesse sentido, também se dá através do direito à alimentação na universidade e à segurança do fornecimento de uma alimentação de qualidade. Em um estudo referente ao “bandeirão” da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por exemplo, observou-se que, em 60% dos dias avaliados, o consumo *per capita* de sal foi

superior ao índice recomendado pela OMS, sinalizando altos índices de sódio, o que se caracteriza como uma alimentação inadequada às crianças e aos adultos.

Nesse cenário, é possível inferir que as pessoas que acessam tal política acabam tendo um fator de predisposição ao surgimento de alguma doença crônica não transmissível no futuro. Portanto, o alcance a uma política como o RU perpassa, de forma interdisciplinar e transversal, a necessidade de intervenção e colaboração de diferentes áreas, para pôr em debate uma política que assegure saúde e nutrição de diferentes públicos.

11 “HÁ LÉGUAS DE ALGUM CHÃO... PESSOA-ILHA”: ISOLAMENTO E EXCLUSÃO

O verso que intitula e inspira esta seção é parte da música “Pessoa-ilha”, de 2022, composta por Emicida e Ivan Lins e interpretada por Alaíde Costa, uma cantora, mulher preta, de 86 anos de idade, que anuncia o racismo no cenário musical da Bossa Nova, o qual a teve como uma das fundadoras, muito pouco reconhecida e creditada diante de nomes marcantes da história da arte nacional como Vinícius de Moraes, João Gilberto, Clube da Esquina, entre outros. Em uma das estrofes da canção, Alaíde contesta, a partir do sentimento de solidão e desamparo, como foi, por tanto tempo, estar distante de um chão para pisar:

Sopra um vento frio / Só o céu viu meu penar / Há léguas e mais léguas de algum chão / Pessoa- Ilha e a solidão / Muros, asfaltos, prédios, mil janelas, grade que há de lembrar celas / Elas fingem proteção / Carros, cabas, praças, mil sapatos, carrancudos e ocupados, onde o crime é compaixão (Pessoa-ilha, 2022).

A canção parece dialogar com o sentimento solitário de se ver como ilha em meio ao território. Os elementos desse espaço se assemelham mais como celas do que como a proteção em si. Diante das partilhas apresentadas pelas colaboradoras, pode-se compreender os aspectos das faltas e ausências como pontos comuns de atravessamento dessas trajetórias, ainda que contornados por “penares” distintos e por fronteiras outras. Esses atravessamentos deixam rastros singulares no caminhar de cada uma delas.

Diante disso, nesta seção, as narrativas do grupo das participantes se revelam como pedaços desses rastros que a distanciaram das suas redes, dentro, entre e fora da universidade. Nesse cenário, Anete narra o percurso de “ilhar-se”, a partir do momento que anuncia sua gravidez:

Alguns no início meio que se afastaram, minha rede de apoio dentro da universidade já era um ciclo bem pequeno, então os que eu tinha, quando descobriram que eu tava gestante, meio que se afastaram... Hoje se eu passo pelo corredor, ficam olhando com aquele olhar assim sabe? De julgamento...

Então acabou que diminuiu o meu ciclo e ficou realmente as pessoas que tipo assim, não se importa, que mesmo eu estando nova, ficando grávida, me apoia sabe? Mas eu sinto um olhar assim sabe? Crítico... Do meu curso em si (Anete, 2024).

Anete passou a perceber os olhares diferentes ao engravidar, no andar dos corredores, nas conversas e, conseqüentemente, no processo de isolamento que foi sendo sentido.

Tipo assim, quando você olha pelos corredores, você vê que antigamente o pessoal te cumprimentava, e hoje já te cumprimentam de uma forma totalmente diferente sabe? As caras, as vezes quando tá conversando com você, ficam olhando diretamente pra sua barriga sabe? Você fica meio um pouco que desconfortável com isso... É tanto que eu, nesse período, eu acabei meio que me isolando sabe? Eu comecei a ficar mais no meu cantinho (Anete, 2024).

O apoio da mãe e das suas amigas mais próximas foi fundamental para que Anete, em determinado momento, não “jogasse a toalha”:

É algo que tipo assim você poxa, vê que ‘ah, eu não tô sozinha sabe?’, tem alguém ali, mesmo querendo jogar a toalha, mas tem alguém ali, te incentivando ‘não desista não, você consegue’, ‘você é capaz’. Então, isso é muito bom, faz com que a gente... mesmo naquele momento que quer desistir, a gente recuperar o fôlego e continuar (Anete, 2024).

Os afastamentos sempre estiverem presentes, desde o início da gestação, diante do risco gerado pelo deslocamento do saco gestacional, implicando a necessidade de se manter informada sobre os conteúdos e as atividades do seu curso de forma remota:

[...] tive que me afastar das atividades da faculdade, na época também eu estagiava, tive que me afastar pra vim pra casa dos meus pais e ter esse repouso, pra poder ocorrer o risco de ter um aborto... Aí foi bem complicado, aí meio que levei a gestação toda tendo esse cuidado, de não fazer muito esforço, eu costumava fazer atividade física, tive que parar entendeu? Então foi um pouco complicado essa situação. [...] Foi difícil porque sabe? Você acaba perdendo muita coisa, principalmente na universidade, muito assunto, como meu curso é ligado a área de exatas, algumas disciplinas como matemática, contabilidade, nesse período que eu me afastei ficou difícil mas não foi impossível, porque como eu te falei, que tive colegas e tenho até hoje que me ajudaram nesse quesito, então não tive muitos prejuízos nesse quesito (Anete, 2024).

Segundo Anete, suas amigas a ajudam mantendo contato sobre as atividades, mandando registros das suas anotações ou dos livros e outros referenciais que estão sendo utilizados na aula, o que auxilia para que mantenha seu interesse de não interromper o andamento da sua graduação. Para Maria, mesmo mantendo a frequência em sala de aula, o impacto da experiência surge no aspecto do tempo de estudo e atenção à aula, diante das múltiplas tarefas exercidas nas jornadas de trabalho:

Então tinha muito prejuízo em termos de atenção durante a aula. De perder algumas coisas e não conseguir pegar depois... Quando chegava em casa também né, tinha que fazer comida, preparar lanche pra o outro dia, aí tinha que limpar a casa, tinha atividades da faculdade, e aí eu trabalho... Eu faço

algumas coisas de ‘canva’ sabe? Pra algum mercado e tal, e aí eu tinha que fazer isso a noite também... E aí querendo ou não, não tem o mesmo tempo de tá lendo tanta coisa, de tá estudando tanta coisa, de tá participando de curso fora da aula. [...] Eu acho que teve muito impacto no tempo de estudo sabe? Enquanto colegas poderiam ter um tempo mais flexível pra fazer algumas coisas da faculdade, eu tinha que tá fazendo na hora do almoço, as vezes eu tinha que deixar de almoçar, pra tá fazendo coisas da faculdade, pra poder ter alguma extensão, pra poder ter alguma coisa assim, fora do contexto né da sala de aula. Então um dos primeiros impactos é no tempo de estudo mesmo. E as vezes na atenção também, porque a sala de aula não foi pensada para uma criança, então quando você leva uma criança pra sala de aula, você fica preocupada, porque as vezes tem um colega que tipo tá olhando torto... (Maria, 2024).

A partir das múltiplas tensões existentes entre maternidades e carreira acadêmica, ganha destaque, a partir da fala de Maria, o conjunto de novos aparatos e mecanismos de motivação e controle. Isso, a partir da lógica de um modelo de produção na educação superior, que desconsidera a diversidade de experiências e existências, a qual se relaciona com o tempo, trabalho e, ainda, com as demais demandas, de formas distintas e singulares. Conforme Protetti e Souza (2023, p. 10), “a tensão entre trabalho assalariado e trabalho doméstico se expressa na ruptura de fronteiras e interpenetração da noção de tempo (jornadas) e a produção da vida e do viver. Os limites do tempo são invisíveis, parecem se expandir e se sobrepor”.

Ainda segundo Protetti e Souza (2023), no caso de professoras mães, por exemplo, essa tensão é experienciada a partir de outras condições e contextos, já que surge a possibilidade de se utilizar do trabalho de outras pessoas, delegando a essas, parcial ou integralmente, o trabalho doméstico e de cuidado dos filhos, para poder se dedicar à carreira acadêmica. Para as professoras mães, é frequente a utilização do trabalho de outras mulheres, como empregadas domésticas, faxineiras, babás etc. Para as mães solo discentes, a pouca ou nenhuma rede de apoio afunila a questão da produtividade, de forma a impactar a relação com a saúde e seu corpo, como relata a participante Maria:

Essa sensação de querer produzir o dobro pra mostrar que você pode dar conta, tem muito a ver com essa questão de achar que tá atrasada, pela questão do tempo, de você não tá estudando tanto quanto parece que seus colegas estão estudando... Então, você fica fazendo o dobro do que você tá fazendo, mesmo você não dando conta pra conseguir chegar pelo menos ali perto dos colegas. Acho que tem muita haver também com essa questão do capitalismo, de você, dessa questão da competição né, e aí você achar que tem que tá o tempo todo em produtividade, produzindo tanto quanto fulano e ciclano, mas acaba que você acaba produzindo isso, e se você não tomar cuidado, você acaba entrando nessa coisa da exaustão. Porque chegou um momento da exaustão, que eu falei ‘não, não dá mais pra ficar estudando durante o almoço’, ‘não dá mais pra ficar fazendo extensão durante o almoço, indo pra laboratório com rato e não comer sabe?’ (Maria, 2024).

Para Sofia, conciliar trabalho, estudos, cuidado e tarefas domésticas, no “equilibrar desses pratos”, é lidar necessariamente com prejuízos e perdas no seu processo de formação:

Às vezes vir pra universidade é a única forma que eu tenho de produzir... Aí eu venho pra universidade, durante uma aula, eu tô produzindo pra outra, aquela aula ali já não vai ser produtivo pra mim, mas enfim né, tem que escolher um lado pra prejudicar, pra não ser prejudicada no principal, e acaba saindo prejudicada do principal porque a professora olha assim e fala ‘não merece nota máxima esse trabalho aqui, tá bem medíocre, bem meia boca’, e eu fico ‘meu Deus, nem 24 horas do dia eu tenho’ (Sofia, 2024).

Anete, em contrapartida, explica que as percepções das experiências enquanto gestante na universidade resultaram na necessidade de olhar para os sentimentos de culpa, cobrança e vergonha que passou a sentir após engravidar. Ela diz:

Tipo assim, influenciou de uma forma que... Deixa eu ver como eu vou te colocar... é... meio que minha autoestima caiu um pouco assim sabe? Aí eu ficava ‘ai meu Deus, pra que eu... eu... não me preveni?’, ficava o tempo todo me culpando, me cobrando, então isso meio que interferiu sabe? Aí eu acabei como eu te falei, ficando mais na minha, evitava de sair sabe? Eu ficava com vergonha, me sentia envergonhada... (Anete, 2024).

Diante do que foi elaborado pelas colaboradoras, “ser ilha” no contexto universitário, perpassa diferentes dimensões na carreira acadêmica. O trajeto de tornar-se pesquisadora é uma delas. Maria, por exemplo, ao escolher pesquisar sobre maternidade, encontra um primeiro entrave na busca por orientação do seu projeto. A falta de referencial para o apoio acadêmico à pesquisa evidencia possíveis lacunas nos estudos, que possibilitam a interseção do tema das maternidades com as diferentes esferas sociais.

[...] tipo, eu cheguei em alguns professores, eles ‘ah, não é minha linha de pesquisa não, então não vou’. Tipo, eu entendo você pesquisar algo que você nunca estudou e tal. Mas acho que a gente também pode se abrir né, pra novas possibilidades e tal... E tipo, é muito complicado a gente não ter nenhum professor ou só um professor que queira estudar maternidade. Vai ter mais mulheres... inclusive eu acho que... eu acho que uma outra estudante vai estudar sobre maternidade, mas o professor nem é do curso de Psicologia, então é bem complicado assim, porque não tem muito apoio. [...] Eu acho que em termos simbólicos, a gente pode pensar a forma como são reproduzidos os estudos dentro da universidade também, acho que não abarcam os estudos sobre maternidade também. A menos que você tensione pra que seja discutido a questão da maternidade, e todas as coisas que inter cruzam maternidade, esse assunto não é tratado durante as aulas. Eu tô o tempo todo ‘oh mas isso aí a gente pode pensar também a questão da maternidade, a gente pode pensar isso isso e isso...’. Tudo dá pra pensar maternidade, por que a gente não fala sobre? Já que a gente é um corpo que ocupa a universidade? E que tem sofrido com essa invisibilização das nossas demandas né, eu acho que é um pouco disso (Maria, 2024).

A partir da fala de Maria, que ecoa juntamente com os coletivos de mães pesquisadoras, movimentos de parentalidade na ciência e outros grupos organizados a partir de tais debates, percebe-se uma reivindicação de pertencimento também nas representações

epistêmicas e estéticas curriculares e didáticas, pois os documentos orientadores ainda revelam uma obediência aos cânones europeus. Deve-se praticar a expansão dos cânones teóricos para a formação de espaços, produções e diálogos multiepistêmicos (Lima; Jaime, 2010).

Na direção de um pensamento crítico a respeito de uma suposta “comunidade científica”, a colonialidade exerce, a partir das concepções teóricas e da definição de categorias científicas, a perpetuação de uma subalternidade colonial e do racismo epistêmico, pautada em um lugar de produtividade científica limitado e excludente, quando se parte do questionamento: a quem, exatamente, os índices, critérios e níveis de produtividade servem?

Se a produtividade científica é o motor da carreira acadêmica atual, a maternidade tende a figurar como um empecilho para a construção da carreira acadêmica, parecendo concordar com a tese de Beauvoir (2009): a maternidade é um obstáculo à liberdade das mulheres. É nesse sentido que argumentamos que na universidade brasileira, maternidade e produtividade científica não só não rimam, como também tendem a se excluir mutuamente (Protetti; Souza, 2023, p. 14).

Nesse viés, encontrar o desamparo, também no processo de pesquisa, ao sentir que estava “escrevendo sozinha” o seu trabalho, contribuiu para que Maria experienciasse crises de ansiedade, indignação e raiva, que pôde ser transformada em matéria-prima para seguir adiante, apesar dos empecilhos na caminhada:

No começou eu fiquei com muita raiva. Acho que a sensação foi essa. E aí eu pensei tipo ‘ah não vou estudar maternidade, já tô de saco cheio de maternidade. É... ficar falando a mesma coisa direto não adianta nada’. A vontade foi de desistir mesmo, mas acho que aí a raiva se modificou assim... (Maria, 2024).

Júlia, enquanto mulher negra, faz referência ao regime de segregação racial para falar dos empecilhos da sua jornada enquanto estudante, juntamente com uma outra colega que também é mãe. Com isso, percebe que existe um movimento de vulnerabilidade e segregação em relação aos outros estudantes da turma, que não compartilham do duplo aspecto que vivencia cotidianamente: maternar e ser uma aluna “dessemestralizada”:

Não teve lá na década de 50, aquela segregação entre brancos e negros nos EUA? É a gente... Os dessemestralizados e os semestralizado [risos], e se você tiver mais vulnerabilidade, você é mais ainda, entendeu? Então já vi o pessoal olhando torto ‘ah tem uma filha e tudo’, aí já ouve que você é dessemestralizada, aí segrega, aí quanto mais dificuldade tiver, mas eles separam. Tipo ‘essa pessoa tem um filho, não vai conseguir dar conta’ [...] Aí tem a segregação dos colegas, a sorte é que eu não ligo pra ter amizade aqui dentro, a sorte é que eu não me importo, a sorte é que eu não fico de grupinho, tendeu? Eu entro aqui, minha preocupação é deixar minha filha, entrar, estudar, fazer o que tem pra fazer, filha. Pronto. Mas é chato! Quando falam pra você entrar no grupo, e o pessoal do grupo torce a cara, porque você vai entrar... É chato né? Mas tipo assim, é difícil demais, eu não desejo

isso pra ninguém, nem pra meu pior inimigo eu não desejo o que eu passo aqui, e eu não desejo o que eu passei na minha família, na minha casa. Eu não desejo você ser desvalorizada por causa de uma figura masculina, né? Tem uma época que eu não falava que eu tinha minha filha né? Eu não falava não... E eu notei que no tempo que eu não falava, no período que eu não falava, era tratada muito melhor, tipo você é desestremalizada mas você tá desimpedida, e nos canto que eu falei ‘ixe, não vai dar... não vai entregar um trabalho, não vai ajudar em nada, vai ficar nas costas da gente’, era tipo assim... dava pra ler! (Júlia, 2024).

Além disso, vale citar que os estereótipos criados para as mulheres, assim como a maternidade, são construídos para uma estética branca. Até mesmo a construção em torno da categoria de gênero, não tolera a vulnerabilidade das mulheres negras.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis (Carneiro, 2011, p. 1).

Júlia, ao expor suas vulnerabilidades como mãe discente, depara-se com a compreensão que faz a partir da percepção de comportamentos machistas, racistas e opressores, que vinculam o olhar do outro a partir da presença ou não de uma figura masculina no exercício da parentalidade. Segundo Souza (1983), perpassa por tal concepção o estereótipo da “mãe superforte”, que ocupa um lugar de constante enfrentamento diante dos ataques, violências e discriminação. Como mãe de uma criança negra PcD, Júlia entende o espaço universitário como um espaço “negativo e ruim”, não somente por sua experiência, mas também por se deparar com diversos julgamentos em relação à sua filha, como relata:

Então tipo assim, eu chego com ela na universidade raramente, eu evito trazer, por quê? [tom de voz muda] ‘ah ela nasceu assim?’, ‘você fez um aborto? Tentou fazer um aborto?’, ‘como foi que isso aconteceu?’, ‘oh que bonitinha, é especial...’. Teve uma dita cuja “carcará” aqui, que chegou e disse pra minha filha que os dedo dela ia crescer... Gente como é que mente assim pra uma criança? Não vai, não vai! [...] Então, a gente ainda tem o julgamento da comunidade que se diz tão de pensamento livre, que se diz tão... e não sabem que existem má formações? Que não existe problemas congênitos? Não sabem? Né? Então, tipo assim, eu mesma prefiro levar minha filha pra qualquer outro canto, menos trazer pra cá, tendeu? Não trago de jeito nenhum, ainda mais um pessoal que me julga tanto, aí o povo fica ‘traz sua filha’, eu falo ‘não vou trazer minha filha pra um lugar onde eu sei que o povo me julga, julga a mãe dela’, com que cara eu vou deixar minha filha sorrir pra os outros? Vou trazer pra um lugar que me prejudicou, que me fez perder um semestre, nove disciplinas por nada, entendeu? Que quando eu procurei um apoio, eu não tive, eu vou trazer minha filha, meu bem mais precioso, pra cá pra que?! [...] é um ambiente negativo e ruim pra ela, então eu não trago, se eu não tiver com quem deixar, eu vou ficar em casa, como sexta-feira talvez eu vá faltar (Júlia, 2024).

Nesse processo, cabe abordar Foucault (2022), que cunhou o conceito “biopolítica”, o qual se refere ao exercício de poder na regulação à vida, a partir do controle e vigilância de como se deve existir, viver e conviver. Na obra “Em defesa da sociedade”, Foucault (2022) afirma que a biopolítica é constituída pelo domínio sobre a vida das pessoas, fazendo-as em determinado controle estatal ter uma decisão externa sobre o poder de matar, deixar viver ou expor à morte. Por essa perspectiva, pesquisadores como Brown (2020) e Singer e Bacon (2020) afirmam que o capacitismo está intrinsicamente presente nas universidades e corrobora a manutenção de barreiras para o acesso dos grupos minoritários.

Segundo Santos *et al.* (2022), no contexto do capacitismo contemporâneo, Campbell (2008) afirma que há uma imaginação corporal compulsória. Tal imaginação constitui, por meio do Estado de direito, processos de capacitismo, até mesmo a negação do reconhecimento das pessoas com deficiência como seres humanos. Ficam restritas a um rótulo como nova identidade entre semelhantes em determinada característica física, intelectual ou sensorial. “As pessoas com deficiências lidam com a dor e o fardo da violência - violência que é epistêmica, psíquica, ontológica e física” (Campbell, 2008, p. 13 *apud* Santos; Kabengele; Monteiro, 2022, p. 161).

No Brasil, o ideal de um corpo/corporeidade perfeita, perpassa pelo processo de branqueamento da população, por exemplo. Existe, pois, a reprodução de práticas discriminatórias de modo sistemático, com diferentes aparatos de poder, que servem para impedir o nascimento, suprimir a qualidade de vida ou abreviar sua duração, nos casos de pessoas que sejam selecionadas como não merecedoras da vida. O capacitismo e o racismo, a partir do aspecto estrutural, trazem consigo um ideal que condiciona normativamente e performativamente quem pode ser e como deve ser (Santos *et al.*, 2022).

Além disso, as políticas neoliberais também operam nesse sentido, influenciando fortemente a incorporação de princípios como eficiência, normatividade de corpos e autossuficiência nas universidades. Essa conjuntura impõe que os estudantes sejam avaliados a partir de um regime de produtividade, eficácia e excelência. Posto isso, percebe-se que no ensino superior há uma ênfase na performatividade, eficiência e produtividade pessoal, a qual contribui para a valorização de indivíduos normativos. Isso corrobora o fortalecimento do capacitismo, uma vez que grupos que divergem do ideal de capacidade, por apresentarem características indesejáveis na academia, tenham sua permanência nesse espaço deslegitimada.

A performatividade que contradiz o ideal, o corpo e a saúde, considerados perfeitos, e a desassistência à presença desses corpos no ambiente universitário aparecem na narrativa de

Maria, a partir do processo diagnóstico enquanto mãe neurodivergente nesse espaço, em um momento de profundo adoecimento na universidade:

Na época desses acontecimentos, eu tava em tratamento, então tipo eu tava tentando fechar um diagnóstico. Tomando medicamento pra bipolaridade e não tava funcionando, então eu tava tendo recaída, tava tendo depressão, tava bem, tava mal, então eu dormia muito na sala de aula [choro]. E eu tinha muito aquela preocupação né, porque parece que quando você é mãe, parece que você tem que provar 3x mais que você é capaz de fazer aquilo ali né. E por eu tá dormindo na sala de aula, e tá mal... Eu ficava tipo ‘puts... é agora que vão dizer que...’ [silêncio]. E aí, eu vim melhorar agora também. Porque fechou. Viram que eu não tinha bipolaridade, e é TDAH. E aí quando comecei a tomar o remédio pra TDAH, eu consegui dar uma estabilizada. E aí melhorou também a qualidade de vida em relação a Edenilson... (Maria, 2024).

A partir desse período, em relação ao apoio institucional sobre saúde mental, ela diz:

[...] também foi bem pontual ali dos professores... É... na época que eu tava mais adoecida assim, tipo eu tive uma crise lá no laboratório, e aí o professor pegou e falou ‘ah vai pra casa, pede um atestado pra você fazer em exercício domiciliar, porque não tem como você vim pra universidade desse jeito né’. Aí eu pedi esse atestado, mas quando cheguei no colegiado falou ‘ah você tem certeza? Por que você num tenta vim? Vem uns dias e fica outros em casa?’, e eu sabia, eu fiz isso, mas o certo mesmo era ter continuado em casa. Acho que por essa coisa de ter que provar que você dá conta, que você vai conseguir, que não é porque você é mãe que você não é boa o suficiente pra tá ali [choro], aí foi bem difícil... Teve uns professores que perceberam, comentou com professor que era mais próximo, e esse professor marcou um dia pra me acolher e tal... Eu tentei acessar o atendimento psicológico daqui, mas muita demanda... Não consegui, então tipo... todo atendimento psicológico e psiquiátrico foi por fora. [...] Foi bem difícil e é bem difícil ainda a questão da saúde mental aqui, porque a mesma faculdade que adocece a gente, acaba fortalecendo, mas eu acho que mais adocece do que fortalece sabe? Por todas essas situações de permanência, enfim... (Maria, 2024).

Júlia também tentou acessar o serviço de saúde mental da universidade, há anos, mas nunca foi convocada para os atendimentos. No caso dela, após a gestação, passou por recorrentes situações de adoecimento,

Eu sempre fui uma pessoa que não adoecia, eu não adoecia, não pegava nem... Dois espirros, já tava bom. Entendeu? E por causa disso, depois que tive minha filha, comecei muito a adoecer. Eu tinha medo do outro dia não acordar viva, de toda hora uma coisa, então tipo assim, eu cheguei num estado que minha irmã pensava que eu ia morrer ‘Júlia, pelo amor de Deus, tu tá doente de novo?’, eu fui internada na época da pandemia, eu fui internada... Uma vez eu dei um ataque de pânico, não sei se foi pânico, ansiedade, só sei que foi um ataque tão ruim, que aí... A sorte foi... Porque parecia que eu tava infartando, eu ainda tinha meus momentos que eu vivia, com crise de enxaqueca enormes, virose, só faltava morrer, só faltava morrer, qualquer coisa já tava gripando, fiz exame, exame pra HIV, fiz tudo, doença autoimune, e não tinha nada! ‘É psicológico’, o doutor (Júlia, 2024).

Pode-se perceber que há muitos saberes, vivências e discursos que passam pelas maternagens e produzem sentidos e efeitos, não somente nos processos educativos, mas nos

processos de saúde e doença. Isso, a partir das autopercepções que as colaboradoras apresentam sobre sua saúde física e mental, diante dos relatos de exclusão e isolamento no tornar-se mãe e universitária.

12 FLUIR COMO ÁGUA EM TERRENOS SECOS: OS MODOS DE ENFRENTAMENTO DAS MÃES SOLO DISSIDENTES

Em Olhos d'Água, publicado em 2014, tem-se um livro de contos narrativos da autora Conceição Evaristo. Em um deles, mergulha-se nas memórias da protagonista, em que se questiona sobre a cor dos olhos da sua mãe.

Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum (Evaristo, 2014, p. 19).

Diante dos momentos de securas e aridez que as mulheres colaboradoras dessa pesquisa narram ao falar de onde e como caminharam até aqui, mostra-se a necessidade de encontrar água, nos olhos umas das outras, em rios que cortem seus caminhos, em fontes que façam transbordar a potência e firmeza dos seus passos. A partir da perspectiva das religiosidades afro-brasileiras, a água é um elemento que se relaciona com o mistério envolto no poder de gerar vida, fertilizar a terra e nutri-la.

Do líquido amniótico ao leite materno, dos rios aos mares, a água simboliza as múltiplas faces do matriarcado. Há, ainda, um ditado iorubá que diz “somente a água fresca apazigua o calor da terra” (Carvalho, 2022). Sem as águas de Oxum, orixá cultuada por seus elementos relacionados ao amor, à beleza, fertilidade e maternidade, nada cresce sobre a terra (Nunes, 2023). Para Nunes (2023), Oxum, yabá, divindade das águas doces, afetuosa e potente, ensina às mulheres negras sobre astúcia e estratégias ancestrais, acadêmicas e espirituais, que nos conduz à resistência, coragem e potencialidade.

Nesse sentido, o conceito de “enfrentamento”, adotado na perspectiva que embala essa seção, relaciona-se com a interseccionalidade e a libertação, que compõem o feminismo negro e contribuem para que se compreenda a condição de opressão vivenciada, sua luta contra essa opressão e sua consequente libertação desta (Moraes, 2020), como um movimento de defesa e proteção da totalidade existencial vivenciada por essas mulheres, individualmente e enquanto grupo, por exemplo, a partir dos movimentos sociais de mulheres negras. Com isso, faz-se importante ressaltar que os trechos utilizados têm o objetivo de representar a consciência, o poder e a potência que as entrevistadas demonstram a partir dos seus discursos e práticas, sem a pretensão de reunir ou totalizar as infinidades diversas que seus modos de enfrentamentos diários e cotidianos se colocam nas suas histórias.

O título da presente seção surge a partir de uma das falas das colaboradoras. Sofia trata sobre quão desafiadora e opressiva foi a experiência de gestar na universidade, encontrando-se com a necessidade de fluir como água dentro desse espaço, nem que para isso precise “se moldar” a tal recipiente.

Por muito tempo, pelo menos durante a gravidez parecia um pesadelo muito grande, interminável... A forma como eu era tratada, como as pessoas me olhavam, como... sabe? Toda a situação... Mas tudo isso vem da questão de não ter apoio mesmo sabe? Mas com o passar do tempo, tudo a gente vai se moldando, acho que o ser humano ele é igual a água. Independente do recipiente que você coloque, ele vai se moldar ali e vai conseguir fluir de alguma maneira, eu espero ainda conseguir fluir aqui na universidade, de alguma maneira né? Não me permitir, sei lá, secar. Só desaparecer daqui. Preciso fazer alguma coisa. Continuar permanecer, nem que pra isso eu precise me moldar né, ao recipiente que me colocaram (Sofia, 2024).

Sofia discorre como possibilidade a criação e o fortalecimento de recursos para as estudantes, que, em suas vivências e seus recortes, deparam-se com diferentes dimensões da violência, objetificação, do silenciamento e da punição nesse “recipiente acadêmico”. Com base nisso, ela relata:

Eu acho interessante que deveria haver uma rede de apoio pelo menos, não só pra mães, pra mulheres terem esse espaço de se acolher. É muito importante. Porque as vezes, o acolhimento que eu recebi principalmente do público masculino na época, era com esse olhar de objetificação... Era com essa coisa de você perceber segunda intenção, e... Chega a enojar a quantidade de comentários e coisas que eu ouvi do... do... popular masculino aqui na universidade durante a gravidez. Eu fico muito triste de pensar que isso pode se repetir com outras pessoas, então a gente precisa mesmo se acolher enquanto mulheres, de não se culpar, de não trazer pra si todo o peso do mundo, quanto a questão da maternidade, porque é um processo... muito... comum (Sofia, 2024).

Sob a perspectiva de Sofia, o processo de “fluidez” dentro da universidade, enquanto uma mãe negra, perpassa pela história dos corpos que foram invadidos e explorados, assim como seus territórios. Além disso, atravessa também a história de resistência, luta e riqueza, diante dos aquilombamentos históricos, como aborda Manzi e Anjos (2021, p. 13):

Pensar as lutas das mulheres negras em torno do seu corpo enquanto territorialidade nos permite entender como diversas relações de poder são disputadas nesse espaço mais íntimo da sua existência, pelo fato de sua subalternidade estar diretamente associada à sua corporeidade negra e feminina. Pensar o corpo como território viabiliza considerar a interseccionalidade da raça, do gênero e da classe na sua materialidade corporal, como lócus de opressão, mas também de resistência. Pensar as territorialidades das mulheres negras na escala do corpo significa romper com a dicotomia entre espaço público e privado, reafirmando o poderoso lema feminista: o pessoal é sempre político.

Para hooks (2015), a opressão está associada diretamente à ausência de opções, consequentemente agravando e afunilando cenários de exclusão e desigualdades. O conceito,

para a autora, deve ser lido não somente a partir dos seus contextos, mas dos recortes específicos, a fim de não confundir com a exploração e discriminação a que muitos grupos estão submetidos, mas que ainda podem, de algum modo, oprimir outros (Antoniazzi, 2021).

Nas complexidades das maternidades construídas a partir das suas realidades, vulnerabilidades e dos seus privilégios, diante das experiências de maternidades não brancas, encontram-se as nuances geradas por meio do processo de forjar, tensionar e resistir a um cenário árido de possibilidades, percebendo-o como um “fluir” diante disso. Como Maria expressa no seguinte trecho da sua narrativa:

Ao mesmo tempo que eu vejo que é muito difícil a maternidade, é muita cobrança, tem muita culpabilização tipo... ainda é um lugar de opressão assim sabe? Eu ainda vejo um lugar de potência assim... porque depois de Edenilson, eu me vi no lugar de ‘eu tenho que ir atrás do meu sonho’, não só por ele, mas por mim também, então eu encontrei na maternidade, e até dos estudos que eu tenho feito né, sobre maternidade, uma possibilidade de agir mais. Então acho que tem essas duas nuances assim sabe? Desse lugar difícil, mas também desse lugar de ponto de partida né? De agir e tal... (Maria, 2024).

Ao perceber o lugar de potência e a ação que a maternância ocupa na vida de Maria, é possível pensar a partir da construção de espaços de ativismo materno. O’Reilly (2010) aponta o quanto as temáticas abordadas em estudos sobre maternidade têm se tornado mais complexas e variadas nas primeiras décadas do século XXI.

Ainda, retomando trabalhos clássicos sobre maternidade, como “Of Woman Born”, de Adrienne Rich, tem-se o conceito de prática materna. A autora indica que uma das novas dimensões que emergem na virada do milênio em estudos sobre maternidade é a da agência, que vem à tona junto com um vigoroso movimento de mulheres nos Estados Unidos, cuja pauta é o potencial emancipatório da maternidade (Rich, 1986).

Ela sugere que, se a maternidade patriarcal caracteriza a criação de filhos com um ato privado e apolítico, a agência materna coloca em primeiro plano a dimensão político-social do trabalho materno. Nesse sentido, o engajamento social, diante dos processos de resistência e lutas por direito, bem como as identidades maternas, configuram-se não como experiências dissociadas, distantes ou opostas, mas como possibilidades de participação conjunta na formação de sujeitos.

Contudo, tais possibilidades ainda se revelam fortemente contornadas e limitadas por questões de âmbitos individuais, coletivos e culturais, que se relacionam com privilégios e desnivelamentos de maternidades brancas e não brancas na sociedade capitalista. Estas desigualdades, portanto, a educação crítica e emancipadora objetiva enfrentar.

Conforme Júlia, a maternidade passa por um lugar de percepção de suas tarefas e seus compromissos, a partir da rotina com sua filha. Para a narradora, há uma interpretação, entre os colegas de sala sobre as estudantes mães, de que essas não conseguem dar conta, irão negligenciar os trabalhos em grupos ou, ainda, prejudicar de alguma forma o andamento das atividades e das disciplinas. Entretanto, para Júlia, tornar-se mãe nunca foi um lugar de fracasso ou incompetência diante dos desafios,

Tipo ‘essa pessoa tem um filho, não vai conseguir dar conta’, quem não consegue é eles gente! Vamos ser sinceros né? Pra quem pensa assim, é porque se tivesse um filho, não ia dar conta de nada, eu penso assim...Eu nunca pensei que eu não podia fazer nada, nunca botei na minha cabeça que eu não podia fazer nada, e nem nunca botei na cabeça que alguma pessoa não podia fazer. Então por isso eu consigo fazer tudo... Eu as vezes faço mal feito, mas eu consigo [pausa], entendeu? Eu consigo chegar em casa, limpar a casa, arrumar a casa, olhar o dever dela, eu consigo ir na reunião dos pais da escola dela, eu consigo levar ao médico, eu consigo fazer tudo, eu consigo fazer a feira, eu consigo fazer tudo, consigo sentar e estudar... Né? Então tipo assim, mas é que pensa que a gente não consegue (Júlia, 2024).

Como consta nos trechos das narrativas de Júlia, houve desafios e limitações, para que a estudante pudesse participar e se engajar em atividades e projetos que vão para além da sala de aula, como extensão e pesquisa, por exemplo. O lugar de mãe passa, então, pela conciliação entre trabalho doméstico, trabalho de cuidado e estudos, resultando em diversos afazeres, que a narradora enfrenta e lida diariamente.

A partir dos relatos, compreende-se que ser mãe e estudante são papéis que ora se entrelaçam, sobrepõem-se, conflitam-se e se complementam, como retrato da singularidade de cada processo narrativo e história de vida contada pelas graduandas. São recortados e inter cruzados por semelhanças, distinções, concordâncias, desigualdades, aproximações e distanciamentos, por meio da raça, classe, orientação sexual e das performances em torno do gênero. Maria, por exemplo, cita como os pontos de partidas, para ela, têm sido demarcados justamente a partir da sua trajetória estudantil, inclusive a partir da percepção de como sua branquitude atravessava também sua maternidade.

Fiz um primeiro trabalho sobre maternidade, no primeiro semestre. E aí eu fiquei pensando né ‘Se pra gente como mulheres brancas, é difícil participar dessas pesquisas, eu fico imaginando como seria pra mulheres negras sabe? Se nossas demandas são invisibilizadas, imagine as demandas das mulheres negras, que são perpassadas por múltiplas opressões, que as vezes a gente só é atravessada pelo sexismo, pelas questões de gênero’, e aí... foi quando eu pensei, ‘ah vou estudar as lutas diária das mulheres negras da UEFS né...’ [...] E aí, eu penso em continuar estudando isso no mestrado, me mobilizou bastante pra continuar, inclusive pra ação assim sabe? Me vejo com muito mais vontade de, de acompanhar e modificar essa questão da universidade, sei que é muito difícil, não vai ser uma coisa assim, de um dia para o outro, talvez seja uma plantinha assim que vai ser plantada aqui pra depois ser

colhida lá na frente, os frutos... Mas, é um trabalho de formiguinha. Se não tivessem esses primeiros trabalhos sobre maternidade e as falas dessas mulheres, podiam continuar invisibilizados de um jeito que nem pesquisa a gente fosse ter dentro da universidade (Maria, 2024).

No contato com as mães negras do curso e no encontro com demandas diversas apresentadas pelas participantes, Maria vislumbra a trajetória enquanto pesquisadora dos estudos sobre maternidade como um fazer possível e passível de transformação e mudança no espaço universitário e na comunidade científica, que, para ela, também podem ser considerados lugares de potência e revolução, como na maternidade.

[...] por mais que a universidade seja adoecedora, às vezes é o único espaço que a gente tem pra si também né, tipo estar na universidade, fazendo o que a gente gosta, às vezes não estando naquelas funções que é limpar casa, fazer comida, cuidar do filho. Às vezes a gente também quer tá afastada do filho um pouco, e às vezes a universidade é o único espaço que a gente tem pra esse afastamento e às vezes até o autocuidado, de tá fazendo algo que a gente gosta pra si (Maria, 2024).

Vivenciando um contexto com privilégios, Maria percebe que as suas ferramentas para lidar com a experiência de ser mãe solo e estudante auxiliam no planejamento de sua carreira, nas opções que pode vislumbrar a partir disso e no investimento na sua carreira e currículo. Ela explica:

Eu fui percebendo que apesar de ser muito difícil, eu ainda tenho muito privilégio assim sabe? Em termos de conseguir pagar o hotelzinho, querendo ou não, meu pai me ajuda com aluguel, tem mulheres que tão em situação muito mais difícil de ter que lidar com a casa sozinha, sem pai pra ajudar, sem namorado, sem nada pra ajudar. E aí eu vi que tipo, são plausíveis minhas demandas, é difícil, mas a gente tem situações bem mais difíceis, então foi o que me fez continuar pesquisando e querendo lutar pelas questões da maternidade na UEFS (Maria, 2024).

Tais ferramentas, como rede de apoio, divisão de tarefas e auxílio financeiro aproximam Maria dos estreitamentos entre sua jornada e seus desejados pontos de partida como construtores de sua identidade enquanto sujeita na sociedade, na maternidade, no *campus* universitário e no âmbito profissional. As ferramentas se mostram também criadas a partir do processo de ensino-aprendizagem, como ela cita na sua relação com a professora Rita, que, em momentos de adoecimento, foi percebida como figura de apoio e fortalecimento em momentos desafiadores na jornada estudantil:

Por exemplo, eu acho que o ponto de partida foi eu ter denunciado o professor que comentou a violência. Tipo eu não ia denunciar, eu acreditei que fosse coisa da minha cabeça no início sabe? Que eu tava errada de ter levado Edenilson pra sala de aula, que eu devia ter saído com ele antes de acontecer tudo aquilo, que eu devia ter dado uma voltinha com ele antes de acontecer tudo aquilo. Só que depois dessa fala de Rita, e dos colegas também, quando ela disse “não se silencie, senão você vai acabar adoecendo,

tipo você tem voz, você tem que falar, que aí eu despiroquei [risos] (Maria, 2024).

Na experiência de Júlia, sua jornada foi marcada por raiva e decepção, diante da falta de assistência e dispositivos de apoio na universidade. Ela diz:

Mas a raiva é grande, não, raiva não, no início era raiva, agora é decepção mesmo, decepção de ver uma instituição tão respeitada, não prega o que ela diz, as mensagens que quer passar, que o aluno é bem acolhido, que o aluno tem isso, boa alimentação, barata, que o aluno pode ter um lugar pra dormir enquanto não se ajeita, enquanto... Ah que o aluno pode ter isso, ter aquilo, e a gente não tem, pronto, não tem (Júlia, 2024).

A raiva apareceu como uma emoção visitada pela maioria das participantes. Maria cita, durante sua narrativa, um texto sobre a raiva da autora Audre Lorde, que expressa uma determinada concepção a respeito de como a dimensão subjetiva e, sobretudo, humana, de corpos racializados, integra os processos de travessia das vivências.

Tem um texto da raiva eu acho, que é da... não vou lembrar de quem é, mas é uma autora negra né, que parte muito dessa coisa que a raiva ela pode ser um modo de mobilizar a ação, que é diferente do ódio [...]. E aí eu acho que eu tenho que tá sempre nessa vigilância de não ir muito pelo ódio, mas pela raiva quanto algo que pode mobilizar, porque senão você acaba atacando os professores mesmo né?! Então eu tenho esse cuidado, posso não ter tido algumas vezes, mas hoje em dia eu tenho mais esse cuidado sabe? De não perder... De não ser motivo pra... Como é que eu tinha falado? ‘Marcada’ né? Então eu tomo esse cuidado. Tento embasar muito as coisas que eu tô falando, pra eles não encherem o saco sabe? (Maria, 2024).

Um trecho do texto da autora supracitada revela como a raiva foi sendo transformada em seu uso e sentido como resposta ao racismo:

Minha resposta ao racismo é raiva / Eu vivi boa parte da minha vida com essa raiva, ignorando-a, me alimentando dela, aprendendo a usar antes que jogasse minhas visões no lixo / Uma vez fiz isso em silêncio, com medo do peso. Meu medo da raiva não me ensinou nada. O seu medo dessa raiva também não vai te ensinar nada (Lorde, 1984, p. 9).

A raiva da qual Lorde (1984) trata se contextualiza a partir do racismo e das distorções raciais da sociedade moderna capitalista. Aborda a raiva sentida quando se confronta as verdades estabelecidas, os privilégios não questionados, a postura defensiva, bem como os silêncios e silenciamentos. Esse cenário se justifica devido aos interesses patriarcais e racistas, de modo que mulheres não expressem suas raivas e se percam na impotência causada pelo medo da retaliação, assim como pela objetificação da cegueira racial (Costa, 2021).

A oportunidade de estar em um grupo, compartilhando referenciais teóricos sobre maternidade negra, possibilitou que Maria acessasse saberes que considerou importantes, para além da sua formação profissional, conforme explicita no trecho abaixo:

Eu entrei em contato com os estudos sobre maternidade negra né... De Patricia Hill Collins, li bastante coisa de Sueli Carneiro, bell hooks... E aí

acho que também essas leituras me colocaram num lugar de desconforto em relação a minha própria branquitude. Foi a partir das leituras de bell hooks, que eu comecei a estudar sobre branquitude, e ter estudado sobre branquitude, me fez perceber sobre outras maternidades, que não a hegemônica né, a branca, enfim... E aí eu acho que esse movimento de ler essas leituras dissidentes e tal, me colocou num lugar de desconforto e pensar outros tipos de maternidade, repensar minha própria maternidade também né... De como que essa coletivização, a socialização da maternidade, que a maternidade não precisa ser uma questão só da mãe, que pode ser uma questão social, que é uma questão social, partiu dessas leituras sabe? Tanto pra minha atuação futura, enquanto psicóloga, quando vou atender uma mulher negra assim, que é mãe, eu acho que ter esse embasamento foi muito importante, tanto pra pesquisa quanto pra atuação quanto pra o exercício da minha própria maternidade (Maria, 2024).

Estar inserida em um grupo de estudos, entrando em contato com saberes outros, para além de conhecimentos técnicos, teve um papel importante, não somente para sua formação enquanto estudante mãe, mas enquanto uma mulher bissexual:

Foi um espaço que me possibilitou afirmar enquanto uma mulher bi, sabe? Até então eu tava dentro do armário, até como um dispositivo de segurança, porque enfim né, ser mulher mãe já é difícil, ser mulher, mãe, bissexual é mais complicado ainda né? Porque vem toda aquela coisa dos estigmas, dos estereótipos, surgiu até aquela coisa ‘ah porque não decidiu ser bi antes de ter o menino?’, como se fosse um grande problema né pra Edenilson eu ser bi. E aí, tipo, enfim possibilitou né, essa mudança pessoal, quanto perspectiva de atuação enquanto psicóloga e divisão de mundos assim, [...] toda essa trajetória também possibilitou né, uma construção afetiva com Edenilson, uma construção de uma maternidade que não precisava se enquadrar no modo como as pessoas esperavam que fosse a maternidade, que até quando eu tava tentando me enquadrar nesse tipo de maternidade, também era adoecedor, porque eu não conseguia! E aí, vê essas outras possibilidades, essas outras formas de amar, outras formas de ser mãe, foi importante também pra essa questão pessoal, pra além de profissional, possibilidade de ascensão social, emprego e afins... (Maria, 2024).

Nesse cenário, problematizar a maternidade, em suas diversas formas, assim como os elementos que a contornam, é possibilitar outros caminhos além do destino social da mulher em nossa sociedade. Além disso, configura-se como a possibilidade de aliviar, em certa medida, o peso moral sobre a mulher que enfrenta o desafio materno em toda a sua amplitude.

[...] é sempre bom participar de pesquisas e espaços que são com mães porque parece que quando não são mães, a gente fica dando murro em ponta de faca, parece que a gente só tá reclamando, parece que a gente não quer fazer sabe? E quando você fala pra outras mães, seja através de pesquisa, seja através de espaços, parece que deixa de ser uma coisa só sua e passa a ser uma questão que você que não é só sua, que é coletiva. E quando você coletiviza uma coisa que antes você achava que era problema seu, você passa a entender que aquilo pode ser mudado sabe? (Maria, 2024).

Como abordado no trecho acima, a participação na pesquisa também foi um elemento compartilhado entre as colaboradoras como uma possibilidade de falar sobre suas vivências

abertamente, um espaço de anúncio e denúncia das suas demandas, como cita Júlia no final da sua entrevista:

Poder falar sobre isso, que eu não pude falar com ninguém né... Nunca pude expressar muito bem isso, e quando eu fui pra entrevista conversar com você, eu fui colocando na minha cabeça que eu ia falar tudo e falei, entendeu? Então quero agradecer pela experiência (Júlia, 2024).

Nesse sentido, a colaboração das participantes foi permeada pela construção e contação das suas narrativas como elemento fundamental para partilha das demandas das mães solo universitárias como um grupo. Ademais, a participação na pesquisa também foi considerada uma experiência não individualizante, que, a partir do momento que é anunciada através de cada corpo, é transformada. Para além da contribuição acadêmica e intelectual que essas mulheres reforçam por meio das suas histórias, as narrativas propõem caminhos, reflexões e pensamentos na vida cotidiana.

Assim como no Brasil, segundo Perez (2023), o feminismo negro deglutiou experiências internacionais e resistências ao colonialismo, bem como ganhou robustez a partir dos seus referenciais, que podem ser exemplificados com as obras de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. Ainda, forjou sua teoria e prática na presença: em terreiros, quilombos e periferias. Essas mulheres também se aproximam das mudanças e elaborações trazidas por esses corpos a diferentes espaços onde antes eram inexistentes, como nos diálogos e na relação pulsante entre ativismo, militância e produção intelectual.

Conclui-se, a partir da leitura interpretativa compreensiva das narrativas apresentadas pelas colaboradoras, demandas comuns entre as narradoras, contudo vivenciadas de forma distintas diante dos atravessamentos singulares da vida narrada e sentida através dos corpos-territórios das sujeitas. Como elementos constitutivos dessas histórias, tem-se a relação com os professores e colegas, a garantia do acesso a políticas, direitos ou espaços, a percepção dos processos educacionais e de saúde e suas estratégias e resistências, que surgem no contar das suas histórias.

Nesse sentido, a perspectiva de pensar tais corpos como territórios delas mesmas sugere o que Cruz *et al.* (2017) abordam acerca dos processos vivenciados pelas sujeitas e seus *habitats* de modo interseccional. Assim, ressaltam: “pensamos no corpo como nosso primeiro território e reconhecemos o território em nossos corpos: quando os lugares em que habitamos são afetados, nossos corpos são afetados, quando nossos corpos são afetados, os lugares em que habitamos são violados” (Cruz *et al.*, 2007, p. 7).

Desse modo, entende-se como o território dos afetos, dos espaços em sua concretude, dos debates em torno da maternidade na universidade e das questões de ensino-aprendizagem-

permanência se entrelaçam com os corpos dessas mulheres. Nesse entrelace, surgem processos de adoecimento, exclusão e não pertencimento, mas também potenciais formações que caminhem para a educação e saúde, a partir do diálogo e da aproximação com as trajetórias e narrativas dessas mulheres. Portanto, este estudo, indica, essencialmente, a possibilidade de ações afirmativas que promovam o ecoar de vozes como essas, assim como a garantia da participação dessas mulheres na construção de uma universidade que parta do presente, colocando-se em perspectiva para o olhar do futuro de mães e crianças.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa e em alguns elementos das narrativas, a aridez e a secura foram elementos encontrados durante o percurso. A relação professor-estudante, o aspecto de isolamento e exclusão enfrentado pelas mães solo na universidade, que dialoga com a percepção destas a respeito da saúde mental, a fragilidade ou inexistência das políticas afirmativas e de permanência e a invisibilidade no campo acadêmico dos estudos sobre maternidade, num primeiro momento, mobilizaram tensionamentos, rupturas e continuidades que partem de um solo desafiador para os processos de semear, cultivar e colher.

Entretanto, pensando no Nordeste enquanto região e nos sertões existentes, a água é um elemento não somente presente, mas, em diversos territórios, é também abundante. Como canta Maria Bethânia, na composição de Jovelina Pérola Negra, Labre e Carlito Cavalcanti, em “Águas de cachoeira”, no sertão nordestino também se encontra

Uma água forte
Pra me banhar
Ela me enche de fé
Me dando um banho de paz
Bebo dela no coité
E vejo o bem que me faz
Água de beber
Água de molhar
Água de benzer
Água de rezar (Águas [...], 2006).

Nesse viés, durante a escuta das narrativas, posterior à leitura compreensiva-interpretativa destas e a partir da escrita do trabalho, também foram colocadas em perspectiva águas doces e salgadas, que fertilizam os caminhos dessas mulheres. Com isso, indicam as possibilidades de mudança, a responsabilização social e a coletivização das demandas de mães, bebês e crianças no *campus* universitário.

Os achados dos estudos caminham para uma maior necessidade de diálogo, pesquisa e debate em relação à formação docente, mas, inclusive, voltada para uma prática educacional que inclua as mães e seus filhos, dentro e fora da sala de aula. Ainda, reflete-se a imprescindibilidade de espaços físicos e contextos de educação que visem ao desenvolvimento do pertencimento e reconhecimento dessas mulheres na instituição, considerando a exclusão e o isolamento que foram relatados a partir das suas histórias na trajetória estudantil.

Diante disso, tendo em vista as impressões e percepções das mães solo colaboradoras da pesquisa, a respeito das ausências relacionadas às políticas de permanência estudantil,

ganharam destaque as ações e iniciativas de acolhimento, além da pouca mobilização dos movimentos sociais em relação às demandas do grupo. Foram considerados três eixos de política/direitos/espço, que atravessam ou não o cotidiano das mães no *campus*, sendo esses: a creche, a brinquedoteca e o exercício domiciliar. Conclui-se que, a partir das narrativas e da análise das políticas institucionais, não surgiu nenhuma ação afirmativa construída e projetada especialmente para mães solo estudantes na universidade.

Os relatos foram marcados pela percepção de processos de adoecimento e sofrimento psíquico diante dos aspectos de vivenciar a universidade. Isso, com falta de assistência à saúde mental, violências sofridas durante a graduação na relação com professores, colegas e servidores, e com fragilidade na rede de apoio familiar, de amizades e institucional.

Na necessidade de tentar “fluir como água” dentro da universidade e nos enfrentamento cotidianos, como disse Sofia – uma das participantes –, essas estudantes, em contrapartida, aproximam-se de diversas estratégias para seguir caminhando. Com isso, seus processos foram permeados pela aproximação de referenciais teóricos que fortalecessem e instrumentalizassem a luta e as conquista dos seus direitos, pelo não silenciamento diante das violências, apoio dos colegas da sala de aula e pela participação no Coletivo de Mães da UEFS. Ademais, houve a percepção da importância dos processos educacionais para mudança de vida e projeção de carreira profissional e acadêmica, de modo que o afeto por seus filhos e filhas se deu como fio condutor, envolto pelos processos de cuidado que essas mães são responsabilizadas predominantemente.

A partir dos objetivos da pesquisa, as narrativas das discentes foram pontes de contato para a compreensão das suas experiências na universidade e, inclusive, para além dela. Ao narrarem sobre si, narraram sobre a vivência em sala de aula, as reflexões a respeito das grades curriculares, políticas afirmativas e do apoio institucional. Desse modo, suas demandas individuais e coletivas, diante dos processos de formação, foram anunciadas ao longo do contar de suas histórias.

Tendo em vista que houve uma predominância de mulheres negras como colaboradoras desta pesquisa, reiterou-se a importância de buscar a abordagem dos eixos que interseccionalizam e distinguem as diferentes maternidades, considerando raça, classe e orientação sexual. Posto isso, buscou-se entender como tais impactos afetam, de formas diferentes, a vivência acadêmica dessas mulheres, sendo possível visibilizar processos como esse, a partir da abordagem da questão de acesso e permanência, mais especificamente, na pouca inserção em pesquisa, extensão, bem como na participação de movimentos sociais na

universidade, nos diferentes níveis de sobrecarga, e nas compreensões em torno da saúde mental que elas explicitaram em seus discursos.

A partir dos achados dessa caminhada investigativa, surgem novas perguntas e novos pontos de partida, que são fundamentados no entrelace entre discussão e debate em torno das maternidades, formações, políticas educacionais e da universidade. Nessa perspectiva, os estudos voltados para tais discussões caminham para a visibilidade de demandas e problemas sociais que atravessam e repercutem os processos de educação dessas sujeitas mães, o que também impacta a vida de seus filhos.

Mas, afinal, quais elementos podem revelar-se como estruturantes nas especificidades das demandas apresentadas por essas mulheres, a partir da reivindicação de uma possível política direcionada a esse grupo? De forma predominante, os seguintes pontos foram abordados por elas:

- a) falta de acesso à creche, destacando-a como um projeto que, essencialmente, foi formulado para atender os servidores, além da ausência de bolsas de auxílio maternidade para estudantes;
- b) inflexibilidade e dessensibilização com demandas propagadas por elas e por serem mães em sala de aula, acarretando desafios na vida acadêmica, falta de acolhimento e pertencimento e violências em sala de aula;
- c) necessidade de espaços que possam incluir mães com crianças nos espaços da universidade, nos eventos e congressos;
- d) impasse no acesso à alimentação do RU quando se está acompanhada dos filhos;
- e) desafios relacionados ao suporte, à orientação e ao fomento aos estudos e às pesquisas sobre maternidade no *campus*, destacando a ausência de grupos de estudos, iniciação científica e extensão que acolham temáticas como essa.

A partir do vislumbre de tais políticas que possam atender a tais especificidades e consigam dialogar com outras realidades e grupos, também se faz necessário aproximar-se do debate em relação ao papel da universidade frente a isso. Quais as possibilidades e limites a partir do que foi trazido nas narrativas?

Entende-se que as políticas podem se mostrar como travessias para a melhoria do desempenho acadêmico, contribuindo para o olhar psicopedagógico e social na assistência aos estudantes, na diminuição da desigualdade de oportunidades, na alimentação e nos auxílios financeiros. Logo, necessita-se pôr em debate, entre as instâncias e a comunidade universitária, os caminhos que podem ser trilhados, por meio da administração dos recursos financeiros, da gestão institucional, dos dispositivos de apoio aos estudantes e das parcerias e

colaborações com outras organizações e instituições, para que sejam projetos alocados com base nas demandas e na necessidade de amparo que a universidade busca promover, para manter, afirmar e fortalecer as identidades estudantis, o que pode impactar na formação acadêmica, nas produções científicas, na formação docente, nas colaborações entre os dispositivos já existentes e estágios, nas atividades extensionistas e nos programas que já se relacionam com as infâncias presentes no corpo da universidade.

Como Bispo (2023) afirma, a partir da ideia de confluência, quando um rio encontra outro, ele não deixa de ser rio, mas passa a ser um rio maior. Portanto, as compreensões, interpretações, lacunas e limitações desta pesquisa buscam confluir e correr com outros rios, em direção ao fortalecimento do debate entre parentalidade e carreira científica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Kamila Eulalio. **Jovens, mães e universitárias**: do favor ao direito à educação. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/repositorio-de-dissertacoes/1f4c22021/20_kamila-eulalio-abreu. Acesso em: 6 nov. 2024.
- ABREU, Sirlene da Rosa Freitas de; THIESEN, Maria Dolores. **A vulnerabilidade da mãe solo brasileira**. [2022]. 14 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, [2022]. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstreams/58725334-82f5-4797-933d-7a6be69a22d5/download>. Acesso em: 24 maio 2024.
- ÁGUAS DE CACHOEIRA. Compositores: Jovelina Pérola Negra; Labre; Carlito Cavalcanti. Intérprete: Maria Bethânia. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2006.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANTONIAZZI, Carolina Bernardini. Maternidade: uma forma de opressão?. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [s. l.], v. 39, n. 2, 2021.
- AUAD, Daniela; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. A interseccional idade nas políticas de ação afirmativa como medida de democratização da educação superior. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 191-207, jan. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198392782018000100191&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2024.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 2.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivonete. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENSUSAN, Hilan. Quem pode fugir dos filhos indesejados?. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 322-324, abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000100020&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2023.

BERNHEIM, Carlos T.; CHAUÍ, Marilena S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência sobre ensino superior. Brasília, DF: Unesco, 2008.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BOTELHO, André; FERREIRA, Gabriela Nunes. Estado e sociedade no Brasil: um encontro adiado com a democracia. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 36, n. 105, p. 43-63, maio 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/b7Cw58sCqjqDQn5wsgYGcVj>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/@download/file>. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASILEIRO, Denise Lima da Silva; ALMEIDA, Deybson Borba de. História do curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 26., 2022, Feira de Santana. **Anais [...]**. Feira de Santana: UEFS, 2022.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 155-177, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2024.

BROWN, Nicole. Theorizing ableism in academia. In: BROWN, Nicole; LEIGH, Jennifer. **Ableism in Academia**. London: UCL Press, 2020. p. 1-10.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e a subversão da identidade. Routledge, Nova York, 1990.

CABRAL, Umberlândia. Mulheres pretas ou pardas gastam mais tempo em tarefas domésticas, participam menos do mercado de trabalho e são mais afetadas pela pobreza. **Agência IBGE Notícias**, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358-mulheres-pretas-ou-pardas-gastam-mais-tempo-em-tarefas-domesticas-participam-menos-do-mercado-de-trabalho-e-sao-mais-afetadas-pela-pobreza#:~:text=Em%202022%2C%20enquanto%20as%20mulheres,tarefas%20do%20que%20as%20brancas>. Acesso em: 4 out. 2024.

CAJUÍNA. Compositor e intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Estúdios PolyGram, 1979.

CANDIDO, Marcia Rangel. Mulheres na ciência brasileira. **Gemaa**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/mulheres-na-ciencia-brasileira/>. Acesso em: 6 out. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARPES, Pâmela Billig Mello; STANISCUASKI, Fernanda; OLIVEIRA, Leticia de; SOLETTI, Rossana C. Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/c7TkCBBBsYtF7nhnsDmZ83n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2024.

CARVALHO, Juliana de Jesus. **Maternidade solo**: uma análise sobre a (in)eficácia das políticas públicas voltadas à inserção e permanência destas mulheres no mercado de trabalho. Orientadora: Vanessa Vieira Pessanha. 2023. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade do Estado da Bahia, Camaçari, 2023.

CARVALHO, Luiza Maria S. Santos. A mulher trabalhadora na dinâmica da manutenção e da chefia familiar. **Revista de Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 7-33, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12032>. Acesso em: 13 out. 2024.

CARVALHO, Priscila. Ômí Tútú: o poder da água sob a perspectiva das religiosidades afro-brasileiras. **Revista Amarelo – Cultura**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://amarelo.com.br/2022/11/cultura/omi-tutu-o-poder-da-agua-sob-a-perspectiva-das-religiosidades-afro-brasileiras/#:~:text=%C3%93m%C3%AD%20T%C3%BAt%C3%BA%2C%20a%20%C3%A1gua%20fresca,%E2%80%9C%C3%A1gua%20fresca%20que%20acalma%E2%80%9D..> Acesso em: 4 maio 2024.

CARVALHO, Ricardo Ossagô; TUBENTO, Medilanda Eliseu Amós. Matriarcado africano: uma análise nos escritos dos feminismos. **Tensões Mundiais**, [s. l.], v. 17, n. 33, p. 305-328, 2020.

CÉSAR, Ruane Cristine Bernardes; Loures, Amanda Freitas; ANDRADE, Bárbara Batista Silveira Andrade. A romantização da maternidade e a culpabilização da mulher. **Revista Mosaico**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 68-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/1956/1342>. Acesso em: 7 nov. 2024.

CNPq. Censo Pesquisadores por liderança, sexo e idade 2017. **CNPq**, [s. l.], 2017. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-lideranca-sexo-e-idade>. Acesso em: 8 nov. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

COOPER, Melinda. **Family values**: between neoliberalism and the new social conservatism. New York: Zone Books, 2017.

CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 6-7, p. 35-50, 1996. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1860/1981>. Acesso em: 17 out. 2024.

CORVELLO, Mariana Vilela; MELO, Monica de. **Maternidades destituídas**: desigualdades de gênero, raça, classe e poder judiciário. Uberaba: Casa do Direito, 2021.

COSTA, Elisangela Mariano Ferreira. **As relações étnico-raciais no ensino fundamental I com abordagem da Lei 10.639/03 (11.645/08) em uma escola do município de Três Lagoas/MS**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3880/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20Elisangela%20Mariano%20F.%20Costa%20-%20Conclus%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024.

CRECHE UEFS. Nossa história. **UEFS**, Feira de Santana, [2024?]. Disponível em: <https://creche.uefs.br/historia/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CRELIER, Cristiane. Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar. **Agência IBGE Notícias**, [s. l.], 15 jul. 2020. Disponível: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, [s. l.], ano 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Delmy Tania; VÁZQUEZ, Eva; RUALES, Gabriela; BAYÓN, Manuel; GARCÍA-TORRES, Miriam. **Mapeando el cuerpo territorial: guía metodológica para mujeres que difienden sus territorios**. Quito: Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017.

CUNHA, Érica Vidal; MELCHIORI, Lígia Ebner; SALGADO, Manoel Henrique. Tempo de cuidado com o bebê, divisão de tarefas e rede de apoio materna. **Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 1-27, ago. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202021000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2025.

CUNHA, Tassia Camila Martins; MARINHO, Iasmin da Costa; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; DANTAS, Larissa Martins; SILVA, Manuelle Araújo da; SILVA, Mirelle Araújo da; SOUSA JUNIOR, Sebastião Soares de. Mães, universitárias e trabalhadoras: um estudo de caso no curso de pedagogia (FE-UERN). **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 3802-3827, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2986/2110>. Acesso em: 4 mar. 2024.

CUNHA, Yasmine Fernanda Ferreira; SOUZA, Romário Rocha. Gênero e enfermagem: Um ensaio sobre a inserção do homem no exercício da enfermagem. **Revista Rahis**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 140-149, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

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

DEJOURS, Christophe. **Prazer e sofrimento no trabalho**. Paris: Edition de l'AOCIP, 1998.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 4. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

DIOP, Cheikh Anta. **Naciones negras y cultura**. Barcelona: Belaterra, 2012.

DOCUMENTÁRIO Creche Uefs 30 anos: história, memória e cotidiano. Produção: Rose Leal. Feira de Santana: TV Olhos D'água, 2023. 1 vídeo (36 min). Publicado pelo canal TV Olhos D'água. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B_2Q-NLyBpM&t=1563s. Acesso em: 20 out. 2024.

DOVE, Nah. Mulherisma Africana: uma teoria afrocêntrica. Tradução: Wellington Agudá. **Jornal de Estudos Negros**, [s. l.], v. 28, n. 5, maio 1998.

EBUNOLUWA, Sotunsa Mobolanle. Feminism: The Quest for an African Variant. Tradução de Luana Cristina Muñoz Roriz. **The Journal of Pan African Studies**, [s. l.], v. 3, n. 1, 2009, p. 227-234. Disponível em: <https://www.jpanafrican.org/docs/vol3no1/3.1%20Feminism.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FARIA, Cássio Rodrigues. Gênero, raça e a interseccionalidade nas práticas escolares. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 179–193, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/64985>. Acesso em: 4 nov. 2024.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista Trad. de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FEIJÓ, Janaína. Mães solo no mercado de trabalho crescem 1,7 milhão em dez anos. **Fundação Getúlio Vargas**, [s. l.], 12 maio 2023. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/maes-solo-mercado-trabalho-crescem-17-milhao-dez-anos>. Acesso em: 4 nov. 2024.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto, DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERNANDES, Talita Melgaço; ROCHA, Thaís Teles; MATA, Gisele Camilo da. **Maternativa**: pensando um campus para mães e crianças através das ações afirmativas e das

redes de apoio. **Revista do Departamento de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v. 3 n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/emsociedade/article/view/22029>. Acesso em: 20 out. 2024.

FERREIRA, Jaqueline. Políticas de maternidade nas universidades. [Entrevista de Patrícia Valim concedida a Jaqueline Ferreira]. **Em discussão - UFOP**, Ouro Preto, 2022. Disponível em: <https://ufop.br/noticias/em-discussao/politicas-de-maternidade-nas-universidades>. Acesso em: 1 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURGHESTTI, Milena; MACHADO, Charles Henrique Voos. A família monoparental feminina e a necessidade de políticas públicas específicas. **Monumenta – Revista de Estudos Interdisciplinares**, Joinville, v. 3, n. 6, p. 126-151, jul./dez., 2022.

GALVÃO, Lize Borges. Mãe solteira não. Mãe solo!: considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. **Revista Direito e Sexualidade**, [s. l.], n. 1, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revdirsex/article/view/36872/21118>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GONÇALVES, Liliane Pacheco; REHEM, Faní Quitéria Nascimento. Estado da arte sobre a creche nas políticas educacionais (2000-2005). In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 22., 2018, Feira de Santana. **Anais [...]**. Feira de Santana: UEFS, 2018. p. 1-4.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatinoamericano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GOULDEN, Marc; MASON, Mary Ann; FRASCH, Karie. Keeping women in the science pipeline. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, [s. l.], v. 638, n. 1, p. 141-162, 2011.

GUADALUPE, Sonia; TAVARES, Sandra; MONTEIRO, Rosa. Redes de suporte social e (in)acesso a direitos em famílias monoparentais femininas. **Serv Soc Rev**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 41-63, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/21731>. Acesso em: 4 out. 2024.

GUIMARÃES, Luíze Anny Cardoso; GAUDÊNCIO, Carmen Amorim; ANDRADE, Josemberg Moura de; SÁ, Lays Andrade de; PALHANO, Dandara Barbosa; DIAS, Cleonides da Silva Souza; ANDRADE, Vitória Christine Lisboa de; VIEIRA, André Memória P. S. Relação entre dados sociodemográficos e vivências acadêmicas: aspectos psicossociais. In: ENCONTRO NACIONAL ABRAPSO, 16., 2011, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2011. Disponível em: <https://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZnJoiYT0xOntzOjExOiJJRF9UUkFCQUxITyI7czo0OiIxNTMzIj9IjtzOjE6ImgiO3M6MzI6ImNlYzZmNWY3MjI2ODcyNDIzMzIwOGFiZmY4ZGE1ZThhIjt9>. Acesso em: 16 ago. 2024.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], n. 16, p. 193-210, jan. 2015.

HOOKS, Bell. **The Will to Change: Men, Masculinity and Love**. Washington: Washington Square Press, 2004.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUENZER, Acácia. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 229-330.

LEÃO, Thaiz. **O exército de uma mulher só**. Caxias do Sul: Belas Letras, 2019.

LEITE, Ana Cecília Figueirêdo; ALVES, Francione Charapa. Trabalho, maternidade e permanência no Ensino Superior. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2022.

LIMA, Ari; JAIME, Pedro. Entrevista com o Professor José Jorge de Carvalho. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 19, p. 207-227, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/44985> Acesso em: 4 out. 2024.

LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso brasileiro. **Saúde em Debate**, v. 40, n. esp., p. 87-97, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/nQMPVrcwR3ZH3FgyBkbdsNS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2024.

LORDE, Audre. Os usos da raiva: as mulheres reagem ao racismo. In: LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo horizonte: Autêntica, 2019. p. 155-167.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Rev. Estud. Fem.**, v. 22, n. 3, dez. 2014.

MACHADO, Leticia Santos; PERLIN, Marcelo; SOLETTI, Rossana Colla; SILVA, Livia Kmetzch Rosa e; SCHWARTZ, Ida Vanessa Doerderlein; SEIXAS, Adriana; RICACHENEVSKY, Felipe Klein; NEIS, Alessandra Tamajusuku; STANISCUASKI, Fernanda. Parent in Science: the impact of parenthood on the scientific career in Brazil. In: WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE IGUALDADE DE GÊNERO EM ENGENHARIA DE SOFTWARE, 2., 2019, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: IEEE/ACM, 2019.

MANZI, Maya; ANJOS, Maria Edna dos Santos Coroa dos. O corpo, a casa e a cidade: territorialidades de mulheres negras no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [s. l.], v. 23, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/6642/5427>. Acesso em: 17 ago. 2024.

MARTINS, Nilda Rosa Nunes; CAMPOS, Ariana de. A aplicação do exercício domiciliar em universidades federais. **Revista Triângulo**, [s. l.], v. 15, n. 1, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5968/5989>. Acesso em: 7 out. 2024.

MATA, Gisele Camilo da. **Quem pode ser mãe**: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG. 2022. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: http://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/47115/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_vers%C3%A3o%20final.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

MEDEIROS, Daniela Silva Mendes. **A avaliação diagnóstica da secretaria da educação do estado de Goiás**: das intenções às ações. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MEDEIROS, F. L. S. de. Feminismo e neoliberalismo na contemporaneidade: uma “nova razão” para o movimento de liberação das mulheres?. **Teoria & Pesquisa Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 26, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/613>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MEDEIROS, Jonas. **Movimentos de mulheres periféricas na Zona Leste de São Paulo**: ciclos políticos, redes discursivas e contrapúblicos. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=458857&tipoMidia=0>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MELO, Marya Clara Damascena Melo. **Maternidade solo e as políticas sociais: uma análise crítica da figura materna frente às imposições do patriarcado**. 2023. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

MIOTO, Regina Célia Tomaso; SILVA, Maria Jacinta da; SILVA, Selma Maria Muniz Marques. Relevância da família no atual contexto das políticas públicas brasileiras: a política de assistência social e a política antidrogas. **R. Pol. Públ.**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 197-220, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/3821/1950>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MORAES, E. L. A interseccionalidade: Um estudo sobre a resistência das mulheres negras à opressão de gênero, de raça e de classe. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 36, n. 1, p. 261-276, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/50792>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117–128, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JUNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. esp. 2, p. 184-189, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/>. Acesso em: 1 abr. 2024.

NUNES, Arivle Elvira Barbosa. Oxum é água corrente que deságua no meu conhecimento e na minha vivência ancestral: se pode conter águas ancestrais?. In: CONGRESSO DE PESQUISADORES NEGROS/AS, 4., 2023, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: UFAL, 2023. Disponível em: <https://www.copenenordeste2023.abpn.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSzZPIjtzOjQ6IjUxMzkiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiYjcyZTI0YzIzMzgzMmQ4ZjdmYTAyN2MxN2UxY2FmZTciO30%3D>. Acesso em: 5 nov. 2024.

OLIVEIRA, Hirlene de; FALEIROS, Silva Thaísa Haber. Interseccionalidade na sala de aula: lições de Paulo Freire. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 20, 2023.

OLIVEIRA, Ilzver de Matos; SANTOS, Nayara Cristina Santana. SOLIDÃO TEM COR? Uma análise sobre a afetividade das mulheres negras. **Interfaces Científicas - Humanas e**

Sociais, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 9-20, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/4463>. Acesso em: 4 nov. 2024.

PASSOS, Almerison. Quando uma categoria analítica entra no xirê: pensando gênero a partir do Candomblé. **Revista Periódicus**, [s. l.], v. 1, n. 14, p. 9-33, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/36666>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PEDRO, Claudia Bragança; LUZ, Nanci Stanki da. Condições de permanência das mulheres na educação superior: um estudo bibliográfico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 12., 2021, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2021. Disponível em:
https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1612537463_ARQUIVO_8d381e32223fa9f268e97c099e0d23c0.pdf. Acesso em: 7 dez. 2023.

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. Os caminhos e a atualidade do feminismo negro. **Outras Palavras**, [s. l.], 15 jul. 2023. Disponível em:
<https://outraspalavras.net/feminismos/os-caminhos-e-a-atualidade-do-feminismo-negro/>. Acesso em: 14 out. 2024.

PESSOA-ILHA. Compositores: Emicida; Ivan Lins. Intérprete: Alaíde Costa. [S. l.]: Samba Rock Discos, 2022.

PETRUCCELLI, José Luís. Seletividade por cor e escolhas conjugais no Brasil dos 90. **Estudos Afro-Asiáticos**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 29-51, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/JtXvX9WhzvdJ4cJQdRLCx9z/>. Acesso em: 5 nov. 2024.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. O não-lugar de mulheres-mães na educação: ingresso à docência e a permanência no ensino superior. **Revista de Iniciação à Docência**, [s. l.], v. 8, n. 1, 2023. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/11498>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PORTUGUEIS, Diane. A maternidade solo e seu lugar na academia: uma construção atrelada à resistência. In: SUZUKI, Júlio César; CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de; SOARES, Alessandra Garcia (org.). **Mães cientistas: perspectivas e desafios na academia**. São Paulo: USP, 2023. p. 307-330.

PROTETTI, Fernando Henrique; SOUZA, Aparecida Neri de. Na universidade brasileira, maternidade rima com produtividade científica?. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 18, n. especial, p. 1-16, 2023. Disponível em:
<https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1892>. Acesso em: 4 nov. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RAMOS, Altina; M. FARIA, Paulo; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 17–36, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 6 fev. 2025.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano 14, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>. Acesso em: 11 jul. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403–412, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVSRc>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RIBEIRO, Ronilda. **Alma africana no Brasil**: os iorubás. São Paulo: Oduduwa, 1996.

RICH, Adrienne. **Of Woman Born**: Motherhood as Experience and Institution. New York: W. W. Norton & Company, 1986.

ROCHA, Mírian Narjara Pires. **Mulheres na ciência**: uma avaliação das políticas públicas de apoio à maternidade implementadas no âmbito da pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SANTANA, Arianne Teixeira de; COUTO, Telmara Menezes; LIMA, Keury Thaisana Rodrigues dos Santos; OLIVEIRA, Patricia Santos de; BOMFIM, Aiara Nascimento Amaral; ALMEIDA, Lilian Conceição Guimarães; RUSMANDO, Lúcia Cristina Santos. Racismo obstétrico, um debate em construção no Brasil: percepções de mulheres negras sobre a violência obstétrica. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 29, n. 9, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232024299.09952023>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SANTOS, Ariana Kelly; CARVALHO, Silvia de Sousa; GUARIENTO, Suellen; PEREIRA, Tatiana Dahmer. “Violência Institucional”: desafios do tema a partir do espaço acadêmico. **Articuladas**, Rio de Janeiro, n. 1, maio 2021. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/2022-03/Mulheres-resistencias-e-o-marco.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, Nadia; NORONHA, Raquel. Mãe solo. **Informa SUS**, [s. l.], 30 jun. 2022. Disponível em: <https://informasus.ufscar.br/mae-solo/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, Sérgio Coutinho dos; KABENGLE, Daniela do Carmo; MONTEIRO, Lorena Madruga. Necropolítica e crítica interseccional ao capacitismo: um estudo comparativo da convenção dos direitos das pessoas com deficiência e do estatuto das pessoas com deficiência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 81, p. 158-170, jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/Nf8RzhZ7r6SKqPTczM7367D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2024.

SANTOS, Sérgio Coutinho dos; KABENGELE, Daniela do Carmo; MONTEIRO, Lorena Madruga. Necropolítica e crítica interseccional ao capacitismo: um estudo comparativo da convenção dos direitos das pessoas com deficiência e do estatuto das pessoas com deficiência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 81, p. 158-170, jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/Nf8RzhZ7r6SKqPTczM7367D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2024.

SANTOS, Thais S. Mulata e mãe preta do século XXI: discutindo representações de mulheres negras no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499174405_ARQUIVO_ThaisSantosFazendoGenero.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

SILVA, Juliana Marcia Santos; CARDOSO, Vanessa Clemente; ABREU, Kamila Eulálio; SILVA, Livia Souza. A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia. **Revista Feminismos**, Salvador, v. 8, n. 3, p. 149-161, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42114>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, Juliana Marcia Santos; SALVADOR, Andréia Clapp. Coletivos de mães universitárias rompendo com a história da exclusão feminina nas universidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 31., 2021, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anpuh, 2021.

SILVA, Rafael Bianchi; CARVALHAES, Flávia Fernandes de. Psicologia e políticas públicas: impasses e reinvenções. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 247-256, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/q4gNDhBzVv7C3rRbwd376Wb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2024.

SINGER, Steven J.; BACON, Jessica K. Ableism in the academy: a series about disability oppression and resistance in higher education. **Critical Education**, [s. l.], v. 11, n. 14, p. 1-13, ago. 2020. Disponível em: <https://ices.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186616>. Acesso em: 22 out. 2024.

SOARES, Erica Aline Aparecida de Araújo. O fracasso do bem-estar social na democracia brasileira. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, [s. l.], v. 4, p. 915-928, 2020.

SOARES, Maria Raimunda Penha; SANTOS, Thamires Costa Meirelles dos. Consciência escravista e memória ancestral: a dialética que comporta a améfrica ladina e se efetiva em práticas de resistências das mulheres afro-brasileiras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIVERSIDADE SEXUAL ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO, 10., 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74989>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOARES, Suamy Rafaely. A feminização da pobreza e as políticas sociais focalizadas nas mulheres: um debate a ser repensado? In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2011.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 30, n. 87, p. 123-139, maio 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/PPDVW47HsgMgGQQCgYYfWgp/?lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2024.

SOUZA, Ana Luiza de Figueiredo. Raça e maternidade: vivências que se cruzam. **Portal Geledés**, [s. l.], 29 nov. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/raca-e-maternidade-vivencias-que-se-cruzam/>. Acesso em: 30 maio 2024.

SOUZA, Luana Fontel. **Mães na universidade**: Performances discursivas interseccionais na graduação. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7988966#. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, Luana Fontel. Maternidade e universidade: trajetórias discursivas na graduação. In: SUZUKI, Júlio César; CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de; SOARES, Alessandra Garcia (org.). **Mães cientistas**: perspectivas e desafios na academia. São Paulo: USP, 2023. p. 281-306.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

STANISCUASKI, Fernanda. Os caminhos para alentar as mães cientistas. **Outras Mídias**, [s. l.], 15 jul. 2024. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/os-caminhos-para-alentar-as-maes-cientistas/2024>. Acesso em: 9 jan. 2025.

TABAK, Fanny. **O laboratório de Pandora**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TESTONI, Raquel Jaqueline Freiburger; TONELLI, Maria Juracy Filgueiras. Permanências e Rupturas: Sentidos de Gênero em Mulheres Chefes de Família. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 40-48, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100006>. Acesso em: 16 jun. 2024.

THE AFRICAN desperate. Direção: Martine Syms. New York: Mubi, 2022. 1 filme (100 min).

UEFS. Cursos. **UEFS**, Feira de Santana, [202-]. Disponível em: <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>. Acesso em: 18 set. 2023.

UEFS. **Instrução Normativa da Propaae nº 01/2024**. Dispõe sobre o Regimento Interno do Restaurante Universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Feira de Santana: UEFS, 2024. Disponível em: http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/SEI_00085058662_Instrucao_NormativaRU.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

UM CORPO no mundo. [Compositora e intérprete]: Luedji Luna. [S. l.]: YB Music, 2017.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico**: narrativas de um self participante. 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em:
https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ana_maria_urpia.pdf. Acesso em: 1 mar. 2024.

VELASCO MARÍN, María Adriana. La crítica feminista, el dedo en la llaga o el cuestionamiento al canon literario. In: GUARDIA, Sara Beatriz (ed). **Mujeres que escriben en América Latina**. Perú: CEMHAL, 2007. p. 552-561.

VORSATZ, Ingrid. O sujeito da psicanálise e o sujeito da ciência: Descartes, Freud e Lacan. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 249-273, 2015 . Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010356652015000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2024.