

ANA EMÍLIA CULLEN VAZ

**A (IM)POSSIBILIDADE DE SER MUITAS:
(RE) EXISTÊNCIAS DE MULHERES UNIVERSITÁRIAS MÃES
EM NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Luiz Villar Mella e coorientação do Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza.

Brasília – DF

2021

ANA EMÍLIA CULLEN VAZ

**A (IM)POSSIBILIDADE DE SER MUITAS:
(RE) EXISTÊNCIAS DE MULHERES UNIVERSITÁRIAS MÃES
EM NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Luiz Villar Mella e coorientação do Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza.

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Luiz Villar Mella (Orientador – PPGE – MP – FE – UnB)

Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos (Examinadora interna – PPGE – MP – FE – UnB)

Prof.^a Dr.^a Maria Del Pilar Tobar Acosta (Examinadora externo – IFB)

Prof.^a Dr.^a Emília Carvalho Leitão Biato (Examinadora suplente – PPGE – MP – FE – UnB)

Brasília – DF

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

CC967(Cullen Vaz, Ana Emília
A (im)possibilidade de ser muitas. (Re) existências de
mulheres universitárias mães em narrativas. / Ana Emília
Cullen Vaz; orientador José Luiz Villar Mella; co
orientador Rodrigo Matos de Souza. -- Brasília, 2021.
171 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Maternidade. 2. Universitárias Mães. 3. Narrativa
Autobiográfica. 4. Movimento Decolonial. 5. Crítica
Feminista. I. Villar Mella, José Luiz, orient. II. Matos de
Souza, Rodrigo, co-orient. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA EMÍLIA CULLEN VAZ

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título ao curso de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília.

Aprovado em 29 de janeiro de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Luiz Villar Mella (Orientador – PPGE – MP – FE – UnB)

Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos (Examinadora interna – PPGE – MP – FE – UnB)

Prof.^a Dr.^a Maria Del Pilar Tobar Acosta (Examinadora externo – IFB)

Prof.^a Dr.^a Emília Carvalho Leitão Biato (Examinadora suplente – PPGE – MP – FE – UnB)

À minha mãe Denise Augusta (in memorian) que escolheu trabalhar e maternar à graduar-se e à minha filha Cecília Augusta que me ensinou que não foi uma escolha. Vocês são os amores da minha vida.

- “Eu não era de lugar nenhum! Entendeu? Então... o que eu lembro é isso.”
(VERBENA, 2019)
- “Então chega final do ano eu tou muito exausta, à beira de um colapso mas me mantendo, tentando me manter firme, né? Como mãe! Mulher! E profissional... então é essa a minha história.”
(MAGNÓLIA, 2019)
- “Aí agora sim, eu acho que sai essa formatura! Foi... é essa loucura! É isso.”
(CAMÉLIA, 2019)
- “Eu expandi um pouco pra cá, um pouco pra lá a entrevista, mas a história nunca é em linha reta, né? É isso... acho que é isso... mas acho que pra uma primeira entrevista, você já deve ter muito dado.”
(MARGARIDA, 2019)
- “Então pra eu melhorar a vida do meu filho, minha vida, tem que ser de mim, né? Então é isso, tive muita dificuldade, mas uma hora eu vou me formar!”
(GÉRBERA, 2019)
- “Aí eu fico com muito peso na consciência também com isso, só que eu sei que não é minha culpa, né? Mas a gente tá levando, vamos ver como é que vai ser... é isso.”
(VIOLETA, 2019)
- “Dá uma... uma... a gente sente a diferença, assim, cada uma tem a sua cruz pra carregar e vamos que vamos! *suspiro* Tá funcionando?”
(AÇUCENA, 2019)
- “Às vezes eu quero respirar, sabe? Eeeeeee... é isso, assim, eu acho, a minha experiência com a UnB, com a graduação, acho que é isso.”
(LIS, 2019)
- “Mas tive que trazer as crianças muitas vezes pra cá, e aí eles até conhecem já: ah, esse prédio eu já fui! BSS, também ICC já foram muito, então é isso, essa foi a minha experiência como mãe universitária”
(HORTÊNCIA, 2019)
- “E eu sempre tentando justificar caber no que não cabia, né? Uma coisa assim... então eu acho que isso era constrangedor um pouco, era cansativo, era... mas valeu a pena! *silêncio*”
(CALIANDRA, 2019)
- “Então... essa é a minha história... com a UnB...e... tou lá... tou cursando de novo... e no final do semestre eu conto se deu tudo certo!”
(ROSA, 2019)
- “É isso... essa é a minha história como mãe universitária, a maior parte do tempo é difícil pra caramba, queria ter feito sem criança, ter me formado antes de ter a criança... é isso.”
(PERPÉTUA, 2019)
- “E aí é complicado, tem uma questão institucional, né? Por trás disso... e aí são muitos desafios aí, você quer que eu fale mais? Porque eu tenho muitas críticas...”
(AMARÍLIS, 2019)
- Eu acho, assim, que seria excelente, né? Eu não sei assim se isso seria possível, mas no meu sonho *risos* e aí é isso, mais ou menos, tem alguma pergunta? Não sei se eu falei tudo aí...”
(AZALÉIA, 2019)
- “Quando eu larguei, resolvi abandonar aquele curso, eu também não avisei ninguém... eu acho que eu senti que não tava valendo a pena o tanto que eu tava me forçando... me esforçando... acho que não, né? E onde isso ia me levar, né? É isso...”
(GARDÊNIA, 2019)

“Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes,
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes que nem devia tá aqui.
Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes,
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí.
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes,
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar um pouco de bom que vivi.
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes,
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes,
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir.”
(EMICIDA, 2019)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
A motivação sobre a escolha do tema.....	12
Introdução da introdução.....	14
Narrativa autobiográfica de uma mestranda mãe pesquisando sobre graduação e maternidades na Universidade de Brasília.....	16
CAPÍTULO 1: Epistemologias e teorias	31
(Des)construindo caminhos e percursos: (re)conhecendo a geopolítica do conhecimento.	
CAPÍTULO 2: Feminismos e maternidades	50
(Re)(Des)coabrindo maternidades em uma perspectiva da colonialidade do ser e do saber.	
CAPÍTULO 3: Abordagem metodológica e objetivos (ou subjetivos?)	69
(De)Limitando uma metodologia e um subjetivo: (re)ler e (re)significar experiências em narrativas autobiográficas.	
CAPÍTULO 4: Análise das entrevistas narrativas	89
(Re)existências: existências, resistências ou reexistências?	
CAPÍTULO 5: Produto Técnico - Coordenação de Apoio às Maternidades	137
Re(Des)Construindo políticas, ações, projetos e atividades participativas permanentes para (re)conhecimentos – demandas, vivências, experiências e saberes – das universitárias mães da Universidade de Brasília.	
Introdução.....	137
Referencial teórico-metodológico no campo da gestão democrática participativa para fundamentar a relação entre a pesquisa desenvolvida e o produto técnico apresentado.....	139
Coordenação de Apoio às Maternidades – COAMA: estruturação para possíveis projetos e atividades a serem desenvolvidas pelo setor para atender às principais demandas identificadas nas entrevistas feitas com as estudantes mães.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS: o caminho percorrido, não percorrido e que continua	159
(Des)considerações da dissertação a partir de uma narrativa autobiográfica da mestranda.	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163

RESUMO

Ancorada na perspectiva epistêmico-teórico-metodológica da narrativa (auto)biográfica e do movimento decolonial, este trabalho apresenta uma possibilidade de leitura a partir da (re)existência de estudantes de graduação mães da Universidade de Brasília. Partindo de uma discussão sobre a subjetividade da pesquisa acadêmica, da instabilidade do conhecimento e da necessidade de posicionarmo-nos enquanto sujeitos políticos e subjetivos durante um processo de pesquisa, o trabalho caminha para um diálogo com diversas perspectivas feministas sobre maternidades e traz algumas críticas a partir da visão da interseccionalidade e da colonialidade do ser e do saber. A partir disso, apresento uma análise (que também é uma narrativa) sobre narrativas autobiográficas de algumas dessas estudantes, com o objetivo (ou subjetivo) de registrar e analisar suas experiências singulares e coletivas e quais são as demandas específicas das discentes mães da UnB. Por fim, apresento uma proposição de criação de uma Coordenadoria de Apoio às Maternidades na Universidade de Brasília, visando concretizar um processo de visibilização e de reconhecimento das particularidades e necessidades das estudantes de graduação que são mães, além do desenvolvimento de projetos e ações, na Universidade, voltadas para esse público. Esta pesquisa parte do pressuposto de construção co e com partilhada do conhecimento, portanto, a partir das subjetivações, (re)significações e (re)construções apresentadas pelas estudantes, (re)signifiquei o processo de escrita desta dissertação. A dissertação e os caminhos encontrados são resultado de um processo contínuo de reflexão e postura crítica diante da relação entre universidade e maternidades, com vistas a reconhecer a instabilidade do conhecimento e as relações de poder das significações que o sustentam.

PALAVRAS-CHAVE: Maternidade. Universitárias Mães. Narrativa (Auto)Biográfica. Movimento Decolonial. Crítica Feminista.

ABSTRACT

Anchored in the epistemic-theoretical-methodological perspective of the (auto)biographical narrative and the Decolonial movement, this work presents a possibility of reading from the (re)existence of the mother graduate students at the University of Brasília. Starting from a discussion about the subjectivity of academic research, the instability of knowledge and the need to position ourselves as political and subjective subjects during a research process, the work moves into a dialogue with several feminist positions on maternity and brings some criticisms to from the view of intersectionality and the coloniality of being and knowledge. From this, I bring an analysis (which is also a narrative) of the autobiographical narratives of some of these students, with the objective (or subjective) to understand their singular and collective experiences and what are the specific demands of the mother students of UnB. Finally, I present a proposal for the creation of a Maternity Support Coordination at the University of Brasília aiming to achieve a process of visibility and recognition of the particularities and needs of undergraduate students who are mothers, in addition to the development of projects and actions at the University aimed at for that audience. This research starts from the assumption of construction co and with shared knowledge, therefore, from the subjectivations, (re)meanings and (re)constructions presented by the students, (re)signified the writing process of this dissertation. The dissertation and the paths found are the result of a continuous process of reflection and critical posture in the face of the relationship between University and Maternities, with a view to recognizing the instability of knowledge and the power relationships of the meanings that support it.

KEYWORDS: Maternity. University Mothers. (Auto)Biographical Narrative. Decolonial Movement. Feminist Criticism.

INTRODUÇÃO

A motivação sobre a escolha do tema

Minha mãe. O início da minha história e um desvio completo que redefiniu a história dela. Minha mãe tinha 19 anos quando engravidou de mim, me teve aos 20. Já estava no terceiro ano de Psicologia na Unesp - Assis. Vinda de uma família modesta, nem pobre nem rica, uma família que não passava necessidades mas que vivia modestamente. Minha mãe era aluna destaque – desde o ensino fundamental – mas na universidade, era estimulada e convidada pelos professores a apresentar trabalhos em congressos ainda na graduação. Entrou em uma universidade pública disputada em uma época que o acesso ao ensino superior não era tão comum. Uma mulher extremamente inteligente que amava ler e contava que as melhores férias eram na casa da Tia Têde (irmã gêmea da minha vó) porque ela tinha muitos livros. Essa mulher tinha muito orgulho da sua inteligência e tinha o sonho de ser pesquisadora na área de Psicologia.

Mas em Assis, cidade conservadora na divisa de São Paulo e Paraná, em 1982, engravidou de um homem dez anos mais velho, que já tinha uma namorada de muitos anos com a qual se casou logo depois e que também ficou grávida na mesma época. E minha mãe se viu na situação de, sem saber, ter sido a outra, ser mãe solteira - sim porque naquela época ela foi mãe solteira mesmo, o que equivalia a ser promíscua ou de uma categoria menor de gente - e estar há 400km da família ou qualquer rede de apoio, sem fonte de renda, estudante universitária perfeccionista, sozinha.

Ela fez um concurso para o Banco do Brasil já grávida, passou, e ingressou nessa carreira que seria só por um tempo. Ela fez a solicitação de aposentaria nessa mesma instituição quase 30 anos depois, aos 49 anos e no mesmo mês em que descobriu o câncer que a levaria menos de um ano depois.

Mas lá em 1983-84, tentou conciliar faculdade, trabalho e maternidade. Não foi possível. Trancou a faculdade prometendo retornar. Nunca retornou. Formou-se já aos 40 e poucos anos em administração em uma faculdade EaD também com muito esforço porque tinha que chegar em casa e cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos - depois de uma jornada de 8 horas no banco -: de roupa, louça, crianças querendo a atenção da mãe, todo o cenário da rotina sobrecarregada de uma mãe que trabalha e estuda. Sentava no computador já tarde da noite e ia fazer suas tarefas e assistir às aulas. Depois ainda fez uma especialização muito interessante sobre administração em cooperativas locais do DF.

E sempre aluna destaque!

Talvez eu tenha herdado esse amor pelo estudo e pela leitura, mas principalmente pela literatura. Espero que tenha herdado também a inteligência dela. Mas, embora ela tivesse muito orgulho da inteligência – e muita frustração por não ser reconhecida no trabalho por isso, o que me angustia um pouco todo dia porque eu sei que ela teve que assumir esse trabalho para me sustentar e que sonhava em realizar sonhos interrompidos quando se aposentasse, o quê nunca aconteceu – ela foi muitas outras coisas além de inteligente.

Ela era doce, ela era empática, ela era justa, ela era engraçada, ela era leve, ela era amorosa, ela era corajosa, ela era criativa, ela era habilidosa, ela era sorridente, ela era solidária, ela era bondosa, ela era cativante. E é por tudo que ela era e não por tudo que ela não pôde ser que eu queria homenageá-la.

Mas a grande verdade é que este mestrado foi uma maneira de prestar contas com aquela Denise de 20 anos que teve os sonhos interrompidos pela maternidade e tentar fazer com que menos mulheres tenham que conviver com isso. Que menos filhas tenham que conviver com esse peso que eu carrego até hoje.

Eu termino o mestrado doente mentalmente (depressão e ansiedade) mas termino, porque não queria esse peso para minha filha e nem a perpetuação da história da minha mãe. Este mestrado é muitas coisas: uma reflexão e compreensão da minha história entrelaçada à uma indignação e vontade de lutar por um mundo mais justo, para, de alguma forma, compensar a injustiça sofrida pela minha mãe. Além disso, também é uma maneira de provar que é possível, embora impossível também, ser muitas. Mas que o ideal seria Ser uma pessoa na integralidade, com ideias, descobertas, conquistas, sofrimentos e afetividades, seria que uma mulher universitária mãe pudesse Ser – existir sem ter que resistir às expulsões.

Por isso o título tão cheio de parênteses: A (im)possibilidade de Ser (muitas): (re)existências de mulheres universitárias mães, porque às vezes é impossível Ser, às vezes é possível ser muitas, às vezes é impossível ser muitas, mas a minha luta é que seja possível, a todas nós, Ser.

Que nossas histórias – das mulheres que concederam as entrevistas compartilhando tão generosamente suas histórias, que a minha história e das mulheres que vão ler esta dissertação – e as histórias das que virão possam ser outras, diferentes da história da minha mãe e de muitas que também foram abandonadas pelas universidades e, com isso, tiveram que abandonar sonhos.

Introdução da introdução

Há, aqui, a necessidade de fazer uma apresentação da Introdução – e das Considerações Finais – explicando o formato no qual ela foi produzida e será apresentada. A fundamentação epistêmico-teórico-metodológica deste trabalho está relacionada ao reconhecimento do caráter subjetivo da produção de conhecimento. Além disso, há, neste trabalho, um esforço consciente de integração entre as três esferas: epistemológica, teórica e metodológica, além de política, ética e afetiva, no sentido de que estejam relacionadas entre si e sustentem umas às outras. Assim sendo, a perspectiva metodológica adotada na pesquisa das narrativas autobiográficas aparece não somente no momento de realizar e analisar as entrevistas, mas ao longo da dissertação, desde a introdução.

Portanto, convido o leitor desta dissertação a abandonar, desde agora, do início, qualquer expectativa de encontrar nestas linhas uma dissertação de mestrado que se adeque aos modelos tradicionais. Não houve uma pretensão desta autora de cumprir os formatos academicamente desejados dentro de uma racionalidade cartesiana. Inclusive, problematizei um item já consagrado das dissertações: o objetivo. Este mestrado não teve um objetivo no sentido tradicional de haver previamente a definição de objetivo e objeto de pesquisa, isso foi e continua sendo um devir, pois tanto pesquisadora como campo de pesquisa foram transformados ao longo do processo e continuam sendo. O que havia desde o início era um anseio em conhecer e reconhecer universitárias que são mães em suas subjetividades. Não houve uma hipótese pré-elaborada a ser confirmada em campo, posso, então, dizer que a ida a campo – a realização das entrevistas narrativas – foi o objetivo em si, ou seja, em outras palavras, nesta dissertação não apresento um objetivo, mas um *subjetivo*, com sujeitas e suas subjetividades, incluindo a mim sujeita e minhas subjetividades, negando a dicotomia entre sujeito e objeto. Portanto, faço um convite ao leitor ou leitora: neste trabalho que se segue, sejamos todas *subjetos* em constante (re)(des)construção.

Para concretizar esse convite e trazer uma reflexão – que permeia todo o trabalho – sobre o próprio processo de pesquisa, reflexão e escrita, uso as palavras de Clarice Lispector que nas primeiras páginas de *A paixão segundo G.H.* suplica ao leitor que segure em sua mão enquanto adentra em si mesma, pois tem medo de perder-se e ao achar-se não se reconhecer mais. Tal como ela, ao adentrar nesta dissertação, adentrei simultaneamente em mim mesma e tive medo de me perder, por isso, imagino você leitor

e dialogo contigo:

Estou tão assustada que só poderei aceitar que me perdi se imaginar que alguém me está dando a mão. [...] Enquanto escrever e falar vou ter que fingir que alguém está segurando a minha mão. Oh, pelo menos no começo, só no começo. Logo que puder dispensá-la, irei sozinha. Por enquanto preciso segurar esta tua mão – mesmo que não consiga inventar teu rosto e teus olhos e tua boca. Mas embora decepada, esta mão não me assusta. A invenção dela vem de tal ideia de amor como se a mão estivesse realmente ligada a um corpo que, se não vejo, é por incapacidade de amar mais. Não estou à altura de imaginar uma pessoa inteira porque não sou uma pessoa inteira. E como imaginar um rosto se não sei de que expressão de rosto preciso? (LISPECTOR, 1998, p.9/10)

Para compor a Introdução e as Considerações Finais, gravei uma narrativa autobiográfica sobre o meu mestrado, vinculado à minha maternidade, narrando sobre o meu percurso como mestrande e mãe desde a seleção – ou um pouco antes – até a apresentação dos capítulos. Em um segundo momento dessa minha narrativa, faço o que consta em Considerações Finais: um balanço do caminho percorrido, das frustrações ou limitações reconhecidas por mim mesma neste trabalho, das expectativas de trabalhos futuros que pretendo desenvolver a partir deste mestrado e um leque de possíveis caminhos que poderiam ser trilhados por outras pessoas interessadas no tema, uma pretenciosa lista de sugestões de pesquisas outras.

Um último aspecto a destacar, antes de adentrar oficialmente na introdução, é o de que a escolha deste formato deu-se – além da vontade de manter a coerência entre o que defendi nas perspectivas teóricas da dissertação e o que apresento materialmente – pela possibilidade de devolver uma narrativa autobiográfica às estudantes que me deram as suas narrativas autobiográficas. Uma espécie de resposta humanizada e empática, dizendo a elas: também sofri, também sou mãe, também lutei. Uma maneira de tentar, mais um pouco, quebrar a dicotomia sujeito-objeto, pesquisadora-pesquisada, de inserir-me no grupo de discentes mães da UnB, independentemente de ser de pós-graduação ou de graduação.

Escrevi esta dissertação como pesquisadora acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional da UnB, mas também como sujeita mulher feminista estudante mãe servidora – dessa mesma instituição universitária –, comprometida com as lutas por uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça as diversidades e as singularidades e, também, as desigualdades estruturais e simbólicas que contribuem para a manutenção das expulsões de determinados sujeitos e sujeitas dos espaços de poder, entendendo que a Universidade Pública é um desses espaços.

Narrativa autobiográfica de uma mestranda mãe pesquisando sobre graduação e maternidades na Universidade de Brasília

Tópico inicial para a narração (frase dada pelo entrevistador para que a entrevistada comece a narrar sua história): você poderia falar sobre sua trajetória, suas vivências, suas experiências sendo mãe e mestranda ao mesmo tempo na UnB?

Bom, eu... antes de eu engravidar, eu sou formada em Letras na UnB, né? E antes de eu engravidar, eu tinha entrado em contato com uma professora que eu tive na graduação, que eu tinha muita afinidade, e eu estava fazendo, segundo a orientação dela, eu estava fazendo uma disciplina com um colega dela no mesmo núcleo como aluna especial e no semestre seguinte eu iria fazer uma disciplina com ela como aluna especial e escrever um projeto para fazer a seleção do mestrado na literatura, com essa professora como orientadora. E aí, no meio desse semestre, eu descobri que eu estava grávida, eu ainda ia terminar essa disciplina, mas aí teve greve e quando acabou a greve e retornaram as aulas, minha gravidez já estava mais avançada e eu desanimei e resolvi largar a disciplina e deixar pra lá essa história de mestrado.

Aí, a minha filha nasceu em junho e acho que em... setembro talvez, agosto, acho que foi em agosto, já saiu o edital do programa de mestrado profissional da Faculdade de Educação com aquela especificidade de vagas reservadas para servidores da UnB, sendo um mestrado na área de políticas públicas e educação, eeee... eu fiquei bem interessada, né? Pensando nessa perspectiva de fazer um mestrado que tivesse relação com o meu trabalho, que fosse menos acadêmico e mais voltado pra uma busca de soluções mesmo dentro da Universidade, né? Que eu pudesse unir meu trabalho e os estudos. E eu fiquei empolgada e resolvi tentar, né? Fazer essa seleção, mesmo com Cecília recém-nascida e tudo. Aí eu lembro que eu peguei a bibliografia da prova escrita, li bastante, fiz, né? Desenhei o projeto, fiz a prova em novembro, então ela estava com quatro meses, né? Julho, agosto, setembro, outubro... é, ela estava com quatro pra cinco meses, ela ainda estava em amamentação exclusiva, aí o pai dela foi comigo no dia da prova, eu fui com ela no sling, amamentei logo antes de entrar na sala e o pai dela também com sling ficou andando do lado de fora da prova. E eu lembro que, inclusive, até hoje alguns professores lá da FE, meu orientador inclusive, falam que lembram de mim no dia da prova com uma bebezinha, assim. E foi interessante, porque foi mais ou menos ao mesmo tempo que aconteceu, o nascimento dela e o nascimento da possibilidade de fazer esse mestrado, né?

Esse mestrado profissional, na Faculdade de Educação. E uma possibilidade de voltar para a vida acadêmica também, porque quando eu estava tentando retomar lá na literatura e eu engravidei, já tinha sido um conflito voltar pro mestrado na literatura porque eu estava já muito mais voltado ao mundo do trabalho, a uma coisa mais prática, né? Do que a... os estudos acadêmicos, teóricos e tal. E... depois que eu tive ela eu achei que essa história de estudar por *hobby*, né? Que era o caso da literatura pra mim, não era mais possível pra mim, e a... o surgimento desse programa do mestrado profissional foi uma possibilidade de tentar fazer as duas coisas, né? Fazer algo que fosse interessante pro meu trabalho, fazer algo que eu gostasse, porque eu sempre gostei muito de estudar também, eu só não estava vendo muito caminho de... de... ligar esse estudo acadêmico com o meu trabalho e hoje eu vejo, assim, isso é bem legal, essa possibilidade.

Mas, voltando, eu entrei no mestrado com um projeto pra área de extensão, um projeto que visava acompanhar a implementação de um programa de extensão mais... é... mais próximo de um projeto decolonial, né? De um projeto fundamentado na interculturalidade crítica, da Walsh, né? Da Catherine Walsh. E esse... essa ideia desse projeto surgiu após uma visita do... na verdade, assim, eu li no site da UnB, numa matéria do pessoal lá da SECOM, sobre a visita do Boaventura Santos à UnB, né? Que foi recepcionado pela professora Márcia, reitora, e sobre essa vontade, né? Sobre esses projetos que a UnB tinha de se alinhar com essas perspectivas propostas pelo Boaventura Santos, pelo movimento Decolonial, e aí eu fiquei bem empolgada: poxa, que legal! Dá pra começar a estudar e pensar um pouco mais nessa questão, né? Eeee... e aí foi isso, assim, esse gás que me deu de voltar pra pós-graduação, de tentar um mestrado, foi por ver que a UnB estava aberta... [interrupção pela filha querendo pintar minhas unhas do pé] E aí foi isso, essa possibilidade de voltar pra Academia de uma forma que fizesse sentido, que levasse em conta essas questões práticas, essas questões de problemas que a Universidade tinha enquanto instituição, né? E tentar ajudar a solucionar esses problemas, né? Tentar ajudar a propor caminhos e isso foi bem legal! Me deu um outro... uma outra... perspectiva mesmo! De uma pesquisa acadêmica, né? De uma relação com a pós-graduação, que pra mim já estava um pouco abalada, assim, né? Ainda mais com uma filha, assim, eu pensei que para abrir mão desse tempo com a minha filha ou de... de... fazer outras coisas na minha vida, deveria fazer um pouco mais de sentido, ao invés de ser uma coisa que só me satisfizesse enquanto... é... pessoa... assim, né? Ah, eu gosto de estudar literatura então vou fazer um mestrado porque eu gosto! Eu queria que fosse algo mais do que isso.

E, aí, entrei, né? No mestrado, né? Com esse projeto de uma extensão dentro da proposta da interculturalidade crítica, de tentar acompanhar como que a UnB estava buscando caminhos de fazer essa... essa transformação dentro da extensão, né? E aí o primeiro semestre foi um baque!

Começaram as aulas e minha filha estava com oito meses e eu estava em um processo de separação do pai dela, a gente não era casado, a gente tava junto, assim, tentando ficar, continuar junto, e não deu! E aí, quando começou o mestrado eu estava mudando de casa e me separando dele e toda uma rede de apoio que eu pensei que eu ia ter, eu, de repente, não tinha mais, né? Porque eu achei que ia ter o apoio da mãe dele e dele, porque do meu lado da família eu não tinha muita gente, minha mãe já é falecida, meu pai mora em outra cidade, eu tenho dois irmãos mais novos, que... enfim, eu não posso contar com eles como meus apoios, eu sou mais apoio deles do que eles meus.

Então assim, eu sou mais demandada por eles, então é mais uma demanda que eu tenho que dar conta, principalmente porque minha mãe já faleceu, faleceu muito nova, então, acabou que ficou essa... essa carga em cima de mim, né? De... de ser um pouco mãe deles também. E aí... aquela rede de apoio que eu achei que teria pra fazer o mestrado sumiu embaixo do meu pé, que era o pai da minha filha e a família dele, né? A mãe dele principalmente, que era muito... muito presente, assim, muito solícita. Eeeeeee... e aí começaram as dificuldades!

Nesse primeiro semestre eu peguei a única matéria que cabia no meu horário, eu e o pai da minha filha, a gente tinha combinado que ela não iria pra escolinha, né? Pra creche até os dois anos, e eu até tentei falar da possibilidade de isso ser revertido e ele falou que não dava porque foi o que a gente tinha combinado, então isso deveria ser cumprido. Eeee... eu lembro até que quando eu falei que queria tentar o mestrado quando saiu o edital, né? Cecília ainda recém-nascida... e ele falou: ah, mas você acha que esse é o melhor momento para iniciar uma pós-graduação? E eu pensei: se não for agora, não vai ser nunca, né? Porque quando que vai ter outro edital desse tipo? Eu lembro que desde que eu tinha ingressado na UnB como servidora eu aguardava um edital desses porque era uma coisa que eu sabia que já tinha existido, que existia esse projeto, mas esse edital nunca saía. E eu... pensei: tá, saiu esse edital agora e sei lá quando vai sair de novo! Além deeee... saber, assim, que eu poderia acabar me deixando levar pelas demandas da vida e nunca... nunca fazer! Então eu... era assim: ou eu faço ou eu faço! Não dá pra deixar pra depois. Então eu também achei uma questão bem complicada esse questionamento de você quer fazer isso? E eu: sim, quero! E até a banca da entrevista, né? Perguntou

praticamente... da seleção do mestrado, perguntou basicamente se eu ia ter tempo por ter uma bebê pequena... e eu achei aquilo também muito... muito curioso! Fiquei me perguntando: o quê será que eles perguntam pra quem não tem filho ou que eles não sabem que tem filho? Porque eles sabiam por causa do dia da prova que eu levei ela e estava amamentando, mas assim, fiquei pensando: eles esperavam que eu falasse o quê? Que eu achava que não ia ter tempo? Mas enfim, nesse primeiro semestre, eu trabalhava, meu setor nesse retorno da licença maternidade ele estava com flexibilização de horário, então eu trabalhava seis horas, eu alternava, segundas, quartas e sextas eu fazia de 13h às 19h e terças e quintas de 7h às 13h. Então, na verdade, eu trabalhava até às sete da noite num dia e no dia seguinte eu chegava às sete da manhã, porque foi a maneira que a gente conseguiu organizar os horários, eu e o pai dela, então nesses dias que eu saía às sete da noite e entrava no dia seguinte às sete da manhã no trabalho, era o dia que eu não dormia com minha filha, eram dois dias na semana, eeeee... aí nesse dia que eu ia trabalhar de manhã, ele deixava ela comigo às 13h no trabalho, na hora que eu estava saindo, né? E aí eu ficava com ela até o outro dia, até 13h, ele pegava ela na minha casa e eu corria pro trabalho, chegava atrasada sempre, e compensava saindo um pouco depois de 19h. Então a gente alternava em turnos de 24 horas com ela. Eeeee... então, ou eu estava no trabalho, ou eu estava com a minha filha, o único horário que eu tinha não no trabalho e não com a minha filha era entre sete da noite e sete da manhã nos dias que eu não dormia com ela, nesses dias, eu tinha a possibilidade de pegar disciplina à noite e tinha a possibilidade de ler os textos e fazer os trabalhos que eu precisava fazer. E os finais de semana alternados, a gente sempre alternava os finais de semana, né?

E aí, foi muito difícil... eu peguei a única disciplina que eu podia pegar no horário que eu tinha livre, não era uma disciplina que me interessava muito, não era uma disciplina que tinha alguma... não tinha nenhuma relação com o meu projeto, na verdade. E eu mesmo assim lembro que tive que levar ela pra aula algumas vezes, eu lembro bem porque, mas teve alguma mudança, eu lembro que eu levei ela pra aula algumas vezes, lembro de colegas e professores dessa disciplina conviverem com ela esse primeiro semestre, ali dentro da faculdade. E nas férias desse primeiro para o segundo semestre, eu procurei a coordenação do curso, o coordenador da pós-graduação do mestrado profissional, né? Do programa, e ele... eu falei: eu preciso trancar! Eu não dou conta, eu não estou conseguindo, eu preciso organizar a minha vida, está muito caótico, assim. Foi muito muito difícil esse primeiro semestre, retornar ao trabalho, criança pequena, né? Oito meses a um ano e pouco, um ano e dois meses eeeee... tudo! Ao mesmo tempo, foi...

foi... foi enlouquecedor, até hoje eu não sei como é que eu dei conta, eu olho pra trás e penso: hoje eu não daria conta, mas, na hora a gente dá, né? A gente dá um jeito. Eeee... e aí, ele falou: não tranca! Pega uma disciplina comigo no próximo semestre, perguntou se eu poderia naquele horário e milagrosamente era um dos únicos horários que eu podia, e aí ele falou que era uma disciplina de projeto, né? De desenvolver o pré-projeto que você apresentou pra ele virar um projeto, pra você, qualificar, pra no próximo semestre você começar sua pesquisa. E ele falou que: qualquer coisa, qualquer dificuldade você vai conversando comigo e a gente vai ajustando, e vamos! Não para, porque se você parar você não volta, então não para! E aí eu fiz isso, né? Eu peguei essa disciplina, só uma disciplina. Ah! No primeiro semestre eu peguei duas disciplinas e... e larguei uma! Porque eu não dei conta, né? E aí eu larguei uma. E aí, tá. Aí peguei essa disciplina com esse professor e fui aos trancos e barrancos, porque aí, nesse semestre também saiu um edital pra um concurso de... eu era servidora da UnB de nível médio, né? Assistente em Administração, e saiu o edital pro concurso que tinha vagas, bastante até em relação aos anteriores, pro cargo de Técnico em Assuntos Educacionais que era o cargo que queria. Era o cargo que eu já tinha tentado antes, na UnB e no IFB, mas era o cargo que, inclusive hoje eu estou, né? Passei, enfim, e é onde pretendo trabalhar o resto da minha vida, não tenho nenhuma pretensão de fazer outros concursos ou de sair da UnB. Eu gosto de trabalhar na UnB, assim, eu gosto do ambiente da Universidade, eu sempre fui muito apaixonada pela Universidade de Brasília desde a minha graduação, então, eu tenho uma relação assim muito... de muito carinho, de muito respeito, de muito... muita querência mesmo com a UnB. De querer... fui do movimento estudantil também, de querer que ela... que ela se desenvolva em toda a sua potencialidade, né? Plenamente, de maneira, que ela seja um instrumento de... de mudança social, de... né? Enfim, tudo que a UnB pode ser.

E aí então saiu o edital pra esse concurso. E aí eu já estava trabalhando, cuidando da minha filha que ainda não estava na escolinha eeeee fazendo o mestrado, assistindo aula ainda, né? E eu não... alguma coisa eu tive que abrir mão, então eu fiz essa disciplina muito mal feita, eu não fiz ela bem feita, e eu estudei pro concurso, porque eu ponderei que era mais importante naquele momento garantir uma outra carreira profissional do que me dedicar ao mestrado, mas era difícil, né? Porque o mestrado aumentava meu salário e abria oportunidades de crescimento no trabalho e era garantido, era só fazer. O concurso era um talvez, aumentava muito mais meu salário e me abria muito mais oportunidades, era uma carreira mesmo, mas não era certeza, eu podia gastar meu tempo que eu não tinha estudando e não conseguir. E eu... e aí foi isso, fiz a disciplina aos trancos e barrancos e

o curioso foi que ao final da disciplina o professor gostou muito das minhas colocações e do trabalho que eu entreguei, né? Até me elogiou para o meu orientador, ééé... teve um dia que, inclusive, ele me pediu pra apresentar meu trabalho porque a minha perspectiva do que era uma... uma... pesquisa, né? Os elementos que uma pesquisa científica, digamos assim, deveria ter eram muito bons, foram muito bem construídos, né? E eu achei isso bem legal. Embora eu não tenha usado nenhuma dessas... dessas... desse formato na hora de fazer minha pesquisa, eu mudei totalmente a perspectiva...

Ah! E no meio desse ano, antes de pegar essa disciplina, quando eu pensei em abandonar o mestrado, ao invés de abandonar, eu pensei em mudar o meu objeto... objeto! Eu mudei o meu sujeito, o meu tema de pesquisa, que é esse tema que eu acabei ficando, né? Que é o da... de estudantes de graduação e maternidades, começou com estudantes e maternidade, né? E aí depois eu fiz esse recorte para estudantes de graduação porque eu entendi que elas eram o grupo mais... menos representado nas pesquisas, com menos poder dentro da universidade, então eu já...quando eu comecei a pesquisa, eu vi que já tinham algumas produções, algum debate, alguma discussão, ali, incipiente, mas alguma coisa sobre mães cientistas, né? Cientistas mães, sobre professoras universitárias, carreira acadêmica e maternidade, né? Sobre questões de financiamento, de não conseguir porque ficou sem publicar, ou caiu muito o número de publicações após a maternidade e isso... conta pontos, né? Na hora de conseguir essas bolsas, esses financiamentos. Éééé... a questão de mulheres tentando fazer concurso universitário, né? Pra professora universitária e tem uma prova de títulos que elas, se fossem recém-mães, porque a prova de títulos só conta as publicações, os feitos, enfim, tudo que pontua, dos últimos dois anos, então assim, se elas tivessem sido mães nesse... nesses últimos dois anos [interrupção da minha filha para me contar que ia comer cenoura e depois ia vir na mamãe pra eu dar parabéns] E aí, o que eu estava falando? Ah sim, e aí se essas candidatas tiverem se tornado mães nesses últimos dois anos, elas pontuam menos na prova de títulos, porque provavelmente elas vão ter publicado e atuado menos do que... do que elas costumam publicar ou fazer, né? Menos do que um outro acadêmico com projetos de passar em um concurso para professor universitário tenha publicado. E isso, não foi resolvido ainda, né? Eu sei que tem algum país, Suécia ou Suíça, que eu atendi uma professora visitante de lá e ela me contou isso, que quando o/a candidato/a teve filho nos últimos dois anos, o tempo que vale para a prova de títulos é contado a partir do nascimento do filho, pra trás, né? Mas isso é outra história, deixa pra outro momento, eeee... mas existe esse debate, né? Da professora universitária mãe, da pós-graduanda mãe, existe alguma coisa ali, né? Mas das

mães da graduação não tem muito debate a respeito. É uma questão mais complicada mesmo, então eu resolvi fazer esse recorte específico, né?

Bom, aí... não estou me lembrando agora do fio... bom, aí eu fiz esse concurso, saiu o resultado no início do outro ano, eu passei, fiquei muito feliz, e eu me organizei, coloquei a minha filha numa creche no final do ano, porque aí também o setor perdeu a flexibilização e não teve mais jeito de adiar a entrada na creche, eu tinha falado que iria pedir redução de carga horária com redução de salário até os dois anos dela se não tivesse a flexibilização, mas separada e sustentando uma casa sozinha e metade dos gastos com a minha filha não tinha como... mas aí me organizei, me articulei no trabalho pra conseguir um afastamento para a pós-graduação, argumentei que era interesse da universidade que estava bancando aquele programa, aquela minha vaga, que eu conseguisse concluir e tudo... consegui o afastamento, comecei a cavar esse tempo que eu não tinha, porque eu vi que eu não... eu precisava fazer esse mestrado direito, eu ia ser uma técnica em assuntos educacionais, então eu ia construir uma carreira dentro da Universidade e eu precisava fazer isso de uma maneira mais sólida, né? Porque tem essa pesquisa acadêmica, tem tudo, né? Não só um lado, passar em um concurso e ficar lá sem pensar a Universidade, né? Só executando um trabalho. Eeeee... e aí foi quando eu consegui o afastamento, né? Mas eu só ia conseguir a partir de abril e as aulas começavam no início de março, a escolinha da minha filha começou meio de fevereiro, teve o processo de adaptação e tal e aí foi isso, e aí eu tirei férias, tirei um mês de férias pra pegar esse primeiro mês de aula e não perder nenhuma aula. E aí eu peguei quatro disciplinas, que era o que faltava pra eu terminar as disciplinas obrigatórias, a minha ideia era fazer essas quatro disciplinas e escrever o projeto que eu ainda não tinha pra passar pela qualificação no meio do ano. E isso eu já estava no segundo ano do mestrado, que só tem dois anos, e eu tinha feito muito pouca coisa. E aí eu comecei a dar um gás, fiz as quatro disciplinas, que também foi aquela loucura, muito conteúdo, muito trabalho e seminário, minha filha teve que fazer uma cirurgia de emergência no meio desse semestre, eu perdi algumas aulas, ficou internada no hospital, teve algumas questões de saúde dela que me fizeram perder algumas aulas. Por eu estar afastada do trabalho e só - entre aspas - fazendo o mestrado, o pai dela achava que eu tinha todo o tempo do mundo livre, então, qualquer crise que acontecia de ela ficar doente, precisar buscar na escola, ficar com ela em casa, ou coisas desse tipo, era eu que ia, porque ele estava no trabalho e isso é mais importante do que o meu mestrado, isso também foi uma questão que me incomodou muito, isso foi muito difícil, eu tive muita dificuldade de me colocar e de colocar o meu mestrado como

prioridade, ou tão importante quanto, e acho que só consegui fazer isso agora no final, com muita briga e muita indisposição, porque eu sempre cedia e meu mestrado sempre ficava em segundo plano se acontecia qualquer coisa com minha filha. E nisso também eu comecei a perceber que eu estava com um quadro depressivo, estava tendo problemas financeiros também, não estava conseguindo escrever, comecei a fazer terapia, e passei esse ano todo lutando pra me aguentar, pra me... me manter inteira, né? E fui, fiz essas quatro disciplinas, acredito que fiz até bem, né? Foi bacana... e aí de uma dessas disciplinas veio a metodologia que eu iria usar, que foi a da narrativa autobiográfica.

Eu estava muito perdida em relação à qual abordagem eu iria fazer do tema, então foi basicamente nesse ano que o meu mestrado começou, foi como se eu tivesse começado no segundo ano. Então esse primeiro semestre de 2019 que eu fiz as quatro disciplinas, eu fiquei buscando nessas disciplinas, nessas referências bibliográficas, formas de tentar enxergar um caminho, assim, de pesquisa, né? Um caminho teórico, um caminho metodológico, um caminho epistemológico, um caminho de vislumbre do produto técnico. E no meio do ano, quando acabou esse semestre eu já tinha começado a trilhar esse caminho e eu já tinha definido que eu queria usar a narrativa autobiográfica, que eu fiz uma disciplina com o meu atual coorientador, sobre isso. Foi nesse momento que eu coloquei pro meu orientador meu interesse em trabalhar a partir de outra perspectiva, mais subjetiva, do sujeito, com narrativas autobiográficas e ele disse: peça ao Rodrigo então, veja se ele topa ser seu coorientador.

E a partir desse diálogo com a narrativa autobiográfica eu comecei a buscar os caminhos teóricos e tudo. Antes disso, eu passei muito tempo lendo Bourdieu, porque eu pensei em pegar os dados, nas secretarias da Universidade... antes disso ainda, eu pensei em estudar a questão da evasão das estudantes universitárias mães. Eu pensei em pegar os dados com a UnB de quantas estudantes mães existem e quantas estudantes mães foram desligadas eeeee... tentar verificar e mostrar que o custo desses desligamentos, dessa evasão, era alto pra Universidade, então que valia a pena, financeiramente mesmo para a Universidade, investir em programas e ações, talvez uma creche universitária, que evitassem uma evasão. Tentar provar que custava mais caro para a Universidade não ter isso do que ter, porque quando falamos de implementar qualquer novo programa ou projeto dentro da administração pública, sempre tem essa questão, né? Quanto vai custar? Como viabilizar? De onde vai vir esse dinheiro? Então seria uma maneira de verificar uma justificativa. Então essa era a minha ideia inicial.

Aí eu descobri que não existia nenhum dado na Universidade sobre estudantes de

graduação mães e aí eu... ok, isso foi meu primeiro obstáculo. Pensei: cara, temos que criar uma maneira de registrar e de ter dados sobre essas estudantes, então eu pensei em como viabilizar algo como no cadastro, quando a gente vai fazer a matrícula todo início de semestre tem uma janela de atualização de cadastro que abre pra gente antes de poder ir pra matrícula, aí pensei em incluir algo como: você é mãe e/ou está gestante? E aí encaminhar semestralmente a lista de estudantes e e-mail delas, das que respondessem afirmativamente, pro Decanato de Assuntos Comunitários - DAC ou pra Diretoria da Diversidade - DIV, pra Coordenação dos Direitos das Mulheres pra que fosse feito alguma coisa ou pra que pelo menos fosse mantido esse registro, enfim, ou que fosse pra Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação - DPO que concentra esses dados da universidade, né? E gera relatórios e tudo. E lá eles não têm nenhum dado sobre estudantes mães, então talvez fosse um início, né? De saber quantas são, né? Em cada curso, em cada turno, pra viabilizar ações. Mas eu ainda queria ir atrás de outras coisas, de camadas mais simbólicas.

Aí eu pensei em usar Bourdieu, tentar entender esse processo da dominação masculina, mas aí depois de ler Bourdieu, eu comecei a ler algumas críticas, de que seria uma abordagem que só confirmava a dominação, mas que não enxergava e nem propunha estratégias de resistência a essa dominação, né? De como é que... outras formas, né? De relacionar... de onde as mulheres estariam socialmente... e eu comecei a achar que isso estava muito engessado, que isso tudo não me serviria pra explicar essas estudantes dentro da universidade.

E aí no segundo semestre, né? De 2019, eu parti para as entrevistas já com muita leitura feita sobre narrativa (auto)biográfica, comprei um moooooonte de livros e li muito e muito rápido. Em um mês, um mês e meio eu devorei tudo que eu encontrei. Eu já tinha alguma facilidade pro tema porque durante toda a minha graduação eu estudei muito literatura e história, né? Eu entrei em Letras, depois fiquei um ano ou dois fazendo disciplinas só de Sociologia e História, né? Tentando decidir pra qual curso migrar, decidi ir pra História, fiz vestibular de novo, entrei em História, abandonei, quando retornei pra Universidade, voltei pra Letras e me formei em Letras. Mas eu sempre fiquei nesse entre-lugar da literatura, sociologia e história, porque eu sempre via a literatura como uma... como uma... eu sempre gostei de ver o mundo como narrativas, então a literatura era mais uma narrativa, mas existiam narrativas em forma de documento histórico, narrativas em forma de pesquisa sociológica, né? Narrativas, narrativas, narrativas... pra mim, o mundo sempre foi muito narrativa. E aí pegar essa perspectiva da narrativa (auto)biográfica pra

estudar o mundo, né? O mundo exterior ou o mundo interior, né? Pareceu muito... bem... profícuo, né? E bem fácil, né? De eu me afinar com essa metodologia, com essa perspectiva teórica, epistemológica e metodológica, enfim...

E aí eu comecei a estudar e comecei a gostar muito e nessa mesma época eu comecei... retornei a uma leitura dos estudos culturais, que eu também havia feito na minha graduação, e eu gostava muito de Stuart Hall, e aí eu pensei em uma aproximação de Narrativas e Estudos Culturais, o que mais pra frente eu também abri mão, porque eu ainda estava com aquela preocupação muito grande com a questão da ação, como transformar teoria, como transformar a dissertação em produto técnico? Como transformar tudo isso em soluções? Como mudar essa realidade? E aí os Estudos Culturais não estavam me dando muito essas respostas. A narrativa (auto)biográfica estava me dando um caminho porque ela tem algumas propostas de oficinas de formação de docentes, por exemplo, da Delory-Momberger, de formação continuada através da narrativa (auto)biográfica, enfim.

Bom, aí eu resolvi mergulhar nessas questões das narrativas, aí eu fiz as entrevistas e transcrevi as entrevistas, e pensando: pra onde eu vou aqui, né? O interessante foi que eu abri mão de algum controle no momento dessas entrevistas, porque a Delory-Momberger fala muito de ir para as entrevistas com o objetivo em mente, ou já com a resposta que você quer encontrar, né? Eu quero confirmar uma resposta, né? Eu quero ver isso. Você perde muito e você não vê todo o potencial que aquilo tem. E não só ela, acho que Ferrarotti também fala isso... e o outro... Bertaux talvez também... mas a Delory-Momberger eu sei que fala de ir a campo sem essa postura de confirmar uma hipótese. Então eu fui a campo sem uma hipótese, porque a minha hipótese inicial era: encontrar nas narrativas das estudantes uma incompatibilidade entre autorrepresentação que elas faziam de si mesmas enquanto estudantes universitárias e enquanto mães, né? Era uma coisa meio as características que elas achavam válidas e importantes pra ser um estudante de graduação eram exatamente opostas às características que elas achavam importantes e desejáveis em uma mãe, né? Essa questão da razão e da emoção, esse lugar dessa... que depois eu consegui encontrar algumas respostas pra isso, dessa oposição entre razão e emoção. E dessa emoção e tudo que acompanha ela não pertencer à academia, pertencer à maternidade, e a razão e tudo que acompanha ela pertencer à academia, e não pertencer à maternidade, e esses mundos serem, de certa maneira, incompatíveis. Essa era a minha tese! Mas eu resolvi ir a campo... minha tese não, né? Porque é dissertação... mas era a minha hipótese, mas eu decidi ir a campo sem essa hipótese.

E aí eu comecei a lançar uma pergunta que é a pergunta que abre essa entrevista, é a mesma pergunta basicamente, que é: me conte sobre a sua experiência de ser estudante de graduação na UnB e mãe ao mesmo tempo. Ponto. Era isso, eu falava isso para as estudantes e elas me narravam as suas histórias. O que elas achavam interessante, o recorte temporal que elas quisessem fazer, né? De antes da graduação, de antes de serem mães, de quando tornaram-se mães, no meio da graduação, tipo: aí eu engravidei ou começar: quando eu entrei na universidade... enfim, o recorte era feito por elas e não por mim e isso foi muito, eu achei que era muito importante, ir pra essa pesquisa de campo sem essa “objetividade”. Então eu, uma coisa que eu tracei pra mim mesma enquanto postura epistemológica teórica e metodológica foi de não ir, não tentar achar, não ter um objetivo de pesquisa. A pesquisa era uma pesquisa de mapeamento, de levantamento, de... como eu acabo trazendo na dissertação mesmo, né? De reconhecimento, porque essas estudantes não existem pra Universidade. Então era uma pesquisa pra falar: quem são vocês? Me contem suas histórias. Será que vocês são um grupo? Será que vocês são indivíduos completamente diferentes? Será que existe algo em comum? Será que não existe nada em comum? Eu queria encontrar mais perguntas do que respostas mesmo, porque eu acreditava que não tem uma resposta fechada pra essas questões. Que, ainda acredito que não tenha, mas embora eu tenha tentado desenhar alguma resposta, né? Mas a questão era de não haver resposta certa, era de haver perguntas, eu queria encontrar mais perguntas, eu queria só escutá-las, né? E ver o que elas me traziam, né? Porque até onde eu encontrei, ninguém havia feito isso, de parar e ouvir: oi, quem é você? Você existe dentro da Universidade?

Então, por isso que, então mais à frente eu inclusive questiono isso, sobre o objetivo de pesquisa, que eu não tenho um objetivo de pesquisa, eu tenho um subjetivo de pesquisa. Porque eu fui a campo querendo ver, querendo registrar subjetividades, então esse era o objetivo, então era um subjetivo, na verdade, né? Então existe essa questão, né? Mas, de uma maneira geral, pra não ficar solto tipo: ah, não tem um objetivo? Como você faz uma dissertação sem um objetivo? Eu posso dizer que o objetivo era e foi e eu acho que eu alcancei: entender um pouco a experiência dessas estudantes de graduação que são mães dentro da Universidade de Brasília.

E eu tentei não fazer nenhum recorte de quem eu iria entrevistar. Eu abri o formulário pra todas as estudantes de graduação mães ou que tivessem sido mães durante a graduação. Elas poderiam já ter se formado, elas poderiam estar cursando a graduação ou poderiam ter sido desligadas. Não existia o critério de há quanto tempo formaram-se

ou foram desligadas. Não existia critério de idade, não existia critério de curso, de quantos filhos, de idade dos filhos. E quem respondeu ao formulário inicial foi convidada para a entrevista, porque eu não queria fazer nenhum tipo de recorte, eu queria saber o que vinha, quem eu conseguia alcançar, quem aparecia. Porque eu queria saber exatamente isso: quem são essas estudantes? E se eu queria saber quem são essas estudantes, eu não poderia fazer nenhum recorte, e esse era o objetivo central dessa pesquisa. E a partir de quem são essas estudantes, levantar esses objetivos específicos, a partir da fala delas ir tentando traçar, desenhar objetivos específicos que pudessem ser problemas ou questões a serem respondidas, para tentar responder de alguma forma isso tudo com o produto técnico, que também não estava definido.

Uma coisa que eu tenho que falar, é da importância dessa estruturação da dissertação, de ela estar estruturada dessa maneira.

No capítulo 1, que vai trazer uma discussão epistemológica e teórica, eu vou trazer todas as referências, perspectivas, teóricas e epistemológicas que eu adotei ao longo do mestrado, algumas eu falei aqui já, e todo esse caminho que foi percorrido de construção de mim enquanto pesquisadora. De qual... de qual... eu queria explicitar o processo. Eu queria explicitar que o processo nunca está concluído. Embora eu tenha tido que parar e chegar nesse momento da defesa da dissertação, ele é um processo. Então eu quis debater um pouco essa questão da impermanência, da continuidade, do não fechamento, do caráter aberto da pesquisa, do caráter subjetivo da pesquisa, do caráter instável de sujeito e objeto, né? De não acreditar nessa relação. E, enfim, toda essa fundamentação, esse debate teórico e epistemológico que foi tão difícil e importante pra mim, que me fez também demorar tanto pra chegar no momento da pesquisa e da escrita da dissertação, foi esse processo de construção de perspectiva teórica e epistemológica, de entender o quê era isso, de entender quem eu era nisso, nesse mestrado, nessa Universidade. E isso eu consegui entender melhor a partir das entrevistas também. Eu não fui para as entrevistas com nenhuma base firme teórica e epistemológica, embora eu tivesse o suporte da narrativa (auto)biográfica. Eu não sabia exatamente o que fazer com aquilo.

Então foi com as entrevistas que eu fui construindo a minha perspectiva epistemológica e teórica, porque foi a partir das entrevistas que eu fui vendo, tendo respostas e perguntas das estudantes, então a pesquisa como um todo foi muito “com”. Foi construída com as estudantes, concomitantemente à pesquisa teórica e em conjunto e em parceria com as estudantes entrevistadas, elas contribuíram para a construção da pesquisa, da epistemologia, da teoria, da metodologia, da análise e do produto técnico,

né? Elas estão aqui em toda a... embora elas apareçam claramente e citadas diretamente, elas estão aqui por toda a dissertação, né? Eu dialoguei com elas durante todo o percurso. E mesmo que com elas imaginárias, antes das entrevistas. Eu tinha essas estudantes imaginárias que eu deveria respeitar, que eu deveria fazer jus. Eu não podia sufocar elas... eu não podia apagá-las... eu não podia ouvir só o que eu queria ouvir... resumir elas a uma coisa ou outra coisa... eu não podia simplifica-las... eu tinha que deixa-las emergirem e falarem e estarem presentes ali com toda a subjetividade, com toda a singularidade, com toda a... com tudo! Junto, ali. Então, esse capítulo 1, ele é muito importante pra mim. Toda essa discussão teórica e epistemológica, ele demorou muito pra ser escrito, ele foi muito difícil, então ele é muito importante para que quem está lendo entenda que não foi algo dado, foi algo construído e sofrível e subjetivo. Então o capítulo 1 é isso, tem essa discussão.

O capítulo 2, eu vou ter uma discussão, ainda teórica, sobre as perspectivas do feminismo, ou dos feminismos, e sobre o que é maternidade, ou, no caso, como eu defendo, maternidades, no plural. Porque essa construção das maternidades foi feita muito de uma maternidade única, uma maternidade ideal, que é um modelo de maternidade específico de uma classe econômica e social, de um grupo racial, de um grupo cultural, de um grupo que tem filhos em uma determinada idade, de uma determinada maneira, em uma determinada configuração familiar e essa parece ser a única maternidade possível e vista. Principalmente, assim, já não há muita visibilidade do tema maternidade na academia, mas quando se fala dessa maternidade é sempre de uma maternidade única. Sempre não, mas até bem pouco tempo atrás, quando se falou, se falou de uma maternidade muito uma: branca, de uma condição socioeconômica privilegiada, heterossexual, cisgênero. Não se considerava essa possibilidade de muitas maternidades, né? De que maternidades não podem ser consideradas, nem descritas, nem... não dá, né? Não dá pra falar assim, o que a maternidade é, né? Porque ela pode ser muita coisa e ela pode inclusive não ser, da mulher poder optar por não ser mãe e isso também estar tudo bem. Enfim, eu vou dialogar nesse capítulo 2 com algumas leituras de teóricas feministas e dessa questão de como os feminismos trataram o tema das maternidades ao longo do tempo.

O capítulo 3 vem com a perspectiva metodológica e o objetivo, ou subjetivo. Porquê que isso aparece só no capítulo 3? Porque eu precisava de todo esse processo de discussão do meu tema e da perspectiva teórico-epistemológica que eu iria adotar pra chegar na metodologia e no objetivo. Eu não poderia chegar nisso sem a discussão

anterior. Porque toda essa discussão foi essencial para a composição da pesquisa e da dissertação e como eu disse: o objetivo foi construída também com as estudantes, com esse diálogo, com essa significação, ressignificação, né? Que eu falo muito. De toda essa construção e desconstrução e reconstrução de perspectivas e de posicionamentos. Então, é... eu precisava deixar muito claro pro leitor ou leitora quem é esse eu-narrativo escrevendo, né? A partir de qual postura eu estava escrevendo. A partir de que lugar eu estava pesquisando.

E, de certa forma também, eu precisava de uma escrita um pouco... menos... é... subjetiva, no início. Eu precisava de uma escrita um pouco mais acadêmica e formal também pra me provar enquanto pesquisadora capaz de fazer esse tipo de escrita. Para depois passar a uma escrita que acredito ser uma escrita mais subjetiva. Uma escrita onde o Eu apareço. Uma escrita onde existe um narrador e não é um narrador fantasma imparcial que está lá falando uma Verdade. Não, eu não estou falando A Verdade, não. Eu estou falando sobre subjetividades, sobre maternidades, eu estou falando sobre mim mesma, eu estou falando sobre as entrevistadas, eu estou falando sobre muita coisa aqui. Então essa questão do objetivo e da metodologia, precisava muito dessa teoria... desse debate anterior para chegar nesse lugar.

Bom, aí o capítulo 4... depois de fazer todas as entrevistas, depois de transcrever todas as entrevistas, que eu fui lê-las realmente e interpretá-las e tentar entendê-las a partir de toooooooooo o debate que veio antes, de toooooooooo o percurso que eu fiz e de... inclusive... é interessante que uma responde a outra. Tem coisas que eu não via ao ler uma entrevista à princípio, mas que quando eu lia a da outra eu via e da outra eu encontrava uma resposta para aquela uma. Então, essas interpretações, ou análises, elas também acontecem como acontecem porque tem a questão de ter entrevistado essas pessoas específicas e ter tido essas respostas específicas e de eu estar naquele momento específico... então, tem assim, tudo está muito atravessado... muito dialogado entre si... tudo construído de maneira mútua, conjunta, inter-relacionada, né? Tudo está inter-relacionado nessa... nessa dissertação e nessas análises. Então depois de toda essa leitura, essa interpretação, essa narrativa que eu faço sobre essas outras narrativas, do que eu consegui ver nessas narrativas, eu venho, no capítulo 5...

Bom, resumindo, o capítulo 1 é sobre essa abordagem teórica-epistemológica; capítulo 2 é o debate feminista e sobre o que seja maternidade; o capítulo 3 eu apresento a proposta metodológica e os subjetivos da pesquisa, faço esse debate; no capítulo 4 eu apresento as análises das entrevistas narrativas que eu fiz, né? A partir da narrativa que

essas estudantes me fizeram. E no capítulo 5, eu trago o produto técnico, né? O que eu consegui elaborar ao final disso tudo e o que eu consegui ofertar pra Universidade de resposta ou respostas possíveis para essa questão. Eu vou começar a falar agora sobre as Considerações Finais porque eu quero começar a falar agora sobre como eu me sinto neste momento.

[Continua em Considerações Finais]

Será preciso coragem para fazer o que vou fazer: dizer. E me arriscar à enorme surpresa que sentirei com a pobreza da coisa dita. Mal a direi, e terei que acrescentar: não é isso, não é isso!
Clarice Lispector – *A paixão segundo G.H.*

CAPÍTULO 1 EPISTEMOLOGIAS E TEORIAS

(Des)construindo caminhos e percursos: (re)conhecendo a geopolítica do conhecimento

É preciso partir de algum lugar para chegar a um outro lugar. Nem que seja para, depois, subverter o entendimento de ponto de partida, de suspeitar da própria afirmação de que é necessário partir de algum lugar para se chegar a algum outro lugar. De questionar se trata-se de movimento com início, meio e fim, ou se trata-se apenas de movimento. Trata-se de refletir sobre o que faz do lugar um lugar ao qual pertencemos naquele momento. De duvidar da perenidade, entendendo que não há como fixar início e fim, pois estamos sempre no caminho, em constante (des)construção.

De toda maneira, o ponto de partida das reflexões que se seguem é o da (im)possibilidade da estabilidade e fixação dos sentidos, do caminhar, do ser e do saber, e, por consequência, do conhecimento, que está sempre em movimento, em luta, em (re)elaboração. Na (re)significação do caminho, assumir que qualquer expectativa teleológica é fruto, fundamentalmente, do próprio caminhar; e, nessa (re)construção dos interesses e objetivos, (re)fazer narrativas e interpretações sobre o próprio si e o outro, (re)configurando-se como sujeito que enuncia mas que também se cala, posto que está ancorado em seu próprio espaços e tempos e relações e subjetividades, enfim, na sua própria experiência.

Nesse sentido, é preciso reconhecer certos lugares a partir dos quais se trata a própria noção de lugar. Ao tratar-se de um debate epistemológico, cabe indicar que o conhecimento implica em reconhecer não a permanência, mas sim modos de relação e de criar posicionamentos. No esteio dessa proposta é que se indica conceitos como os de epistemologia posicionada (HARDING, 2004), conhecimento situado (HARAWAY, 1991) ou conhecimento social (LONGINO, 1990).

Este reconhecimento de distorções na epistemologia aparece, também, nos primeiros momentos da crítica feminista, ao questionar os contornos clássicos da noção de sujeito, conforme resgatado por Cristina Palomar Vereá (2005):

Se partía del argumento de que la mencionada idea de un sujeto universal conllevaba implícitamente ciertas características y rasgos, tales como la separación emoción-razón, o su existencia independiente de los factores socioeconómicos, políticos o temporales, así como su no corporeidad; es decir, se trataba de un sujeto racional y sexualmente indiferente, una entidad que se situaba por encima del espacio, el tiempo o los vínculos con otros. (PALOMAR VEREA, 2005, p.37)

Reconhecer-me, enquanto pesquisadora, como parte do caminho que se trilha – ou se constrói ao trilhar – passa, em primeira instância, por esse constante questionamento do olhar e, portanto, do mundo. Questionamento relacionado a uma expectativa eminentemente política, de posicionar-me e manter-me em constante (re)leitura diante da pesquisa, (des)locando e (re)posicionando pesquisadora e pesquisada, quebrando a relação sujeito/objeto. Como um dos fundamentos do proposto, assumo – em muitos momentos – a primeira pessoa do singular em detrimento da indefinição de um sujeito que, na pretensão de uma neutralidade, supõe-se como um não-sujeito.

Enfim, ao entrever a narrativa e suas interpretações, ora acadêmica, como instrumento de (re)significação tanto da perspectiva teórica, quanto da ação, urge o diálogo com alguma forma de ‘pragmatismo epistemológico’. Tal noção, cunhada por Boaventura de Sousa Santos (2007), significaria, segundo João Arriscado Nunes (2008), partir da afirmação de que “o critério de avaliação de um dado conhecimento depende do modo como ele afeta a condição dos oprimidos” (NUNES, 2008, p.50). Nesse reconhecimento da dignidade e validade de uma pluralidade de saberes, valer-se deles, não na expectativa de uma universalidade homogeneizadora das experiências, mas sim justificando-se “pelo fato de as experiências de vida dos oprimidos lhes serem inteligíveis por via de uma epistemologia das consequências” (SANTOS, 2007, p.28).

Em meio a tal relação pluridimensional da epistemologia, ressalto a necessidade da (re)construção permanente, como foi anteriormente apontado: de metas, vivências, referências e pressupostos. Um abandono, portanto, de definições unhas, fixas, finais, universais; e mais: um abandono, também, do entendimento de mim como ontologicamente intocada pelo que ora componho textualmente. Em meio à pluridimensionalidade da epistemologia, a (re)figuração não apenas do objeto, recortado a partir de convenções localizadas entre referências, bibliografias, reconhecimento dos

pares; mas, também, de mim: mestranda e servidora da UnB, sujeita, mulher, mãe, filha... do que fui, do que sou e do que serei, enfim, do que estou.

Uma transformação que, ao impactar o eu, que agora escrevo, acaba retratada também nestas linhas. E nas seguintes. Há uma diacronia de transformação ontológica ao longo de todo esse trabalho. Na fluidez dessas mudanças, há a fluidez também dos modos de entrever as narrativas de experiências, às quais inter-agiram com e em mim. Aprender não apenas ‘sobre’, mas, ao mesmo tempo e espaço, na fronteira, ‘com’ aquelas que ajudaram não apenas esta dissertação, mas principalmente esta autora. Epistemologia e ontologia, enfim, entrecruzadas em uma trama de disputas de espaços e poder, tempos e narrativas. Para tanto, é preciso localizar, relacionar e inaugurar subjetividades.

Dialogando com tais inquietudes, pretende-se, aqui, arriscar um diálogo com determinadas noções próprias ao pós-estruturalismo. Ainda que, em um próximo momento, torne-se necessária a crítica a essas noções – ou, pelo menos, releituras críticas; como assumido, um relato metaeducativo/investigativo da transformação de mim mesma ao aprender.

Para tentar definir essa perspectiva pós-estruturalista, faço um recuo. Ao invés de partir de onde me localizo, partirei de onde não me localizo; para, sendo coerente com o pós-estruturalismo, trazer a ideia da não fixação da definição, de que toda definição é provisória, localizada no espaço e no tempo, nas subjetividades e interações, e, portanto, feita de posicionamentos – intersubjetivos espaçotemporais. Ao tratar de um conceito e tentar fixá-lo, estou negando outros tantos e, ao mesmo tempo, resgatando-os pela ausência, pelos rastros, pois:

Só há significação de algo, só há algo na relação com o que não é o mesmo, não há nada fora da relação de diferenças e diferendos; nada se basta; neste sentido não há nada *em si*, só efeitos de diferenças; algo só é a partir do rastro de outro, que também é rastro de outros rastros; só há rastros. (HEUSER, 2005, p.95)

Nesse sentido, parto do rastro, que é presença e ausência. Parto do rastro de uma noção de sujeito para construir uma crítica, uma outra noção de sujeito, a partir do ‘efeito de diferenças’. Presença e ausência por ser relação, por ser fronteira, por me localizar em outro lugar, por ser uma não-definição das noções de sujeitos com os quais me identifico como (inter)locutora ao longo dessa dissertação. Tento explicitar o movimento, partir do que já não é, para tentar uma aproximação do que é. Trata-se de problematizar esse verbo *ser*, tentando transformá-lo em *estar*, em definições deslocadas, mutáveis e não-essencialistas de sujeito.

Partindo, portanto, de um rastro de um denominado ‘sujeito do Iluminismo’ (HALL, 2006) – fixo, universal, metafísico – percebemos que a busca pelo conhecimento era uma busca por compreender a essência do ser, de uma maneira absoluta e completa, e, por consequência, era uma busca pelas verdades fixas, universais e essencialistas. Coloco ‘era’ por ser uma perspectiva epistemológica surgida nesse tempo passado, mas as epistemologias nunca estão superadas ou encerradas, elas continuam convivendo e, inclusive, lutando entre si para provarem-se mais válidas que as demais. No entanto, aqui, trato desses ‘sujeitos’ – consequências das epistemologias – de maneira mais ou menos fixa ou superada, pois essa é a minha perspectiva atual e a qual estou defendendo. Portanto, esse ‘sujeito do iluminismo’ seria explicado dentro de um mundo que está dado, sendo, o conhecimento, a descrição desse mundo; como se fosse apreensível completamente e não a partir de perspectivas calcadas no espaço e no tempo. É o domínio da razão – de uma única razão possível, ignorando a possibilidade de uma pluralidade da razão. Não há relativizações, não há contexto, não há o social, o cultural ou o histórico interferindo na constituição desse sujeito. As relações de poder e as construções de gênero são desconsideradas nessa concepção do que seja a explicação do mundo, ou do que seja conhecimento.

Fruto da modernidade tardia, emerge uma nova noção de sujeito, em uma tentativa de superação dessa epistemologia anterior. A compreensão do sujeito como um ‘sujeito sociológico’ (HALL, 2006) começa a considerar um sujeito moldado na relação, que se modifica na interação com o mundo social. Nessa concepção, há o indivíduo e a sociedade, que estão conectados, mas separados e, embora tenha havido uma tentativa de superação de essencialismos, ainda permaneceu uma busca por padrões fixos de sentidos. Ainda subsiste uma epistemologia calcada no *ser*, no conhecimento enquanto verdade, na imparcialidade do mesmo, como se o próprio conhecimento não fosse gerado por um sujeito que também está imerso nas relações sociais. Importante enfatizar que a busca em entender esse sujeito consiste em uma busca por semelhanças, por padrões chaves de explicação, pela homogeneidade, por respostas totalizadoras.

Se, por um lado, Stuart Hall (2006) aponta uma crise desse sujeito moderno autocentrado e universal a partir do questionamento às bases epistemológicas de René Descartes; por outro, há autores que encontram nesta mesma crise dimensões ainda mais profundas e radicais. Para Enrique Dussel (2008), a dimensão cartesiana de conhecimento supõe, antes de tudo, um sujeito capaz de acessar um conhecimento que habitaria um não-lugar. Em um dualismo ontológico, há uma pretensa divisão entre mente e corpo, entre a

racionalidade e as experiências materiais. Na base do conhecimento, Deus seria substituído por uma primazia do ‘eu’; a Verdade revelada por uma Verdade racionalizada.

Um processo que, partindo dessa reflexão, Ramón Grosfoguel (2013) caracteriza como uma “secularização dos atributos do Deus cristão” (GROSFOGUEL, 2013, p.36). Essa suposição de uma incondicionalidade do corpo sobre o conhecimento, da indeterminação do sujeito sobre aquilo que enuncia, apagaria qualquer suposição de particularidade. E, assim, politicamente tentando afirmar-se como universal.

Nesse movimento, segundo Dussel (2008), atribuiu-se um espectro divino ao sujeito – no caso, reiteradamente branco e masculino – que paira para além de seu contexto e afetos. Funda-se, assim, uma expectativa de neutralidade, um discurso que culmina na dissociação entre interesses específicos e pretensões universais. Isto é, uma suposta neutralidade que esconde relações de violência sobre seres – saberes e corpos – reduzindo-os a objetos a serem estudados segundo matrizes externas a eles. Um contexto particular que, vendido como universalista, passa a ser lido como atemporal e não localizado, apagando-se as relações políticas e de poder imbricadas nessa narrativa.

Haveria, nessa tradição racionalista cartesiana, um argumento epistemológico que, em seu método, negaria o que aqui chamo de constituição intersubjetiva-espacotemporal (fruto de subjetividades e interações no espaço e no tempo) daquele que enuncia e, portanto, a natureza social de sua composição. Diante disso, criticar o monólogo interno cartesiano seria também afastar-se da expectativa de um conhecimento objetivo, monológico, a-situado e a-social.

Por se tratar, aqui, de uma reflexão sobre a dimensão política do espaço universitário, o diálogo com os modos pelos quais essa discussão relaciona-se ao projeto de produzir conhecimento e de ensinar a produzir conhecimento torna-se uma forma de encaminhar, posteriormente, alguma tentativa de produto técnico. Um possível caminho a ser trilhado pode ser desvelado por Vera Candau (2010) ao abordar a noção de interculturalidade crítica – articulada por Catherine Walsh (2001; 2005; 2006; 2007) – que, no campo educacional,

não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica (CANDAU, 2010, p. 27).

Transformação que, nesta dissertação – produto de um mestrado profissional – pretende-se ser, ao menos vislumbrada como possível, nos apontamentos do produto técnico. Candau (2010) reitera, ainda, uma crítica à dimensão teórica multicultural que

não se posiciona diante dos processos de exclusão que compõem as diferenças. Essa dimensão “sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforça os estereótipos e os processos coloniais de racialização” (CANDAU, 2010, p.27). Diante dessas reflexões, proponho aqui, o apontamento de outros desdobramentos dos processos coloniais de exclusão que compõe as diferenças: de categorização em dimorfismos sexuais, de maternidade, de gênero, de separação e oposição de espaços público/privado, de razão/emoção, de conhecimento/experiência.

Em todo o esforço de localizar os sujeitos enunciadore, Candau (2010) reconhece a geopolítica do conhecimento. Uma relação de sistema-mundo que categorizaria certos saberes eurocentrados como válidos e outros, não-ocidentais, como objetos de estudo. Em resumo, um desenho das relações de poder estabelecidas pela epistemologia dominante ao distinguir rigidamente o estudar ‘com’ e o estudar ‘sobre’, como tateado em parágrafos anteriores.

Ao multiculturalismo, dessa forma, sobrepõe-se uma expectativa decolonial: contextualizando a diversidade não como mera celebração liberal, mas sim relacionada a processos ontológicos de dominação política. Nessa sobreposição, há a necessidade do reconhecimento da ‘interculturalidade crítica’ como caminho possível; mas, para compor com essa proposta, preciso antes apontar ressalvas a caminhos que arrisquei trilhar em um primeiro momento da pesquisa e que, agora, podem ser (re)com-figurados, tal como a mim mesma e a minha perspectiva.

Assim sendo, tomando a inquietação indicada por Stuart Hall (2006) sobre o ‘sujeito iluminista’ e levando-a aos efeitos políticos que produz, seria necessário pensar na artificialidade do ‘ponto zero’ – noção cunhada por Santiago Castro-Gómez (2003) como forma de nominar tais pontos de vista que, na tradição cartesiana, não se assumem como pontos de vista. Bem como, em uma crítica ao que Boaventura de Sousa Santos (2002) chama de ‘razão metonímica’, faz-se necessário, como o mesmo autor propõe, uma pesquisa ancorada na ‘sociologia das ausências’ que “visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, isto é, uma alternativa não-credível ao que existe” (SANTOS, 2002). Uma outra forma de considerar a necessidade que, há algumas linhas, expressava em fazer um recuo e partir de onde não me localizo.

Eis o porquê de falar dessas noções de sujeito que não são as noções de sujeito desta dissertação. Porque

talvez não se trate de colocar algo no lugar da Modernidade e do Iluminismo, mas de enfatizar precisamente o caráter subversivo de uma tal perspectiva da diferença, uma vez que questiona e interroga os discursos modernos, desestabilizando-os em sua

inclinação a fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória (HEUSER, 2005, p.79).

É necessário, portanto, evidenciar uma construção epistemológica capaz de abarcar uma multiplicidade de outros, ou transmultiplicidade. Porque é uma perspectiva, mas não necessariamente uma superação no sentido de anular essas noções outras de sujeito, mas uma possibilidade de (re)interpretá-las – de “substituir os fundamentos por interpretações” (HEUSER, 2005, p.80).

Há, ainda, que explicitar o entendimento, aqui, de que toda interpretação é, também, uma narrativa; é, também, uma tentativa de fixação de sentido, mas, assumindo, nessa perspectiva, sua provisoriedade, sua subjetividade, sua localização no espaço e no tempo. Assumindo sua relação com as disputas de poder e de estabelecimento de quais vozes e falas serão ouvidas, quais serão amplificadas, quais serão abafadas e quais serão silenciadas ou ignoradas. Entendendo a pesquisa – ou um dos produtos dela: essa dissertação – como produto e produtora de sentidos, como presença e ausência. Entendendo que toda interpretação é marcada pela *diferença*.

A *diferença* ou *différance* é expressão cunhada por Derrida (1991) a partir da modificação de uma letra: troca do *e* pelo *a* – no original, em francês, da palavra *différence* (diferença), transformando-a em *différance* (*diferença*); em português seria *diferença* e *diferança*. Neologismo na língua original e na tradução; porém, em francês, só é possível distinguir as duas palavras na escrita, pois, na fala, elas são pronunciadas da mesma maneira. Tal estratégia de jogar com a impossibilidade de discernir foneticamente visa demonstrar o caráter relacional e instável da representação dos signos: “foi já necessário acentuar *que* a diferença *não é*, não existe, não é um ente-presente, qualquer que ele seja; e seremos levados a acentuar o *que* ela *não é*, isto é, *tudo*; e que, portanto ela não tem existência nem essência.” (DERRIDA, 1991, p.37, grifos no original).

O *a* da *diferança* marcaria um movimento, um movimento de desdobramento, de relacionamento com outro ausente/presente, nem um nem outro, de movimento. *Différance*, segundo Derrida (1991) remete ao verbo *diferir*, que na origem latina *differe*, possui dois sentidos: o primeiro de uma ação de desvio, de retardamento, de temporização e o segundo de não ser o outro, de ser discernível, de espaçamento. Importante salientar esse ponto: de que o movimento da *diferança* inclui temporização e espaçamento, ou seja, desalojamentos e deslocamentos do/no tempo e do/no espaço, enquanto aloja e localiza:

A diferença é o que faz com que o movimento da significação não seja possível a não ser que cada elemento dito ‘presente’, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento

passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo a que se chama presente do que àquilo a que se chama passado, e constituindo aquilo que chamamos presente por intermédio dessa relação mesma com o que não é ele próprio: absolutamente não ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados. É necessário que um intervalo o separe do que não é ele para que ele seja ele mesmo, mas esse intervalo que o constitui em presente deve, no mesmo lance, dividir o presente em si mesmo, cindindo assim, como o presente, tudo o que a partir dele se pode pensar, ou seja, todo o ente, na nossa língua metafísica, particularmente a substância e o sujeito. Esse intervalo constituindo-se, dividindo-se dinamicamente, é aquilo a que podemos chamar de *espaçamento*, devir-espaço do tempo ou devir-tempo do espaço (*temporização*). E é a esta constituição do presente, como síntese ‘originária’ e irreduzivelmente não-simples, e portanto, *stricto sensu*, não-originária, de marcas, de rastros de retenções e pretensões que eu proponho o que se chame aqui arqui-escrita, arqui-rastro ou diferença. Esta (é) (simultaneamente) espaçamento (e) temporização. (DERRIDA, 1991, p.45, grifos no original)

Peço desculpas ao leitor pela longa citação, mas não encontramos, nas proposições de Derrida, respostas simples, mas desconstrução de noções construídas, explicitando a construção para tornar a construir. Desestabilizações, jogo de ausência/presença, (im)possibilidades, não há verdades estáveis, por isso há uma dificuldade em se trazer as noções centrais desse pensamento em uma (re)escrita.

A partir dessa referência, tento fazer um movimento de *diferença* em relação às questões de gênero, trazendo autoras que problematizam conceitos e desestabilizam sentidos, lembrando que, para Derrida, “a diferença é oposição e distinção, a *différance* é heterogeneidade. A diferença é fixa, a *différance* é movimento. Daí que o mesmo já não pode seguir sendo o mesmo, mas se inscreve na *différance* e torna-se Outro” (SARAIVA, 2005, p.52). Por isso, intento uma aproximação de temas relacionados às questões tidas como de gênero a partir da *diferença*: heterogeneidade e movimento; negando o estabelecimento moderno-colonial-ocidental-patriarcal da diferença calcada em oposições e distinções fixas.

A partir do exposto, destaco a importância do entendimento de que há inúmeras formas de se interpretar as diferenças, que elas podem ser usadas para excluir ou para lutar, que elas podem ser exaltadas ou minimizadas de acordo com as vozes e poderes envolvidos na narrativa – de gênero, de raça, de conhecimento, de política. Posso, a partir disso, caminhar para as conceituações de gênero, entendidas, aqui, como problemáticas construções de sentidos calcados em oposições binárias e na hierarquização dos significados constituídos a partir dessas oposições tomadas como essenciais.

Enfim, um duplo movimento: por um lado, desfazer o não-lugar do ‘ponto zero’ cartesiano e sua suposição universalista a negar experiências outras àquelas enquadráveis pela ‘razão metonímica’; por outro, adentrar na *diferença* em uma tentativa de

aproximação do que seria o conceito desejado de diferença. Em relação a essa aproximação, trago, a partir de Heuser (2005) algumas características comuns aos movimentos de pensamento que compartilham a diferença (aproximada da *diferença*) como ponto central de reflexão:

recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade; as narrativas genealógicas substituem a ontologia, isto é, questões de ontologia tornam-se historicizadas; questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundacionista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação; questiona o realismo e o racionalismo, coloca em dúvida a pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral; rejeita a ideia de que um sistema de pensamento possa ter qualquer fundamentação lógica. (HEUSER, 2005, p.88)

Para tratar da relação dessa perspectiva teórico-metodológica com os debates feministas, optei por tomar a historiadora Joan W. Scott (1995; 2005) como ponto de partida, tanto por sua conceituação de gênero – categoria múltipla e aberta e em constante processo de disputa de (re)significação – quanto por seu fecundo diálogo com as teorias pós-estruturalistas em uma tentativa de agregar uma nova episteme para a abordagem dessa categoria e aos estudos feministas em geral.

Em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Scott (1995) inicia a discussão com uma afirmação que já nos mostra seu posicionamento no debate ao qual se vincula: “Aqueles pessoas que se propõe a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história.” (SCOTT, 1995, p.71). Mesmo ciente da problemática tarefa de codificar os sentidos das palavras, Scott (1995) empreende um percurso pelas abordagens do tema gênero, destacando o que considera limitações e potenciais de cada uma, discute a necessidade de construção de uma categoria de análise e, finaliza, discorrendo sobre sua própria definição do que seja gênero. Mas se posiciona ao longo do texto problematizando as permanências de oposições binárias e defendendo que a linguagem não é somente um meio de representar o social, mas que produz e dá sentidos às maneiras de compreensão do mundo, já que

essas interpretações estão baseadas na ideia de que as linguagens conceituais empregam a diferenciação para estabelecer o significado e que a diferença sexual é uma forma primária de dar significado à diferenciação. O gênero, então, fornece um meio de codificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana (SCOTT, 1995, p.89).

Considero importante, neste momento, empreender o mesmo movimento operado anteriormente: de recuo às abordagens que, aqui, não são as que pretendo seguir; mas, que, em algum momento da construção dessa dissertação, foram consideradas – por

mim – como perspectivas possíveis para a abordagem do tema. Além disso, para que, nesse movimento, de seguir rastros, seja possível identificar, mais claramente, a qual perspectiva de gênero tento me aproximar e me alinhar neste trabalho.

Faço esse movimento percorrendo o caminho de Joan Scott (1995). Primeiramente, ela resume três posições teóricas – dentre as abordagens na análise de gênero – que, embora mantenham diferenças entre si, “permaneceram presas aos quadros de referência tradicionais das ciências sociais, utilizando formulações há muito estabelecidas e baseadas em explicações causais universais” (SCOTT, 1995, p.74). Ficando restritas às confirmações e descrições da desigualdade nas relações entre os sexos – ainda que enfatizando seu caráter de constructo histórico e social – “o termo ‘gênero’ é, então, um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres. ‘Gênero’ é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes” (SCOTT, 1995, p.76).

Parece ser em torno dessa percepção que Scott (2005) pensa a consideração epistemológica de igualdade e exclusão. Para ela, “a igualdade pertence a indivíduos e a exclusão a grupos” (SCOTT, 2005, p.21). A marcação da diferença parte da suposição de uma neutralidade em torno da biologia de modo a sugerir uma diferença sexual que “foi estabelecida não somente como um fato natural, mas também como uma *base ontológica* para diferenciação política e social” (SCOTT, 2005, p.21).

Fundamentei-me em alguns posicionamentos teóricos abordados pela autora; mas, ao contrário de Scott (1995) – que critica as abordagens que seriam descritivas das relações desiguais entre os sexos, confirmando e demonstrando a opressão mas nada dizendo sobre suas origens e possibilidades de subversão – eu me filiaa a essas abordagens sem perceber as possíveis contradições internas. Segunda, porque a perspectiva que a autora propõe como caminho possível vai ao encontro das perspectivas abordadas até aqui, às quais me alinho atualmente – neste espaço e tempo – para a (des)construção e (re)escrita deste trabalho. Por fim, julgo significativo epistemologicamente, o movimento da autora de percorrer o caminho de outros posicionamentos teóricos, com suas concordâncias e discordâncias, para, só então, apresentar uma outra possibilidade de abordagem.

Concomitante a esses percursos, vislumbro interpretações possíveis a partir da dimensão decolonial do tema seguindo apontamentos sobre o contexto latino-americano em meio à articulação de um sistema-mundo. Destacando que – permitindo-me mais um

desvio no percurso – arrisco (re)formular o caminho que trilho (re)localizando tanto a mim mesma quanto teorias e epistemologias que pretendo fazer dialogar. Ao passo que, ontologicamente, sou afetada pelos rumos da pesquisa, eles também são afetados por aquela que, diacronicamente, torno-me. Feito o desvio para essa observação, por ora, sigo os passos de Scott (1995) apresentando três perspectivas da crítica feminista, com suas principais contribuições e as críticas feitas a elas: perspectiva das teóricas do patriarcado, perspectiva das críticas feministas de tradição marxista e perspectiva das teóricas das relações de objeto e lacanianas.

A primeira perspectiva seria a das teóricas do patriarcado, que viram no estudo da subordinação das mulheres e na explicitação de tal fato, o caminho para abordar as relações desiguais. Para essas teóricas, “ao expressar a experiência partilhada de objetificação, [...] as mulheres são levadas a compreender sua identidade comum e são conduzidas à ação política.” (SCOTT, 1995, p.77). Entretanto, além de ter um caráter fixado pela biologia, pois pressupõe toda a relação desigual entre os sexos a uma diferença física, que assume um caráter universal e imutável; não há uma desconstrução dessa desigualdade, posto que essa abordagem localiza a fonte das relações desiguais nas próprias relações desiguais, conforme aborda Scott (1995) ao criticar as teóricas do patriarcado: “num certo sentido, a história torna-se um epifenômeno, fornecendo variações intermináveis para o mesmo tema imutável de uma desigualdade de gênero vista como fixa” (SCOTT, 1995, p. 78).

Ao iniciar a pesquisa sobre estudantes que são mães, identifiquei-me com esse posicionamento, de que ao descrever uma identidade comum das mulheres universitárias mães, eu estaria, de certa maneira, já oferecendo alguma solução, uma visibilidade da opressão. Entretanto, com o caminhar do processo de (re)construção epistemológica e ontológica deste processo de mestrado, com as leituras, entrevistas, releituras, outras leituras e reflexões, deparei-me com essa limitação apontada por Scott (1995) de que partir da premissa de relações desiguais é pressupor e confirmar um caráter imutável das relações desiguais.

Seria, enfim, reafirmar uma colonialidade destas categorizações. Em sentido próximo a essa percepção, encontro María Lugones (2008) que aprofunda o debate decolonial de gênero, ela destaca que

não é necessário que as relações sociais estejam organizadas em termos de gênero, nem sequer que as relações que se consideram sexuais. Mas a organização social em termos de gênero não tem porque ser heterossexual ou patriarcal (LUGONES, 2008, p.78).

É a partir dessa percepção que, segundo a autora, seria historicizável mesmo o dimorfismo biológico. Lugones (2008), para além de Joan Scott (1995), relaciona esse processo a um processo histórico específico de construção de um “sistema de gênero moderno/colonial”.

Além disso, traz a percepção da relevância da noção de interseccionalidade, colocada em evidência ao tratar de eixos estruturais históricos que fundamentam a construção dessas categorias. Para tanto, as propostas de Kimberlé Crenshaw (1995) são consideradas por Maria Lugones (2008) como modo de abordar o entendimento de categorias como homogêneas enquanto estratégia para selecionar “o dominante, no grupo, como norma” (Lugones, 2008, p.82). Uma persistência da colonialidade mesmo no pensamento crítico a determinadas estruturas de submissão. Transformando a mim mesma, essas referências parecem capazes de complexificar, historicizar e localizar a discussão em um contexto latino-americano e em uma Universidade que se propõe, em sua missão, ser inovadora e inclusiva (termo que problematizo mais ao final da dissertação).

A segunda posição teórica abordada por Scott (1995) situa-se na tradição marxista que busca um diálogo com as críticas feministas. Segundo a autora, o debate girava em torno da rejeição do essencialismo biológico na determinação da divisão sexual do trabalho, relacionando-o com uma abordagem mais histórica. As feministas marxistas (lembrando que aqui estou fazendo uma simplificação necessária, pois há enormes variações entre elas) sustentavam que

os sistemas econômicos e os sistemas de gênero interagem para produzir as experiências sociais e históricas; que nenhum dos dois era causal, mas que os dois ‘operam simultaneamente para reproduzir as estruturas sócio-econômicas e as estruturas de dominação masculina de uma ordem social particular’ (SCOTT, 1995, p.79).

A incompatibilidade de fundamento dessa abordagem – com a perspectiva da autora e com a minha própria – está em pressupor estruturas dadas, que interagem e produzem efeitos, e que as estruturas de gênero refletem as estruturas econômicas e sociais. Ao inverso da teoria do patriarcado que centraliza o conceito de gênero em um essencialismo, nessa abordagem o gênero é “tratado como um sub-produto de estruturas econômicas cambiantes; o gênero não tinha aí um *status* analítico independente e próprio” (SCOTT, 1995, p.80).

Luciana Ballestrin (2013), ao esboçar em linhas gerais algum contorno aos estudos decoloniais, pode contribuir de forma mais específica à ressalva indicada por Joan

Scott (1995). Ballestrin (2013) coloca em relevo a expressão ‘giro decolonial’ – cunhada por Nelson Maldonado-Torres (2007) – que “significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p.105). Trata-se de uma crítica não apenas às abordagens de tendência marxista, mas também aos chamados Estudos Culturais. Sobre as primeiras, reconhecer que as relações de subordinação de gênero não são derivadas apenas de sistemas econômicos; acerca dos segundos, apontar que ignoram relações geopolíticas de construção das diferenças, que não se trata apenas de inclusão da diversidade para uma mudança efetiva nas relações desiguais, sem tensionar sobre as maneiras que elas relacionam-se entre si, consigo mesmas e no mundo.

Desse modo, a partir de Walter Mignolo, Luciana Ballestrin (2013) enquadra o pensamento decolonial como um pensamento fronteiro que resistiria às cinco das principais ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo (BALLESTRIN, 2013, p.106), às quais fundamentam as concepções excludentes de determinados grupos – em face da inclusão de outros – a partir de uma fixação de sentidos a-temporalizados e a-localizados, ocultando a lógica da modernidade/colonialidade sob a qual foram alicerçados.

Em vista disso, a ressalva feita por Joan Scott (1995) ao diálogo de críticas feministas com a tradição marxista poderia assumir uma outra dimensão, pois não só reduziria a questão de gênero como derivada e periférica de uma causalidade econômica, como também evidenciaria um descolamento de determinados processos geopolíticos identificáveis e mensuráveis.

A terceira perspectiva teórica de crítica feminista abordada por Scott (1995), que se inspira em “escolas da psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero no sujeito” (SCOTT, 1995, p.77), está dividida entre as teóricas das relações de objeto e as lacanianas. Enquanto as primeiras enfatizam a experiência concreta, as segundas enfatizam a linguagem, mas “ambas se centram nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança a fim de encontrar pistas sobre a formação da identidade de gênero” (SCOTT, 1995, p.78). O problema de se enfatizar a experiência concreta (teóricas das relações de objeto) é que, embora pareça fecundo identificar a reprodução de identidades de gênero adquiridas na experiência doméstica e familiar, na estrutura de organização da família e divisão das tarefas, não há uma preocupação em se discutir as origens e razões às quais estão associadas. Também não há a preocupação em problematizar a divisão sexual desigual dos papéis atribuídos aos gêneros, nem a

contribuição de outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder nessa construção.

Aqui, caberia o reconhecimento de que esses espaços domésticos não se constituem como ilhas isoladas de contextos mais amplos. Enfim, buscando, mais uma vez, a referência decolonial, seriam replicadores da ‘colonialidade do ser’ (MALDONADO-TORRES, 2007), um movimento de limitação e enquadramento ontológico do sujeito na matriz da modernidade (BALLESTRIN, 2013, p.100).

Já o segundo grupo dentre as teóricas feministas que se inspiram nas teorias da psicanálise para explicar as relações de gênero – as lacanianas – traz alguns elementos com os quais dialogo para a abordagem das questões de gênero. Dentre eles estão a compreensão de que a identificação de gênero é instável, de que as identidades são sistemas de significado, e, portanto, são processos de identificação, que suprimem ambiguidades e elementos de oposição, para na diferenciação e distinção, criar a ilusão de uma coerência. Joan Scott (1995) destaca, ainda, que

este tipo de interpretação torna problemática as categorias de ‘homem’ e ‘mulher’, ao sugerir que o masculino e o feminino não são características inerentes, mas constructos subjetivos (ou ficcionais). Essa interpretação implica também que o sujeito se acha em um processo constante de construção e oferece um meio sistemático de interpretar o desejo consciente e inconsciente, ao destacar a linguagem como um objeto apropriado de análise. Enquanto tal eu a considero instrutiva (SCOTT, 1995, p. 82).

Entretanto, a crítica de Scott (1995) a essa abordagem está na insistência de tal perspectiva nas diferenças binárias vinculadas às categorias de homem e mulher. Ainda que sejam entendidas como construções, elas continuam sendo o objeto de análise, não há uma problematização quanto às relações de poder envolvidas nesses processos de construção e não se opera uma desconstrução das categorias binárias em si mesmas. Além disso, essa abordagem mais lacianiana não leva em consideração os contextos sociais e históricos que se relacionam com a construção das subjetividades e das identidades de gênero, não localiza o sujeito, o que seria um retrocesso, na perspectiva deste trabalho, que vem marcando, reiteradamente, a necessidade de ruptura com uma visão universalizada binária de oposição das categorias. E tal como destaca Scott (1995),

sinto-me incomodada pela fixação exclusiva em questões relativas ao sujeito individual e pela tendência a reificar, como a dimensão central do gênero, o antagonismo subjetivamente produzido entre homens e mulheres. Além do mais, mesmo que a maneira pela qual ‘o sujeito’ é construído permaneça aberta, a teoria tende a universalizar as categorias e as relações entre masculino e feminino (SCOTT, 1995, p.83).

O principal problema de todas essas abordagens é a permanência, são abordagens que tendem mais à descrição e confirmação das diferenças entre os sexos, do que à desconstrução das categorias sexuais de gênero como inter-relacionadas a contextos históricos e geopolíticos mais amplos. Segundo alguns exemplos de estudos de gênero trazidos por Scott (1995), “a argumentação começa por uma afirmação do tipo ‘a experiência das mulheres leva-as a fazer escolhas morais que dependem de contextos e de relações’ para se transformar em ‘as mulheres pensam e escolhem este caminho porque elas são mulheres’” (SCOTT, 1995, p.84).

Um outro caminho proposto para dialogar e compor uma abordagem de gênero é o de trabalhar com conceitos em instabilidade, sem fixá-los definitivamente – a partir de um movimento de *diferença*, trazido anteriormente. Entender a multiplicidade e fluidez do que denominamos gênero, além de considerar que cada indivíduo vai apropriar-se delas e modificar as categorias vigentes – que aqui são categorias analíticas mas para os homens e mulheres reais são a vida em movimento.

A sociedade não pode ser entendida como um bloco coeso e homogêneo que se comporta de maneira padronizada, há muitas variações e interpretações pelo caminho, é a *diferença*, não é a diferença em si, mas o movimento do jogo das diferenças. Esse movimento em si mesmo não pode ser captado, mas deve ser considerado na análise. A pergunta que deve nos guiar sempre não é sobre como as coisas são, mas em como elas significam-se de tal maneira e em quais processos efetuam-se e efetuaram-se nas construções dessas significações; para, a meu ver, tentar desconstruir os processos que desencadeiam relações opressoras de diferenciação hierárquica naquelas significações.

Para Joan Scott (1995 e 2005), a questão da desconstrução de Jacques Derrida (1991) é central na perspectiva teórica que desenvolve, para ela “essa crítica significa analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas” (SCOTT, 1995, p.84).

Para a desconstrução no âmbito ontológico – ou, mais tarde, no produto técnico – trago Catherine Walsh (2013) que resgata, a partir da obra de Frantz Fanon (2001, 2003), uma estratégia de ação política decolonial. Seria preciso, segundo ela, “uma forma de (des)aprendizagem: desaprender todo o imposto e assumido pela colonização e desumanização” (WALSH, 2013, p.43). Seria, portanto, uma forma de humanizar os sujeitos que foram privados de possibilidades ontológicas pelo sistema-mundo colonial. Seguindo por Catherine Walsh (2013), é preciso salientar que

Fanon faz da sociogenia uma sorte de pedagogia decolonial orientada pela nomeação, visibilização e compreensão do problema – como realidade – estrutural psicoexistencial racial/colonial e pelo acionar transformativo deste problema-realidade (WALSH, 2013, p.45).

No contorno que, ora, busco explorar, significaria refletir sobre como tais estruturas incidiriam sobre a noção de maternidade – e suas relações com a construção do espaço universitário. Em uma proposta decolonial, portanto, encarar a questão como tanto de cunho ontológico quanto relacionado a um sistema-mundo geopolítico do saber, mas, também, quanto instituição Universidade de Brasília.

Nesse sentido, afirmar não apenas a presença inclusiva nos espaços (no que proponho, universitários), mas igualmente a possibilidade de reconfigurar tais espaços a partir de saberes e vivências e experiências não-normativas alheias à categorização colonial. Um processo de decolonização tanto da ontologia dos sujeitos quanto dos espaços universitários, uma abertura da universidade a saberes outros, construídos a partir de premissas que não necessariamente a razão moderno-ocidental-colonial-patriarcal. Em outras palavras, criticando a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e a colonialidade do saber (LANDER, 2005).

Mas, retornando às questões teórico-epistemológicas deste primeiro capítulo, a emergência da categoria gênero e dos estudos feministas em um momento de mudança paradigmática nas ciências humanas e sociais é significativo. Num momento em que se deslocam os debates da neutralidade dos fatos para a ideia de que a realidade é interpretada e construída

posicionadas ao lado da crítica da ciência desenvolvida pelas humanidades e da crítica do empirismo e do humanismo desenvolvido pelos/as pós-estruturalistas, as feministas não só começaram a encontrar uma voz teórica própria; elas encontraram aliados/as acadêmicos/as e políticos/as. É dentro desse espaço que nós devemos articular o gênero como uma categoria analítica (SCOTT, 1995, p.85).

A definição de gênero, em Scott (1995), possui duas partes centrais que estão inter-relacionadas. Gênero, então, é, primeiramente, “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e, também, “é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.91). Um estudo de gênero, segundo proposto pela autora, deve implicar que as relações sociais baseadas nas percepções de diferenças são compostas de quatro elementos que operam relacionando-se entre si: (i) os símbolos, culturalmente disponíveis, e as representações simbólicas que evocam; (ii) a normatividade das interpretações dos símbolos que rejeitam ou reprimem alternativas, como se fossem consensuais e não espaço de conflito; (iii) a questão política da aparência intemporal na representação binária de gênero; (iv) a

identidade subjetiva, a construção das identidades de gênero. Uma questão para os estudos feministas seria entender como se articulam e se relacionam esses quatro elementos na construção das relações de gênero, ou, pelo menos, que eles sejam considerados em um estudo que se proponha problematizar as categorias estáveis de gênero.

A segunda parte da conceituação de gênero de Scott (1995) traz a questão do poder para a discussão, já que significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente. É um processo complexo de significação, pois, por mais que o gênero não seja diretamente resgatado nas discussões sobre poder, as oposições binárias que constroem as categorias de gênero são reforçadas e naturalizadas nas questões de poder, como explicitado pela autora:

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro (SCOTT, 1995, p.92).

Neste trecho, Joan Scott (1995) articula termos e noções os quais – arriscando-me a cometer um anateorismo: um anacronismo teórico – consigo entrever alguma familiaridade com a abordagem decolonial, apesar de a autora não se inserir nesta corrente de pensamento e prática. O diálogo entre Scott e a decolonialidade é fruto de minha própria transformação diante do percurso de pesquisa; nele está inscrita a diacronia de minha reformulação pessoal. Como, por exemplo, no trecho acima, Scott (1995) defende que poder político e gênero estão em uma relação concebida, estabelecido, protegida, naturalizada, porém o uso de ‘tem sido’ ao invés de ‘é’ indica um processo histórico de formulação, porém uma possibilidade de mudança, além de indicar um caminho, uma mudança em algum aspecto da relação ‘ameaça o sistema inteiro’. A percepção disso tornaria possível identificar sua origem e, assim, a “nomeação, visibilização e compreensão do problema” (WALSH, 2013, p.45), como indicado por Catherine Walsh acerca da sociogênese de Frantz Fanon.

Esforços têm sido empreendidos nesse sentido, como o de Oyeronke Oyewumi (1997) sobre a questão de gênero especificamente na sociedade Oyo antes da colonização. Partindo de uma abordagem linguística, ela defende que

a interpretação usual das categorias *obinrin* e *okunrin* como ‘fêmea/mulher’ e ‘macho/homem’, respectivamente, é uma tradução equivocada [...] porque [entre os Yorubás pré-coloniais] essas categorias não se opunham binariamente nem eram hierárquicas [...] Assim o era porque não eram elaboradas como relação de oposição

entre si e, neste sentido, não eram sexualmente dimorfas e conseqüentemente não recebiam atribuição de gênero. Na antiga Oyo não conotavam hierarquia social nem expressavam masculinidade ou feminilidade (OYEWUMI, 1997, p.32-4).

Uma abordagem, enfim, de cunho decolonial capaz de colocar em perspectiva não apenas histórica, mas historicamente localizável, a concepção do poder político em composição com um sistema-mundo colonial.

Joan Scott (1995), no trecho citado anteriormente, também indica que, para a proteção do poder político, constrói-se a percepção de tratarem-se de categorias imutáveis e, portanto, a-históricas. Aqui, é possível um diálogo com a noção de ‘ponto zero’ abordada anteriormente a partir da obra de Santiago Castro-Gómez (2003): a construção de um discurso supostamente neutro enunciado por um sujeito considerado para além da condição de sujeito e capaz de acessar uma verdade imutável. Historicamente, remete à dimensão da racionalidade cartesiana como pilar da formação da Modernidade/Colonialidade; ou mesmo, epistemologicamente, da ‘razão metonímica’ (SANTOS, 2007).

Para o que, aqui, proponho, é preciso reconhecer as relações entre essa pretensão à racionalidade e os modos de figurar o gênero no âmbito da colonialidade do ser e do saber. Como apontado por Santiago Castro-Gomez (2003), seria preciso visualizar o problema da colonialidade a partir de uma perspectiva geopolítica; no caso, uma diferenciação entre o Norte, racional e detentor da chave epistemológica supostamente a-histórica e o Sul, corpo e natureza irracional, incapaz de enunciar sobre si mesmo e, assim, enquadrado enquanto objeto de estudo. Tal geopolítica, calcada na presença e na ausência da racionalidade cartesiana, poderia ser transposta para a categoria colonial de gênero. Nesse sentido, a negação do feminino como capaz de enunciar sobre si ecoaria de forma especial no ambiente acadêmico.

Da geopolítica Norte/Sul, seria possível propor um simulacro Público/Privado. No público: a racionalidade neutra, objetiva e ocidentalizada; no privado: o sentimento, a corporeidade subjetiva e laços afetivos. Nessa perspectiva, cabe questionar, diante de maternidades, como o espaço público da universidade lidaria com a sua fronteirização com o âmbito privado. É preciso, a esta altura, reconhecer a possibilidade de uma mudança não apenas inclusiva, mas baseada em uma interculturalidade crítica entre saberes de modo a desafiar a razão metonímica.

Entretanto, é preciso ponderar que supor uma única maternidade – conceito que debaterei mais aprofundadamente no capítulo que segue – seria sucumbir à armadilha

colonial da homogeneização de diferentes e interseccionais experiências em uma única categoria. Faz-se fundamental imaginá-la segundo uma matriz interseccional relacionada a um processo histórico de construção das maternidades, mesmo no interior de críticas feministas; e, para além delas, nos espaços públicos e privados – e na própria construção ontológica de mim mesma como mulher intérprete, narradora, universitária, servidora pública e mãe.

Portanto, pensar a universidade segundo essa proposição, seria relacioná-la a um sistema geopolítico do saber; imaginá-la como capaz de se transformar a partir de uma interculturalidade crítica que extrapole a mera inclusão; e reconhecer que seu espaço público, político, é entrecruzado por corpos – estes, pessoais e, portanto, também políticos. Se “não há política sem produção de conhecimento” (ESPINOSA, 2013, p.407), esta política necessita de corpos capazes de enunciarem a si mesmos. Para tanto, as relações entre maternidades e universidade perpassam a tensão ocidentalizada entre os espaços público e privado.

*Até agora achar-me era já ter uma idéia
de pessoa e nela me engastar: nessa
pessoa organizada eu me encarnava, e
nem mesmo sentia o grande esforço de
construção que era viver.*

Clarice Lispector – *A paixão segundo G.H.*

CAPÍTULO 2 FEMINISMO E MATERNIDADES

(Des)construindo maternidades: uma (re)leitura a partir da colonialidade do ser e do saber.

Primeiramente, compartilho a angústia de escrever sobre esse tema por, ao longo das leituras, pesquisa e escrita desta dissertação, perceber-me – a partir da ‘sociologia das ausências’ (SANTOS, 2002) – como parte do coro que produz a ‘não-existência’ (SANTOS, 2002) de tantas mulheres mães que não as brancas, pertencentes às classes média/alta e heterossexuais, entre outras existências normativas. Ouço as ponderações de Tina Chanter (2011) que, ao discutir os conceitos de gênero, retoma uma crítica feita por algumas feministas ao modelo aditivo, o qual somaria diferenças em uma simples operação de adição, ignorando a intersecção entre elas e os impactos que isso traz. A esse respeito, a autora aponta que:

afim de ir além do discurso paternalista, sob o qual a velha guarda das feministas trabalhou, de concepções equivocadas de imperialismo, heterossexismo, classismo, racismo e assim sucessivamente, teóricas feministas, como bell hooks, Angela Davis e Crenshaw, puseram em questão o modelo aditivo. Elas exigiram um lugar integral à teoria feminista, recusando-se a serem relegadas às margens de tal teoria, a meramente servir como exemplos experimentais de dogmatismo feminista branco, como servas de uma teoria feminista que poderia purgar a própria culpa liberal branca concordando em incluir algumas experiências de minorias com o intuito de acrescentar sabor à diversidade de suas teorias, mas sem nenhum compromisso real de ouvir essas vozes marginais, ou de aprender com elas, ou de concordar em transformar os processos hegemônicos pelos quais as vozes dominantes ganham e mantêm legitimidade (CHANTER, 2011, p.61-62).

Isso posto, reconheço a limitação do meu recorte e destaco ser necessário debater também a própria questão de recorte em pesquisa, embora o escopo desse trabalho não seja esse. Tratar dos não-ditos, dos tantos corpos que, aqui, não estão presentes, é uma forma de evocar uma presença na ausência – e, nesse movimento, romper com qualquer

suposição de minha neutralidade. Ao fazer um recorte, já seleciono algumas categorias e excluo outras e, nesta proposta epistemológica à qual me alinho, faz-se necessário falar sobre as categorias excluídas, já que me proponho a uma abordagem que entende as categorias de raça, gênero e classe como entrelaçadas – ou sobrepostas, ou interseccionadas, ou híbridizadas – posto que foram mutuamente produzidas como uma forma de exclusão a partir da ‘colonialidade do ser’ (CANDAU, 2010).

Essas questões serão retomadas e debatidas no terceiro capítulo, entretanto, antes de iniciar o percurso deste capítulo – de (re)construção histórica de leituras feministas sobre maternidade e concepções dela – faço mais um apontamento de que reconheço o caráter universalista de algumas proposições abordadas neste capítulo. Porém, elas foram necessárias para o amadurecimento das ideias desta autora e das reflexões às quais me proponho fazer nesta dissertação. Portanto, assumo uma postura vigilante de feminismo do qual tento me aproximar, pois,

da mesma forma que se presume que a posição masculina pode ser universal, aplicável a toda a humanidade, ao mesmo tempo que, de fato, se dá abrigo a uma especificidade que privilegia a masculinidade em detrimento da feminilidade, o feminismo, a não ser que seja *vigilante* em relação à abordagem da diversidade entre as mulheres, estará sujeito a reiterar um falso universalismo (CHANTER, 2011, p.17, grifo meu).

Tendo essas ressalvas em mente, trago uma das perspectivas possíveis para a abordagem do tema maternidades pela crítica feminista, que, segundo Lucila Scavone (2001), divide-se em três momentos principais: do feminismo igualitário, do feminismo diferencialista e do feminismo contemporâneo.

O primeiro seria marcado pelo reconhecimento da maternidade como uma forma de confinar as mulheres a uma função biológica associada a um lugar social. A partir desse reconhecimento, o feminismo igualitário luta pela liberdade de escolha sobre a concepção. A maternidade é entendida como um dos principais instrumentos da dominação masculina, por isso, seria importante conquistar uma igualdade de direitos para que as mulheres pudessem explorar outras funções sociais que não a da maternidade.

O segundo feminismo abordado pela autora (SCAVONE, 2001), corrente diferencialista, que faz um movimento, em relação à maternidade, quase contrário ao feminismo igualitário. Reforçando a maternidade como capacidade exclusiva das mulheres, essa corrente entende a maternidade como uma forma de poder, lutando, então, para a reafirmação das diferenças e identidade feminina, consideradas de maneira positiva.

O feminismo contemporâneo, segundo Scavone (2001), traz um terceiro momento

da abordagem da maternidade pelas teóricas feministas. Vinculado às ciências sociais, esse feminismo defende que a maternidade não seria prisão nem libertação, posto que “não é o fato biológico da reprodução que determina a posição social das mulheres, mas as relações de dominação que atribuem um significado social à maternidade” (SCAVONE, 2001, p.141). A autora afirma, ainda, que “a dominação de um sexo sobre o outro só pode ser explicada social e não biologicamente” (SCAVONE, 2001, p.141), entretanto, esse feminismo parece não adentrar profundamente nas construções das relações de poder em si; ou de como esse social que explica a dominação pode ser, ele mesmo, explicado ou desconstruído; ou nas intersecções de dominação de gênero, classe, sexualidade, raça, generatividade, dentre outras.

Nesse feminismo – tratado como contemporâneo por Scavone (2001) – o social serve para uma leitura generalizante de maternidade a partir da ‘dominação de um sexo sobre o outro’ e a partir de mulheres de um grupo econômico social racial sexual específico que ao invés de ser lido como um grupo acaba sendo lido como o único grupo, restringindo a maternidade às experiências normativas ou idealizadas. Seria possível, enfim, apontar uma crítica a essa abordagem da temática a partir do que me proponho neste momento, de uma reconstrução dos modos históricos de articular tais fenômenos.

Não significaria, portanto, ignorar a importância da dimensão das representações sociais, mas sim reconhecê-las, não apenas como formadoras de práticas, mas também por estas remontadas e perpetuadas. Em resumo, tratar a maternidade

que pode ser abordada tanto como símbolo de um ideal de realização feminina, como também, símbolo da *opressão* das mulheres, ou símbolo de poder das mulheres, e assim por diante, evidenciando as *inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo símbolo*” (SCAVONE, 2001, p.143, grifos no original)

reduz as questões de maternidades a um símbolo cambiante, ignorando uma construção geopolítica e histórica de poder, que exclui tantas outras maneiras de viver, pensar e ser mulher e mãe – ou mesmo de não ser generificada.

Apaga, também, uma multiplicidade de experiências das maternidades dentro de uma mesma sociedade a um símbolo que pode ser interpretado de maneira descolada do sujeito que o vive e que o lê. Essas ‘possibilidades de interpretação’ não são entendidas em relação a desigualdades e opressões ativamente – e materialmente – produzidas.

Fazendo uma leitura dessa abordagem, classificada como contemporânea, do feminismo, a partir de Catherine Walsh (2009), essas diferenças de interpretação não podem ser assentadas na cultura, ou no social, ou nas classes de maneira isolada, posto “que a diferença [é] construída e imposta desde a colônia até os momentos atuais”

(WALSH, 2009, p.15) dentro de uma geopolítica moderno/colonial. E, seguindo um pouco mais adiante na questão, embasada em Walsh (2009) e Zizek (1998), podemos fazer uma crítica a esse tipo de postura como um discurso (neo)liberal multiculturalista, pois, segue uma “lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo” (WALSH, 2009, p.16). Tal como os símbolos cambiantes e suas inúmeras possibilidades de interpretação.

Nesse ponto da discussão e dentro da proposta apresentada de início, trago um relato (auto)biográfico dos meus próprios momentos de compreensão do tema e de mudanças de perspectivas ao longo do processo de pesquisa, pois, dialogando com essas leituras, tive que (re)posicionar meu olhar.

O intuito original era de, a partir da pesquisa de campo, demonstrar como a dominação masculina (BOURDIEU, 2002) oprimia as estudantes, ao afastar a idealização de mulher mãe da idealização de estudante universitária, que essas concepções ideais (ou simbólicas) seriam contraditórias – em uma abordagem que poderia ser considerada contemporânea dentro da classificação apresentada por Scavone (2001) –, porém, tal visão não se confirmou nas entrevistas, ao contrário, pareceu reduzir um amplo universo de maternidades a um padrão único, além de ser extremamente determinista e fatalista quanto às possibilidades de subversão e resistência frente a essa *dominação masculina* do ambiente universitário.

Aproximei-me, então, de uma abordagem mais multicultural, ou dos Estudos Culturais, para tentar interpretar as diferentes narrativas sobre maternidade que surgiram na pesquisa, mas embora houvessem reflexões interessantes sobre as construções de significados binários e hierárquicos relacionados ao feminino, não encontrei, nessa perspectiva teórica, caminhos para visualizar um produto técnico voltado para a universidade, em uma leitura que considerasse a corporeidade das mulheres entrevistadas, suas formas de resistência por meio da corporeidade. Além de, assim como a abordagem teórica anterior, não me fornecer chaves para a investigação das origens do problema e apontar caminhos para desconstruir aqueles significados binários e hierárquicos relacionados ao feminino, principalmente no que se refere ao ambiente universitário, portanto, encontrei-me incomodada e tendo que me (re)posicionar novamente.

Somente após encontros com outros textos e artigos, mais alinhados ao feminismo interseccional e ao movimento decolonial – além do encontro com a perspectiva teórico-metodológica da narrativa (auto)biográfica – encontrei teorias que poderiam me auxiliar em uma leitura posicionada e política do tema nas entrevistas realizadas e na elaboração

dos resultados e do produto técnico, aliados a concretude do tema. Necessário apontar que, ao longo de todo esse processo, havia uma inquietação constante de não estar sendo justa com o que me propunha, comigo e com as mulheres entrevistadas, pois não queria tratar do tema de maneira a-politizada e a-localizada e a-historicizada; de simplificar narrativas tão complexas que essas mulheres propuseram-se a tecer-me.

Por isso, mantive-me insatisfeita com as abordagens teóricas adotadas, não que elas não tenham as chaves para outros tipos de abordagens e interpretações, mas para a perspectiva epistemológica e metodológica já definidas e para um mestrado profissional vinculado a um problema específico, elas não contemplavam meus anseios em relação à dissertação a qual me propus fazer. Neste momento da escrita, ainda que temerosa de “simplificar em demasia um campo complexo” (CHANTER, 2011, p.19), tento trazer os caminhos percorridos e o ponto no qual me encontro, mantendo em mente o caráter sempre inconcluso e fluido do conhecimento, fazendo uma leitura e interpretação localizada, politizada, temporalizada e autoral do tema.

Entretanto, faz-se imprescindível marcar aqui as lutas e conquistas do movimento feminista, mesmo fazendo algumas críticas e releituras a partir de outras perspectivas e conceitos e com toda cautela para não ceder a anacronismos. Uma das referências teóricas do feminismo é Simone de Beauvoir, que, em sua obra *O Segundo Sexo*, publicada em 1949, questiona o papel biológico atribuído à mulher, destacando que a mulher, em nossa sociedade, é considerada *a partir* do homem, sendo a diferença, o que não é. A autora traz, então, a questão da alteridade no processo de construção do que significaria ser mulher: ser o outro, o segundo sexo. A maternidade também é tema central em sua obra, sendo considerada como uma das formas de dominação das mulheres a partir do corpo, do biológico, definindo suas capacidades a partir da reprodução. Confinando-as ao papel de reprodutoras – e demais funções relacionadas ao papel de cuidados com os filhos – construía-se uma definição do que é ser mulher (SCAVONE, 2001). Esse confinamento afastaria as mulheres da esfera pública da sociedade, dos locais consagrados às disputas de poder: da política, do conhecimento, da economia; mantendo-as relacionadas ao âmbito privado, reafirmando uma incapacidade nata da mulher para outras questões que não as de cuidado dos filhos e da casa.

A partir de múltiplas leituras de Beauvoir, destas questões centrais relacionadas à importância das maternidades nessa construção do papel submisso de mulher, seguiram-se diversas teóricas do feminismo – libertário segundo a classificação proposta inicialmente – que, até meados dos anos oitenta, viam na maternidade uma espécie de

prisão da qual a mulher deveria libertar-se:

La personalidad y la subjetividad necesitaban ir más allá, o al menos simultáneamente, que la atención al hogar y que el ejercicio de la maternidad. En el libro *The Feminine Mystique* de Betty Friedan (1963), la autora llamó al hogar “una prisión”. Juliet Mitchell (1971), por su parte, veía la crianza de los niños como “un instrumento de opresión”, y Shulamith Firestone (1971) fue aún más lejos clamando por una total ruptura del lazo entre la mujer y la maternidad. También Adrienne Rich (1976) se sumó a esta postura acuñando el término de “matrofobia” para hablar del deseo de eliminar de sí los lazos con la propia madre, para llegar a la individuación y a la libertad. Para esta autora, la madre representa “la víctima”, la “mujer no libre”, “la mártir” presentes en cada mujer, de la cual hay que librarse. (PALOMAR VERA, 2005, p.48)

Entretanto, também a partir dessas questões trazidas por Beauvoir, as chamadas feministas da diferença, a partir dos anos oitenta, mudam a chave de leitura do que seria essa diferença, e vêem, na maternidade, não uma forma de exclusão mas de empoderamento, uma fonte de prazer e conhecimento (GONZÁLEZ et al., 2020), de potência do feminino:

Para muchas, comenzó a haber una gran satisfacción en hablar sobre lo no dicho y en situar a la maternidad dentro del paisaje feminista. La alteridad — que en los años setenta se asociaba a la opresión y la devaluación — se convirtió en arma definitiva para afirmar la experiencia femenina y en fuente de liberación de los valores patriarcales. (PALOMAR VERA, 2005, p.50)

Nessa perspectiva, Rich (1996) fala de duas maternidades, a da experiência – relacionada ao potencial criador e de libertação – e a das instituições sociais “cuyo objetivo es asegurar que este potencial – y todas las mujeres – permanezcan bajo el control masculino” (RICH, 1996, p.47), desse modo, podemos vislumbrar uma leitura que reconhece a não-unicidade do que seja maternidade.

Calafell Sala (2020) aponta uma predominância, nos textos feministas em geral, em denunciar a maternidade como mais uma forma de opressão do patriarcado, como uma forma de circunscrever a identidade feminina à experiência da maternidade, uma identidade generizada e uma visão de experiência e identidade essencialistas. Essas teóricas destacam o caráter de construção, de produção de sentido sobre a maternidade. Ainda segundo Calafell Sala (2020), uma explicação possível para a predominância dessa visão acerca do tema “se encuentra en los modos representacionales que configuran un modelo de maternidad unívoco, abstracto, despolitizado, des-sexualizado y des-socializado” (CALAFELL SALA, 2020, p.102).

Em consonância com a explicação trazida por Calafell Sala (2020) para a frequência e similaridade das abordagens do tema maternidade, retomo as reflexões trazidas no capítulo anterior, principalmente em Scott (1995;2005), sobre abordagens teóricas de gênero. As reflexões sobre maternidade parecem incidir no mesmo argumento,

embora destaque-se o caráter de constructo sócio-histórico do tema, reafirma-se uma maternidade única, reforça-se um conceito de maternidade universalista e essencialista, ao invés de problematizar as bases do que seja maternidade e discutir as relações de poder mais amplas a partir disso.

Embora Palomar Vereia (2005) destaque que, atualmente, há uma abordagem do tema a partir da discussão sobre os papéis maternos – mais do que sobre maternidade – e sobre a função da mulher e da sociedade nesse processo; ainda assim, há que, “em vez de aceitá-la como real ou auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas” (SCOTT, 1995, p.84), (des)construir o próprio conceito de maternidade compreendido como produzido dentro de um sistema-mundo geopolítico do ser e do saber (BALLESTRIN, 2013).

Com algumas ressalvas, pode-se dizer que é o que Elisabeth Badinter (1985) se propõe a fazer. A partir de uma pesquisa histórica, estuda práticas do séc. XVII ao XX, na Europa, mais especificamente na França, acerca do que seria o chamado “amor materno” – considerado universal, instintivo e atemporal – para fazer uma releitura crítica a partir da desconstrução de tais pressupostos. *Um amor conquistado: o mito do amor materno* (BANDINTER, 1985) tornou-se citação obrigatória nos estudos sobre maternidade pois que

na década de 80, revolucinou os pensadores e interessados na temática da maternidade ao contradizer o discurso dominante, afirmando que o amor materno não se dá instintivamente, nem está presente em todas as mulheres como um dom natural e espontâneo (ARTEIRO, 2017, p.46).

Há que se reconhecer a força desse discurso produzido sobre a maternidade e a influência que recebemos, até hoje, dessa concepção moderna-ocidental-colonial, de que se trata de uma condição inata à mulher, por sua capacidade de geração, e de que, portanto, as capacidades maternas e o amor materno são naturais da mulher. Para a autora, essa capacidade e sentimento amoroso são como todas as outras capacidades e sentimentos humanos, que pode desenvolver-se, ou não, a partir da experiência individual, mas que sofre influências de uma experiência discursiva coletiva produzida a partir da cultura e sociedade e que muda ao longo do tempo para adaptar-se às necessidades causadas pelas mudanças econômicas, sociais, culturais.

Entretanto, pelo recorte e, principalmente, nas análises feitas mais ao final do livro, quando adentra na segunda metade do século XX e nas mudanças de mentalidade trazidas pelo trabalho de Beauvoir, Badinter (1985) realça as conquistas da mulher ao escolher trabalhar fora de casa e, principalmente, as divisões de tarefas dentro do lar que

se dão entre o homem e a mulher para que isso seja possível, destaca a sobrecarga da mulher ao conciliar trabalhos fora e dentro do lar, mas demonstra como aumenta consideravelmente a participação do homem em tarefas domésticas quando a mulher opta por trabalhar fora. Um cenário que está distante da realidade de muitas famílias brasileiras.

Além disso, ao estudar questões relacionadas à maternidade, percebe-se um destaque em relação à importância do trabalho para a composição da identidade dessa mulher mãe emancipada, pois “as mulheres passaram a não se reconhecerem mais no ideal de “mulher do lar”, reivindicando igualdade profissional e direito à carreira através de competência e comprometimento” (ARTEIRO, 2017, p.65). Esse tipo de afirmação repete-se em diversos autores, alguns inclusive a partir de uma leitura de Badinter (1985), como nos trechos selecionados a seguir:

Em nossas sociedades, o trabalho profissional das mulheres tornou-se amplamente autônomo em relação à vida familiar, passou a ser um valor, um instrumento de realização pessoal, uma atividade reivindicada e não mais sofrida. (LIPOVETSKY, 2000, p.221)

Se outrora, no contexto de uma concepção tradicional sobre o feminino, a mulher encontrava apenas em seu papel materno os elementos para a construção de sua identidade, verificamos, nos dias atuais, a maternidade disputando espaço com outras facetas da vida feminina, tais como trabalho, ideais sociais e políticos, capital e poder. (ARTEIRO, 2017, p.19)

A escolha reflexiva para aceitação ou não da maternidade (da paternidade, ou da parentalidade) constitui-se em um elemento deste período de transição, possibilitando às mulheres e aos homens que a decisão pela reprodução seja feita com base na experiência adquirida, sem medo, culpa, ou qualquer sentimento de não-realização individual e/ou social. (SCAVONE, 2001, p.149)

Todas essas análises e afirmações representam algumas maternidades, destacam alguma ruptura em relação aos papéis atribuídos à mulher na sociedade e no âmbito familiar. Entretanto, há que se complexificar o debate, pois esse tipo de afirmação generaliza as múltiplas facetas do tema e as lutas das mulheres no contexto latino-americano, esvazia o conteúdo político relacionado a lutas de poder complexas que envolvem não só as mulheres, ou a maternidade, mas que pertencem a esquemas de hierarquização social e global.

Além disso, em alguns casos, essas leituras também localizam essa mudança de perspectiva do lugar da mulher na sociedade quase que a uma questão de escolha, como se bastasse uma tomada de consciência e uma vontade individual para que a mulher mudasse as esferas de sua atuação no mundo. Uma suposição, enfim, de uma autonomia do indivíduo, descolado de relações mais amplas do que seu corpo, bairro, país,

continente. Essa acepção, próxima ao que Catherine Walsh (2009) relaciona a uma consciência liberal, tornaria turvo qualquer vislumbre de silenciamentos e epistemicídios mais amplos.

Em outras perspectivas encontradas, há uma problematização maior em relação ao tema, tendo como diferencial perceber a existência de maternidades – no plural – e da necessidade de (re)conhecer a interseccionalidade de categorias relacionadas à maternidade e ao gênero com outras categorias construídas no espaço e no tempo – como raça, sexualidade, classe, generatividade, família, formação e atuação educacional e profissional – que, na visão normativa, são aspectos ignorados na concepção de maternidades. Quando encontramos literatura sobre o tema maternidade, o que se vê é crítica ou descrição de *uma* maternidade que é ou não é isso ou aquilo, alheia aos aspectos de disputa e hierarquização mais amplos inseridos em um processo de colonialidade que definiu essa concepção unívoca e essencialista.

Como exemplo de análises nessas perspectivas outras, temos Quiroz (2020) que demonstra como o modelo ocidental da boa mãe (*buena madre*) em contraposição à má mãe (*malas madres*) foi sedimentado no Peru e usado durante os séculos XIX e XX, para dominação hegemônica dos brancos (*criollos y blanco mestizos*) e essencialização dos papéis sociais de gênero. Assim:

se creó y difundió el modelo de la buena madre así como su contracara, el de la madre desnaturalizada, estas categorizaciones responden a criterios de género, clase y raza. Así, las buenas madres son solo de origen criollo o blanco mestizo, mientras que las malas siempre se sitúan en las categorías subalternas y racializadas, indígenas y afrodescendientes. En efecto, solo ciertas mujeres – blancas y de clases acomodadas – heredaron el título de “matronas” y de madres patriotas. Las demás, en cambio, aparecieron en mayor o menor grado como madres de segunda categoría que había que formar, controlar más que las demás y en algunos casos limitar la reproducción. (QUIROZ, 2020, p.58)

Nesse artigo de Quiroz (2020), podemos perceber a importância de se considerar a maternidade em suas múltiplas relações e em sua multiplicidade de ser, multiplicidade e relações atravessadas por hierarquização e lutas de poder. Assim, “a pesar de que la imagen mitificada de la madre en el hogar no sea realista, he perseguido con sus reproches las vidas de las trabajadoras” (GONZÁLEZ et al., 2020, p.33). Por isso, é importante resgatar as concepções e história de luta dos movimentos feministas, de autoras que contribuíram para desconstruções dos papéis de gênero e da maternidade, mas é necessário continuar caminhando, para descortinar outras camadas a serem desconstruídas e problematizadas.

Bogino Larrambebere (2020), seguindo a reflexão sobre outras abordagens do

tema maternidades, questiona o que ela chama de maternidade hegemônica, alertando-nos para o fato de que faz-se necessário entender as outras maternidades e as maternidades contra-hegemônicas, inclusive a não-maternidade como uma forma de resistência e de outras configurações de mundo e de poderes. Ela alerta para a necessidade de se considerar o tema em suas relações de classe e raça, das dificuldades de ser e de não-ser mãe, do conceito de família, da maternidade não heteronormativa. Larrambebere aponta que

sobre la “maternidad hegemónica” cuestionan la proyección clásica de “una idea naturalizada e intocable de la maternidad” (Esteban, 2000, p. 207) y, a la vez, ocultan las experiencias de “otras maternidades” y “no-maternidades”, que se configuran como prácticas alternativas y contrahegemónicas (BOGINO LARRAMBEBERE, 2020, p.10).

Ainda sobre essa maternidade tida como hegemônica e sobre as questões relacionadas ao trabalho como emancipador da mulher, encontramos em bell hooks (2004) uma análise contundente em relação a esse feminismo tradicional que defende a necessidade de emancipação da mulher por meio da libertação do ambiente familiar e materno via o reconhecimento no mundo do trabalho tal como o homem. Criticando veementemente Betty Friedan (1963), autora de *La Mística de la feminidad*, conhecida por abrir caminho ao feminismo contemporâneo, hooks (2004, p.33) mostra que essa ânsia por emancipar-se por meio do trabalho, que essa maternidade que aprisiona a mulher no âmbito privado, está restrita a um grupo muito específico de mulheres. Afirmo que a obra de Friedan (1963) foi escrita como se “las mujeres que de forma más directa son víctimas de la opresión sexista; mujeres a las que se golpea a diario, mental, física y espiritualmente; mujeres sin la fuerza necesaria para cambiar sus condiciones de vida” (HOOKS, 2004, p.33) não existissem, nem nunca tivessem existido. No caso do trabalho já citado de Quiroz (2020) sobre “las buenas e las malas madres”, um vasto grupo de mulheres é excluído a partir de uma concepção específica de maternidade, que acaba por igualar-se à própria concepção de mulher, posto que

Esta categorización y jerarquización de las personas de sexo femenino tuvo consecuencias importantes en lo que respecta a la maternidad. Solo las mujeres blancas y blanco mestizas pudieron encarnar el modelo de la buena madre que corresponde también al de la “mujer” (QUIROZ, 2020, p.61).

Esse feminismo que ignora muitas mulheres e maternidades segue com força em nossas representações, como se igualar-se ao homem branco heterossexual de classe alta fosse a única luta das mulheres, e, nessa aspiração de igualdade de poder, esquecemo-nos de criticar essa mesma estrutura na qual pretendemos inserirmo-nos para dominarmos ao invés de sermos dominadas. Esquecemos que, para a dominação existir, é preciso existir

um oprimido, que, nesse caso, nessa estrutura de colonialidade do ser e do saber, é a mulher, a mulher que assume os trabalhos domésticos e de cuidado dos filhos para que outras possam emancipar-se. São as mulheres migrantes do Sul nas metrópoles do Norte – ou mulheres pobres migrantes dentro dos próprios países – em uma divisão internacional do trabalho integrada a uma divisão de gênero, racial e étnica que localiza as mulheres nos trabalhos de cuidado (HIRATA, 2014, 2015, 2016, 2018; ANZALDÚA, 2004). São as “mujeres de color” (KARAKOLA, 2004; MORALES, 2004; ANZALDÚA, 2004; SANDOVAL, 2004; ALEXANDER y MOHANTY, 2004) da “teoría crítica del feminismo del Tercer Mundo estadounidense” (SANDOVAL, 2004, p.95) alvo de exclusões múltiplas e diversas que envolvem aspectos étnico-raciais, de nacionalidade e religiosos. São as mulheres universitárias trabalhadoras negras e mães (HENRIQUES, 2016) que

mesmo após o ingresso na UFRJ, mesmo sendo bolsistas, para permanecer estudando na UFRJ, têm desempenhado a função de empregada doméstica para prover seu sustento, bem como em troca de local de moradia, já que as questões da permanência ao não ser pensadas a partir das condições de vida e de trabalho desses sujeitos femininos fazem com que essas mulheres, principalmente as mulheres mães trabalhadoras negras, se submetam às relações sociais, profissionais e acadêmicas cuja tônica é a opressão de classe, gênero, raça e etnia, enfim, para que possam conseguir a tão sonhada diplomação (HENRIQUES, 2016, p.75).

Portanto, uma análise do tema que não faça essa ponderação, que não tente, ao menos, entender que as estruturas de exclusão são mais complexas e profundas em relação às mulheres – quando consideramos as mulheres não-brancas e/ou não-ricas e/ou não-heterossexuais e/ou não-casadas e/ou não do Norte e/ou não-metropolitanas, entre outros fatores – é uma análise que perpetua a produção ativa da não-existência dessas mulheres e de outras maternidades. E, nesse processo, sustentando uma ‘sociologia das ausências’ (SANTOS, 2002), sendo que o objetivo é outro, é “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p.246), pois,

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível (SANTOS, 2002, p.246).

A crítica de hooks (2004) dialoga com essa abordagem proposta e com o tema deste trabalho no sentido de que ela problematiza a relação entre algumas mulheres almejem uma carreira às custas do trabalho de outras que vão cuidar de suas casas e de seus filhos, outras que já trabalham há muito. Temos, pois, um processo que produz a

não-existência de algumas mulheres, de suas necessidades e de suas próprias relações com suas maternidades. Ainda resgatando Friedan como uma representação desse feminismo tradicional, hooks (2004) diz que

Friedan concluye su primer capítulo afirmando: ‘No podemos seguir ignorando esa voz que, desde el interior de las mujeres, dice: Quiero algo más que un marido, unos hijos y una casa’. A ese ‘más’ ella lo definió como una carrera. En su libro no decía quién tendría entonces que encargarse del cuidado de los hijos y del mantenimiento del hogar si cada vez más mujeres, como ella, eran liberadas de sus trabajos domésticos y obtenían un acceso a las profesiones similar al de los varones blancos. [...] No decía a sus lectoras si, para su realización, era mejor ser sirvienta, niñera, obrera, dependienta o prostituta que una ociosa ama de casa. (HOOKS, 2004, p.34)

Entretanto, hooks (2004) assinala que o grande problema não é o apontamento dos dilemas enfrentados pelas mulheres da elite branca, mas somente eles serem considerados como referência ao serem debatidas e enfrentadas as opressões e necessidades das mulheres, ignorando tantas outras mulheres e maternidades, como já apontado. A crítica feita é a um discurso feminista unidimensional, que ainda “hoy em día rara vez se cuestionan si su perspectiva de la realidad de las mujeres se adecua o no a las experiencias vitales de las mujeres como colectivo” (HOOKS, 2004, p.35).

Um trabalho recente de pesquisa que focaliza essas mulheres ‘não-possíveis’ quando pensamos em um contexto universitário é o de Cibele da Silva Henriques (2016), que pesquisou mulheres universitárias trabalhadoras negras e mães, demonstrando a diferença entre estudar essas categorias separadamente – ou simplesmente somá-las – e estudar a partir de uma abordagem interseccional, considerando todas as categorias agindo como uma só categoria, ou seja, considerando a particularidade de grupos com necessidade de reconhecimento e ações específicas. No trabalho de Henriques (2016) podemos ver, em um exemplo prático e próximo – a pesquisa foi realizada com estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) –, que a crítica de hooks ao feminismo tradicional faz-se necessária e contemporânea.

Após um amplo processo político de inclusão de estudantes que antes não tinham acesso ao ensino superior, hoje podemos encontrar mulheres trabalhadoras negras e mães na UFRJ, entretanto, há uma discussão sobre a efetividade dessa inclusão, que – sem realmente estar atrelada a uma transformação profunda nas estruturas da universidade, sem haver uma reflexão e esforço para mudar a exclusão histórica e sem pensarmos dentro de uma lógica que reconheça a produção de não-existências e lute por ampliar o “campo das experiências credíveis” (SANTOS, 2002) – não é suficiente, pois

as mulheres trabalhadoras negras mães que ousam sair de casa para trabalhar e estudar têm que arcar com o ônus da capacitação profissional para que possam se reinserir no mercado de trabalho com outra função que não seja de empregada doméstica, auxiliar

de serviços gerais, babá, manicure, cozinheira, enfim, que realmente possam exercer atividades de outra natureza que não seja a doméstica (HENRIQUES, 2016, p.69).

Portanto, a discussão não pode ficar restrita ao tema Educação, ou Trabalho, ou Família, ou Feminismo, ou Maternidade, pois trata-se de uma estrutura de colonialidade que perpetua-se, posto que não é somente uma questão de exclusão que pode ser resolvida com a inclusão, o tema desvela uma manutenção das estruturas hierarquizadoras, para que uma parcela permaneça à margem mesmo quando incluída, para que a permanência em espaços de poder ou mobilidade real não sejam possíveis. Henriques (2016) afirma que:

esse embate travado na educação superior se espraia para o mercado de trabalho, por isso, pensar no “conflito” entre trabalho e vida familiar, de modo mais qualificado, pela introdução das categorias “raça e cor” é necessário para se ‘desnudar as hierarquias sociais e de gênero, bem como os hiatos geracionais’ [...], que promovem a persistente defasagem educacional da classe trabalhadora frente às demais classes que compõem a sociedade brasileira (HENRIQUES, 2016, p.70).

Desse modo, assumir a mera necessidade de inclusão seria, em última instância, reiterar os fundamentos históricos que articularam a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) enquanto instrumento de desumanização. Como alternativa a esta simplificação, Vera Candau (2010) sublinha a relevância da noção de interculturalidade, capaz de contrapor-se

às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização (CANDAU, 2010, p. 27).

Neste trabalho foi necessário relacionar essas tantas maternidades a outras dimensões das vivências universitárias. Para Ramon Grosfoguel (2013, p.55), seria preciso encampar um projeto de desocidentalização da universidade através do movimento de: reconhecer o racismo/sexismo epistêmico que compõem a definição de saber; romper a univocidade da epistemologia ocidentalizada a supor um único centro de enunciação universal e essencialista; colocar em diálogo inter-epistêmico distintos significados com base na pretensão a um pluriversalidade. Esta dissertação, de cunho transmoderno, intenta colocar determinadas sujeitas e suas experiências como produtoras de sentidos, mas que, na lógica cartesiana, são relegadas à condição de objetos de estudo.

O processo de compreender e destacar o projeto e a importância desses movimentos propostos por Grosfoguel (2013) e das demais (des)construções intentadas neste capítulo é fundamental para embasar as análises que serão apresentadas adiante,

pois “cualquier comprensión de las experiencias de las mujeres que se base en una concepción estrecha del género sería simplemente incapaz de enfocar los efectos homogeneizadores y jerarquizadores” (ALEXANDER y MOHANTY, 2004, p.142) dos procesos que constroem a própria categoria gênero e, nesse caso, as maternidades.

Além disso, o comprometimento com a “superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade” (BALESTRIN, 2013, p.91) pressupõe uma proposta de produto técnico alinhado ao projeto de desocidentalização da universidade (GROSGOUEL, 2013), amparado pelas reflexões e questionamentos postos pelo movimento decolonial (CANDAU, 2010; LANDER, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005; QUIJANO, 2005; MORENO, 2005; LUGONES, 2008; NUNES, 2008, SANTOS, 2007; TUBINO, 2005; WALSH, 2009; 2017).

Ignorar aqueles efeitos homogeneizadores e hierarquizadores das experiências das mulheres, seria ignorar, também, a produção de formas “irreversivelmente desqualificadas de existir” (SANTOS, 2002), concretizando-se em experiências engendradas como ausentes. Como já mencionado, este trabalho vincula-se a uma estratégia de explicitar a ‘sociologia das ausências’ num esforço por desenlaçar essas experiências das relações de produção de ausência, para que se tornem presentes e, com isso, ampliar

o campo das experiências críveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribuir para ampliar o mundo e dilatar o presente. A ampliação do mundo ocorre não só porque aumenta o campo das experiências críveis existentes, como também porque, com elas, aumentam as possibilidades de experimentação social no futuro (SANTOS, 2002, p.249).

Ao utilizar certas acepções normativas de maternidade – para analisar as narrativas das universitárias mães – há que ficar muito bem esclarecido que não uso essas concepções de maneira acrítica, mesmo que possa deslizar. As estudantes entrevistadas são indivíduos com suas próprias experiências, entretanto, constroem suas identidades e práticas a partir de concepções coletivas do que sejam as experiências de ser mãe, ser universitária, ser mulher e de experiências de opressão e de resistência.

Por isso, este trabalho propõe-se a estar em constante (des)construção: “o ato de separar uma forma de seu significado dominante” (SANDOVAL, 2004, p.86). Ao mesmo tempo que desconstrói também constrói, mas nunca de maneira fixa, sempre em processo de e entendendo que o fluxo continua aberto, além de ser ato político de explicitar que os significados estão na base de um sistema de perpetuação da dominação.

Nesse sentido, trago algumas concepções de maternidade, ou de características

da mãe, conforme foram construídas – como únicas e universais – para, mais adiante, usá-las nas análises das narrativas (auto)biográficas. A opção de trazer definições do que a maternidade ‘não é’ tornou-se uma forma de inverter a lógica de que existe uma norma e o resto – que não é norma. Ao dizer o que a maternidade não é, estou afirmando que ela não pode ser padronizada, não pode ter definição totalizante, não pode ser universalizada, ou seja, de certa maneira, não posso definir a maternidade, dizer o que ela é, mas posso afirmar que as concepções hegemônicas acabaram por oprimir experiências singulares, tornando, também, experiências coletivas inexistentes.

Tanto as concepções que se pretenda desconstruir quanto as que sejam construídas no lugar delas acabam afirmando que a maternidade deveria ser desta ou daquela maneira, ou que a mulher deveria buscar esta ou aquela forma de realizar-se, localizando-se sempre em uma relação totalizante e dicotômica, deixando pouco ou nenhum espaço para outras maternidades e outras mulheres emergirem fora dessa lógica dualista, além de não questionarem as estruturas de colonialidade do ser e do saber que engendram essa produção e leitura de mundo.

Algumas dessas concepções totalizantes e dicotômicas de maternidade aparecem nas narrativas das universitárias, às vezes em contradição com suas próprias experiências, às vezes corroborando seus relatos, às vezes como maneiras de opressão, às vezes como discurso libertador. Concepções como o papel da mãe restringindo-se ao âmbito privado; ou da analogia da mãe à Nossa Senhora, esperando que a mãe incorpore todos os atributos de uma santa – que se manifesta de diversas formas, mas mantém algumas características inalteráveis; ou a maternidade como algo desassociado da razão, dominada exclusivamente pela emoção; ou mesmo a concepção de que a maternidade deve ser o centro da vida da mulher; ou o oposto disso, de que a mulher que deve buscar sua realização pessoal na carreira; ou de que a criança deve (ou não deve) estar nos espaços públicos ou especificamente na universidade; ou que ser mãe é sempre uma experiência de alegria e sofrimento permeada de culpa. Concepções totalizantes que são fruto de uma ‘razão metonímica’ (SANTOS, 2002), que não é uma simples opção ou vertente intelectual, mas uma ideologia subjacente a um sistema-mundo de dominação: o sistema moderno/colonial.

Tal sistema-mundo de dominação perpetua-se em uma colonialidade do poder materializando-se na permanência da dominação nas sociedades pós-coloniais, e, no que me interessa especificamente neste trabalho, na sua face de manifestação como colonialidade do saber e colonialidade do ser (Quijano, 2000; Lander, 2000; Mignolo,

2000; Dussel, 2001). Diante disso, Santos (2002) afirma que a razão metonímica reivindica a si mesma como a única racionalidade possível, considera a si própria como a totalidade da razão, excluindo qualquer outra manifestação do que seja razão. Nessa perspectiva, uma das manifestações mais fortes dessa razão é a combinação da simetria com a hierarquia que se apresenta como uma relação horizontal, ocultando uma relação vertical, como as dicotomias: “cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante” (SANTOS, 2002, p.242); além de estabelecer essas dicotomias como a totalidade, tornando não possível qualquer manifestação fora da dualidade.

Com isso, temos um movimento que localiza e obriga a mulher a localizar a si mesma de um lado da dicotomia – e o mesmo ocorre com a maternidade – fazendo com que nos identifiquemos como valorizadas ou desvalorizadas, estando sempre em uma relação hierarquizada em relação ao outro ou à outra. Independente do âmbito analisado, dentro dessa perpetuação da colonialidade, sempre haverá uma dicotomia para dar conta de uma relação hierárquica mais a frente: homem/mulher; mulher rica/mulher pobre; mulher pobre branca/mulher pobre negra; mulher pobre negra heterossexual/mulher pobre negra homossexual, entre outras; e podemos seguir essa mesma lógica que será aplicável aos diversos modos de identificação sempre hierarquizados.

As consequências disso para as universitárias mães parece distante, mas impacta intensamente suas vivências e experiências, pois os efeitos da dominação dessa razão metonímica são, principalmente, fazer crer que:

não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se uma razão exaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem no mundo e seja apenas dominante nos estratos do mundo abrangidos pela modernidade ocidental [...] [e que] nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade. O Norte não é inteligível fora da relação com o Sul, tal como o conhecimento tradicional não é inteligível sem a relação com o conhecimento científico ou a mulher sem o homem (SANTOS, 2002, p.243).

Diante do exposto, como já destacado, experiências são desperdiçadas porque são ininteligíveis. Como uma universitária mãe, a mulher pode ser universitária e ser mãe, mas essas ‘partes’ excluem-se e não se localizam ou se temporalizam juntas, não podendo ser uma experiência una. Reconhecer a especificidade das distintas maternidades no ambiente universitário, significaria transcender à simples inclusão das mulheres mães em direção à abertura de uma urgência mais ampla e profunda: a de ressignificar a própria universidade *a partir* destas outras epistemologias, pois, consonante a Santos (2002),

acredito que “só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente” (SANTOS, 2002, p.245).

Para tanto, faz-se primordial o levantamento realizado por Maria Lugones (2008) sobre como, historicamente, a colonialidade do ser torna-se capaz de reconstruir espaços sociais subalternizados. Nesse sentido, Julie Greenberg (2002) demonstra como há, na tradição ocidental, a pressuposição de um paradigma binário e sem ambiguidades entre masculinos e femininos; o apagamento de sujeitos intersexuais, nesse sentido, é realizado por meio de uma definição legal pretensamente neutra – e que, ao cabo, culmina em uma tentativa de naturalizar o entendimento social sobre o que seria o ‘sexo biológico’ – é, nesse sentido, que a autora indica que a presença ou ausência de ovários fora, por meio do aparato legal, é critério básico para a definição normativa do sexo, em outras palavras, relegando, à sua função reprodutiva – e, portanto, materna –, como essência da mulher.

Tomar como naturais as categorizações alavancadas por arcabouços, por exemplo, legais, seria, enfim, desconsiderar distintas formas de encarar a pluralidade de experiências por meio de um epistemicídio. Como na obra de Paula Gunn Allen (1992), é preciso perceber não apenas comunidades historicamente matriarcais, mas também nas quais tanto a homossexualidade quanto corpos intersexuais não implicavam suposição de cadeias hierárquicas. Outras autoras, como Ouéronké Oyewùmi (1997), indicam como o modelo categorial eurocentrado serviu de instrumento para a própria subordinação política de sociedades – no caso da autora, a Yorubá. Para Oyewùmi, a introdução das diferenças e hierarquias supostas a partir da pretensão de um dimorfismo sexual teriam, portanto, um caráter político naquilo que, aqui, chamo de sistema-mundo.

Como tratado por Maria Lugones sobre a autora, é possível indicar que

la asociación colonial entre anatomía y género es parte de la oposición binaria y jerárquica, central a la dominación de las anahembras introducida por la colonia. Las mujeres son definidas en relación a los hombres, la norma. Las mujeres son aquellas que no poseen un pene; no tienen poder; no pueden participar en la arena pública (Oyewùmi, 1997:34). Nada de esto era cierto de las anahembras Yorubas antes de la colonia (LUGONES, 2008, p. 87).

A introdução de diferenças – e mesmo da própria noção de gênero – culminava em uma das armas da colonização, a partir da colonialidade do ser; e, como tal, permanecem replicadas mesmo após processos de emancipações políticas nacionais. Ou, mais ainda, o sistema de gênero cunhado a partir de uma referência eurocentrada, tornara-se basilar para a colonialidade do poder; que, por sua vez, reforça a generificação dos corpos.

E dentro do tema desta dissertação, a ocidentalização da universidade passaria também por essas colonialidades – do ser, do saber, do poder e, pode-se dizer, do tempo e dos espaços. Em relação aos últimos, a suposição do dimorfismo sexual – e toda a definição do ser feminino como materno – entrelaça-se com outra, da dicotomia entre espaços públicos e privados. Nesse sentido, no agônico espaço delegado à maternidade pela ocidentalização colonial, “há ainda uma luta sendo travada para que [mães] consigam adentrar e se manter na esfera pública da sociedade onde buscam possibilidades que as permitam ser e pertencer fora da domesticidade do lar” (BARBOSA, 2019, p.10), pois

há um comportamento sutil e silencioso que nos afasta do mercado de trabalho, do investimento na formação profissional e/ou acadêmica, nos afasta da convivência social prazerosa a nós mesmas, nos afasta das possibilidades de participação em lutas políticas, dos espaços de intelectualização e nos afasta até mesmo do prazer a partir de nossos corpos, de nossa natureza (BARBOSA, 2019, p.5).

Nomear e categorizar os corpos, nesse sentido, passa a ser atribuir, também a eles, certos espaços – mesmo físicos. Tal colonialidade do ser seria transposta a uma colonialidade do espaço não apenas na sua materialidade, mas reiterada por olhares, impedimentos e constrangimentos cotidianos. Ao romperem com a pressuposição essencialista do lugar que lhes cabe, o privado, e eclodirem em meio ao público da universidade ocidentalizada, as maternidades frustrariam uma das bases da colonialidade do poder, (re)existindo.

Além, ainda, dessa dicotomia público e privado, há uma dicotomia mais sutil imposta pela colonialidade, que pretende despolitizar o espaço. Massey (2015) afirma que houve uma distinção tempo-espaço associada ao gênero, que o espaço foi associado ao feminino, ao natural, ao conhecimento tradicional, ao primitivo, à amorosa mãe terra Gaia; enquanto o tempo foi associado ao masculino, à civilização, ao conhecimento científico, ao impiedoso deus Cronos.

Tal dicotomia – que, a princípio, parece ser apenas uma relação simbólica sem desdobramentos nas relações de poder – traz o espaço como despolitizado, não potencial de ação, é somente o palco onde as ações ocorrem. Mas, ainda mais problemático, o espaço é visto como submetido ao tempo, o que deve ser dominado pelo tempo, este sim impregnado de potencial de ação. Em uma relação de colonização, a leitura de sociedades não-européias como atrasadas, falar que determinadas sociedades evoluíram, é submeter às lógicas não ocidentais-coloniais à razão metonímica, alinhada à dominação do tempo.

Ainda seguindo neste sentido, o espaço entendido como passivo e não-político fica associado ao feminino. Oculta-se a potência e o poder intrínsecos a determinados espaços, invisibiliza-se a potência e poder feminino. Mudar essa relação dicotômica com

o espaço e com o tempo constitui-se em abertura de sentidos, abertura para outras existências e corporalidades, fugindo das dicotomias que segregam e hierarquizam, inclusive as maternidades em suas relações com os tempos e os espaços.

De toda forma, como posto anteriormente, não se trataria de incluir as maternidades no ambiente universitário, mas antes de tudo reconhecê-las como componentes transmodernos do ambiente pluriversitário – como a expressão utilizada por Grosfoguel (2013, p.55). Trata-se de uma Universidade que consiga reconhecer as dimensões espaciais, temporais, ontológicas e epistemológicas que a compõe na possibilidade de abertura a um outro possível.

Mas como me reviver? Se não tenho uma palavra natural a dizer. Terei que fazer a palavra como se fosse criar o que me aconteceu? Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade. Entender é uma criação, meu único modo.
Clarice Lispector – *A paixão segundo G.H.*

CAPÍTULO 3

ABORDAGEM METODOLÓGICA E OBJETIVOS (OU SUBJETIVOS?)

(De)limitando uma metodologia e um subjetivo: (re)ler e (re)significar experiências em narrativas autobiográficas.

Definir a metodologia a ser usada em uma pesquisa não é tarefa que se faz isoladamente, ela está alinhada e amarrada a toda discussão que coloquei nos capítulos anteriores. A escolha da abordagem metodológica perpassa pela perspectiva epistemológica e teórica, pois deve ser determinada a partir de como colocamo-nos diante do mundo, da pesquisa e do que buscamos; de qual olhar lançamos, do que desejamos captar ou descobrir, ou mesmo à qual corrente de pensamento nos filiamos de acordo com o momento histórico-acadêmico-social no qual nos encontramos.

No meu caso – principalmente por uma formação inicial de graduação que perpassou as áreas de letras, mais focada em literatura, história e sociologia – a narrativa (auto)biográfica, ou histórias de vida como chamam alguns autores, foi quase óbvia e me pareceu até imaturo da minha parte não a ter conhecido previamente e optado por ela logo no início da pesquisa, posto que “la revalorización de las historias de vida se sitúa en el giro hermenéutico en que se comprenden los fenómenos sociales como textos y la interpretación como atribución de sentidos y significados de las experiencias individuales y colectivas” (BOLÍVAR, 2018, p.14).

Esse giro hermenêutico tornou-se assunto de grande interesse para mim desde o início da minha vida acadêmica, por ser uma mudança de paradigma significativa para as ciências sociais e humanas, além de uma surpresa para quem veio de uma formação tradicional de escola pública, onde não houve discussões sobre a subjetividade da ciência. Após esse encantamento inicial com as possibilidades que se apresentavam ao entrar na

Universidade, durante toda a graduação, meu interesse foi entender a literatura como representação histórica, social e cultural; discutir e investigar a literatura como fonte histórica tanto quanto um documento histórico tradicional encantou-me. Logo, essa potencialidade das histórias de vida também atraiu-me neste segundo momento de reencontro com a academia durante o mestrado.

Na construção desta dissertação – concomitantemente a todos os questionamentos colocados até o momento, de reflexão, autorreflexão, re-reflexão, de construir e desconstruir perspectivas e abordagens do tema graduação e maternidades – perceber que tratava-se de caso mais complexo que o imaginado ao iniciar a pesquisa acentuou a preocupação em escolher/definir/encontrar a metodologia adequada e, mais ainda, de escolher/definir/encontrar qual era meu objetivo durante o percurso do mestrado e do processo de pesquisa e elaboração desta dissertação. Afinal, já havia definido que o tema seria mães na graduação na Universidade de Brasília; após muito debate interno, reflexões e leituras, também havia definido que não enfocaria os aspectos quantitativos como índice de rendimento acadêmico, tempo de curso, trancamentos, entre outros; mas então, qual seria o meu objetivo?

Ao encontrar e estudar a abordagem teórico-metodológica da narrativa (auto)biográfica, a nebulosidade foi-se rareando. Mesmo sendo um termo muito amplo e aberto, a experiência de estudantes de graduação que são mães tornou-se o foco da pesquisa, principalmente porque temos muito pouco sobre esse assunto. Portanto, só coletar e registrar os relatos dessas estudantes já poderia gerar material para muitos outros estudos e abordagens do tema, muito além da minha incursão inicial. Por isso, inclusive, optei por inserir como apêndice desta dissertação todas as transcrições integrais das entrevistas feitas, para que esse material não se perca, nem se restrinja ao meu acesso, que possa servir de fonte para outras intermináveis reflexões e pesquisas que o tema abre.

No caso desta dissertação, a minha incursão concentrou-se em pesquisar bibliograficamente o tema, tentando traçar algum diálogo entre autores, realizar as entrevistas registrando narrativas de diversas estudantes e, por fim, analisar essas narrativas tentando executar o que Delory-Momberger (2012) define como o objeto da pesquisa biográfica:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524).

Isso posto, entendo que seja necessário refletir sobre as possibilidades de conceituações e diálogos com a categoria experiência, que, destaco, tornou-se central na construção desta dissertação.

Inicialmente, trago duas autoras da teoria feminista recente, Moore (2000) e Brah (2006) com discussões e proposições valiosas para adentrarmos na categoria da experiência vinculada às questões de gênero. Dialogando com uma definição de gênero – trazida anteriormente via Scott (1995) como: ‘um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos’ e, também, como ‘uma forma primária de dar significado às relações de poder’; apoiando-me em Henrietta L. Moore (2000) para analisar a relação entre identidade de gênero e discursos de gênero e em Avtar Brah (2006) para debater a diferença, conceituada de quatro maneiras: diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade e diferença como identidade.

Henrietta Moore (2000) aborda o tema pelo viés da identidade de gênero e do discurso de gênero, na relação entre gênero vivido e gênero construído, para ela “a experiência pessoal do gênero e das relações de gênero está ligada ao poder e às relações políticas em diversos níveis. Uma consequência disso é que fantasias de poder são fantasias de identidade” (MOORE, 2000, p.35). Embora a autora enfatize que há múltiplas feminilidades e masculinidades, e não necessariamente elas estejam relacionadas ao sexo, e que homens e mulheres individuais podem identificar-se com uma variedade de identidades de masculino e feminino, que não são fixos, mas construídos pelos discursos que são concorrentes e contraditórios, que se distanciam e se reafirmam, que produzem e são produzidos pelas e nas relações sociais; para ela, “a sexualidade está intimamente ligada ao poder de tal modo que o próprio poder e a própria força são sexualizados, isto é, estão inscritos na diferença de gênero e na hierarquia de gênero” (MOORE, 2000, p. 35). Ou seja, atravessam qualquer experiência humana como generificada.

Alicerçada no princípio de (des)construção proposto desde o início, acredito que seja preciso problematizar essas questões da relação de gênero e poder, que estão profundamente imbricadas nas significações e, conseqüentemente, na maneira como interpretamos e erigimos as nossas experiências. Experiência aqui compreendida como o processo de tornar significativo o ocorrido, como o processo de significar o vivido, é o processo de torna-se experiência, em constante re(elaboração) e re(definição) e re(significação), a experiência nunca está fechada e acabada, está sempre em processo de.

Algumas conceituações mais teóricas de experiência serão trazidas adiante, mas opto por iniciar o capítulo com algumas problematizações sobre gênero relacionadas a identidade, discurso, poder, diferença, significação e representação para que, ao conceituar experiência, ela seja pensada sempre como atravessada pelo gênero – em suas múltiplas intersecções – posto que no processo de colonização dos nossos seres e saberes, a experiência foi vinculada ao gênero de uma maneira que nos pareça natural e imperceptível, mas que procuro destacar como problematicamente fabricada.

Poder e força são construídos discursivamente hierarquicamente numa relação com gênero. Para desconstruir essas significações precisamos considerar que feminilidade e masculinidade não estão exclusivamente localizadas em homens e mulheres; que a subjetividade é múltipla e está em constante movimento de (des)construção em discursos e práticas de gênero e das diferenças; que as relações com o poder são experiências individuais e coletivas, pois dependem de apropriações e identificações com determinados discursos de gênero. Moore (2000) discorre brilhantemente no trecho abaixo sobre as relações que estão em movimento no processo de construção de gênero:

Discursos sobre gênero e categorias de gênero não são poderosos porque oferecem descrições acuradas de práticas e experiências sociais, mas porque, entre outras coisas, produzem homens e mulheres marcados por gênero, como pessoas que *são* definidas pela diferença. Essas formas de diferença são o resultado da operação da significação e do discurso, e quando postas em jogo fazem surgir os efeitos discursivos que produzem a própria diferença de gênero, assim como categorizações de gênero. (MOORE, 2000, p. 17)

Para dialogar com Moore (2000) no debate sobre a (des)construção da diferença, trago Avtar Brah (2006) que sugere quatro maneiras de se conceituar a diferença: como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade.

Para Brah (2006), o sujeito se forma na experiência, essa formação é um processo contínuo de significação, pois a experiência é, também, lugar de contestação; resgatando o *slogan* feminista “o pessoal é político”, a autora traz a importância da experiência como processo de formação nessa relação entre o individual e o coletivo:

Quando falamos na constituição do indivíduo em sujeito através de múltiplos campos de significação estamos invocando *inscrição* e *atribuição* como processos simultâneos através dos quais o sujeito adquire significado em relações socioeconômicas e culturais no mesmo momento em que atribui significado dando sentido a essas relações na vida cotidiana. (BRAH, 2006, p.362)

Dessa maneira, a experiência aparece como, simultaneamente, processo de significar relações sociais, culturais, econômicas e de trazer para a vida cotidiana essas

significações, de atribuição de significado dando sentido ao vivido tornando-o experiência, como dito anteriormente.

Mas, ao pensar a diferença como relação social, Brah (2006) trata da articulação de regimes de poder. Como determinados grupos são identificados a partir de trajetórias históricas a práticas culturais, de opressões estruturais, mas também de “sistemas de significação e representação” (BRAH, 2006, p.336) que constroem identidades de grupos na relação das experiências sociais com experiências vividas.

A terceira maneira que Brah (2006) traz para conceituar a diferença, como subjetividade, tem estreita relação com a visão pós-estruturalista, pois destaca a importância do discurso na produção do sujeito. Sujeito, esse, “entendido como descentrado e heterogêneo em suas qualidades e dinâmica” (BRAH, 2006, p.368) formado a partir de uma subjetividade continuamente em processo, que é ao mesmo tempo social e subjetivo. Importante destacar esse ponto, pois a subjetivação do vivido é também processo de narratividade, narrar uma história é subjetivar essa história, e, ao cabo, toda narrativa é uma subjetivação. Isso torna um pouco mais complexo o processo de delinear um objetivo para esta dissertação, que assumidamente uma narrativa, também é subjetivação, minha e de minhas colaboradoras.

A diferença conceituada como identidade dialoga com as três anteriores, pois, “questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais” (BRAH, 2006, p.371). Identidades são construídas por meio da experiência, em relações sociais, processada subjetivamente. Ao mesmo tempo, essas definições estão em constante mudança e são múltiplas. Temos ainda a articulação da experiência individual à experiência de grupo que forma as identidades coletivas, que também são processos de significação, mas centrados em diferenciações específicas, que dialogam com questões de poder. Importante destacar que

se a identidade é um processo, então é problemático falar de uma identidade existente como se ela estivesse sempre já constituída. É mais apropriado falar de discursos, matrizes de significado e memórias históricas que, uma vez em circulação, podem formar a base de *identificação* num dado contexto econômico, cultural e político (BRAH, 2006, p.372)

A questão trazida pela diferença, nessa abordagem, destaca que ela pode ser constituída, contestada, (re)produzida e (re)significada, contribuindo para o constante processo de identificação do sujeito, entendendo esse processo como contínuo, relacional, subjetivo e variável. O fato de a diferença enquanto processo identificacional – identidade como identificação – poder ser constituída, contestada, reproduzida e ressignificada

aponta que a identidade não está e nem estará pronta e acabada, assim como a experiência. Seja como relação social, como subjetividade ou como identidade, ou como diferença, ou mesmo na interlocução entre elas, a experiência não pode ser fonte de opressão, desigualdade, hierarquização. Não pode ser impossibilitada, porque não é validada. Há a possibilidade de valorização da diversidade identitária e que as experiências e relações sociais possam ser mais igualitárias em suas especificidades.

Ao final das reflexões de Brah (2006), podemos vislumbrar a importância e as variáveis que compõem a experiência, que é pautada na diferença, na identidade, na subjetivação e nas relações sociais, tudo isso determinando mutuamente como experienciamos o que vivemos.

Com isso em mente, posso adentrar em uma proposta de Santos (2002) que discute a questão da experiência dialogando com o argumento benjaminiano de que sofremos de um empobrecimento da experiência (BENJAMIN, 1987). Boaventura Santos (2002) reconhece que o argumento de Walter Benjamin (1987) de que estamos ficando cada vez mais pobres de experiência seja um problema, mas não a causa. Para Santos (2002), a experiência nos é impedida devido a um modelo de opressão que suprime a validade de toda e qualquer experiência que não esteja inserida no modelo moderno-colonial de mundo, pois

a pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar (SANTOS, 2002, p.245).

Ou seja, se as referências do que é válido e plausível não incluem experiências diversas do modelo europeu ocidental aceito, essas experiências acabam por não acontecer, pois a vivência precisa de certos referenciais de significação social para tornar-se experiência:

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim, e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim de contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante por, pelo menos, durante duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito (SANTOS, 2002, p.238).

Portanto, se experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.27) e é mediada por relações de poder, de gênero, de identidade, de opressão, de hierarquização e – como Santos (2002) defende – é desperdiçada em efeito de ocultação e descrédito, em produção ativa da não-existência; uma maneira de fazer com que as experiências de universitárias mães existam é o que esta pesquisa propõe-se antes de tudo: ouvi-las e registrá-las e problematizá-las. Uma maneira de lutar por (re)conhecimento dentro do ambiente acadêmico, essa dissertação é sobre ser, sobre viver e sobre significar, pois no modelo atualmente vigente de racionalidade e educação, não há espaço para esses seres viverem significativamente.

No início da pesquisa, a proposta era fazer um levantamento e mapeamento das trajetórias acadêmicas das estudantes de graduação na UnB que são mães e comparar essas trajetórias com as de graduandas não-mães. Entretanto, o primeiro sinal de produção de não-existência desse grupo foi o fato de que não há, na Universidade de Brasília, nenhum dado sobre quantas e quem são as estudantes que são mães. Foi uma surpresa descobrir que não há interesse em mapear e manter um registro atualizado e fazer um acompanhamento desse grupo específico de estudantes.

Essa surpresa inicial da descoberta de que a maternidade não é considerada como um dado importante a ser inserido no perfil de uma estudante de graduação provocou-me uma postura ainda mais crítica diante do tema. Percebendo – o que mais tarde encontrei em melhores termos em Santos (2002) como produção de não-existência – a invisibilização dessas estudantes, das suas lutas, das suas realidades, das suas vivências, das suas experiências. E, com o caminhar da pesquisa, pude associar aos processos de colonialidade, como tão bem argumenta Lugones (2008):

«colonialidad» no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subjetividad/intersubjetividad, y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas. Para ponerlo de otro modo, todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad, y el trabajo, están expresados en conexión con la colonialidad. (LUGONES, 2008, p.79)

E foi para dar conta de tentar captar essas relações intersubjetivas na construção e constituição de si mesmas no ambiente universitário e de contribuir para a resistência à produção ativa de uma não-existência dessas estudantes que optei pela metodologia da narrativa autobiográfica e, mais especificamente, pela ferramenta metodológica da

entrevista narrativa, com o mínimo de intervenção possível na narração de suas histórias, entendendo que:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social. [...] Para dizê-lo de modo mais sintético: o objetivo visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de *gênese socioindividual*, seria o *estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular* (Delory-Momberger, 2003, 2005). Essa é, então, a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa apreender, mas não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, *informada* pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524)

Portanto, nesse processo de investigação de como algumas universitárias mães da UnB contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social através de suas biografizações individuais, foi importante proporcionar um espaço-tempo aberto e de escuta acolhedora para que as estudantes pudessem criar suas narrativas sobre o que significa ou significou, para elas, ser estudante de graduação e mãe ao mesmo tempo. Como defende Abrahão (2018), em diálogo com Delory-Momberger (2016), a concepção da perspectiva teórico-metodológica da narrativa autobiográfica se funda em

um movimento de subjetividades e vivências (DELORY-MOMBERGER, 2016) que, constituindo uma relação a si mesmo e à própria existência, não se consubstancia como uma formação no vazio de relações histórico sociais. Ao contrário, dá-se na relação de enunciação e escuta de si para consigo, de si para com outrem (ABRAHÃO, 2018, p.31).

Com toda essa (e muitas outras) conceituações e questões ou com todo esse diálogo epistêmico-metodológico sobre a pesquisa (auto)biográfica adentro na descrição do processo da pesquisa em si, de construção e aplicação das ferramentas para executar a pesquisa de campo.

Primeiramente, fiz uma reflexão de como seriam definidas as entrevistadas. A ideia era entrevistar estudantes ou ex-estudantes que tivessem vivido as experiências de ser estudante de graduação e ser mãe ao mesmo tempo na Universidade de Brasília, sem nenhum outro tipo de recorte. Poderiam ser estudantes ainda na graduação, estudantes que tivessem já concluído a graduação ou estudantes que tivessem sido suprimidas da universidade, as únicas exigências é que fossem (ou tivessem sido) graduandas e mães simultaneamente.

A opção por focalizar estudantes de graduação aconteceu pela percepção de que já há algum debate e pesquisas em curso sobre a presença de estudantes mães na pós-

graduação e na carreira acadêmica de pesquisa e docência – como os critérios de pontuação sobre produção para obtenção de bolsas ou de progressão ou mesmo para prova de títulos de concursos para professor universitário que não consideram a queda na produção acadêmica de mulheres que tornaram-se mães recentemente – e, também, sobre maternidade entre estudantes da educação básica – normalmente aliadas ao abandono escolar – porém há quase nada sobre estudantes de graduação que são mães ou tornam-se mães durante a graduação. Foi por entender a importância de trazer o debate para o âmbito acadêmico aliado ao administrativo e de gestão na Universidade de Brasília – um dos objetivos do mestrado profissional – que optei por esse enfoque.

Para conseguir entrevistar mulheres com experiências as mais diversas e representativas possíveis e para conseguir reduzir o número de entrevistadas para um número viável para uma pesquisa de mestrado, optei por criar um formulário inicial via Google Forms (<https://forms.gle/miGE1VVthQuSP3wX8>) cujo link seria divulgado em redes sociais e em grupos de whatsapp, relacionados a maternidade ou à UnB, com o intuito de que fosse preenchido voluntariamente por estudantes ou ex-estudantes. Com isso, pretendia alcançar o máximo possível de voluntárias para fazer uma triagem a partir desses dados iniciais e convidá-las para serem entrevistadas. Assim, pretendia obter entrevistas de estudantes mães com perfis variados: idades, cursos, trajetórias escolares e de graduação, idades dos filhos, distância da moradia para a universidade, identidade étnico-racial, situação econômica e estado civil, presença de rede de apoio ou não, entre outros aspectos.

Uma primeira ressalva que faço a esse questionário inicial é a de não ter incluído nenhuma pergunta sobre identidade de gênero ou orientação sexual, descortinando uma produção – da minha parte – de não-existência de um grupo de mães, pressupondo que todas seriam heterossexuais e cisgêneros.

Outra função do questionário inicial era a de ter certeza de que a estudante se encaixava no perfil de ser/ter sido estudante de graduação na Universidade de Brasília e mãe ao mesmo tempo, pois várias pessoas manifestaram interesse mas tiveram filhos após a conclusão da graduação ou estudavam/estudaram em outras universidades ou faculdades.

A terceira função do questionário inicial era a de coletar algumas informações e marcos das trajetórias das estudantes para que não precisasse questioná-las ou para que elas não sentissem que precisavam informar datas e dados mais objetivos no momento da entrevista narrativa, mas que pudessem narrar de forma o mais livre possível, para que a

entrevista fosse propícia à narratividade. E, aliada a essa função, o questionário ajudaria a orientar-me posteriormente na leitura analítica das entrevistas, fornecendo informações relativas ao contexto sócio-histórico e às particularidades de cada uma, pois, mesmo que elas não tivessem mencionado explicitamente, eu poderia saber qual a idade do(s) filho(s) durante a graduação, qual ano haviam sido graduandas, onde moravam, se eram casadas, se os pais tinham formação universitária, se trabalhavam durante a graduação, entre outros aspectos.

O questionário foi construído de forma que a estudante fosse direcionada para determinadas perguntas de acordo com as respostas dadas – por exemplo: se já tivesse se formado, as perguntas seriam sobre o período da graduação; se estivesse cursando a graduação, as perguntas seriam sobre o momento atual e se estivesse desligada, as perguntas seriam sobre o período da graduação e o momento atual – e que fosse direcionada ao encerramento do questionário caso a resposta estivesse em desacordo com os critérios principais: ser (ou ter sido) mãe e graduanda ao mesmo tempo na Universidade de Brasília.

Os formulários ficaram abertos para o preenchimento e envio das respostas pelo período de trinta dias, entre 26/08/2019 e 24/09/2019, pois as entrevistas presenciais de narrativa de suas histórias deveriam ser encerradas até final de outubro para haver tempo hábil de transcrever e analisá-las para a dissertação. Foram recebidos 56 formulários respondidos e quatro que não cumpriam os requisitos mínimos para participar da pesquisa, totalizando 52 potenciais estudantes a serem entrevistadas.

Ao refletir sobre a seleção de quais estudantes seriam convidadas para a entrevista, optei por mudar a abordagem e enviar um e-mail de agradecimento por responderem ao questionário convidando a todas para a fase de entrevista presencial. Essa mudança aconteceu por dois aspectos: o primeiro foi de ordem prática, de viabilização das entrevistas o quanto antes, já que havia pouco tempo para executá-las, transcrevê-las e analisá-las para a dissertação; e o segundo por opção teórico-metodológica, já que a entrevista narrativa dava-se com o mínimo de intervenção possível, refleti sobre a disponibilidade de tempo e disposição das entrevistadas e ponderei que a seleção deveria acontecer (ou não acontecer, o quê também pode ser um dado ao cruzarmos as que responderam ao formulário inicial e as que participaram da fase de entrevista narrativa) a partir da predisposição e possibilidade delas e não de uma escolha minha, isso poderia trazer mais algum aspecto não dito ou dizer a partir da ausência, além de poder entrevistar mulheres dispostas a contar suas histórias, o que é essencial nessa abordagem.

Após o convite para a segunda parte da pesquisa (Anexo 1), 21 mulheres responderam ao *e-mail* de convite disponibilizando-se a serem entrevistadas. O processo de marcação e efetivação das entrevistas foi um tanto quanto exaustivo e complicado pois a indisponibilidade de tempo, embora houvesse manifestação de interesse, foi um fator que inviabilizou a efetivação de algumas. Inclusive, houve a própria restrição de prazo para efetuar as entrevistas, foi necessário que eu colocasse uma data limite para encerrá-las, ou ficaria remarcando as entrevistas pendentes e não conseguiria encerrar esse momento de entrevista da pesquisa, o que era necessário para finalizar tanto entrevistas, quanto transcrições, para que pudesse fazer as análises. Mesmo após o prazo que eu pré-determinei para encerramento das entrevistas – 30/10/2019 – ainda recebi algumas respostas de estudantes disponibilizando-se a participarem da entrevista e respondi abrindo o prazo, pois considerei importante ouvir quem estivesse disposta a contar sua história, afinal, era exatamente esse o principal aspecto da pesquisa: ouvir e conhecer a narrativa das experiências das estudantes, de maternidade e graduação concomitantes. Entretanto, mesmo assim, não foi possível efetivar as entrevistas dessas estudantes que manifestaram interesse após o final do mês de outubro, pois, novamente, os impedimentos de tempo tornaram a concretização dessas entrevistas inviável.

Importante salientar que todas as fases descritas foram acontecendo de forma dinâmica e simultânea. Enquanto o formulário ainda estava aberto para o recebimento de respostas, eu já enviava o *e-mail* de agradecimento pela colaboração e convidando para participar do prosseguimento da pesquisa: participar de uma entrevista presencial para que narrassem suas trajetórias e experiências na graduação sendo mães. Da mesma maneira, ao receber respostas afirmativas ao convite para ser entrevistada, eu tentava agendar a entrevista para o mais breve possível. Bem como as transcrições, que também fui fazendo ao mesmo tempo em que ia efetuando novas entrevistas, o que também me auxiliou no aprimoramento da abordagem, como será descrito mais adiante.

As entrevistas foram feitas entre 19/09/2019 e 30/10/2019. Foi possível concretizar a entrevista com quinze mulheres, que seguiu, de forma geral, as orientações da Entrevista Narrativa. A ferramenta da Entrevista Narrativa como técnica específica para coleta de dados, em particular no formato sistematizado por Schütze (1977; 1983; 1992), está descrita em Jovchelovitch e Bauer (2002) de maneira objetiva e com todas as fases principais em formato de tabela:

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

Foi a partir dessa proposta que norteiei o roteiro de pesquisa de campo. Como destacam Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa diferencia-se do esquema clássico de entrevista baseado em pergunta-resposta, sendo, inclusive, uma crítica conceitual ao modelo clássico de entrevista, no sentido de que busca uma narração do entrevistado com o mínimo possível de influências do entrevistador, inclusive de vocabulário.

Se eu me ativesse a fazer perguntas às entrevistadas, não teria uma narrativa autobiográfica mais próxima quanto possível de uma narrativa espontânea (e não provocada pelo meu convite de pesquisa). Se fosse o modelo clássico de entrevista, elas não teriam liberdade de elencar e contar sobre os tópicos que elas mesmas selecionariam como relevantes, eu estaria “impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua [minha] própria linguagem” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 95) sendo que o objetivo era exatamente o contrário: deixar que emergisse a articulação entre o fato biográfico e a biografização, pois:

Entre o fato biográfico, como atividade mental, potencialmente consciente, e a biografização, como um ato de linguagem consciente e consentido, entram em jogo aspectos das mais diversas ordens: linguísticos, culturais, psicológicos, sociológicos, históricos, filosóficos, antropológicos... A certeza de não poder nos acercar devidamente desses múltiplos aspectos não nos impede de pensar a riqueza epistemológica da articulação entre fato biográfico, como virtualidade, e biografização, como enunciação, enquanto uma via estimulante de pesquisa sobre as narrativas autobiográficas, pois evidencia a estreita relação entre pensamento,

Importante destacar essa diferenciação entre fato biográfico e biografização, além da diferença entre o vivido e o narrado. O que chega ao entrevistador é somente o narrado, uma articulação entre fato biográfico e biografização, entendendo que o fato biográfico também não é o vivido, mas a internalização do vivido e que biografização é uma ordenação e significação do vivido. Delory-Momberger (2014) resgatando Bertaux (2010) destaca a distinção entre história de vida e narrativa de vida como, respectivamente, a “vida vivida por uma pessoa e a relação que podia fazer com ela, alertando assim contra a ‘ideologia biográfica’ que postula uma transparência entre o vivido e o narrado” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.279). Destarte, o pressuposto basilar da pesquisa baseada em narrativa autobiográfica é que a narrativa não é a vida, mas uma seleção, ordenação, retrospecto, significação e projeção do vivido – é subjetivação.

Outra característica fundamental, que preciso destacar antes de seguir para a descrição dos passos da pesquisa em si, é a crítica a uma suposição de que a narrativa reflete o social. Conforme defendido por Ferrarotti (2014) em uma obra que discute o método biográfico nas Ciências Sociais, cuja primeira edição é de 1983:

O indivíduo não é um epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, ele se coloca como polo ativo e se impõe como práxis sintética. Ao invés de refletir o social, o indivíduo se apropria dele, torna-se seu mediador, filtra-o e o retraduz, projetando-o noutra dimensão: em última análise, a da sua subjetividade. Ele não pode abstraí-lo, nem o suporta passivamente; pelo contrário, ele o reinventa a cada instante. (FERRAROTTI, 2014, p.71)

A negação da suposição de que a narrativa *reflete* o social tem papel basilar na minha própria trajetória acadêmica e, ousado dizer, na minha autobiografização. Quando, na graduação, transitei do curso de letras para o curso de história, repetia com ares de quem descobriu um artefato raro que a literatura refletia o contexto sócio-histórico de uma época. Isso até me deparar com uma professora da área de historiografia que me repreendeu em um tom misto de bronca e jocosidade que até hoje não esqueço: *Que reflete, o quê? E literatura agora é lá espelho para refletir alguma coisa? Representa! A literatura representa o histórico-social.* Aprendi a lição e mesmo quando retornei aos estudos literários levei comigo a certeza de que a literatura representa o social.

Atualmente, com as reflexões da área da narrativa (auto)biográfica entrelaçadas às reflexões sobre ações e políticas possíveis na Universidade de Brasília aliadas ao tema de (des)invisibilização de estudantes mães nesse ambiente, compreendo que nem reflete

nem representa. Apropriando-me de termos usados por Ferrarotti (2014), a narrativa desestrutura e reestrutura, apropria-se, media, filtra, retraduz, projeta e reinventa ativamente subjetivando o social. E, embora as narrativas autobiográficas não sejam exatamente narrativas literárias (e nem vou adentrar em uma discussão do campo da teoria literária), esse percurso de questionamentos sobre as narrativas refletirem, representarem e, por fim, subjetivarem o histórico-social foi feito novamente no meu processo de construção desta pesquisa. Esse processo contínuo (re)definiu meu olhar e minha postura epistemo-teórico-metodológica, fazendo-me compreender que, além de as narrativas das estudantes de graduação captadas através das entrevistas serem subjetivações do social, a minha dissertação também trata-se de uma narrativa – seguindo alguns postulados acadêmicos – na qual eu aproprio-me, torno-me mediadora, filtro e retraduzo as entrevistas, sendo narrativa da narrativa.

Retomendo a descrição do processo de entrevista, elas foram marcadas de acordo com a disponibilidade das entrevistadas, no local e horário que fosse mais cômodo para elas. Eu tentava propor sempre no início da manhã ou da tarde para que houvesse maior disponibilidade de tempo sem necessidade de haver um interrupção da narrativa pela limitação de horário. Além disso, tentava marcar em uma sala reservada na Biblioteca Central da UnB ou na sala da pós-graduação na Faculdade de Educação - FE. Entretanto, as entrevistas aconteceram nos horários mais variados possíveis: de 9h às 21h; e nos locais mais variados também: na casa ou local de trabalho da entrevistada, em alguma sala de aula vazia da UnB, na minha casa, em um café, em um restaurante e nas mesas ao lado da banca de revista da Colina na UnB, além da sala da pós-graduação na FE ou em sala reservada na Biblioteca Central. Mesmo entendendo que o local influencia na narrativa, o intuito foi de tornar viável a entrevista, mesmo que tivesse que ser feita em local não tão silencioso, ou não tão dentro do ambiente da universidade, o quê acrescenta um aspecto a mais a ser considerado no momento das análises.

Marcada a entrevista, eu me encontrei com cada uma delas individualmente, munida de dois celulares para gravar a entrevista (caso um deles falhasse), uma espécie de resumo do formulário inicial para ter informações mais gerais sobre a entrevistada antes e durante a entrevista (idade, curso, ano da graduação, idade dos filhos, se trabalhava ou não, se morava sozinha ou não) e perguntar ao final algo que achasse necessário esclarecer a partir do cruzamento das informações factuais e da narrativa feita, além de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2) para que cada uma delas assinasse antes do início da entrevista, além de responder eventuais dúvidas que

surgiram sobre o processo e/ou material produzido. A maioria solicitou receber cópia, por *e-mail*, da dissertação quando concluída, o que me comprometi a fazer.

Sanadas as dúvidas iniciais, eu avisava que iria ligar o gravador e colocava o tópico inicial para a narração – conforme modelo de Entrevista Narrativa proposta em Jovchelovitch e Bauer (2002), apresentado anteriormente – que foi: “Você poderia me contar sobre as suas experiências, vivências, histórias enquanto mãe e estudante de graduação na UnB? Fique à vontade para contar o que você considerar importante, relevante, interessante, tá?”.

Após esse tópico inicial, as entrevistadas falaram livremente, algumas começaram a narração em um tempo anterior ao ingresso na universidade, outras no momento do nascimento do filho ou filha, outras no processo de descobrir a gravidez, outras no ingresso na universidade, não houve um padrão nesse aspecto. O tempo de duração das entrevistas concentrou-se em torno de 40 a 50 minutos ou cerca de 20 minutos, houve uma que durou quase duas horas e uma que durou menos de doze minutos, mas de maneira geral, todas ficaram entre as durações destacadas acima.

A primeira entrevista me fez crer que o processo seria mais fácil do que realmente o foi, pois espontaneamente a entrevistada narrou detalhadamente toda sua trajetória acadêmica entrelaçada a questões familiares, questões da maternidade, questões de gênero, de opressão, enfim, havia uma reflexão anterior à provocação da entrevista sobre todo o processo de ser estudante de graduação, pós-graduação, profissional e mãe ao mesmo tempo. Essa entrevista durou quase duas horas e não houve necessidade de se fazer perguntas ao final. Entretanto, há que destacar que essa entrevista foi feita na casa da entrevistada e que ela é da área de estudo de gênero e análise do discurso, portanto, esses aspectos impactaram na predisposição, detalhamento e reflexividade da narrativa.

Em contrapartida, a segunda entrevista – aliada ao avanço na leitura de Bertaux (2010) – fez-me perceber que seria necessário elaborar algumas perguntas para que, ao final – se não houvesse um engajamento somente com o tópico inicial, o que aconteceria algumas vezes – poderiam ser feitas mais ou menos de maneira padrão para as entrevistadas, perguntas que se não tivessem surgido durante a narrativa, poderiam dar ensejo para algum aprofundamento.

Pude perceber que havia uma mediação interna para dar sentido à história, com um começo, meio e fim; entretanto, foi interessante comparar a narrativa mediada por uma temporalização ou coerência narrativa com as falas provocadas pelas perguntas ao final – Fase de perguntas na sistematização da Entrevista Narrativa exposta em

Jovchelovitch e Bauer (2002). Nesse momento ao final apareciam as contradições entre a narrativa organizada mentalmente na qual elas eram os personagens de uma história e a narrativa que emergia na fase de perguntas, quando elas deixavam de narrar a si mesmas como personagens da história e passavam a responder as perguntas aliada a sentimentos, alegrias e frustrações que as marcaram.

Mas ainda antes de entrar realmente na Fase de perguntas, eu normalmente usava um recurso intermediário. Ao perceber que a estudante encerrou a narrativa, normalmente com alguma marcação do tipo: “então foi isso” ou “é isso” ou somente com um silêncio prolongado, eu tentava reforçar algo dito pela estudante durante a entrevista em forma de pergunta: “você disse que [...], né?” para dar ensejo para que elas retomassem a história sem eu ter que perguntar diretamente algo. Minha intenção era tentar prolongar ao máximo a narratividade antes de entrar na fase de perguntas.

Além desse recurso, todas as entrevistas eram encerradas com a pergunta: “tem mais alguma coisa que você queira contar?” Ou “Tem algo que você ache importante e não falou?”. Isso fazia com que a narrativa recomeçasse em boa parte das entrevistas.

Quando a Narração Central realmente encerrava, eu entrava na Fase de perguntas com algumas questões me norteando, mas não sendo lidas ou feitas de forma padrão, elas eram feitas engajadas e contextualizadas à narração que elas haviam acabado de fazer, de forma que continuasse uma comunicação mais informal do que uma comunicação pergunta e resposta. Além disso, eu tinha que atentar para não perguntar algo que ela havia contado ao longo da narrativa, pois a escuta atenta é um dos fatores centrais da técnica da Entrevista Narrativa. As questões foram:

- Houve algum trancamento ou interrupção do curso?
- Você precisou levar seu filho para a UnB em algum momento? Para assistir aula com você? Como era assistir aula com ele junto?
- Houve algum momento, situação ou professor marcante que te fez pensar em interromper a graduação? (Ou caso a graduação tivesse sido interrompida: que você considera ter contribuído para interromper a graduação?)
- Houve algum momento, situação ou professor marcante que te impulsionou a continuar na graduação?
- Você teve alguma necessidade com a UnB enquanto instituição mesmo que foi atendida ou não atendida? Algum problema ou demanda que conseguiu resolver ou não?
- Você conhece alguma professora da sua graduação que você saiba que é mãe?
- Quem ficava com seu filho para você ir às aulas ou estudar?

- Seu companheiro terminou a graduação dentro do tempo previsto? (Quando surgia a questão de ela e o pai dos filhos serem ambos estudantes de graduação)

- Você sentiu que houve algum impacto na sua saúde mental durante esse processo de ser graduanda e mãe ao mesmo tempo?

As perguntas variavam de acordo com a narrativa de cada uma, do que havia sido explicitado ou não, do que tinha sido falado mas não aprofundado, do que não tinha sido falado e eu achava importante saber. Importante esclarecer que, nesse momento das entrevistas, eu não sabia ao certo qual seria a abordagem ou o fio comum de leitura a seguir na interpretação das histórias narradas, então, houveram questões que, naquele momento, pareciam importantes, mas que, no momento da análise, não se mostraram tão relevantes, ao menos pelo aspecto priorizado aqui.

E, finalmente, antes de realmente encerrar a entrevista, eu fiz questão de agradecer à entrevistada por ter se disponibilizado a me contar sua história e elogiar ou reforçar positivamente a história de cada uma. Essa foi uma escolha pessoal que não está apontada categoricamente na metodologia, mas julguei importante devolver às entrevistadas um sincero agradecimento e uma palavra de admiração e força, tanto por se dispor a contar a história – em relação a disponibilizar o tempo para isso – quanto dispor-se a entrar em contato e elaborar sobre situações desagradáveis – de dor, frustração, violência, apagamento, menosprezo, entre outras, em geral – o que não é tarefa simples nem fácil. Portanto, registro neste capítulo, novamente, meus profundos agradecimentos a cada uma das mulheres que foram entrevistadas e deixaram-se mergulhar em suas histórias e compartilharam comigo esse mergulho. Não haveria teoria ou metodologia que conseguisse captar parte desse universo se elas não tivessem aceitado narrarem-se e me permitido ouvir. Por fim, como dito anteriormente e já dando pistas do próximo capítulo, ao iniciar a pesquisa, a ideia central era procurar, nas narrativas, indícios de opressão e de invisibilização das estudantes mães e das questões concernentes à maternidade dentro da universidade. Entretanto, após as entrevistas, depois de ler e reler os relatos, emergiu aquele fio comum que liga (quase) todas as narrativas: a superação, as estudantes orientam a narrativa para um processo de valorização das suas experiências, uma valorização das experiências enquanto resistências.

Elas trazem elementos de argumentação em suas falas que defendem o direito a estarem na universidade, diferentemente do esperado: narrativas de pessoas que sentem-se deslocadas e expulsas do espaço. Nesse sentido, o modelo tradicional de se buscar em campo as confirmações da hipótese inicial não se efetivaram, embora, durante as

entrevistas, eu tenha suspenso, de certa maneira, as perguntas de pesquisa e tenha me concentrado em ouvir as narrativas atentamente e afetuosamente, para, somente depois de transcrevê-las e relê-las tentar escrever uma narrativa sobre essas narrativas. Esse movimento se deu de acordo com a orientação proposta por Delory-Momberger (2012):

A ordem canônica e quase ontológica da pergunta *antecedente* e da resposta *consecutiva* só pode ser, então, *invertida*. Em se tratando de *seguir* os atores, o narratário não pode mais *anteceder* o narrador, só pode correr *atrás* dele e tentar ficar o mais *perto* possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca *ultrapassá-lo*. Ao se manter até o fim esta posição (de epistemologia e de método), chega-se a esta afirmação paradoxal: a questão do narratário só pode vir *depois*, seu questionamento só pode ser *ulterior*. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.528)

Assim, filiando-me a proposição de Delory-Momberger (2012), o questionamento às entrevistadas só veio depois das entrevistas, o questionamento foi feito às narrativas produzidas: o que vocês querem me dizer? Qual a relação com o mundo histórico e social que essas trajetórias trazem?

Ao encontro das reflexões trazidas por Delory-Momberger (2012), a tese de doutorado de Acosta (2018) apresenta uma postura crítica acerca da postura metodológica tradicionalmente encontrada nas humanidades:

devo observar que há uma tradição metodológica de algumas pesquisas no campo das humanidades que se pauta em modelos positivistas de ciências de probabilidade, de se proporem hipóteses para se testá-las em campo. Ao mesmo tempo, essas perspectivas, em geral, associam-se com uma perspectiva dedutiva (que parte de uma lei ou teoria geral e, numa lógica descendente, submete uma premissa que pode resultar numa conclusão). Essa opção metodológica pode ser útil para diferentes propostas de pesquisa, mas considero que tem um caráter restritivo e impositivo, tendo em vista que o campo só poderia nos informar se nossa premissa é válida ou se não é, limitando o potencial para aprender com outros saberes, para apreender outros conhecimentos e superar os limites iniciais de nossa compreensão acerca do tema que nos dedicamos a estudar. (ACOSTA, 2018, p.40-1)

Por isso, não me causou estranhamento deparar-me, também em Acosta (2018), com uma reflexão que me auxiliou a encontrar uma categoria central que aflorou em todas as narrativas: (re)existência. Na minha perspectiva de interpretação e leitura havia algo que se repetia em todas elas, um certo tom ou significado que transpassava as narrativas: de resistência, entretanto, a resistência aliada a uma presença que insiste em acontecer, apesar de todas as expulsões perpetradas, torna-se (re)existência. Acosta (2018) trabalha o conceito de reexistência a partir de suas observações em campo:

deparei-me com a emergência de arranjos identitários que superavam a segmentação sugerida por Castells (2009), em que a resistência e o projeto articulavam-se na reexistência. Assim, o binômio resistência e existência, uma existência a partir da resistência, a possibilidade de existir de modo distinto, a resistência a partir de uma existência situada (ACOSTA, 2018, p.31).

E foi a partir da leitura dessa proposta de Acosta somada às minhas observações de leitura das entrevistas feitas que a (re)existência surgiu nesta dissertação. Relendo as narrativas das estudantes, percebi que, ali, estavam resistências, mesmo que ela não surgisse de maneira explícita nas falas das entrevistadas. Aos poucos pude entrever que essa resistência dava-se pela existência, ou seja, que simplesmente o ato de existirem essas mães dentro da universidade e de se colocarem como mães mesmo quando no ambiente acadêmico. Carregar essa identidade materna para um ambiente em que ‘deveria’ estar somente a identidade estudantil, isso, por si só, constitui-se resistência, estar onde é produzida a ausência, resistir sendo presença.

Entretanto, tentar entender a multiplicidade e contradições de representações concorrentes de si mesmas, além de tentar perceber as soluções de interpretação dadas por elas na própria narração foi um desafio que se concretizou em exercício de interpretação das narrativas – o que gerou uma outra narrativa: a minha, nesta dissertação. Mas houve um empenho constante em aproximar-me das experiências e fornecer uma possibilidade de leitura, longe de esgotar-se ou pretender-se integral. Nesse sentido, entendi que as categorias “mulher” e “homem”, ou, ainda mais especificamente: “mãe”, “pai”, “universitária”, “profissional” são categorias e discursos que “participam da produção e reprodução de sujeitos marcados por gênero que os utilizam tanto como representações quanto como auto-representações, como parte do processo de construir a si mesmos como pessoas e agentes” (MOORE, 2000, p.18).

Essas estudantes mães entrevistadas, apropriaram-se da categoria mãe como representação de força e resistência, embora uma resistência dolorida muitas vezes, como aparece na fala de uma das estudantes entrevistadas que destaca que está ‘cansada de ser super-mulher’. Entretanto, podemos vislumbrar uma auto-representação muito distante da de vítima, como esperado no início. As mulheres entrevistadas são únicas em suas trajetórias e não podem, de maneira alguma, serem homogeneizadas apagando-se as diferenças para serem ‘encaixadas’ em um modelo teórico que constata a opressão de mulheres mães na nossa sociedade, ou, mais especificamente, dentro da universidade.

Porém, podemos identificar um traço comum que sustenta as narrativas e que pode ser interpretado como o receptáculo das estruturas histórico-sociais que transpassam as experiências individuais, mesmo que manifestado de maneiras diversas, pois que “o devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526).

Além disso, parece que essa percepção não está isolada, em artigo e livro advindos de suas pesquisas de mestrado e doutorado, Barbosa (2017; 2019) apresenta como uma das conclusões que

Quando converso com mulheres sobre a maternidade que exerce, percebo o quanto todas, cada qual ao seu modo, estão se posicionando política e eticamente diante do mundo e suas questões. Elas se movimentam ou, simplesmente resistem, às construções machistas e a rígida dicotomia dos papéis de gênero constituídos com base no patriarcado, muito frequentemente sem ter consciência de que fazem. Consciência menos ainda tem de que tais posicionamentos são políticos. Pude observar que a maternidade é sim cerceadora, encarceradora, porém, ela tem sido exercida por mulheres que não mais permitem docilmente que desta forma ela atue sobre suas vidas. (BARBOSA, 2019, p.15)

Em seu livro “O filho é da mãe?”, a autora explicita seus objetivos (com os quais me identifico e espero contribuir com esta dissertação): “Somente nos abrindo a ouvir como as mulheres vivem seu cotidiano, atravessado pelas responsabilidades advindas com a maternidade, é que conseguiremos começar a enxergar os custos pagos por cada uma delas para estar em lugares outros do mundo que não no lar. Assim, norteio minhas reflexões com base na questão sobre que dificuldades são enfrentadas por mulheres mães para acessar e se manterem na esfera pública da sociedade protagonizando atuações em suas instituições e espaços mais variados?” (BARBOSA, 2017, p.20). E acrescento: quais experiências estão sendo negadas a essas mulheres mães? Ou como essas experiências de maternidade e de formação universitária são desqualificadas?

Como defende Santos (2002):

trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir (SANTOS, 2002, p.249).

Assim, coloco-me – admito que impetuosa e ambiciosamente – neste lugar, de tentar contribuir para a existência de mulheres mães nos espaços universitários, e, para além da existência por si só, tentar contribuir para que a UnB possa ser mais ‘transmoderna’ (Dussel, 2008; Grosfoguel, 2013) valorizando as experiências múltiplas e que essas experiências possam contribuir para a construção de uma ‘ecologia de saberes’ (SANTOS, 2007) que compreende um processo pedagógico de produção do conhecimento que vise combinação e enriquecimento mútuo de conhecimentos acadêmicos e conhecimentos nascidos na luta.

Talvez desilusão seja o medo de não pertencer mais a um sistema. No entanto se deveria dizer assim: ele está muito feliz porque finalmente foi desiludido. O que eu era antes não me era bom. Mas era desse não-bom que eu havia organizado o melhor: a esperança.

[...]

Tenho medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo, quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo, não sei me entregar à desorientação. Como é que se explica que o meu maior medo seja exatamente em relação: a ser?

Clarice Lispector - *A paixão segundo G.H.*

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

(Re)existências: existências, resistências ou reexistências?

Início este capítulo de análise das narrativas autobiográficas com foco em uma das categorias centrais deste trabalho: (re)existência. A opção por usar exatamente esse termo *(re)existência* separando a palavra *existência* – mas não somente ela – a usar a palavra *resistência* ou *reexistência* – como usado em Acosta (2018) – deu-se principalmente pela reflexão de que o enfoque seria na existência, nas vivências, nas experiências dessas estudantes, porém também seria a resistência sutil que elas realizam diariamente com suas existências dentro da universidade como graduandas e como mães.

Essa perspectiva veio como resultado de um longo e difícil embate interno – como pesquisadora-estudante, como mãe, como mulher, como feminista –: como ler essas narrativas sem homogeneizá-las? Como interpretar suas histórias sem valorizar somente a opressão ou a resistência? Como respeitar a particularidade e singularidade de cada uma dessas histórias? Como narrar sobre as narrativas sem diminuir as lutas diárias dessas mulheres? Nem reduzi-las somente a essas lutas? A princípio, meu intuito era destacar as estratégias de resistência dessas mulheres, porém, essa alternativa ainda parecia-me inadequada ou mesmo antiética, uma tentativa de valorizar as batalhas ofuscando as vitórias. Porém “sem escuta de qualidade ético/política de parte do pesquisador, a narrativa torna-se vazia, monológica, ou, no limite, simplesmente não existe” (ABRAHÃO, 2018, p.33) e as narrativas destas mulheres valorizaram o porvir, enaltecem seus saberes, o saber da experiência que “sublinha sua qualidade existencial,

isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2002, p.27).

A consciência do caminho a seguir na interpretação dessas narrativas veio ao ouvir no rádio a música “AmarElo” de Emicida (2019). Fazer uma leitura que valorizasse somente a resistência em si seria, para mim, uma leitura que limitaria o espectro singular dessas experiências, homogeneizando-as em uma luta coletiva e, ainda, enquadrando-nas em processo consciente de ruptura, o que nem sempre era o caso. Portanto, o que intentei fazer foi valorizar suas experiências singulares e suas narrativas, porém, ao me colocar enquanto narradora-pesquisadora-leitora-crítica-feminista salientei a importância dessas vivências e experiências – e, ainda, da narração num processo de (re)significação – como resistências.

Em suma, houve um posicionamento pessoal-ético-político vinculado às escolhas epistêmico-teórico-metodológicas em não “resumir à sobrevivência” narrativas que são “sobre vivência(s)” (Emicida, 2019, AmarElo). Por isso, a opção de não destacar a palavra resistência e sim a palavra existência, que acompanhada de um ‘re’ quase oculto entre parêntesis, transforma-se em resistência. Entretanto, ainda havia a alternativa de usar o termo reexistência – como proposto por Acosta (2018). Porém, dentro dessa proposta, reexistência seria “uma existência a partir da resistência” (ACOSTA, 2018, p.30) e estaria vinculada a “processos identitários que resultam de um ethos compartilhado” ultrapassando a existência e realizando-se como reexistência. Invertendo a ordem da definição dada por Acosta (2018) para reexistência, *(Re)existência* seria uma resistência a partir da existência.

Além disso, a metodologia da narrativa autobiográfica traz uma outra possibilidade de resistência, uma resistência narrativa. Ao narrarem suas histórias, essas mulheres teceram relatos de superação, de vitórias, focados nas suas próprias estratégias de conciliação de graduação e maternidade, nos seus posicionamentos diante da universidade e da sociedade quando cerceadas ou constrangidas, nas suas habilidades adquiridas de conseguirem tempo e espaço quando e onde nenhum dos dois era favorável. Delory-Momberger (2012) ressalta as dimensões do enredamento – tecer o enredo narrativo – principalmente no sentido de ser uma ação que a narrativa engendra:

O enredamento, de fato, não tem apenas a dimensão de organização da ação no tempo, ele transforma as sequências de ação em sequências argumentativas que implicam uma posição enunciativa e avaliativa do autor – posição esta relativa, ao mesmo tempo, ao lugar que ele se atribui e às *figuras* que dá a ver de si mesmo, aos objetivos e às finalidades que persegue, às crenças e valores que são os seus, aos meios de que

dispõe e aos obstáculos que encontra etc. O que o relato enreda é o mundo da *intencionalidade*, que é próprio do agir humano e nunca redutível a uma pura causalidade antecedente. É a esse mundo de intencionalidade e à atividade hermenêutica que o sujeito desenvolve sua própria ação que o relato dá acesso. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.530)

Portanto, narrar é ação, e também uma forma de resistir e de existir, narrar é ato pessoal e político, é ato transformador e de transformação; contém um aspecto de projeções abertas na e pela narrativa (auto)biográfica, de conciliação entre passado, presente e futuro no momento do narrar, um *projeto de si* (DELORY-MOMBERGER, 2014). O ato de narrar sua própria história – mesmo que seja circunscrita a um tema e período como graduação e maternidade – demanda um sistema de convencimento e de propósito. Ao contar sua história, o narrador quer que ela seja verossímil, que ela funcione dentro de um regime de verdade. Para isso, ele seleciona e organiza os fatos biográficos e os une em um fio condutor da narrativa, que dirige-se ao ouvinte ou leitor – aqui, a mim, entrevistadora e à comunidade acadêmica e administrativa da Universidade de Brasília que vai ter acesso a essas narrativas – como uma maneira de dar sentido ao vivido, mas diz sobre os projetos futuros: “é, portanto, nessa direção primeira de um *ser-a-vir* e de um *ser-para* que o *eu* se constrói como *tendo-sido*” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.64).

O que se faz na narrativa de si é dar uma unidade e uma causalidade, um sentido à si mesmo, mesmo que não seja de maneira consciente ou explícita durante o processo narrativo. Contudo, mesmo que esse esforço de enredamento e sentido não seja consciente nem explícito no momento da entrevista por parte das entrevistadas – ou nem mesmo o foco da minha atenção durante a narração, já que minha preocupação nesse momento concentrou-se em ser receptiva às narrativas e fornecer o ambiente mais propício possível para que elas se desenvolvessem de forma espontânea e fluida – esse trabalho de elaboração e estruturação inerentes ao processo narrativo orienta a minha leitura durante as análises. Entendo que as narrativas autobiográficas dessas estudantes são significações presentes de suas experiências passadas com projeções de futuro e é isso que as torna projetos de si (DELORY-MOMBERGER, 2014), saberes da experiência (LARROSA, 2002) e processos de biografização ou atividade biográfica do indivíduo como ser social singular (DELORY-MOMBERGER, 2012).

As narrativas serão apresentadas individualmente na ordem em que as entrevistas foram feitas. Essa escolha foi feita para que houvesse um respeito à singularidade de cada uma delas e de suas histórias, além de permitir uma apresentação na qual haja abertura a uma reconstrução também da minha trajetória, sendo vozes narrativas dentro de uma

narrativa dissertativa. Para dar uma ‘dimensão de organização da ação no tempo’ transformando ‘as sequências de ação em sequências argumentativas que implicam uma posição enunciativa e avaliativa’ do meu próprio processo de pesquisa. Os trechos transcritos das entrevistas estarão sempre em itálico como forma de destacá-los do restante do texto e facilitar a visualização clara do que é texto meu e do que é das narrativas das discentes. Além disso, cada uma delas será apresentada – com um pseudônimo – por meio de um breve resumo de fatos biográficos extraídos dos formulários preenchidos no primeiro momento da pesquisa

Destarte, o leitor poderá partilhar um pouco do processo que eu mesma tive ao ter contato primeiro com os dados biográficos e depois com a narrativa de cada uma delas, recriando, minimamente, a minha própria expectativa e experiência – individualmente e subjetivamente a cada narrativa e de acordo com cada leitor.

A definição dos pseudônimos – que passaram de nome de autoras da literatura a nomes de frutas ou árvores ou pedras preciosas, todos com alguma simbologia implícita, mas sempre resistente a nomes de flores para tentar fugir das estereotípicas associações entre mães, mulheres e flores, entre flores e delicadeza, entre flores e beleza – acabou acontecendo de forma tão natural e poética que tive que ceder aos pseudônimos de flores e merece ser narrada. Estávamos eu e minha filha (Cecília, quase 3 anos na época) no quintal e chamei a atenção dela para um vaso – no qual havíamos plantado mudas de morango – que estava com várias flores. Disse a ela que logo teriam vários morangos nascendo das flores, que depois iriam crescer e ficar vermelhos e maduros pra ela comer, ao que ela me responde:

- O morango está na barriga da flor? A flor é a mamãe dele? Ela vai dar mamãe e papá pra ele crescer? E vai cuidar dele?

- Sim, de certa forma podemos dizer que o morango está na barriga da flor e dela vai nascer e nutrir-se para crescer.

A conclusão foi a de que as flores são mesmo as mães dos frutos e as plantas (ou árvores) são o momento sócio-histórico e circunstâncias individuais que propiciam determinadas condições específicas para o florescimento e crescimento de frutos. Portanto, apresento algumas flores que gestaram não somente os seus frutos, mas também geraram juntamente comigo uma ideia, um projeto e, por fim, possibilitaram a existência desta dissertação.

Margarida

Eu aprendi a ser cientista ao mesmo tempo que eu aprendi a ser mãe, então foi muita revolução pra pouco ser humano.

Margarida é formada há nove anos, bacharela e licenciada em Letras Portugêses aos vinte e cinco anos. Iniciou a graduação na Universidade de Brasília em 2006 aos vinte anos. Teve o seu primeiro filho aos vinte e três anos durante a graduação e ele estava com cerca de dois anos quando ela se formou. No formulário inicial respondido via *Google Forms*, Margarida autodeclarou-se vermelha (indígena); informou que, durante a graduação, o filho ficava com os pais (mãe e/ou pai) e com a sogra enquanto estudava, que morava no Lago Sul – Brasília com o cônjuge ou companheiro/a e que trabalhava com ‘bicos’ como revisões de textos e tradução, fabricação e venda de artesanatos, venda de produtos cosméticos e que teve bolsas de pesquisa. Informou, também, que estudou em escolas particulares durante toda a Educação Básica; que a mãe possui ensino superior completo e que o pai possui o doutorado completo. Atualmente (à época da entrevista), ela tem trinta e quatro anos, é professora, tem doutorado, mora em Sobradinho com o cônjuge e dois filhos, o mais velho está com onze anos e o mais novo com cinco anos.

A entrevista de Margarida ocorreu em 19 de setembro de 2019, em sua casa, pela manhã, durou 01:52:57 de gravação e cerca de três horas de encontro. Inicialmente, ela contou-me um pouco sobre alguns projetos atuais e sobre desafios enfrentados durante o doutorado e nascimento do seu segundo filho. Quando cheguei à sua casa, os filhos estavam dormindo e o companheiro dela estava responsável por cuidar deles quando acordassem. Eles acordaram e foram até a área externa da casa, onde estávamos fazendo a entrevista e ela me apresentou aos três – marido e filhos. Foi uma entrevista que pôde ocorrer em um clima bastante informal e descontraído. Ela me contou que é professora de uma instituição de ensino federal, que sua formação acadêmica, desde a graduação até o doutorado, concentra-se na área de análise do discurso e que, seu doutorado articulou-se com a crítica feminista tanto em tema quanto abordagem teórico-metodológica.

Esse ambiente e a afinidade entre mim e a entrevistada – embora não nos conhecêssemos anteriormente, somente tínhamos amigos em comum – talvez tenham contribuído para uma entrevista tão expressiva, como pode ser observado no trecho selecionado abaixo, em que ela mesma reconhece a própria história da trajetória acadêmica aliada à trajetória materna “como uma narrativa de privilégios”:

A gestação pra mim foi muito... eu lembro com muito carinho, né? Do momento que eu tava grávida, que eu tava gestando, porque eu fui muito cuidada, e essa, assim, essa narrativa, eu sei que é uma narrativa de privilégios, porque eu sei que... são poucas as mulheres que... que tem esse apoio.

Há um reconhecimento de que nem todas as narrativas de maternidades aliadas à graduação são possíveis, ou seja, mesmo que não consciente ou implícito, ela está reconhecendo uma configuração social de expulsão de mães da universidade ou de impedimento da maternidade aliada aos estudos universitários. Foi possível identificar isso ao longo de toda a narrativa de Margarida, como, por exemplo, em seguida da afirmação destacada acima, ela faz uma ponderação sobre admirar as mães solo (mulheres mães que são as únicas ou principais responsáveis pelo filho) e que

*se eu estivesse sozinha, se eu não estivesse num esquema assim: é pra valer? Então beleza! [falando do comprometimento do pai do filho dela com a gravidez] Eu não teria tido, mesmo. Porque eu sei que eu não iria dar conta, não é que eu não ia dar conta, mas eu faria essa opção, né? Pelo bem estar *pausa* assim *pausa* mas eu tive uma condição de privilégio, né?*

Nesse momento, há uma análise em retrospectiva alternativa: se a situação não fosse aquela que viveu, o desenrolar da história também teria sido outro. Compreendo, aqui, algumas questões envolvidas: imaginar uma outra possibilidade para dar sentido ao que ocorreu, a comparação com uma outra configuração que não fosse a sua – de mãe solo por exemplo – e, ainda, uma análise de que ela ‘faria essa opção’ [Eu não teria tido] corrigindo uma fala imediatamente anterior em que afirma que ‘não iria dar conta’. Ao mesmo tempo que ela assume a autonomia da sua história, ela explicita que existem fatores externos que fogem ao controle da mulher que engravida, principalmente durante a graduação, e que, no caso dela – que anteriormente, no início da narrativa, deixa extremamente clara a importância do curso superior e da carreira acadêmica para ela – faria a opção de não ter para conseguir ‘dar conta’ da graduação.

Esse recurso de uma análise em retrospectiva imaginando um desdobramento diferente da história, do que poderia ter ocorrido se alguns fatores fossem diferentes, evidencia o processo de dar significado ao vivido, tornando-o experiência. Assim, “o fato de fazermos usos de diversas narrativas, em momentos específicos, é porque essa linguagem tem significativa importância cultural, imprimindo formas de ver o mundo que, se não fossem narradas, talvez não pudessem ser inteligíveis.” (SOUZA; MATOS-DE-SOUZA, 2017, p.156).

Ainda, esse recurso utilizado de exercício de propor uma outra possibilidade de história e, portanto, uma outra narrativa, articula-se com uma construção de um *saber da experiência* (LARROSA, 2002) que consiste na articulação entre conhecimento e experiência. Por isso que Souza e Matos-de-Souza (2017) enfatizam, a partir de uma releitura de Larrosa (2002), a relação dialética de constituir-se o saber da experiência:

Assim, o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos. Isso porque a transformação do acontecimento em experiência vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito. (SOUZA; MATOS-DE-SOUZA, 2017, p.163)

Há um movimento por parte da narradora em tentar ampliar a experiência e (re)significá-la a partir de uma crítica social e de um posicionamento político a partir da diferença, há “a necessidade de re-enfatizar uma noção de experiência não como diretriz imediata para a ‘verdade’ mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado” (BRAH, 2006, p.360). Essa postura da narradora fundamentam-se no percurso pessoal e acadêmico de Margarida, como destacado no início, porém articulando-se à esfera social, em ‘suas relações com os outros’ e ‘sobre o lugar que ocupam’:

As narrativas de vida – quaisquer que sejam as fragmentações, as rupturas, às vezes os impasses da narração – manifestam o trabalho de interpretação e de construção que os atores realizam sobre si mesmos, sobre sua existência, sobre suas relações com os outros, sobre o lugar que ocupam nos seus diversos ambientes sociais. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.84/85)

A narrativa de Margarida possui inúmeros aspectos que poderiam ser destacados e trazidos a esta dissertação para uma leitura à luz do tema e metodologia propostos. Entretanto, opto por deixá-la por aqui, com uma função quase que de introdução crítica às análises e, ao mesmo tempo, de trazer uma narrativa (outra) sobre a minha dissertação. Encerro a análise da entrevista de Margarida com as ponderações teóricas autobiográficas de uma mulher-pesquisadora-mãe-estudante-professora que também está em contínuo processo de reflexão e (re)construção de e sobre si mesma e maternidades, gênero, raça, educação, universidade, opressões, expulsões, pertencimento, acolhimento, resistência e a necessidade de (re)existir, atrelando vivências e conhecimentos:

*E sempre com essa rede de apoio, sempre com essa *pausa* e aí essa coisa de você modificar o espaço da universidade, porque quando você tem uma outra vivência enquanto ser humano, você modifica o espaço da universidade, foi assim com a questão das políticas afirmativas, hoje a universidade pensa muito mais a partir de afroepistemologias do que pensava. Isso não é fortuito, isso é porque hoje temos pessoas negras na universidade, coisa que não havia *pausa* havia, mas em muito menor*

*número. Hoje temos uma crítica dessa centralidade do pensamento e tentando pensar a partir da periferia porque temos pessoas periféricas dentro da universidade, antes quase não havia, eram pouquíssimos e pessoas que se sacrificavam ao extremo para conseguir estar lá dentro. Não que hoje seja muito diferente, mas assim, abriu-se um pouquinho o leque, ampliou-se o número de vagas, a forma de acesso *pausa* Então teve uma mudança e eu penso que, trabalhos como o seu, também são fruto dessas vivências de mulheres que não acessavam a universidade ou que não podiam se pensar a partir da universidade, enquanto mulheres mães. E eu acho que essa mudança da produção de conhecimento também tá muito atrelada à questão da vivência, da corporalidade, né? Do lugar de fala. Ou do que a Donna Haraway fala: todo saber é situado. Aí você abraça essa subjetividade. E o fato de você ser mãe te obriga a lidar com questões que não são tão pensadas, que é a questão do corpo, né? Do que é mais biológico mesmo, que é mais animal. Então assim, você mexe com cocô, você mexe com xixi, de uma forma muito mais normal, naturalizada, que é natural, do que esses grandes pensadores. Nossa, ele troca fralda da filha dele? Tipo *pausa* e a gente não, a gente tem essa convivência. E acho que isso modifica não só o que você é, mas o que você pensa e como você pensa e o que você produz enquanto conhecimento. Então foi mais ou menos essa, do que eu lembro de mais relevante, de mais significativo.*

Hortência

Não existe, não vejo uma coisa institucionalizada... nem de acolhimento, nem de repulsa, simplesmente é como se nós não existíssemos...

Hortência é formada há um ano, em Letras Espanhol e Literatura Espanhola e Hispano Americana. Iniciou a graduação na Universidade de Brasília em 2015 aos trinta e sete anos. Teve seus dois filhos antes de iniciar a graduação na UnB, o mais velho estava com três anos e a mais nova com um ano. Hortência formou-se em 2018 aos quarenta anos. No formulário inicial respondido via *Google Forms*, autodeclarou-se branca; informou que, durante a graduação, os filhos ficavam em escola ou creche ou com babá/cuidadora, que morava na Asa Norte – Brasília sozinha com os filhos e que trabalhava atuando como professora particular autônoma, à época da entrevista não houve alteração nessa configuração de moradia e trabalho. Informou, também, que estudou em escola particular no ensino fundamental e em escola pública durante o ensino médio; que a mãe e o pai possuem o ensino superior completo.

A entrevista de Hortência ocorreu em 23 de setembro de 2019 após o almoço na sala da pós-graduação da Faculdade de Educação - FE, durou 20:42 de gravação e cerca de trinta minutos de encontro. Inicialmente, ela contou-me que havia se divorciado ao entrar na graduação, que já havia começado uma graduação antes, mas que não deu continuidade, que priorizou dar apoio ao marido mas que quando ela precisou de apoio

para terminar a graduação, ele pediu a separação. Nos encontramos em uma lanchonete da FE e fomos para a sala mais reservada.

A narrativa inicial foi extremamente rápida e me flagrou desprevenida, já que a entrevista anterior desenrolou-se longamente e com muitos detalhes, entretanto, esta narrativa central espontânea durou apenas sete minutos e a entrevistada teve uma preocupação em analisar a situação da universidade e de outras estudantes ao invés de narrar a sua experiência. De modo geral, afirmou que sua “experiência como mãe na UnB, não posso dizer que foi ruim, foi tranquila”, que “eu realmente me senti tranquila” e que “foi uma experiência positiva”; sempre resgatando a palavra experiência que eu uso no tópico inicial para narração que abre a entrevista: *Conte sobre a sua experiência de ser estudante de graduação e mãe na Universidade de Brasília*. Após ela sinalizar que havia terminado: *Então é isso, essa foi minha experiência como mãe universitária* – eu resgatei um ponto que ela havia falado e que pareceu mais pessoal e importante para ela, a estrutura física da universidade:

*Os espaços físicos da faculdade também complicam bastante. [...] Então assim, existem três UnBs: existe... existe a instituição física, o corpo, o espaço, a estrutura *pausa* que nem sempre é amistosa, nem mesmo com os alunos que não têm filhos. Existe... os institutos, né? Que às vezes não dão, não colaboram, com a questão de exercício domiciliar ou não colaboram com a questão de um atestado, ou coisa assim. Mas os professores, em sala, têm esse potencial de criar um ambiente acolhedor.*

Eu pedi à Hortência que explicasse um pouco mais sobre isso quando encerrou a narrativa espontânea, para tentar provocar uma retomada da narração e a emergência de uma relação mais pessoal dela com o espaço da universidade, pois mesmo nas falas destacadas acima, ela posiciona-se como quem fornece informações, ela tenta ser objetiva e elencar pontos. Há um esforço em analisar e entregar a mim (entrevistadora) as dificuldades de maneira geral das estudantes mães. Após desligar o gravador, ela defendeu e argumentou sobre a necessidade de uma creche dentro da universidade, um local que aliasse ensino, pesquisa e extensão, ela falava como se eu fosse um canal de escuta oficial da universidade para quem ela pudesse propor soluções sobre as dificuldades enfrentadas pelas universitárias mães. Ou seja, há uma necessidade represada de ser ouvida, de ser proponente de soluções, de ser parte do processo de criação de ações e políticas para o problema da mulher mãe nos espaços da universidade, de ser agente de sua vida e na construção dessa UnB mais justa e democrática.

Hortência enumera as limitações impostas pelo espaço da universidade: ausência de trocador e pia para lavar um bebê ou criança, iluminação suficiente, falta de sinalização de onde estão localizados banheiros e bebedouros, escadas que dificultam o trânsito com carrinhos, além das limitações com a alimentação como as (ausência de) regras de entrada de crianças no Restaurante Universitário – RU ou a falta de alternativa para uma alimentação mais saudável, tendo que ceder aos salgados e lanches dos quiosques que nem sempre são as melhores opções para a alimentação de uma criança pequena.

Tudo isso demonstra que houve uma reflexão anterior da parte dela sobre essas questões, talvez ao longo mesmo da graduação, ou entre o momento de marcar a entrevista e ser efetivamente entrevistada. Além disso, ela também analisa que há uma falta de informações sobre direitos, ações e políticas para estudantes mães:

*Eu não tive a necessidade, como quando eu cheguei meus filhos já eram nascidos, então eu não tive a necessidade de ter a licença maternidade, ou de pedir exercício domiciliar, mas, assim, o que eu entendo é que existem regras, mas as regras não são conhecidas nem pelos próprios servidores. Então as informações, elas não são *pausa* não são divulgadas. As informações não são amplamente conhecidas. Não é fácil você chegar assim e falar: sou mãe na UnB, quais são os meus direitos?*

Durante toda a narrativa, ela conta que sua experiência foi boa, mas, em seguida, engaja em algum ponto problemático que outras estudantes mães enfrentam ou podem ter enfrentado. Há um trabalho de construção de uma narrativa-argumentativa, uma narrativa de si como alguém com maturidade e determinação suficientes para não ter sofrido o que outras estudantes mães podem ter sofrido ou virão a sofrer. Parafraseando Bolívar (2012, p.99), a identidade constrói-se e compreende-se como um relato, que não é somente a recordação do passado, mas sim um modo de recriá-lo com a intenção de descobrir um sentido e inventar o eu, que possa ser socialmente reconhecível.

Ao colocar-se como uma pessoa que foi respeitadora e consciente, Hortência está construindo a si como uma estudante e mãe com méritos por não ter entrado em nenhum embate ou sofrido algum tipo de cerceamento por estar na universidade com os filhos em contraposição ao que outras estudantes podem sofrer por serem novas. Como podemos claramente identificar no trecho transcrito abaixo:

*Professores que eu chegava e falava: olha, é provável que eu tenho que trazer e falarem: não, tudo bem, traz quando você precisar. Então *pausa* mas assim, sempre de uma postura muito individual *pausa* então *pausa* e eu também lidando como aluna de uma postura assim, assumindo o professor como a autoridade naquele momento, naquele espaço... entendeu? Sem sentir a necessidade de procurar no instituto um papel que me*

*habilite a frequentar as aulas mesmo estando acompanhada de crianças. Então assim, sempre na base do respeito, de respeitar o espaço e tudo *pausa* eu sempre fui muito preocupada das minhas crianças atrapalharem as aulas, mas éééééé *pausa* eu tenho quarenta e um anos, eu cheguei *pausa* [faz os cálculos da idade da filha quando entrou na UnB com a idade atual] eu tava com trinta e sete. Então eu já tinha uma vivência de universidade, eu já tinha uma graduação prévia. Então eu entendia o espaço e conseguia dialogar com os professores de uma maneira diferente. Eu vejo que mães mais jovens, mães com gravidez não planejada, passam por esse período de uma maneira muito mais sofrida, porque elas tão tentando se entender como profissional, se entender como estudante, se entender como mulher, como pessoa, como mãe... e ainda encontra um ambiente que não tem acolhimento, orientação, nem nada? Então assim, a minha experiência, eu considero que é um pouco fora, porque eu já cheguei na universidade com uma outra cabeça, com uma outra postura, eu não pedia permissão pra trazer os meus filhos, eu informava: olha professor, é possível que eu tenha que trazer em alguns momentos, prefiro não trazer mas eu vou trazer se eu precisar... entendeu? Então, assim, eu vejo que tem muitas meninas que sofrem porque engravidam no meio do curso. E aí passam por toooooooooodas as atribuições da gravidez durante o curso, né? Então é muita mudança! Muita muita muita mudança... *silêncio**

Com essa fala, Hortência encerra sua narrativa, que está toda ancorada em um posicionamento de identificar-se mais com quem está entrevistando – com a figura da mestrandia ou da pesquisadora – do que com as demais entrevistadas. Mas isso é parte do jogo de representações e significações aberto pela narrativa autobiográfica:

uma das particularidades da narrativa é poder subverte-la: por que então não fazer uso dessa propriedade para agir sobre a representação que se faz daquilo que se viveu, a fim de não se mostrar sempre vítima, no presente, do que se passou, e tentar abrir para si outras portas sobre o futuro, o qual, até prova em contrário, ainda não está escrito, nem pode sê-lo, antes de ter existido? (LANI-BAYLE, 2012, p.67/68).

Assim como Margarida, Hortência faz uma análise da sua situação em comparação com outras situações hipotéticas de mulheres hipotéticas que podem ter existido ou que ainda virão, em um esforço por construir elos, compartilhando experiência com essas estudantes mães, justificar que mesmo sua narrativa sendo positiva de modo geral, há outras narrativas possíveis e, ao mesmo tempo, mantém uma postura crítica sobre a falta de informações, posicionamento institucional, ações e políticas por parte da universidade.

Caliandra

Na colação de grau, ela veio linda maravilhosa e tirou as fotos assim com muito orgulho, eu senti ela... era como se ela falasse assim: minha mãe merece realmente esse título, eu lutei junto com ela, eu sei o quê ela passou, sabe?

Caliandra é formada há três anos, licenciada em Artes Plásticas. Iniciou a graduação na Universidade Federal de Goiás – UFG quando estava grávida, em 2007, aos vinte e dois anos e formou-se na Universidade de Brasília – UnB, em 2016, aos trinta e um, quando sua filha já estava com nove anos. No formulário inicial respondido via *Google Forms*, autodeclarou-se branca; informou que, durante a graduação, os filhos ficavam em creche ou com familiares enquanto estudava, que morava em Sobradinho – Brasília com o cônjuge/companheiro e que trabalhava como terceirizada em instituição pública. Informou, também, que estudou em escolas públicas durante toda a Educação Básica; que a mãe possui ensino médio técnico e que o pai possui o ensino médio completo. Atualmente, tem trinta e quatro anos, é professora, mora em Sobradinho ainda, com outro cônjuge/companheiro com quem teve mais dois filhos, que estão com menos de dois anos.

A entrevista de Caliandra ocorreu em 24 de setembro de 2019 durante o intervalo de almoço dela no seu local de trabalho, durou 49:57 de gravação e não houve muita interação além do momento da entrevista que foi gravado, pois ela só dispunha de uma hora, que era o seu intervalo de almoço. Fora da gravação ela me perguntou se eu queria que ela falasse sobre sua experiência também na UFG ou se era pra falar somente da UnB, eu disse que poderia falar sobre o que ela considerasse importante, mesmo que não fosse exatamente sobre a graduação e a maternidade na UnB.

Diferentemente das narrativas anteriores, Caliandra não se compara a outras mães hipotéticas ou não – exceto com sua própria mãe –, mas traz muito a filha para a narrativa, com falas sobre o processo de ser estudante e mãe ao mesmo tempo. Como ela mesma inicia a narrativa:

*A maternidade e a minha graduação, as minhas duas graduações, né? Foi assim, elas aconteceram de forma bem unidas, assim, porque quando recebi, quando eu fui fazer a prova de aptidão na federal de Goiás, de *pausa* prova de habilidades de artes cênicas, eu tava já... eu tinha acabado de pegar o resultado que eu tava gestante de dois meses.*

Ela narra que foi contratada, desde o início da faculdade, para ser modelo vivo para as aulas de desenho, que na UFG é um contrato, então ela ficou fixa nesse trabalho durante toda a gravidez, com os alunos desenhando e acompanhando todo o processo de mudança do corpo e crescimento da barriga: *então foi uma experiência muito legal, nesse ponto.*

Entretanto, a narrativa de Caliandra resgata experiências não tão boas, principalmente relacionadas ao que a filha teve que passar para que ela pudesse concluir a graduação. Ao mesmo tempo que narra sobre as reclamações da filha sobre ausência,

falta de tempo e dificuldades enfrentadas, Caliandra vai justificando as motivações para tudo aquilo ou desconstruindo alguns aspectos que ela considera injustos por parte da filha:

*Enfim, mas assim, ela reclamava muito, né? Até hoje eu falo pra ela: filha, mas a nossa situação foi a sua mãe engravidou entrando na faculdade, então assim... então ela reclama de eu ter sido ausente, assim, eu sei que eu não fui, porque eu sempre estava presente nas reuniões, eu sempre procurava levar ela, procurava buscar, procurava tá atenta à alimentação dela, levava pra faculdade pra ficar com ela, pra não deixar de ficar *pausa* é... eu tive a minha experiência da minha mãe ser de fato ausente, minha mãe foi morar em uma outra cidade, né? Quando eu era criança *pausa* então assim, eu sei que eu não era uma mãe ausente, mas ela reclamava muito disso. De falar: pôxa mãe, você não fica comigo e tal... e eu: filha, calma, a mamãe vai terminar a faculdade, vai conseguir... né? Ter um trabalho... que...que eu tenha tempo pra você, né? Hoje, de fato, aconteceu isso, né? Eu falava muito pra ela: mamãe precisa estudar pra ter um emprego melhor, né? E assim que eu saí da universidade eu já consegui passar num concurso, né? Hoje trabalho um pouco menos... né? Comecei a fazer uma pós-graduação aqui na universidade, não consegui finalizar porque tive mais dois bebês, né?*

Ao fazer uma (re)leitura desse passado no presente, Caliandra pôde ponderar e constatar que, ao dizer para a filha que todo o esforço valeria no futuro, ela não estava mentindo, ela realizou o que se propôs. A narrativa resgata e rebate uma culpa materna. A repetição do “né?” nessa narrativa, principalmente nesse trecho específico e nos trechos em que fala das dificuldades enfrentadas também pela filha, constitui-se como recurso da narrativa autobiográfica, pois reforça o que foi dito em um diálogo com a entrevistadora, procurando uma aprovação, mas, também, em uma significação interna, como se confirmasse consigo mesma: isso faz sentido? Foi isso mesmo? Ao mesmo tempo em que convence a si mesma de que sim, foi por isso, trazendo um sentido ao passado e ao vivido:

Ao projetar o passado pela construção biográfica, cada acontecimento, cada personagem, cada fala pronunciada encontra sua função e seu sentido, segundo o lugar que ocupa na conexão do projeto de si e dos projetos particulares que puxam a ‘história’ para o seu final, isto é, para a realização hipotética daquilo que a projeta para o possível e que a justifica retrospectivamente. A ‘história de vida’ não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo. Só pode haver sujeito de uma história a ser feita, e é, à emergência desse sujeito, que intenta sua história e que se experimenta como projeto, que responde o movimento da biografização (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.65).

A importância, para Caliandra, de contar sua história, de ser ouvida, de registrar essa experiência tão significativa – não só para ela, mas também para a filha, em sua própria interpretação da narrativa da filha – pode ser percebida pelo fato de a entrevistada ter se disposto a conceder a entrevista em seu único horário livre: seu intervalo do trabalho para o almoço. Ao considerar esse aspecto, é possível fazer uma leitura dessa narrativa

exatamente como sugere Delory-Momberger (2014), de que a construção biográfica articula passado, presente e futuro, mas que tem o *por-vir* como motor dessa construção. Caliandra ainda tem desafios na articulação de universidade e maternidade no presente e futuro, agora com dois novos bebês e uma pós-graduação.

Em uma (re)construção narrativa desses nove anos de maternidade e graduação, talvez ela possa projetar um caminho diferente para os próximos anos, talvez em uma comparação com as condições de então para as condições atuais, tanto para justificar o sofrimento quanto para amenizar o futuro que vem, como nesse outro trecho da entrevista:

*E aí eu inventar de fazer pós-graduação, né? Pra ela já era tipo insuportável: não, mãe, peraí... né? Pra ela... você imagina o que são nove anos da vida dela, né? Assim, desde os dias que ela nasceu até quando tinha nove anos, assim, pra ela já tinha passado toda a infância, eu não *pausa* estudando, né? Sem tempo pra ela, digamos assim, então pra ela foi *pausa* eu acho que foi traumático assim um pouco, né? Assim, eu acho que foi traumático por não ter condições, né? Entendeu? Sabe, porque se fosse uma situação de estudo assim confortável, não teria sido traumático, pelo contrário, teria contribuído só positivamente, assim, tinha um lado positivo, dela estar assim, convivendo num ambiente de estudo, nem ambiente de pessoas, né? Legais e tal... mas tinha a questão de muito cansaço, tinha a questão de estar onde não queriam que você estivesse, estar numa sala que não era pra estar, estar atrapalhando uma aula que não era pra estar, né? E eu sempre tentando justificar, caber no que não cabia *pausa* né? Uma coisa assim *pausa* então eu acho que isso era constrangedor um pouco, era cansativo, era *pausa* mas valeu a pena! *risos**

Após a finalização da parte gravada da entrevista, em uma conversa de despedida, Caliandra contou-me do sonho de retomar a pós-graduação, das dificuldades pessoais que estava enfrentando, do orgulho do trabalho que desenvolve atualmente em um projeto de parceria entre SEEDF, UnB e APAE para capacitar jovens em conservação e restauração de obras e documentos. À vista disso, sua narrativa autobiográfica torna-se mais potente de experiência, conforme desenvolve Campos (2018):

a noção de experiência vai ser marcada por uma dupla reflexão: uma primeira que se volta para o vivido enquanto tal, explora e reflete sobre os eventos, sua temporalidade causalidade, efeitos; a segunda se refere a como o 'eu' se encontra, em uma percepção *a posteriori* das razões, emoções, julgamentos vividos pelo 'eu' durante a experiência. Este segundo nível de reflexão realiza um deslocamento do próprio sujeito, tomado como 'objeto imediato' na primeira forma de reflexão da experiência, em *objeto mediato*, como se o eu fosse projetado para fora e tomado como 'objeto externo', sob a mediação limitante da linguagem, do tempo e do espaço (CAMPOS, 2018, p.198-9).

Em sua narrativa, Caliandra desdobrou-se em um 'eu' que sofreu e lutou durante a graduação, mas finalmente venceu; e um 'eu' que está prestes a enfrentar uma nova batalha, olhando para o passado como quem resgata forças para o futuro, significando o

vivido; “então, ao examinar o ‘si-mesmo’ na experiência, tem-se a figura do ‘*si-mesmo como um outro*’” (CAMPOS, 2018, p.198-199; RICOEUR, 2014).

Portanto, ao analisar a fala na entrevista gravada e a conversa posterior, pude perceber que Caliandra estava fazendo uma reflexão sobre o ‘si-mesmo’ na experiência. Estava reconfigurando experiências: (re)existindo nas suas (re)significações como estudante, mãe, pesquisadora, trabalhadora, mulher, educadora – variáveis nos tempos e nos espaços, inscritas, subjetivamente, em temporalidades sócio-históricas compartilhadas.

Rosa

- *É, acho que você vai ter que escolher entre a disciplina e o seu filho, você tem que saber qual é a sua prioridade.*

Aí eu falei:

- *Então, professor, eu escolho meu filho *pausa* e abandonei a disciplina.*

A história de Rosa foi um dos fatores que me impulsionou e inspirou a realizar a pesquisa de mestrado nesse tema. Conheço Rosa anteriormente ao início do mestrado e – mesmo antes de me tornar mãe – acompanhei parte da sua trajetória e dificuldades em conciliar os estudos de graduação e a maternidade e fazer essa gestão dos horários – que muitas vezes não eram cumpridos – além de todas as outras demandas de trabalho, cuidados com a casa e a alimentação da família, lidando ainda com um adoecimento mental e um esgotamento. Lembro-me de não compreender porque ela interromperia a graduação se o marido estava cursando uma segunda graduação por prazer, por gostar de estudar, enquanto Rosa não conseguia se estabelecer profissionalmente, principalmente, por não ter uma formação de nível superior.

Portanto, talvez mais do que qualquer outra, a leitura dessa narrativa está atravessada pelas minhas subjetivações, pois comecei a refletir sobre a relevância desse tema a partir das conversas com Rosa antes mesmo de adentrar no programa de mestrado. Somado a isso, foi no esforço de interpretação desta entrevista que pude perceber mais claramente que fazer e interpretar as narrativas autobiográficas consiste em uma relação intersubjetiva, como explicam Teixeira e Pádua (2018):

A escuta, tanto quanto a fala, dependem dos interesses e sensibilidades dos interlocutores, visto que ambos são igualmente sujeitos que dão sentido e interpretam seus viveres e os aconteceres à sua volta. No trabalho com narrativa na pesquisa, está em pauta uma interlocução situada em contextos e lugares de fala e de escuta, está em pauta o que a situação discursiva representa ou significa para quem narra e para quem escuta. Trata-se, aqui, de um encontro intersubjetivo (TEIXEIRA; PÁDUA, 2018, p.258)

A história de Rosa lembrou-me a história das dificuldades enfrentadas pela minha mãe na tentativa de conciliar faculdade e maternidade e trabalho, o que também é o início da minha história, como narrado na introdução. Quando me tornei mãe e, logo em seguida, fiz a seleção para o mestrado, todas essas questões passaram a ser reflexão central para mim, comecei a entender que a (im)possibilidade de conciliar graduação e maternidade não era somente uma questão pessoal, mas política e sobre relações de poder e sobre gênero e relações de poder e políticas. Passei a posicionar-me sobre como seria o meu próprio percurso como estudante e profissional e mãe, ao mesmo tempo em que ouvia questionamentos em tom retórico, de quem já concluiu mestrado e doutorado, se seria aquele um bom momento para iniciar o mestrado, ou mesmo durante a entrevista de seleção para o programa de mestrado, em que as perguntas foram praticamente todas sobre minha rede de apoio com minha filha; *o pessoal é político* começou a adquirir novos contornos para mim, passou a fazer muito mais sentido, a significar. Portanto, “na narrativa do outro, eu me aposso prioritariamente dos *biografemas* (pessoais, sociais, culturais, imaginários) que podem ser integrados à minha própria construção biográfica, na medida em que respondem, aqui e agora, ao meu próprio *mundo da vida*” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.59).

Rosa iniciou a atual graduação em 2014 aos 23 anos, porém ingressou na Universidade de Brasília – UnB, pela primeira vez, em 2010, com dezenove anos, para cursar Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, o qual cursou regularmente por dois anos. Em 2013 engravidou de seu filho e trancou o curso por um ano e, após o nascimento do filho, em 2014, ingressou novamente na UnB pelo vestibular, neste momento da gravidez e ingresso no curso atual, ela estava casada com Cravo [pseudônimo do marido, atual ex-marido, pai do filho de Rosa]. Atualmente, aos 28 anos, está divorciada, cursa o sexto semestre do curso de Letras português no período noturno, porém está fora do fluxo. No formulário inicial respondido via *Google Forms*, autodeclarou-se branca; moradora da Asa Norte – Brasília; que trabalha como tradutora *freelancer* e que mora com os pais (mãe e/ou pai). Informou que Hipanto [pseudônimo do filho] está com cinco anos e fica em escola ou creche, com os pais (mãe e/ou pai) e com amigos quando está estudando e que interrompeu a graduação por dois anos, por questões financeiras e de falta de suporte com o filho para assistir às aulas. Informou, também, que estudou em escolas particulares durante toda a Educação Básica; que a mãe possui pós-graduação e o pai possui pós-doutorado.

A entrevista de Rosa ocorreu em 24 de setembro de 2019 no período noturno na minha residência. Meu apartamento, à época desta entrevista, localizava-se bem próximo da UnB, o que facilitava ser um ponto de encontro para as entrevistas, principalmente quando eram com mulheres que eu já conhecia previamente. Após uma aula, Rosa foi até minha casa e, após breve conversa informal sobre outros assuntos, iniciamos a entrevista que durou 45:27 de gravação. Como eu já conhecia a entrevistada previamente, ficou difícil delimitar o que foi conversa ainda parte da entrevista e o que foi conversa entre amigas ao final; mas, de modo geral, após desligar o gravador, ainda conversamos por cerca de trinta minutos sobre suas expectativas de concluir a graduação, sobre as lutas do feminismo, como o machismo e o patriarcalismo impactam diretamente nossas vidas ainda hoje e sobre a necessidade de haver pesquisas que tragam o tema das maternidades para a academia.

A expectativa de Rosa com a maternidade, antes de engravidar, era idealizada, de sonho a ser realizado, como ela mesma afirma:

*Achava que a maternidade era super romântica, que era propaganda da Pampers, da marca de fralda... que ser mãe era um sonho, uma dádiva divina maravilhosa, entendeu? E porque eu tive um parto natural e lutei contra o sistema, achei que... ó, cuidar de menino eu ia tirar de letra *pausa* aquelas ilusões *pausa* da maternidade *pausa* e o Cravo também! Ele também achou que ia ser assim, então, lidar com recém-nascido em casa, com a minha tentativa de voltar pro trabalho, pra universidade, com tudo *pausa* foi muito difícil!*

Nesse trecho ela pondera sobre as dificuldades dela e do marido com as divergências entre o que projetaram – posso dizer que projetaram uma narrativa para o futuro – e o que vivenciarão como mãe e pai. As expectativas de ambos eram baseadas em uma maternidade tipicamente construída como a única possível – mas, ainda assim, irreal –, mas somente para pessoas socioeconomicamente privilegiadas, brancas, heterossexuais, cisgêneros, incluindo não somente o núcleo familiar central de pai, mãe e filho, mas também a rede familiar de avós paternos e maternos, tios e tias, madrinhas e padrinhos (essa família ideal também é predominantemente católica ou, ao menos, cristã), além de, terem condições de contratarem funcionários – em geral em uma relação verticalizada de imposições de condições de trabalho –, para serem babás, faxineiras, passadeiras, entre outros nomes e funções – predominantemente ocupadas por outras mulheres que vivem maternidades outras àquela das propagandas de fraldas.

A experiência da maternidade para Rosa, ou melhor, a narrativa da experiência de maternidade de Rosa transmite uma (des)construção e uma desilusão com um ideal social

e historicamente difundido como a única experiência possível de maternidade. Isso potencializado por outra (des)construção e desilusão com outras instituições histórico e socialmente constituídas como homogêneas e plausíveis apenas em uma configuração e diretamente conectadas com o ideal de maternidade, o casamento e a família:

*Eu sofri as questões de violência doméstica *pausa* então *pausa* houveram muitas humilhações, muita agressão, muitas coisas nesse *pausa* nesse processo *pausa* 2015 foi realmente *pausa* 2015 2016 foram anos beeeem *pausa* bem difíceis *pausa* aí passado essa questão, do aborto, eu já tava fazendo tratamento psiquiátrico, na época, eu tava tomando remédio já, tava fazendo terapia, mas eu não melhorei, assim, foi *pausa* foi um ano que *pausa* 2016 foi um ano que eu não trabalhei, mas eu tentei voltar pra UnB! Que... tá vendo? A UnB tá sempre lá! Nos meus planos... [...] só que eu tava muuuuuuuito deprimida ainda *pausa* eeeee aí pensar na UnB e pensar na falta de apoio que eu tive na universidade *pausa* aquilo me gerava uma angústia! Então, eu chegava na UnB e eu tinha crise de pânico *pausa* aí eu tive um professor de literatura brasileira que não entregou o programa da disciplina, nunca vou esquecer isso eeeeeee *pausa* e para uma pessoa deprimida e ansiosa, imagina o quê que é? Você tem um filho, o Hipanto estava com 2 anos na época, e você não tem um programa! Você não sabe quando você tem que entregar trabalho, quando você tem prova, você não sabe o que vai acontecer! E eu... todo dia no final da aula, com toda humildade do mundo: professor, o senhor vai entregar o programa? E ele: vou, mas vocês tão muito ansiosos com essa história de programa! O programa a gente constrói... diariamente! E ficava enchendo linguiça! E, às vezes, ele dava umas obras do Machado de Assis pra gente ler da terça pra quinta! E dava uma avaliação... então aquilo... aquilo foi aumentando... todas as vezes que eu chegava perto do horário, eu deixava o Hipanto, ele tava no PIJ nessa época, eu já tinha *pausa* eu tinha conseguido matricular, ele tava com dois anos, pra poder exatamente *pausa* mesmo na minha depressão, voltar pra universidade, como uma tentativa de *pausa* de me tornar mais independente, autossuficiente e de sair de qualquer situação vulnerável que eu estivesse na época. Eu, dava o horário, eu deixava o Hipanto e já começava a ter crise de pânico! Era horrível, cara! E assim, eu tive outros professores, ao mesmo tempo, muito compreensivos, muito amáveis, muito doces, mas esses! Esses pioraram *pausa* esses me marcaram, porque, é uma coisa tão simples! E é obrigatório! É só o cara entregar o programa, é um papel, assim, só praaa *pausa* e aí eu falei assim: professor, olha, então, eu tenho transtorno de ansiedade e o senhor não estar entregando o programa está fazendo eu ter crises de ansiedade. E ele falou: então, eu acho que você deveria trancar a disciplina. *risos* Enfim, e eu acabei *pausa* abandonando a UnB... de novo! [...] E foi um ano muito complexo, eu tive duas tentativas de suicídio, em 2016, eu tive uma depressão muito, muito, muito grave *pausa* eeee mas como eu já tava fazendo terapia, eu já tava em tratamento, enfim, eu consegui superar isso, em 2017, no primeiro semestre, eu... eu... euuuu... eu tentei voltar pra UnB? Ah, sim! E aí eu tentei voltar pra UnB de novo!*

Embora seja um trecho extremamente longo, ele consegue trazer a importância da universidade na narrativa de Rosa, como a UnB torna-se a representação de uma possibilidade de superação e realização, de ser independente, de sair da situação de vulnerabilidade.

Além disso, posso inferir que trazer à sua narrativa a questão da violência doméstica – mesmo que brevemente e sem descrever especificamente nenhum episódio, o que também é significativo – foi, no mínimo, atravessado por hesitação, marcada pelas pausas constantes quando fala do assunto. Ao debaterem os conceitos de *fato biográfico* e *biografização* em um artigo colaborativo, três referências da área de pesquisa (auto)biográfica colocam que:

Nosso olhar recai sobre o percurso (ainda que infinitesimal) entre fato biográfico e biografização, entendendo-o como um ato de linguagem, pelo qual o narrador se apropria da palavra para falar de si. Nosso propósito é reler o processo de biografização à luz da concepção filosófica do sujeito como ser capaz de autoconhecimento e de tomar em mãos a sua própria história como pessoa responsável por seu destino (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p.30).

Apesar de ou por tratar-se de uma vivência traumática, Rosa entende que ela merece ser mencionada em sua narrativa, tanto como algo que a marcou quanto como algo que ela esforçou-se para superar, mas também como uma das maneiras de significar a importância do retorno à universidade, sendo hora fator de cura e de superação e hora fator de agravamento do adoecimento e mais uma decepção.

Considero Rosa em sua narrativa – bem como todas as autoras de suas narrativas presentes neste trabalho – um *sujeito-ator-autor-em-devir* (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012). Neste sentido, Rosa não dá muito destaque aos episódios de violência, mas (re)enfatiza a sua luta no convívio com a depressão, seus esforços em ter o domínio sobre sua vida e seu desejo sempre presente de retornar à UnB – além da já mencionada importância disso relacionada à depressão, ao seu projeto de vida e à sua autonomia, posto que “traduzir a vida em palavras promete ao narrador obter, contra o risco de se expor, o benefício de clarificar suas atitudes e decisões e, sobretudo, o mérito de aprender a compor versões suficientemente boas de si para melhor agir no mundo” (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p.40).

Nem todas as entrevistadas focaram tanto em descrever suas vivências e experiências como universitárias, a maioria ateu-se a descrever experiências mais conectadas à maternidade, mas nesta narrativa agora analisada, a UnB assume papel central, como ela mesma reconhece:

Mas o diploma [a falta dele], ele impede, ele atrapalha a minha ascensão profissional. Então, eu... eu tenho uma questão de honra também, pelo fato de ser filha de professor universitário, existe uma pressão interna comigo mesma e externa também, familiar, de me formar na UnB!

Podemos perceber, aqui, que ela reconhece os diversos fatores internos e externos de si-mesma que a pressionam a graduar-se, mas não somente graduar-se, graduar-se na UnB, pois “é no complexo de relações e de representações recíprocas que unem, por um lado, as existências, as determinações e as projeções individuais e, por outro, as instâncias, as formas e os objetos socialmente instituídos da formação, que se decide o processo de educação” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.108).

Além disso, o longo trecho destacado anteriormente a este acima, mostra a importância de integração dessas estudantes mães ao ambiente universitário. O professor mencionado nesse trecho é um professor diferente do que tem a fala destacada no início dessa análise, além desses dois episódios, Rosa narrou ainda um terceiro em que:

*Inclusive, eu ouvi, de um outro professor da UnB, esse semestre inclusive, que a universidade não é um lugar para mulheres mães! [...] Porque uma mulher mãe não tem tempo, a verdade é essa, para se dedicar exclusivamente com as *pausa* dores e obrigações que a universidade te demanda, em geral. Então não é um lugar, não é porque *pausa* não é porque não se fazem condições pra que seja!*

Portanto, ela narrou dois episódios nos quais os professores colocam-na em uma condição insustentável e um no qual um terceiro professor afirma que ela não pertence àquele lugar, após ela enfrentar uma depressão e retornar de um desligamento. Ao mencionar os desdobramentos dos dois primeiros episódios, Rosa usa o verbo abandonar: “eu abandonei a disciplina” e “eu acabei abandonando a UnB de novo”, entretanto, nas duas situações, foi a UnB que a abandonou, e não só isso, a expulsou, representada na figura desses professores. Mas não somente na figura deles.

Em outro momento da entrevista, ela conta que após conseguir ser religada, ela enfrentou novas situações em que o fator de ser uma estudante mãe em uma situação vulnerável foi ignorado pela coordenação e demais servidores:

*A minha coordenadora de curso *pausa* éééé... eu tentei fazer um plano de estudos com ela, mas... ela... não tá muuuuuuito interessada e é uma questão, é uma queixa que eu já tinha, sobre as pessoas que são reintegradas. Se as pessoas estão sendo reintegradas é porque elas estão se permitindo voltar praquilo sabendo que podem existir várias coisas que podem fazê-las abandonar de novo. Então, se você não tem um plano de estudos, não tem uma orientação, a pessoa não vai dar conta.[...] e eu fiz tudo sozinha... tudo absolutamente sozinha... sendo que quem deveria me ajudar é o meu coordenador... até porque existe uma orientação clara no edital de reintegração que fala sobre isso... então, falta um suporte... da universidade... eeeee... eu senti muito isso quando eu fui fazer a minha matrícula, porque eu só podia fazer a minha matrícula com a minha coordenadora, aí eu levei a minha listinha lá, ela já vetou 50%... eu fiquei 4 dias à noite, ou seja, eu tive que terceirizar meu filho 4 dias à noite pra estar na fila do ajuste, eu fui*

*no primeiro dia, eu cheguei às seis horas da tarde e eu era o número 100 da lista! E a lista abria às 18 horas, ou seja, eu cheguei no horário que era pras pessoas começarem a colocar o nome e já tinha um moooooonte de nome lá... e só consegui ser atendida no quarto dia! Quaaaaaase no último horário... então, eu não consegui vaga... não tinha mais vaga... [...] então, a gente fica muito amarrado, nesse sentido, então, as pessoas querem se formar, elas se propõe a fazer aquilo, mas a universidade não dá o mínimo *pausa* é só o mínimo de organização pra que a gente consiga se *pausa* readaptar... então, é complicado [...] Meu filho foi comigo fazer a matrícula, a coordenadora não deu nem boa noite pro meu filho... ser mãe não é uma questão... você vem fazer matrícula, sua prioridade é igual a de todo mundo, existe uma fila enorme, eu pedi: gente, pelo amor de deus, são dez horas, não, mentira, era oito e meia e o atendimento era até às nove, mas são oito e meia, eu tou no quarto dia de atendimento, tive que trazer meu filho hoje porque não tinha mais ninguém com quem deixar, eu posso passar na frente de vocês na fila? Por parte da universidade, da coordenação, que tava ali, dava pra ver todo mundo do lado de fora do guichê, não houve... aí os meus colegas, gentilmente, porque já tava acabando o horário, eu com menino ali, já não aguentava mais, eu falei: vou desistir da UnB de novo? Não, não vou desistir... e isso foi a primeira matrícula pós-reintegração, ou seja, sempre parte do nosso desejo de voltar pra UnB, parece que a universidade mesmo não cria ferramenta alguma pra que você se mantenha e que você volte.*

Essa análise crítica de sua própria experiência aliada a uma experiência compartilhada com “as pessoas que são reintegradas”, seguindo a narrativa, falando dessa terceira pessoa do plural eles - “as pessoas” - transitando para a terceira do singular ele – “a pessoa” – para, finalmente, reassumir a primeira pessoa do singular – “eu” - é rica em significações. Rosa conecta-se com uma situação que entende não ser somente dela, para explorar esse problema coletivo encarnado no seu singular. Ela fala da motivação das pessoas reintegradas, depois das necessidades de uma pessoa reintegrada e passa à narração do seu episódio pessoal, para realizar o mesmo processo de mudança do eu narrativo novamente ao longo do trecho analisado. Ela narra sua experiência como um exemplo de outras experiências na universidade. Rosa desloca o eu narrativo em um processo de ser uma voz crítica para representar um coletivo e, ao mesmo tempo, ser o personagem de sua história, e também, ser a narradora: “o *Eu* da narrativa põe em forma os acontecimentos e as experiências, e entre eles, os outros e a pluralidade de seus discursos, e torna visível o processo de individuação e de formação pelo qual o sujeito constrói seu ser social singular” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.291).

A narrativa desenvolve-se seguindo uma ordenação temporal, para o momento atual em que a entrevistada encontra-se: de retorno à graduação na UnB. Ela destaca seu esforço para que isso aconteça e para que consiga superar os obstáculos citados nos trechos destacados. Ela resgata inúmeros fatores que contribuíram para sua

(im)possibilidade de seguir na graduação para elencar as suas estratégias atuais, isso porque

Na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de dar forma e sentido – da experiência vivida. A trama narrativa tem então uma dimensão per formativa: ela age, ela produz a ação, e a ação que ela produz interfere no texto enquanto forma, mas também interfere no agir humano a que se refere no texto (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.141).

Ela conta que organizou-se e fortaleceu-se de várias maneiras, em vários aspectos, para que pudesse conseguir seguir a graduação e formar-se. Nas suas palavras: “pra não ter nada que me desestimulasse ou me fizesse abandonar a UnB”. Nesse momento, seu eu narrativo concentra-se em uma só voz e confunde-se com a pessoa em si que narra sentada à minha frente, trazendo todas as experiências para demonstrar que, hoje, no momento da narrativa, Rosa tem domínio sobre sua vida e planos para o futuro.

Violeta

Às vezes eu acho que ele tá meio estressado, assim, eu acho que é... às vezes eu acho que é meio por falta de presença, assim, de mãe, sabe? Parece que ele fica.... que ele tem muita raiva... eu fico com a sensação de culpa horrível!

Violeta cursa o oitavo semestre no curso de geologia na Universidade de Brasília – UnB, ela ingressou na UnB em 2014 aos 18 anos. Atualmente tem 23 anos, engravidou aos 21 anos, faz estágio em uma empresa da sua área de formação, mora no Guará – DF, com os pais e outros familiares. No formulário inicial respondido via *Google Forms*, Violeta autodeclarou-se branca; disse que estudou em escolas particulares durante toda a Educação Básica; que sua mãe tem o ensino médio completo e que seu pai tem o ensino superior completo. Informou, ainda, que o filho fica com os pais (mãe e/ou pai) e familiares quando está estudando e que não chegou a interromper o curso nenhuma vez, mas que ficou em exercícios domiciliares cursando somente uma matéria quando o filho estava recém-nascido. Seu formulário chamou-me a atenção pois havia um campo para comentários, que quase nenhum preencheu, mas ela preencheu com o seguinte comentário:

Ter filho faz a gente voar! Achei que não ia conseguir mais estudar, mas na verdade minhas notas, agora, estão super altas, todos professores me elogiam muito, consegui um ótimo estágio e tenho me destacado como excelente profissional, tudo isso pela força que meu filho me deu.

A entrevista de Violeta ocorreu em 26 de setembro de 2019, em uma sala vazia da Faculdade de Educação - FE, no início da tarde, durou 01:33 de gravação e pouco mais que isso de encontro geral, não houve muita conversa além da entrevista gravada, ela tinha uma aula e precisava correr para não se atrasar. Entretanto, senti-me compelida a compartilhar um pouco da minha própria experiência com a maternidade, com o intuito de lhe dar alguma devolutiva sobre a culpa que ela sente por sua ausência para tentar ajudá-la a sentir-se menos culpada.

Violeta contou-me que sua graduação transcorreu de forma normal: “de um jeito mais leve, vamos dizer”. Mais adiante ela diz que achava que não levava o curso muito à sério e que não tirava notas tão boas quanto as que tirava atualmente, depois do nascimento do filho. Ela constrói um antes e depois do filho nitidamente diferenciados, sempre exaltando o eu-presente sobre o eu-passado, talvez um recurso narrativo até mesmo não-consciente para justificar a ausência e conseqüente culpa que ela tanto cita durante toda a entrevista.

O entrelaçamento dos tópicos ausência, culpa, sucesso e melhora (pessoal, educacional e profissional) parece ser um produto de uma reflexividade autobiográfica, entendida como a predisposição humana a refletir sobre si mesmo e sobre as suas vivências e experiências (PASSEGI, 2014). Por mais que a relação estabelecida aqui por minha interpretação da narrativa de Violeta não seja enunciada em sua narrativa como uma conclusão de suas reflexões, é uma interpretação que me permito fazer como pesquisadora-narradora.

Ao citar algum sucesso ou melhora (comparação com antes de ter filho), Violeta resgata algum episódio ou mesmo só o sentimento de culpa pela ausência em relação ao filho; ao mesmo tempo em que quando a questão da ausência e culpa surgem na narrativa, imediatamente ela traz algum fato biográfico positivo de sucesso ou superação. Vamos aos trechos em si. Neste trecho abaixo, esse processo acima descrito fica bem nítido. Nesse momento da narrativa, ela estava me contando que havia conseguido um estágio – depois de entregar currículo omitindo que era mãe porque: “estágio vai ser impossível, alguém contratar uma mãe agora, já não tem estágio na minha área”, mas, na última etapa da seleção do estágio, contou que tinha um filho e acabou sendo selecionada.

Só que era tipo muito puxado, porque ele usava como base a bolsa aqui da UnB só que pedia 30 horas semanais, aí eu fazia 30 horas semanais, mas muito baixa! E aí.... aí eu tava fazendo até bem, mas aí eu lembro que semestre passado eu não tinha um tempo pro meu filho, era muito frustrante, só à noite e olhe lá... eu fiquei com aquela sensação horrível, pôxa, eu não

tou conseguindo aproveitar meu filho, eu não tou conseguindo aproveitar meu filho. Aí nisso, tipo, teve as férias, eu consegui aproveitar ele um pouquinho de novo, aí eu comecei a ter uma fontinha de renda, pagar as coisas dele, eu me sentia, não é uma questão de útil, mas eu me sentia um pouco mais eu mesma, de tá conseguindo trabalhar, fazer as coisas, estudar, na área que gosta. Aí esse semestre tá... tipo.... muuuuito puxado.... muito puxado! Eu tou fazendo matéria que é mapeamento geológico, que era pra eu ter feito em 2017, não fiz por conta do guillain barré, eu fui pro campo aí eu travei a coluna, né? [ela iniciou a narrativa contando que teve um problema sério de saúde um pouco antes de engravidar, síndrome de guillain barré, que a manteve semanas na UTI com o corpo paralisado e mais cerca de dois meses usando cadeira de rodas e fazendo fisioterapia e tratamento para recuperar-se] Aí no outro semestre eu tava grávida, né? Porque essa matéria tem campo... aí tou fazendo semestre agora, tanto que aí foi horrível! Eu fiquei uma semana sem ver meu filho, eu chegava e chamava, né? Por vídeo chamada, mas... era horrível! Eu desligava e começava a chorar.... e eu via, sabe? Ele é mais apegado com o pai dele, né? Porque fica mais com ele... eu fico sentindo um remorso tão grande! É muito ruim isso... aí eu voltei de campo e tá muito puxado! Porque eu tou fazendo a matéria mais difícil esse semestre e tou fazendo mais duas que é justamente as duas matérias que eu tive que fazer o trancamento justificado, mas pelo menos agora o professor tá sendo mais legal comigo, ele me... digamos que agora ele me conhece, né? Aí tá muito puxado, aí eu vi que não tava dando conta de fazer as leituras semanais, aí eu comecei a ficar aflita, porque eu vou ter que pedir as contas do estágio porque eu não tou dando conta e sei lá... eu vou voltar a vender o docinho na UnB [ela contou no início que durante a gravidez vendeu docinhos na UnB e que foi com esse dinheiro que conseguiu montar o enxoval do filho] aí meu namorado preocupado porque não tá conseguindo emprego e tudo mais, aí nisso eu cheguei pro meu chefe e falei: olha, eu não tou dando conta mesmo. Porque lá na empresa que eu tou trabalhando, eu tou trabalhando praticamente como geóloga, eu faço relatório, eu faço muita coisa lá mesmo, aí eu falei isso, falei que eu ia precisar sair, aí ele: não, não sai daqui não, pelo amor de deus e tal... e aí eu ainda pedi pra aumentar minha bolsa porque eu já tava indignada, aí eu falei: se quiser que eu fique, não falei dessa forma, né? Mas falei reduz minha carga horária e aumenta minha bolsa! Mas aumentou minha bolsa só 70 reais, mas reduziu minha carga horária e isso foi bom! E aí meu chefe sentou e conversou comigo, que é geólogo, e ele falou: olha, a gente gosta muito de ti, pode ficar tranquila que a gente vai ser mais flexível. E aí foi até bom, sabe? Eu ter colocado esse... esse chega pra lá neles... e aí esse semestre tá muito puxado, então todo o tempo que eu... só que tá bem melhor porque eu ganhei mais tempo agora, só que eu sinto tipo a necessidade de tá mais com meu filho, eu sinto que ele sente a minha falta, sabe? Às vezes eu acho que ele tá meio estressado assim, eu acho que é... às vezes eu acho que é meio por falta de presença, assim, de mãe, sabe? Parece que ele fica.... que ele tem muita raiva... eu fico com a sensação de culpa horrível! E a maior parte do tempo que eu fico em casa, eu tenho que estudar e eu fico: vou ficar com ele, aí eu fico agora com meu filho, o quê que eu faço? Aí continuo tipo: estudando de madrugada, eu fico dormindo muito mal, minha saúde tá bem ruim por conta disso... e aí eu fico tipo: meu deus! Sabe? Mas eu não tenho o que fazer, mas assim, tá bem complicado.

Podemos ver que sua narrativa oscila entre culpas e orgulhos, entretanto, como coloca Larrosa (2002), o sujeito da experiência é sujeito passional, no sentido em que permite que algo lhe aconteça, aberto à transformação, pronto a entregar-se à experiência, pois “o sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com a mera passividade, como se o sujeito passional

fizesse algo ao assumir sua paixão” (LARROSA, 2002, p.26). Violeta é um sujeito passional que permitiu que a experiência a transformasse, ao menos é como ela construiu-se discursivamente ao narrar sua experiência de ser estudante de graduação e mãe ao mesmo tempo. Ela se apresenta como um sujeito da experiência, porém

Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso, de ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho (LARROSA, 2002, p.26).

Violeta defende, em sua narrativa, que adquiriu experiência, não só de trabalho, não só de conhecimento, mas de Ser, uma experiência sobre si-mesma. Embora, haja sofrimento e questionamentos e culpas nesse trajeto, ela vai construindo-se como alguém que mudou durante a trajetória e adquiriu uma outra postura diante da academia, do trabalho e da vida.

Encerro a análise da narrativa de Violeta com um último trecho que torna-se mais significativo sob a lente das palavras de Larossa (2002) acima, além de destacar um outro ponto importante que surgiu nas narrativas: ter a referência de uma professora mulher e mãe. Esse aspecto também surge de maneira forte em outra narrativa, que analisarei mais adiante, mas adianto algumas semelhanças: também é de uma estudante ‘mais jovem’ – do grupo com menos de 30 anos – e que também faz um curso em que há predominância de homens, ambas falam explicitamente que seu curso é um curso machista, que muita gente acha que isso – ir para o mato nesse caso ou estudar carros no outro caso que vou trazer – é coisa de homem. Violeta cita uma professora:

que é tipo: A professora lá, sabe? [ênfase no A] Ela já é velhinha e ela é coordenadora do... ela é, sabe? Pica das galáxias lá. Ela teve filho na graduação também.

E segue contando como soube da história dessa professora em um evento sobre Mulheres na Geociências – organizado por ela e outros colegas quando ela fazia parte da empresa júnior da Geologia, antes de engravidar – com palestras de várias mulheres atuantes na área do curso:

Foi muito legal, eu lembro dela contando da história dela, que ela correu atrás do primeiro emprego, que foi muito bom pra ela... e eu até vejo isso pra mim. Eu, depois que eu tive filho, as minhas notas são outras, eu achava que eu só ia tirar nota baixa, mas assim, antes eu tirava muito MM, agora eu só tiro MS e SS, porque tipo eu tenho muito mais empenho, focada. Eu tou fazendo isso pelo meu filho, eu tenho que aprender isso bem, sabe? Mudou totalmente! Antes eu ia pra UnB pra bagunçar e tal... agora eu venho

*pra cá pra estudar, eu mudei muito a minha cabeça, mas, essa professora, ela foi muito *pausa* ela teve filho e tudo mais e ela *pausa* e eu fico tipo... parece que foi coincidência! Antes eu via muita menina do meu curso, tipo umas 4 ou 5 do mestrado, teve essa minha amiga também da graduação, então eu via elas e pensava: cara, não tem porque eu largar, ela tá se apoiando e tudo mais, eu sei das dificuldades que tem no curso, eu vou continuar... aí eu achava que tinha que ser perfeito pra seguir a vida acadêmica e tal... e eu vi que não. Porque eu acho até bom que eu consegui meu estágio, pra eu efetivar lá depois, mas essa professora, ela é um caso bem marcante, eu olho pra ela e falo: cara, referência! É possível!*

Açucena

*Isso me falta ainda, essa... essa... serenidade de tá ali e me tranquilizar pra assistir a aula, sabe? *silêncio* É bom falar isso! Porque eu nunca tinha pensado que o problema também é comigo, sabe?*

Açucena cursa o sétimo semestre – fora do fluxo – no curso de Teoria Crítica e História da Arte na Universidade de Brasília – UnB. Ela ingressou na UnB em 2014 aos 29 anos. Atualmente tem 34 anos, engravidou aos 31 anos, é fotógrafa autônoma, mora em Taguatinga – DF, com o cônjuge e a filha de 3 anos [pseudônimo Pitanga]. No formulário inicial respondido via *Google Forms*, Açucena autodeclarou-se branca; informou que estudou em escolas públicas durante toda o ensino fundamental e em escolas particulares durante o ensino médio; que sua mãe tem o ensino médio completo e que seu pai tem o ensino superior completo. Informou, ainda, que o filho fica com o companheiro e em escola/creche quando está estudando e que interrompeu o curso durante três semestres – final da gravidez e primeiro ano da filha. Informou, ainda, que havia iniciado um outro curso anteriormente, aos 24 anos, mas que não havia concluído. Nos comentários, campo em aberto do formulário, escreveu que

Para além das dificuldades diárias em maternar, quando levamos a experiência da maternidade para dentro das universidades encontramos muitas barreiras como falta de empatia e flexibilidade dos docentes, ausência de espaços acolhedores para crianças. Trocar um bebê na UnB é um exemplo de dificuldades recorrentes e que poderiam ser atendidas de maneira simples como com trocadores em banheiros por exemplo.

A entrevista de Açucena ocorreu em 26 de setembro de 2019, em uma sala vazia da Faculdade de Educação - FE, no final da tarde, durou 51:47 de gravação e cerca de 40 minutos além do tempo de gravação. Conversamos sobre a gravidez em curso, ela havia acabado de descobrir que estava grávida novamente e também sobre as pesquisas atuais dela na área de arte e maternidade.

Importante informar que eu e Açucena já nos conhecíamos anteriormente à entrevista. Convivemos, por algum tempo, há anos, com amigos em comum e perdemos contato. Entretanto, durante a gestação e após o nascimento da minha filha, reaproximei-me de muitas amigas mulheres mães, principalmente de crianças com idades próximas à da minha filha. Açucena foi uma delas e mantemos contato desde a minha gravidez e de poucos meses da filha dela, portanto, há esse fator que torna a entrevista e a fala mais solta e fluida. Além disso, também é importante dizer que ela realiza pesquisa e atuação artística no tema maternidade, compõe um coletivo ligado ao tema e já participou de exposições com a temática também.

Um dos aspectos que mais me chamou a atenção na entrevista de Açucena foi uma espécie de percepção que ela teve durante sua narrativa sobre a sua própria coparticipação na sensação de não-pertencimento ao espaço acadêmico, além dos aspectos externos a ela como a falta de estrutura de apoio na UnB – trocadores, banheiros próprios, creche institucional, etc. Essa sensação de não-pertencimento, segundo ela, vinha de um receio de ser um incômodo por causa dos barulhos causados pela filha e de uma sensação de haver uma espécie de não compreensão por parte de colegas mais novos, um deslocamento duplo: ser mãe e ter mais de trinta anos, ser duplamente não-convencional, como explico a seguir.

Ser mãe e ter mais de trinta anos são dois fatores que compõem o que podemos identificar como um perfil não-padrão de estudante de graduação da UnB, ou, conforme Monteagudo (2010): são características que compõem um perfil de “estudiantes universitarios no tradicionales”, que é o foco do projeto Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education – RANLHE.

Embora esteja tratando do contexto europeu, o projeto analisa um momento posterior à ampliação do acesso ao ensino superior, o que fez com que o perfil do estudante universitário se tornasse mais diversificado. Segundo

el equipo del proyecto, entendemos por no tradicionales los siguientes perfiles de estudiantes, todo ellos generalmente infrarrepresentados en la universidad:

- Estudiantes de primera generación, cuyos padres no poseen títulos universitarios.
- Estudiantes de clase trabajadora y de origen socioeconómico bajo.
- Estudiantes maduros (mayores de 25 años), que combinan el trabajo y el estudio.
- Mujeres con cargas familiares y/o situaciones de desigualdad.
- Personas procedentes de la inmigración o de grupos étnicos minoritarios.
- Personas discapacitadas (MONTEAGUDO, 2010, p.134).

Portanto, o sentimento de:

eu me sinto deslocada... eu me sinto deslocada porque me sinto mais velha, então tem esse choque de geração que acontece... e choque de geração no sentido de que a gente tá em outra situação! Trabalhando, correndo atrás de pagar conta, com filho e tudo... e tem gente que tá com outra... outro contexto, né? Meninos mais novos, que não trabalham, moram com os pais, só estudam... podem fazer milhões de coisas... enfim, aquela diversidade da universidade, a gente tem milhões de perfis!

Esse sentimento não está relacionado apenas à questão da maternidade, mas a todas os outros aspectos interseccionais à maternidade. Trazendo os itens de Monteagudo (2010) para essa entrevistada: ser estudante que combina trabalho e estudo; ser estudante maduro (mais de 25 anos); ser mulher com cargas familiares e/ou situações de desigualdade. Açucena acumula pelo menos três das características de um estudante não-convencional, além das dificuldades financeiras que, inclusive, obrigaram-na a mudar-se para um local ainda mais longe – da universidade e dos círculos de amizade e trabalho dela e do companheiro – após o nascimento da filha. Portanto, de um perfil, ela passou a outro após o nascimento da filha. Pois, de um curso que ela iniciou - inclusive é como ela começa a narrativa:

de uma forma tranquila, sem essa necessidade de formar logo, porque já era estabelecida na minha área de atuação, que é fotografia, que não precisa de uma formação superior, então tava tudo bem!

Ela passou a - que é onde finaliza a narrativa central:

Porque eu também já estou naquele momento, né? De achar que não vai dar pra viver de fotografia mais. Já chegou num limite, não quero! Então agora... agora eu tou apostando as fichas num curso superior que eu não tinha apostado, nem quando eu entrei na primeira vez, nem quando eu entrei nessa, só que agora eu tenho essa dificuldade, né? Filho, distância de casa, pouca grana, gasolina, carro velho, loucuras acontecendo ao mesmo tempo pra manter... ai gente, aquela coisa, né? Quando a gente é jovem que não precisa pagar conta, por quê que eu não fiz o primeiro curso? E fica nesse processo de arrependimentos, arrependimentos, arrependimentos, mas ok, guardo eles, pra tentar terminar... guarda eles! Ficar sofrendo... acho que é isso... você tem alguma... não sei...

Todas essas questões também devem ser pensadas quando refletimos sobre o tema de maternidades dentro da universidade, porque não é somente sobre o aspecto mãe que estamos discutindo, nem sobre a mãe somente dentro da universidade e nem sobre somente uma maternidade e nem sobre mães que enfrentam os mesmos desafios e os vive da mesma maneira. Estamos falando de sujeitas que são várias e uma só, suas vivências não podem ser compartimentadas e suas histórias atravessam o presente e o presente redefine o passado, além de definir o futuro.

Crenshaw (2004), sobre a questão da interseccionalidade, diz que pensamos na discriminação como categorias separadas: mulheres – gênero, raça – negros, idade – velhos, classe – pobres; mas essas categorias não definem “grupos distintos de pessoas”, mas “grupos sobrepostos” (CRENSHAWN, 2004). A importância de uma abordagem interseccional do tema fica clara quando Açucena enumera suas dificuldades, mas também quando ela conta sobre suas lutas consigo mesma e suas cobranças sobre si mesma como mãe e sobre como ela consegue apaziguar um pouco essas questões:

Quando eu voltei a trabalhar... que foi muuuuito lentamente, como o meu trabalho é muito... é autônomo, né? Então, às vezes pinta, às vezes não pinta. Quando começou a pintar mesmo, comecei a trabalhar, que eu falei: uau! Eu sou além de mãe, eu sou fotógrafa! Aquilo foi tão prazeroso, tão enlouquecedor, no sentido bom assim da palavra, que quando eu percebi que eu tava limitada para fazer aquilo que me dava tesão por que eu era mãe, aí que foi uma grande frustração... frustração assim, uma quebra, na verdade... eu falei: caramba, eu tou amarrada! Porque eu tenho que ficar com ela... não posso viajar acompanhar um grupo de teatro porque eu tenho que ficar com ela, não posso fotografar mais um festival, ficar até três horas da manhã, porque eu tenho que ficar com ela... eeee... pra mim não era uma opção tirar... eu tentei, né? Tirar leite, dar mamadeira, então ainda tem isso: a maternagem perfeita! Dentro de uma situação que as pessoas precisam ganhar o pão do dia-a-dia, que as pessoas precisam se cuidar, ela não encaixa! Ela não é encaixada! Talvez para quem tenha um suporte legal, tenha grana... assim... e mesmo assim, ela não encaixa! E dar conta de entrar nessa paranóia de criar uma criança perfeita, com orgânicos, brinquedo de bambu, fralda de pano, livre demanda e trabalhar e estudar e se sentir útil para além daquilo... é impossível! E aí você vai percebendo as armadilhas disso tudo... você fala: opa! Acho que isso aqui eu não quero! Isso daqui eu não preciso! Só que depois de ter passado, né? Pela sofrência da culpa, por esse sentimento de achar que você é impotente, fraca, que você não dá conta porque você... sei lá... caiu longe... o fruto caiu longe da árvore... porque sua mãe deu conta! Você não tá dando conta? Como assim? Minha irmã terminou uma pós lá... no puerpério imediato... dando mamá e escrevendo... como ela conseguiu? Eu não vou conseguir. E aí a gente fica nessa... nesse trabalho diário deeee... eu vou te dizer que eu acho que eu recuperei a minha saúde mental, no sentido de queee... tá tudo bem! Ééééé... abrir mão de algumas coisas pra conquistar outras, no sentido profissional mesmo, tá tudo bem abrir mão de estar com a Pitanga pra trabalhar... há pouquíssimo tempo! Mesmo passando por aquela crise do tipo: sempre fui muito independente, sempre tive meu dinheiro, e aí entrei nessa de depender do meu companheiro, pior coisa do mundo, não gosto! Mesmo passando por isso, eu achava que... não, é um privilégio estarmos juntas! Sabe? De poder te criar... e é um privilégio, sabe? Mas tava me fazendo mal! Eu tava adoecendo... foi há pouco tempo, quando ela fez dois anos que eu entendi que... acho que quando eu desmamei ela foi: uau... eu falei: opa, acho que talvez eu teria até desmamado antes, se eu tivesse entendido que: para a saúde mental e o bem estar de todos, eu precisava tá bem, trabalhando bem, fluindo, indo pros lugares, movimentando meu trabalho e meu estudo também, principalmente o meu estudo, quando eu voltei a estudar de verdade, as coisas que eu gosto, porque eu tenho feito sempre recorte de gênero nessa graduação, sempre voltada pra artistas mulheres, entendi qual é a minha, ah! Foi ótimo! E foi legal... porque eu acabei trazendo essa subjetividade de ser mãe e consegui aliar um pouco essa minha... vida... com o meu estudo... meu objeto de estudo,

*né? Acho que foi até uma saída pra... pra não pirar mais, sabe? Funcionou... tem funcionado... é complicado, né? Porque a gente fica naquela situação de: eu não quero que essa minha condição de ser mãe seja justificativa pra qualquer falha ou falta ou ausência... apesar de ter sido em algum tempo atrás... grávida... aí eu passei mal... não vou poder tá aqui... mas isso me deixou muito... muito mal, porque eu não queria que essa condição da maternidade influenciasse ééé... me desse alguns privilégios... antes de eu entender que era necessário ter privilégios, privilégios não, que era necessário ter alguns direitos ali dentro daquele espaço. Então eu sofri um pouco antes talvez, acho que essa história de: ai, vou trazer Pitanga, não atrapalhar as pessoas, era um pouco a minha dificuldade de lidar com isso, de assumir a minha condição de mãe, de mulher mãe estudante dentro de uma academia, dentro de uma universidade, como é que... que... é preciso... circular ali dentro, sabe? Com essa... essa condição... e isso não vai me fazer menos! Sabe? Então eu acho que isso me incomodava no começo... que é uma... uma... tinha até um problema de um viés feminista que hoje em dia eu... eu... meio que... abomino assim... da diminuição da maternidade, sabe? Submissão da maternidade e tudo, né? E aí... isso me incomodava muito no começo... ai... quase uma terapia isso! *risos* Começar a chorar aqui! *risos**

Nesse longo trecho da narrativa de Açucena, pode-se ver que ela faz uma ponderação sobre si mesma e sobre seu percurso como mãe, como estudante, como profissional, como pesquisadora, mas ele deixa entrever “o mundo interior do mundo exterior” conforme ressalta Delory-Momberger (2016). Esse trecho é muito significativo ao pensarmos em um dos principais objetivos da pesquisa autobiográfica, que, segundo a metáfora de Delory-Momberger (2012), é de compreender como o caminhante constrói a paisagem e de como a paisagem constrói o caminhante:

O modo de presença do indivíduo no mundo social (outra metáfora espacial) é resultante de uma experiência no tempo: o indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e de acontecimentos. O indivíduo, poderíamos dizer, está no espaço social como o caminhante na paisagem. E assim como para o caminhante, a paisagem só existe no desdobramento temporal de sua caminhada, na percepção sucessiva e cumulativa dos pontos de vista que ele atravessa à medida que caminha, assim, para o indivíduo, o mundo social assume realidade apenas na sucessividade de sua existência e de sua experiência. A pesquisa biográfica teria, assim, por tarefa compreender como ‘o caminhante constrói a paisagem’ mas, da mesma forma também – visto que é a mesma coisa – como a ‘paisagem constrói o caminhante’, em outras palavras, como o indivíduo, no decurso de suas experiências no tempo, ao mesmo tempo que produz a si mesmo e fora de si mesmo o espaço do social, se constitui a si mesmo como indivíduo singular (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.73).

Assim, posso dizer que, durante a entrevista, foi possível captar Açucena nesse movimento duplo que é o mesmo movimento de construir a si e ao espaço social enquanto vive e narra suas experiências. Por outro lado, há de se pensar no papel da universidade enquanto paisagem dentro dessa metáfora de Delory-Momberger (2012). Pois, se é nessa paisagem que circulam as universitárias que são mães, se ela constrói essas mulheres, ao mesmo tempo que elas constroem a universidade, faz-se necessário pensarmos em uma

universidade que pense a si mesma como parte desse processo. Repensar-se desde a estrutura arquitetônica (espaços de acolhimento e adaptados) até de estrutura de apoio institucional, emocional, educacional, enfim, de pertencimento porque:

Então, assim, a gente sente falta de uma estrutura... de acolhimento, né? Das crianças e das mães... mas assim, a gente vai se adaptando, eu tou percebendo essa rede mais... mais intensa agora, mais potente de mulheres se movimentando... pra acolher esse público específico.

Mas, não cabe somente às mulheres acolherem às outras mulheres, ou somente às mães acolherem às outras mães. Embora, quando esse movimento vem de uma figura que representa a instituição, como uma professora, ele pode ser fundamental na trajetória de uma estudante:

*Quando eu voltei, em 2018, primeiro semestre 2018, a Pitanga... foi muito legal porque eu peguei uma disciplina prática, que é... que é... como é que é? Performance... uma professora maravilhosa, que é a Dália, ela é mãe também... e super sensível! Então no primeiro dia de aula, eu cheguei com a Pitanga, né? Aquela movimentação de: olha, eu vou ter que trazer a Pitanga. Ela falou: não, tudo bem! Se ela... você não tem nenhum problema dela ver gente pelada, não né? Eu falei: não, tá tudo bem, ótimo! Tando ela junto... com a gente... tá tudo bem, a gente pode fazer o quê for! E ela recebeu a Pitanga muito bem nesse dia, nesse semestre. No primeiro dia de aula, ela botou a turma para engatinhar atrás de Pitanga, sabe? Fez um exercício mesmo: siga o bebê e a gente começou a engatinhar pelo Instituto de Artes - IdA e a Pitanga indo e um monte de gente atrás... ela olhava... tem um vídeo... foi muito legal! Foi muito divertido! E aí essa recepção da Dália foi fundamental pra eu entender queeee... é um lugar! É um lugar pra gente... que a gente tem que trazer mesmo e eu preciso terminar esse curso! [...] Eu gosto quando alguma professora leva filho pra aula, ou professor, eu acho legal, sabe? Ter... eu gosto, sabe? Porque é legal a gente ter crianças nesses espaços, ADULTOS! *risos* né? Vamos, gente, vamos falar da vida real! Esse espaço doméstico... inclusive, na minha pesquisa, a gente fala muito disso, maternidade é tão doméstica, né? Ela tem que tá ali naquela seara doméstica, não pode ocupar espaço na academia. Você vai falar de arte e maternidade? Não, querida... não tem muito espaço pra isso... é... *silêncio**

Lis

*Eu sempre me senti muito empoderada com... empurrando o carrinho ou com... os dias que eu levei o bebê no sling, sabe? Eu me achava muito... muito poderosa, assim... de tá na faculdade e tá com uma criança... e até hoje! [...] Especialmente, quando eu falo que eu tenho três! Todo mundo: óh! Sério? Você tem três? Não sei o quê... E eu falo: é, eu tenho três e foi um por ano! *Risos**

Lis cursa o último semestre no curso de Letras Português na Universidade de Brasília – UnB. Ela ingressou na UnB em 2012 aos 24 anos. Atualmente, tem 30 anos, três filhos entre zero e cinco anos que nasceram durante a graduação, é dona de casa,

mora na Asa Norte – Brasília, com o cônjuge Lírio (pseudônimo do marido) e os três filhos. No formulário inicial respondido via *Google Forms*, Lis autodeclarou-se branca; informou que estudou na Escola Industrial ETC; que sua mãe tem o ensino médio completo e que seu pai tem o ensino superior completo. Informou, ainda, que os filhos ficam com babá/cuidadora quando está estudando e que interrompeu o curso, oficialmente, por dois semestres com trancamento de matrícula, mas que:

em outros semestres cheguei a cursar somente uma disciplina porque não estava dando conta e acabei entrando em condição.

A entrevista de Lis ocorreu em 27 de setembro de 2019, em sua casa – um apartamento na Asa Norte – pois estava com uma bebê ainda pequena, além dos outros dois filhos mais velhos e sair de casa estava sendo um desafio para ela à época. A duração da gravação foi de 44:27, mas o encontro durou cerca de duas horas, pois, após desligar o gravador, ela ainda me contou muitas coisas sobre sua fé, sua relação com o catolicismo, seu casamento e planos futuros para a família, de mudança de casa e que estava grávida da quarta filha. Contou também sobre seu tema para o trabalho de conclusão de curso que tem relação com a representação da maternidade em obras literárias. Foi interessante pois ela me contou que pretendia estudar porque a representação da maternidade em Clarice Lispector traz uma carga negativa, como àquela que as primeiras correntes feministas colocavam. No capítulo dois desta dissertação, eu discorri um pouco sobre a vertente feminista que entendia a maternidade de maneira única e homogênea que cerceava a liberdade e impedia o empoderamento feminino, sendo uma das formas de controle impostas pelo sistema patriarcal. Lis identificava as representações de maternidade de Clarice, com essa corrente, enquanto sua vivência não estava abarcada por essa leitura de maternidade.

Lis apresenta uma narrativa que traz uma outra relação com a maternidade, uma relação positiva e de empoderamento, mas sem ocultar as dificuldades enfrentadas, principalmente em relação à orientação e informação por parte da universidade. Nesse aspecto, das dificuldades enfrentadas em relação ao apoio da instituição e à algumas posturas de professores que a desestimularam a continuar uma disciplina ou mesmo o semestre, sua história tem pontos parecidos com a de Rosa, já abordada.

Segue abaixo, um trecho que serve de exemplo dessa postura de falta de empatia e acolhimento, que mesmo que de apenas um professor com uma estudante mãe que está esforçando-se para retornar aos estudos, é suficiente para desestimular e ser motivação

ou ao menos contribuir para que houvesse um trancamento da disciplina e posterior abandono do semestre (assim como já trazido na narrativa de Rosa):

E aí eu fui pra... pra... voltei para faculdade. Só que, foi muito engraçado, porqueeee... essa foi a única professora que não teve muita empatia comigo, porque eu não cheguei a entrar em sala de aula com bebê, mas euuuu... no final da aula, eu falei pra ela, falei assim: olha, eu tô com um bebê recém-nascido, ele tá com três... não... era tipo um mês mesmo, né? Ele tá muito pequenininho, meu marido tá dentro carro com ele... porque foi a primeira aula, né? E aí eu: vamos junto! Vai que ele... quer mamar, sei lá... Então eu lembro que o Lírio foi junto, caiu uma chuuvuuva, eles ficaram no carro e tals e eu lá na aula... e aí eu só fui falar no sentido assim, de que tipo: olha, eu posso chegar às vezes atrasada... né? Mas, tipo, só pra te contar... porque eu acho que nem precisa falar isso pra professor... tipo dane-se, né? Porque você pode chegar atrasado, né? E aí ela me olhou com uma cara tããããã... ruim assim, sabe? Tipo me olhou meio que por baixo dos óculos assim, sabe? Quando você tá lendo, assim... e eu fiquei tão sem graça, sabe? Me senti tão mal e aí ela falou assim: ah, você pode fazer o que você quiser! Mas num tom muito rude, assim, sabe? Cara, eu tava com um bebê de um mês! Assim... eu não... eu me senti muito mal... E aí eu... não sei... eu não lembro, né? Na verdade... se eu tentei voltar pra fazer mais... eu só sei que essa matéria eu tranquei, né? E aí eu perdi o semestre, porque eu não cheguei a trancar a faculdade, mas eu perdi esse semestre. Eu tranquei... ou eu abandonei... alguma coisa assim, mas eu não fiz, eu não dei sequência.

Ao final do trecho, podemos perceber que ela nem lembra ao certo o desdobramento real do fato narrado, mas ela lembra de como sentiu-se e que houve uma ruptura: trancar a matéria, perder o semestre, trancar a faculdade, abandonar, não dar sequência. E esse trecho é o início da narrativa de Lis, ou seja, algo que ela elegeu como importante de ser contado, algo que emergiu assim que eu disse o tópico inicial para a narração: “Então, Lis, vou pedir para você me contar a sua história de ser mãe e estudante de graduação ao mesmo tempo, suas vivências, suas experiências, como é que você sentiu-se em tudo isso, tudo o quê você ache relevante, você pode me contar, tá?”.

No início da narrativa, ela traz algo que, para ela, foi marcante, já que foi a sua primeira experiência como estudante e mãe, foi a primeira aula que foi com seu primeiro filho com apenas um mês. Como Delory-Momberger (2016) ressalta, todos temos uma biograficidade, que é um “código pessoal segundo o qual ‘lemos’ e ‘falamos’ as novas experiências, das quais nós nos ‘apropriamos’ (aneignen).” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.140). Quando ela diz

E aí eu só fui falar no sentido assim, de que tipo: olha, eu posso chegar às vezes atrasada... né? Mas, tipo, só pra te contar... porque eu acho que nem precisa falar isso pra professor... tipo dane-se, né? Porque você pode chegar atrasado, né?

Lis está falando de uma postura adquirida posteriormente, pois ela repete essa fala em outros momentos e enfatiza que aprendeu a lidar. Depois de três filhos e do marido ajudá-la a entender que ela tinha que pedir ajuda mesmo e colocar-se como mãe naquele ambiente universitário. Portanto, esse fato trazido logo no início da narrativa, é muito significativo para entendermos a primeira e as últimas experiências narradas, pois nem:

todas as experiências não exibem a mesma biograficidade. Algumas são facilmente integradas e entram sem resistência em nosso capital experiencial ou biográfico, por que elas reproduzem experiências anteriores e que podemos re-conhecê-las. Outras experiências exigem um trabalho de ajustamento, de interpretação, porque elas não correspondem exatamente aos esquemas de construção que as experiências passadas nos permitiram capturar (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.140).

Como comparação desse primeiro momento, abordo outro trecho da narrativa de um fato ocorrido mais recentemente no tempo: o primeiro dia de aula após o nascimento da terceira filha, trazido mais ao final da narrativa, mostrando uma ‘evolução’ do eu-narrativo, de Lis personagem da narrativa. O trecho começa com um movimento da parte dela de solicitar mais tempo de permanência no curso do que o máximo oficialmente permitido, após ser desligada da UnB pela segunda vez.

Contextualizando: ela contou, no início da narrativa, que após o nascimento do primeiro filho, ela trancou a faculdade um semestre – após essa experiência, do trecho destacado mais acima, de tentar assistir à primeira aula com o primogênito recém-nascido –; no semestre seguinte, retornou grávida do segundo filho e fez somente uma disciplina. Quando o segundo filho nasceu, ela trancou novamente o semestre. E decidiu continuar com a matrícula trancada para ficar um ano cuidando dos filhos, entretanto, ela contou que não sabia que precisaria trancar novamente no segundo semestre, ela achou que permaneceria trancado até ela manifestar interesse em voltar. Como consequência, para a universidade, era como se ela tivesse abandonado o curso. Quando ela, após um ano, resolveu retornar, e foi matricular-se nas disciplinas, descobriu que estava desligada e teve que montar um processo para solicitar reintegração. Conseguiu ser reintegrada, cursou o semestre, mas matriculou-se em apenas uma disciplina, pois estava grávida do terceiro bebê. Porém, quando foi realizar a matrícula nas disciplinas do semestre seguinte:

E aí foi muito desgastante de novo, o começo desse ano, porque aí quando eu terminei... eu fiz esse laboratório e eu fui voltar no começo desse semestre e eu cheguei lá e aí: oi, tudo bem? Vamos lá... quero fazer tal disciplina... E eles: não, você tá desligada! E eu: gente, como assim? Eu fui desligada semestre passado! Eu fiz todo um processo! Eu não posso ser desligada e reintegrada e desligada de novo! Tipo, você pode fazer isso umas duas vezes só na faculdade, né? E já seria a segunda vez! Que eu ia gastar essa ficha, digamos assim, né? E aí eu fiquei louca de novo.... aí eu tive que entrar com processo de

*novo... só que dessa vez eu fui esperta, eu falei: ó, vocês me dão um prazo pra eu me formar, porque se eu ficar... é, eu só tinha mais um semestre pra me formar, eu falei: ó, eu não consigo terminar em um semestre! Fazer estágio 1 e 2 e TCC... eu preciso de dois semestres pra me formar, eu faço estágio 1 e 2 no começo desse ano e semestre que vem eu faço o TCC. E eles: ah, mas não sei que lá, você vai ter que pedir na reitoria... eu falei assim: então eu peço, eu faço um documento e não sei o quê... aí eles me deram essa... essa vantagem, né? Digamos assim, né? Porque eu só teria mais um semestre, senão eu ia jubilar. Aiiiii... eles mandaram por escrito tipo: olha, a aluna tem mais dois semestres... tal tal tal... até o final do semestre... do segundo semestre 2019 ela tem que se formar, que é esse agora que eu tou fazendo TCC. Ai meu deus, agora vai dar tudo certo! Aí quando eu fui fazer o estágio supervisionado, aí eu voltei com a bebê. E aí foi muito legal porque... ééé... ela nasceu em novembro, as aulas começaram no comecinho de março e ela tava bem pequenininha ainda, tava com... ééé... quase quatro meses, né? E aí eu faltei algumas aulas no início, aí eu... *risos* tudo bem, meu marido pode ficar com a bebê em casa e tudo mais, mas eu falei assim: não, amor, hoje eu vou levar ela pra faculdade pra sensibilizar as professoras *risos* e foi muito legal porque tipo... *risos* deu certo! Aí eu cheguei lá, tipo empurrando carrinho, né? Tipo... entrei... e aí tinham alguns colegas que tinham feito o laboratório semestre passado e tavam ali fazendo estágio e aí foi aquela coisa assim, toda, super: nossa, já tá com quatro meses, que legal! Aquela coisa assim toda, né? Receptiva, foi muito bacana... e daí a professora também foi muito legal porque: ah, você tá com bebê pequeno, tranquilo, né? E como ela era menorzinha, então eu fiquei mais tranquila de levar, né? Ou dorme ou fica no peito, então eu fiquei muito tranquila, a única coisa que eu ficava meio agoniada foi tipo: putz, eu tou aqui na faculdade com bebê pequeno, vários vírus, né? Esse povo... sei lá, fumando... e tal... mas deu tudo certo e aí eu levei ela também, tipo, foi nesse primeiro dia e depois um outro dia, assim, foi bem bem tranquilo. E o que que eu achei muito legal nesse... nesse laboratório, que muito da minha vivência como mãe me ajudou muito nessa matéria.*

Um outro ponto importante da narrativa de Lis, da sua postura diante desse Ser integral: ser mãe e ser universitária, surge ao final desse trecho. Ela conta que em uma das disciplinas que cursou, conseguiu traçar um paralelo entre a maternidade e a discussão que estava acontecendo sobre o aumento das horas de estágio para os cursos de licenciatura:

*E aí foi uma coisa muito interessante porque as pessoas falaram: cara, e a gente? Quem trabalha? Tipo, a faculdade vai ficar inacessível pra quem trabalha fora? E a professora: ah, vocês têm que se virar, tipo, pede licença no trabalho e nãnnã... pra fazer o estágio. Tipo, meu, que trabalho que vai te dar licença pra você fazer o estágio da faculdade? O povo viaja... e o povo puto com a professora! E a professora defendendo de que era necessário fazer esse tanto de horas, né? Éééé... e aí, me ajudou muito no sentido assim, de que eu falava assim pra professora, falei assim... ela falava assim: não, mas vocês precisam ter essa vivência, porque depois vocês vão entrar em sala de aula, vocês não vão saber lidar, vocês não isso, vocês não aquilo e nãnnãnnã... e aí aquilo me fez pensar muito nessa questão assim... materna! Porque eu falava assim: cara, eu não fiz estágio pra ganhar neném, eu não fiquei tipo 280 horas com uma criança até meu filho nascer pra eu ter noção de como seria! *risos* E isso me fez refletir muito... eu falei: cara, não, não é bem assim, tem que ter o estágio, é importante, você ir lá, antes, mas não é isso que vai te fazeeer... ser uma boa professora e lidar com todas as*

*adversidades que vão aparecer. E aí eu levantei a mão e falei assim, e ela também super querida, mãe também, a professora, né? Aí eu falei assim: professora, tá, mas olha só, aí eu coloquei esse ponto de vista... e falei assim: olha, hoje, quando eu tenho minhas dúvidas, eu vou atrás de outras mães que têm filhos mais velhos, com experiência, eu vou falo com o médico, eu falo com o psicólogo, eu procuro na literatura, quando eu tenho alguma dificuldade que eu não tô sabendo lidar com os meus filhos e assim eu acho que a vida... e até a vida de um professor, quando aparece uma situação que ele não sabe como lidar, eu... eu tenho quase certeza que a gente não vai ver muuuuuitas situações no estágio, né? E aí isso foi um ponto super legal que todo mundo: aê, eu concordo! Faz sentido! *Risos* Pausa aí que eu vou ter que pegar a menina que ela acabou de acordar. [Ela saiu da sala por alguns minutos para ir pegar a bebê mais nova e voltou com ela no colo amamentando enquanto terminava a entrevista] Então, aí... isso foi uma coisa muito legal, assim, que foi um ponto que a maternidade assim me trouxe e me fez refletir, pra pensar na... na... no curso mesmo! De letras... de ser professora...*

Esse orgulho em incorporar à academia a sua vivência como mãe e a sua experiência – no sentido de significar o vivido – ser fruto de uma intersecção entre as duas áreas, não é somente uma nem somente outra, ela experimenta sua *biografia*, a maneira como *cria-narra-age* a sua história (DELORY-MOMBERGER, 2012). É ação e narração, mais uma vez, entrelaçadas. Nesse episódio narrado por Lis, podemos ver, inclusive, a potencialidade da narrativa autobiográfica como ferramenta de formação estudantil, como explora Delory-Momberger (2014) em “As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação”. Seu trabalho concentra-se principalmente na formação docente continuada, mas suas premissas podem ser aplicadas com algumas adaptações, às estudantes que são mães, para um desenvolvimento de si-mesmas como estudantes trazendo suas experiências maternas para dentro da academia, que podem e devem ser integradas à universidade, como disse Açucena – de maneira irônica – em sua entrevista:

*Vamos, gente, vamos falar da vida real, né?
[...] acho que falta muita empatia nesse mundo que a gente vive... no espaço acadêmico... falta empatia também... porque é esse... esse lugar egóico, adulto, muito adulto! E questões da maternidade não são coisas de adulto! É uma coisa muito doméstica! Não tem que tá na academia!*

Gérbera

E também as pessoas falando, né? De que eu não ia conseguir, porque você é mãe, que você... meio que te colocando pra baixo e você já tem que ser forte pra dar suporte pro seu filho e ainda as pessoas falam que vai dar errado? Aí eu falava assim: pra quê que eu vou ficar nesse lugar?

Gérbera ingressou em 2011 aos 19 anos para o curso de Engenharia Automotiva da Universidade de Brasília - UnB na Faculdade do Gama – FGA, ela engravidou em 2016, aos 24 anos e atualmente está com 27 anos com a graduação interrompida (desligada da universidade) há menos de um ano. Gérbera mora em Sobradinho – DF, com os pais e com o filho de dois anos, está desempregada e durante a graduação trabalhou com aulas de reforço de maneira autônoma. No formulário inicial respondido via *Google Forms*, Lis autodeclarou-se branca; informou que sempre estudou em escolas públicas, que sua mãe tem o ensino médio completo e que seu pai tem o ensino fundamental incompleto. Informou, ainda, que levava o filho para a universidade com ela enquanto estudava. Um dos comentários ao final do formulário que mais me chamou a atenção foi o dela: “Parabéns às mães que conseguem se formar... porque eu estou desistindo”.

A entrevista de Gérbera ocorreu em 30 de setembro de 2019 em uma sala reservada da Biblioteca Central – BCE no período da tarde e durou 27:27 de gravação e cerca de vinte minutos a mais que isso de encontro. A conversa fora da gravação foi sobre os projetos que ela tinha de retornar à universidade e da importância de ter essa formação no ensino superior. Ela contou, também, que organizava um encontro de mulheres para correrem de kart em uma pista própria para essa atividade no Parque da Cidade (Sarah Kubitschek, em Brasília), por causa da sua paixão por carros e por ter vontade de difundir isso em outras mulheres, incluindo também crianças na atividade, e por consequência, mulheres mães, e que queria principalmente levar crianças meninas para correr, para que elas entendessem desde pequenas que *carro também é coisa de menina*, em suas palavras. Com essa breve conversa, pude entender que embora ela não tivesse nenhum estudo formal sobre feminismo ou sobre a necessidade de inserção de mulheres em espaços e tarefas tradicionalmente vistos como masculinos, sobre relações de poder nas relações de gênero, sobre opressões que o machismo impõe às mulheres; ela tinha uma postura crítica feminista de vivência, de ter sofrido com isso, de um saber da experiência e de como essa era uma questão central em sua vida. Me contou de um caso de ter quase apanhado em um ônibus de transporte público uma vez, porque ouviu um homem dizer que mulher não sabia dirigir – ou coisa equivalente como ter acontecido um quase acidente com o ônibus e o homem ter falado que só podia ser mulher – e que ela retrucou veementemente e começou uma discussão com o homem até chegar ao ponto de uma outra mulher convencê-la a descer do ônibus quando ainda não era seu local de desembarque, pois ela estava prestes a ser agradida ou o homem poderia descer junto com ela quando chegasse

ao seu destino e coisa pior poderia acontecer; ela contou que só depois que se acalmou percebeu o risco que correu, mas que não podia evitar discutir ao ouvir afirmações como aquelas.

No caso específico de Gérbera, o contexto da sua gravidez e nascimento do seu filho é fundamental, pois além das questões da maternidade, financeiras, de distância entre casa e universidade, ela sofreu perseguições do pai do filho e esse foi um fator central para ela afastar-se da universidade inicialmente. Ela começou a narrativa fazendo uma espécie de resumo disso tudo, do processo gravidez, vida pessoal, universidade e nascimento do filho:

*Descobri que eu tava grávida em 2016 e eu tinha terminado com o pai do meu filho por questões de violência, entããã... foi muito difícil mas mesmo assim eu tentei reaproximar com ele, porque eu tinha alguém... em comum, né? Primeira coisa que ele falou foi que era pra eu abortar, então eu fui e falei desse jeito assim: não, mas se o corpo é meu, se você não quer a criança o problema é seu, eu quero meu filho. Eeeee... aí tentei ainda reaproximar mas ele disse que só reaproximaria se a gente ficasse junto como casal, mas aí eu fui e falei que não, que não cabia mais a gente ser casal, mas se ele quisesse alguma coisa em comum que nós tínhamos era nosso filho. Aiii... nisso também eu tava na graduação e com problema também em casa, com os vizinhos, e veio tudo de uma vez. *Riso meio nervoso* Primeiro trimestre foi até menos conturbado, né? Eu ainda tinha contato com ele, até os três meses, depois eu decidi cortar. E nisso também paralelo eu tentando levar a graduação e falando com professor, tinha Maria da Penha, e teve um professor que falou assim: mas como assim você tem uma Maria da Penha? Aí eu fui e mostrei pro professor e o professor: não, tranca o semestre! Porque o pai do meu filho tava me perseguindo na faculdade, então ele ia na minha casa, ia na faculdade, ele sabia os meus horários, ele ia atrás de mim, mas não pelo filho, pela posse da pessoa! Aí eu fui e rompi com ele... de vez... eeee... teve Maria da Penha e nesse meio tempo os professores mesmo da UnB falaram: Gérbera, tranca as matérias porquê desse jeito você não vai dar conta e você agora vai ter um filho, então pensa primeiro no seu filho e em você do que... nas outras coisas, depois você leva a faculdade, faculdade é uma coisa pra depois. E nisso foi... tranquei... tentei levar o semestre mas não deu certo... tranquei por motivo de saúde. Aí depois eu tive complicação no parto, no terceiro trimestre da gravidez eu tive muita complicação, pressão alta, asma, tudo que você imaginar eu tive... e problemas que eu não tinha antes, que adquiri na gravidez, e aí eu tive meu filho.*

Podemos ver que esse contexto conturbado é o cenário que ela desenha para começar sua narrativa: aí eu tive meu filho. Ela traz a fala de professores para corroborar a necessidade que ela teve de trancar a universidade, como se não tivesse sido uma escolha dela, mas uma necessidade imposta a ela, de que ela teve que pensar primeiro no filho e nela e depois nas outras coisas, isso vindo da fala de um professor. A narrativa de Gérbera é toda nesse tom, quase como se estivesse tentando me (entrevistadora, pesquisadora, estudante de mestrado) convencer de sua vontade de estudar e de como foi impedida de diversas formas por vários fatores.

Ao narrar sua história, Gérbera reforça a intensidade de algumas cores do quadro que pinta, reproduz falas de professores e colegas como se estivesse fazendo uma pintura realista que acaba saindo mais como um quadro expressionista. O que é extremamente interessante dentro da teoria e metodologia optada nesta dissertação, pois:

Existe então, entre o percurso biográfico e a narrativa contada, um nível intermediário, o da totalização subjetiva (sempre em evolução) da experiência vivida. Ela constitui o conjunto dos materiais mentais a partir dos quais o sujeito procura produzir uma história. Ela é feita de lembranças, mas também de sua tomada em perspectiva, de reflexões e de avaliações retrospectivas. Memória, reflexibilidade, julgamento moral aí atuam em conjunto, bem como outras faculdades intelectuais do sujeito, seus “equipamentos” culturais e sua ideologia, sua visão de mundo e seu lugar no mundo. (BERTAUX, 2010, p.92)

Portanto, o que busco ao analisar as entrevistas, não é a veracidade ou não dos fatos narrados, mas a maneira como eles são narrados, a importância dada a eles, a ordem na qual eles são colocados – porque, por mais que se tente seguir uma ordem cronológica na narração, faz parte da própria natureza mesmo da narrativa autobiográfica fazer alguns desvios e passear pela linha temporal, avançando e retrocedendo de acordo com as relações que o narrador tece entre os acontecimentos – e, por fim, também busco analisar a análise feita durante a narrativa pela mulher entrevistada. O que muitas vezes aparece em forma de uma voz de um eu-presente que interrompe o eu-narrador para tecer algum comentário sobre o que está sendo narrado, havendo um mecanismo de tentar manter a narrativa autobiográfica dentro de um sistema de veracidade e de neutralidade, como se o eu-narrativo contasse o que ‘realmente’ ocorreu, os fatos, e o eu-presente tecesse comentários, fizesse interpretações ou até mesmo julgamentos sobre o ocorrido.

As narradoras entrevistadas frequentemente segmentaram a si em duas vozes: a narradora e a analisadora, ou intérprete, em um movimento de se conectar comigo, a entrevistadora que vai analisar a narrativa delas, que se confunde com a pessoa que narra quando as entrevistadas fazem suas suposições – mesmo que não conscientes – do que eu-pesquisadora vou fazer com suas histórias. Porém tudo isso está previsto quando trabalha-se com narrativas autobiográficas e também é material para análise: o que elas querem me fazer crer? Qual a imagem de si que elas querem passar para mim? Qual a ideia que elas fazem do que seja uma pesquisa nessa área? Enfim, como destaca Ferrarotti (2014):

Cada entrevista biográfica é uma interação social complexa, um sistema de papéis, de esperas, de injunções, de normas e valores implícitos, e muitas vezes também de sanções. Cada entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder, recorre ao carisma e ao poder social das instituições científicas sobre as classes subalternas e evoca as reações espontâneas de defesa própria dessas classes. (...) As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam de acordo com o interlocutor; dependem *da interação representada pelo campo social da comunicação*

e se situam no interior de uma reciprocidade relacional. O entrevistador jamais está ausente, nem mesmo quando simula a ausência de ausente; ele é sempre um interlocutor, ainda que, aparentemente, rejeite qualquer reciprocidade. (FERRAROTTI, 2014, p.73)

Portanto, as mulheres estudantes mães que narraram suas histórias, muitas vezes alternavam essas vozes, talvez em uma tentativa de antecipar a minha interpretação do que elas me contavam, para não haver nenhum ‘erro’ interpretativo ou serem ‘mal interpretadas’ ou julgadas de maneira negativa. Isso também diz muito sobre esse grupo, são mulheres que estão tentando provar que pertencem ao ambiente universitário, e na fala de Açucena: “eu não quero que essa minha condição de ser mãe seja justificativa pra qualquer falha ou falta ou ausência [...] porque eu não queria que essa condição da maternidade influenciasse... me desse alguns privilégios”. Gérbera não elabora conscientemente ou verbaliza claramente como Açucena seus sentimentos ou intenções ou relações com a maternidade e a academia, mas através de um ou outro caso contado, mais do que através da narrativa linear da sua história, ela traz na forma – como eu vinha destacando na metáfora da tentativa de pintar um quadro realista que me pareceu expressionista – essa preocupação de justificar e exaltar a falta de condições de continuar ou as expulsões sofridas por ela:

*Mas por outro lado, os alunos eles são muitos machistas *risos* e aí eu recebia olhares atravessados. Teve uma vez que eu fui trocar meu filho no banheiro feminino e teve uma menina [ela reforçou a voz quando falou menina, como quem está surpresa] que virou pra mim e falou desse jeito assim: ué, mas ele não pode tá aqui, porquê que ele tá aqui? Ele é menino, ele tem que tá em banheiro de menino! Eu falei assim: então, querida, *risos* eu sou mãe solo, eu tou com meu filho, não tem mais lugar, não tem trocador, não tem nada, eu tenho que trocar meu filho aonde? No meio de todo mundo? Ele ainda é pequeno, ele tem meses, acho que ele tinha uns três meses... [retorna para a voz simulando a colega de curso] Mas ele não pode tá aqui! Ele é homem! Aí eu fui, olhei assim, eu: então, deixa eu te contar *risos* as pessoas têm filhos, elas precisam de trocar as crianças, se você não tem ou não quer, o problema é seu! Mas tem gente que... e assim, de uma menina que... eu falei assim: ué gente, de uma mulher? Eu esperava isso de um homem mas de uma mulher não. E aí ela falava, começava, não foi a primeira vez, teve outra vez que começou piada, meu filho já com um ano e ele entrou no banheiro comigo pra trocar fralda e ela: mas ele não pode tá aqui, né? Ele tem que fechar os olhos! Mas aí eu falei assim: mas ele não entende de nada e eu tenho que trocar ele, eu não vou deixar meu filho sujo por causa de você, porque você acha que meu filho vai ter alguma percepção que ele não tem ainda? Ele é criança! Outra vez também, que eu tava dando de amamentar, aí uma menina falou bem assim: porque você não amamenta seu filho no banheiro? Porque você tá mostrando seu peito! Sendo que, normalmente, eu jogava o cueiro e tal. [retornando para a voz da menina] Você tem que amamentar seu filho no banheiro! Eu falei assim: bacana, mas assim, não tem nem cadeira, não tem nenhum ambiente, assim, ambiente que todo mundo anda, uma coisa é um fraldário, você amamentar uma criança, outra coisa é um banheiro que todo mundo usa. Aí ela falou:*

*como assim, Gérbera? Você tá numa faculdade onde só tem homem, você fica mostrando seu peito, não sei o quê. Eu fiquei: como assim? Gente! Problema de quem vê de outra forma! É de quem tá olhando e não de quem tá amamentando... Então tem ainda assim... esse... ainda mais com mulheres, que eu fiquei mais chocada, que seria assim: pôxa, eu tou aqui num ambiente, tou aqui com meu filho tentando terminar uma coisa, não é fácil, trago... eu levava ele todos os dias para faculdade, então assim é... era difícil pra caramba! Porque... eu levava comida, pra esquentar, aí tá chovendo, como é que leva carrinho com menino... e tudo... e ainda as pessoas ter falado isso. Teve um outro menino também que... com esse mesmo professor que falou... que me deu boas vindas e tal... ele falou, primeiro dia de aula, falou assim: eu não vou pegar grupo com você, eu falei: mas por quê? Por que você é mãe! Você tem um filho e você vai desgraçar a minha faculdade! Você vai acabar com a minha vida acadêmica! Por que você não vai ter responsabilidade, porque você tem um filho pra criar e eu não vou reprovar matéria por causa de você! *risos* Aí eu falei assim: beleza, eu faço sozinha, assim, sendo que às vezes, aaaa... o desempenho acadêmico não é só meu, é dele também, mas aí eu ouvi isso. Eu ouviiii queee... aqui... não era meu lugar tá lá, porque eu tinha um filho, então se eu escolhi ter filho, eu não era pra tá na universidade, por causa que universidade e mãe não é a mesma coisa, não combina, as pessoas ainda têm essa ideia, principalmente no curso de automotiva, os meninos viram assim: você não pode tá aqui, porque você é mulher, você é mãe, então você não pode fazer esse curso, você não pode ter o gosto, você não pode ter seu gosto que você quer, mas você tem que fazer o que que a sociedade te impõe. E começava esse negócio, pessoas falando mal, que eu levava meu filho, meu filho... tinha gente que falava assim: gente, ele parece um boneco porque ele ficava quietinho quando a aula começa, ele ficava realmente quieto, quando ele chorava poucas vezes eu saía com ele, mas muita gente se incomodava pelo fato de ter uma criança, não da criança fazer barulho, mas de ter uma criança ali. Eu descobri mesmo... esse ano... que eu peguei matéria com calouro, que os calouros se incomodavam, uma menina veio falar comigo falando que os amigos dela perguntavam porque que eu levava o meu filho, aí ela falou assim: uai, vocês não sabem o motivo dela, às vezes ela não tem condição, alguma coisa. E assim, é muito forte isso, principalmente na área que só tem mais homem, não pode ter uma criança, não pode ter uma mulher com uma criança, que aquilo ali atrapalha, por mais a criança não atrapalhe.*

Pude notar uma grande diferença na narrativa de Gérbera para as narrativas anteriores, aproximando-se um pouco da de Violeta, que também tem menos de 30 anos e faz um curso de exatas. E, talvez, exatamente por ser de um curso de engenharia, por ser ainda jovem e por vir de uma família cujos pais não têm formação universitária, talvez, a importância em provar sua luta e tentar fazer-se entender e ser bem interpretada me pareceu mais explícito do que nas outras narrativas, o esforço fazia-se visível, além de um nervosismo que permeou sua narração, acelerando a fala e engatando uma história na outra. Outro aspecto que me chamou a atenção foram nos momentos em que ela ria, era um riso meio envergonhado, meio nervoso, como que procurando uma empatia minha pelas situações que estava me narrando, sua narrativa está toda permeada desses risos de quem procurava uma cumplicidade.

Perceber essas sutilezas da narrativa parece-me mais importante do que a própria narrativa em si, pois “observar o trabalho de rememoração de um sujeito que se esforça para reconstituir o fio de seu percurso biográfico informa sobre o que faz sentido *para ele*” (FERRAROTTI, 2014, p.98). Como leitora-intérprete-narradora-pesquisadora, pude perceber que a forma que Gérbera consegue falar sobre suas emoções e experiências é através dos episódios que narra, que seleciona e conta como se houvessem vilãs/vilões e mocinhas/mocinhos que refletissem a realidade. Uma das ‘mocinhas’ que aparecem na sua narrativa é similar a uma personagem que apareceu também na narrativa de Violeta: a professora mulher mãe e acadêmica de referência. A importância dessas figuras nas duas narrativas: de Gérbera e de Violeta, é mais forte do que nas outras, em que essa figura também aparece. Para estudantes mulheres em cursos tradicionalmente vistos como de homens e, mais ainda, para estudantes mães dentro desses cursos ter uma referência do que a princípio parecia impossível sendo possível teve um impacto positivo, que podemos supor pela relevância dessas personagens em suas histórias:

*Aí eu falava assim: pra quê que eu vou ficar nesse lugar, né? Mas aí depois eu fui e pensei e também conversei com uma coordenadora, o professor falou pra coordenadora conversar comigo e ela veio me contar a história dela. A vivência dela que ela tem um filho também, que é especial. E aí eu fui e falei assim: poxa! E ela é assim uma professora muito requisitada! Tem gente que fala mal, mas na questão assim, dela ser respeitada na área dela, assim, ela é muito! E ela veio me contar que a filha dela é especial, é cardíaca e tudo e mesmo assim ela continua dando aula? Eu falei assim: pôxa, eu também tenho meus problemas mas olha o tanto de gente que também tem problema e assim, não... não larga! As coisas, né? Continua fazendo... E outra... também teve outra professora da automotiva, né? Que ela veio falar que tem dois filhos, essas... essas coisas... então cada... cada... você vê assim, às vezes, a mulher lá, acha que: ah! Tá na engenharia, então não, ela não é mãe, ela não é nada, ela só vive pra engenharia. Mas não, eu... compartilhar as histórias delas... e até mesmo você ver uma mulher assim, já na academia, né? Como professora, doutoranda, pós-doutoranda, te dá também umaaaa... um gás, né? Você fala assim: pôxa, se ela conseguiu, eu também posso conseguir, né? Pode ser mais tempo mas uma hora vai! *risos* *silêncio**

Um último aspecto que quero ressaltar nessa narrativa é que mesmo estando desligada e mesmo tendo enfrentado inúmeras dificuldades, Gérbera também ressalta seu anseio de retornar. Ela deixa implícito, com isso, que a história dela está em aberto, que o final não é ela sendo desligada da universidade e não se formando. Podemos ver isso na maneira como ela encerra esse trecho acima que veio depois de uma pergunta minha – após ela encerrar a narrativa espontânea, perguntei se ela lembrava de alguém que foi marcante para ela positiva ou negativamente durante essa experiência de conciliar estudos universitários e maternidade – e também na maneira que ela encerra a narrativa inicial,

espontânea, e na maneira como ela encerra a fala após eu perguntar sobre ela estar desligada:

*E foi assim... tá sendo assim... desliguei esse semestre, por conta que foi uma bola de neve, agora que a bola de neve foi... e explodiu... mas, assim, eu penso em voltar e até mesmo quando tiver um pouquinho maior, porque ele vai tá mais entendido, né? Não demanda tanto tempo quanto assim essa fase... aí, foi mais ou menos isso... *risos**

Entrevistadora (eu): esse semestre agora que você foi desligada? Ou entrou em condição?

*Entrei em condição por crédito e por matéria, aí fui e desliguei agora esse semestre, mas tou vendo se eu volto ano que vem, nem que seja por vestibular, por outra coisa. Mas assim, é uma coisa que eu penso que não é só por mim, mas pelo meu filho, né? Meus pais, tudo... meu pai tem ensino fundamental e minha mãe tem ensino médio, são autônomos, né? Então pra eu melhorar a vida do meu filho, minha vida, tem que ser de mim, né? Tem que partir de mim, então UnB é uma coisa assim que eu penso que eu tenho que continuar, né? Tive muita dificuldade, mas uma hora eu vou me formar! *risos**

Camélia

Depois, eu tentei fazer a matrícula e deu muito errado! Não consegui... e aí... segui a vida! E larguei a UnB! Falei: ah! Agora já era porque não vai dar, porque... eu até tentei fazer algumas aulas com o neném mas tipo ônibus, metrô, larárá... e aí atrapalhava a aula e as pessoas ficavam me olhando com cara feia, nããã... e aí... larguei mesmo! Sem condições!

Camélia ingressou em 2014 aos dezenove anos para o curso de Comunicação Social da Universidade de Brasília – UnB, ela engravidou em 2017, aos 22 anos e, atualmente, está com 24 anos e sua filha está com dois anos. Ela cursa o nono semestre e acabou de ser religada, pois interrompeu a graduação por dois anos, do final da gestação até um ano e meio da sua filha. Camélia mora em Taguatinga – DF, sozinha com a filha, e trabalha com produção cultural. No formulário inicial respondido via *Google Forms*, Camélia autodeclarou-se branca; informou que estudou em escolas públicas durante o ensino fundamental e em escolas particulares no ensino médio e que seus pais possuem o ensino superior completo. Informou, ainda, que a filha fica com familiares enquanto ela está estudando.

A entrevista de Camélia ocorreu em 1º de outubro de 2019 ao lado da banca de revistas da Colina – UnB (área residencial de apartamentos funcionais da universidade) entre uma aula e outra de Camélia. Ela dispunha de pouco tempo e estava muito calor e ela disse que precisava comer algo, por isso sugeri irmos para lá que era um local próximo da sala de aula dela e um pouco mais silencioso e reservado para fazer a entrevista enquanto ela comia algo e tomávamos água de coco gelada. A entrevista foi rápida e

durou 20:37 de gravação e apenas alguns minutos além disso de encontro total sem nenhum assunto ou comentário que considere relevante para a entrevista.

Camélia narra de maneira bem objetiva e foca muito em questões práticas, entretanto, é possível vislumbrar uma leitura de si mesma em alguns aspectos. Primeiramente, há uma repetição da palavra ‘larguei’ quando fala do período em que esteve afastada da universidade:

Larguei mão [grávida], mas eu já tinha largado [quando a filha nasceu], e larguei a UnB [após tentativa de retorno em seguida do nascimento da filha], larguei mesmo, sem condições [sobre dificuldades ao tentar trazer a filha pras aulas], e aí, larguei a UnB! [após explicar que tinha que cuidar da casa e trabalhar], porque ninguém larga a faculdade, ainda mais quando tem filho, por um motivo fúti, então era meio que uma punição, né? [foi informada na secretaria do curso que havia uma necessidade de ficar um semestre afastada após ser desligada].

Aliado à isso, há uma importância para ela em retornar à UnB e um questionamento interno sobre suas motivações para ter ‘largado’ a UnB:

Só queeeee... eu ficava pensando, né? Como assim? Eu larguei a UnB? Porquê que eu larguei a UnB?

Portanto, há um conflito entre algo que, para ela, foi inevitável, mas ao mesmo tempo sentia-se compelida a retornar ou, ao menos, questionava-se sobre isso, como pode ser observado no trecho destacado na íntegra abaixo:

Depois, eu tentei fazer matrícula e deu muito errado! Não consegui... e aí.... segui a vida! E larguei a UnB! Falei: ah! Agora já era porque não vai dar, porque... eu até tentei fazer algumas aulas com o neném mas tipo ônibus, larará... e aí, atrapalhava a aula e as pessoas ficavam me olhando com cara feia, nãñã... e aí... larguei mesmo, sem condições. E aí quando minha filha nasceu, eu fui morar com o pai dela, e aí ainda tinha uma casa, né? Pra sustentar... e eu precisei trabalhar e tals. E aí, larguei a unb! Falei: ah! Deixa isso pra lá! Só queeeee... eu ficava pensando, né? Como assim? Eu larguei a UnB? Porquê que eu larguei a UnB? Quanto falta pra acabar? Eeee... pensando mesmo nisso, tipo assim... aí quando foi no final do ano... no meio do ano... não, no final do ano, eu vim e tentei trancar justificado, né? Porque aí eu ainda ia ter a possibilidade de fazer matrícula. E aí consegui! Fui no... tive que vir no HuB [Hospital Universitário da UnB], por motivo de saúde, né? Que eu disse que é porque... por causa da minha filha, era pequena e eu não tinha como... E aí, consegui! Fui no HuB, aí levei ela e ela era a justificativa, né? Porque eles fazem a perícia médica. E aí, era isso, não tinha que fazer. Aí no primeiro semestre desse ano, ééé... eu tava... tava largada... abandonado a UnB, mas eu continuava pensando, né? Preciso voltar, preciso voltar, preciso voltar. E aí, a minha filha já tá um pouco maior, e aí a gente conseguiu conciliar os horários e deixar ela com alguém, porque também tem a questão creche, né? Que também é uma questão... assim, nós tamo há um ano na fila já, da creche pública, e é sem condições! Nenhuma pagar uma creche particular, porque 1.500 reais? Sem condições... nenhuma nenhuma

nenhuma... nem de imaginar essa possibilidade... e aí, eu dei muita sorte, né? Porque eu tenho uma rede de apoio muito grande, assim, por mais que eu não esteja mais com o pai da minha filha, ele cuida dela, ele fica com ela, ele faz mais que obrigação dele, né? Mas assim, ele podia não fazer, né? E aí, ela fica com a mãe dele também, quando... e aí a gente arrumou direitinho os horários e aí esse semestre eu decidi voltar! Aí falei: agora preciso me formar, faltam 33 créditos pra acabar... e aí quando eu decidi me formar e entrei no matrícula web... eu tava desligada! Da universidade... Aí eu falei: cara, que bosta! E agora? O quê que eu faço? Aí eu liguei na FAC [Faculdade de Comunicação] e aí precisei voltar, aí eu fui lá e preenchi o papel da reintegração... e aí o que a secretária me falou foi: Camélia, a gente já sabe sua história, a gente já conhece, já tá todo mundo ciente, então, assim, o certo era o processo da universidade é que você precisa ficar um semestre fora, é meio que uma punição, né? E aí eu fiquei pensando: cara, que sistema louco! Porque assim, você tem necessidade de ser punido por uma parada que você tá querendo? Tipo... pela sua vida, né? Assim... porque ninguém tipo... larga a faculdade, ainda mais quando tem filho, por um motivo tipo fútil! É porque tem um motivo. E aí ela falou: não, mas o coordenador volta tipo... eu fui numa sexta e ele voltava numa quarta... e aí ele vai assinar seu processo e mandar pro SAA. Só que aí a matrícula já vai ter acabado e eu vou precisar que você venha aqui fazer a matrícula aqui com ele direto. E eu falei: tá. Aí deu certo.

Então, por mais que tenha sido uma narrativa mais apressada por causa da limitação de tempo disponível de Camélia, ainda assim podemos ver que esse trecho oscila entre: uma inevitabilidade em ‘largar a UnB’ – baseada mais em motivos pessoais do que em uma estruturação social que expulsa mães do ensino superior; uma vontade de retomar os estudos que a mantinham pensando sobre o assunto; e uma indignação diante de uma informação de que havia uma espécie de punição para quem larga a faculdade – que oficialmente não existe, não há nenhum impedimento no regulamento da UnB para o aluno ser religado imediatamente após o desligamento.

Entretanto, independentemente de a funcionária da secretária ter-se equivocado ou de Camélia ter mal interpretado alguma informação dada, ela julgou ser importante mencionar a tal regra, mas principalmente para justificar o ‘largar’ tão recorrente em sua fala. Ela precisava defender esse argumento: ninguém larga a faculdade por um motivo fútil, principalmente quando tem um filho. Ou seja, há uma voz oculta na sua narração que a julga por largar a faculdade, pois o tom de inevitabilidade e, ao mesmo tempo, descaso com que ela narra esse período está dialogando também com um mundo social, com como ela posicionou-se e foi posicionada no mundo. Camélia, na narrativa, constrói a si mesma a partir do externo mas também constrói o mundo a partir de si, o que é argumento central nos escritos de Delory-Momberger sobre a narrativa autobiográfica:

O indivíduo só pode apreender o social de maneira autorreferencial, em relação com a sua história e suas experiências, nas formas de seu “mundo-de-vida”, para retomar o conceito desenvolvido por Alfred Schütz (1981), ou ainda, de acordo com a bela expressão dos sociólogos alemães Peter Alheit e Bettina Dausien, construindo “o

mundo interior do mundo exterior” (2000, p. 276). O que faz surgir essa lógica de subjetivação e de apropriação biográfica é a dimensão socializadora da atividade biográfica, o papel que ela desempenha na forma como os indivíduos compreendem a si mesmos e se estruturam numa relação de coelaboração de si e do mundo social. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.138)

Um segundo aspecto interessante na narrativa de Camélia – e que também aparece em outras narrativas, como na de Lis, ou na de Rosa, ou na de Violeta, que faz parte dessa relação de coelaboração de si e do mundo social – é o de exaltar a capacidade de trazer as suas experiências, vivências e necessidades específicas para o ambiente acadêmico e conquistar o espaço acadêmico a partir de suas subjetividades. Portanto, independentemente de “verdade” ou não nos episódios narrados sobre essas conquistas, é valioso entender que há uma resistência, mesmo que seja criada narrativamente. Arfuch (2010) diz que, no relato autobiográfico, o conteúdo do relato por si mesmo não é o que mais importa, mas sim as estratégias de autorrepresentação:

Não tanto a “verdade” do ocorrido, mas sua construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato, o vaivém da vivência ou da lembrança, o ponto do olhar, o que se deixa na sombra; em última instância, que história (qual delas) alguém conta de si mesmo ou de *outro eu*. E é essa qualidade autorreflexiva, esse caminho da narração, que será, afinal de contas, *significante*. (ARFUCH, 2010, p.73)

Nesse sentido, retomando o aspecto levantado acima, o trecho abaixo mostra uma autorrepresentação positiva, de um saber da experiência (Larrosa, 2002) que as maternidades podem trazer:

E aí... agora eu tô seguindo... assim... e tá dando certo. Mas o negócio é... assim... por exemplo: tem uma aula que eu tinha na quinta-feira, que é uma matéria que dá totalmente pra fazer há distância e quinta-feira é um dia que, tipo, não tem ninguém para ficar com a minha filha, que quem tem que ficar sou eu. E aí, é... eu conversei com a professora e assim, com a turma toda, porque é uma matéria tópicos especiais, né? Aí falei: gente, qual é a lógica da gente ficar vindo para cá? Tipo, se olhando, porque que a gente não cumpre as demandas da aula? Em casa, todo mundo, no seu tempo, entrega nos prazos e tals? Aí todo mundo: ah, massa, massa, massa... E resolveram que a matéria ia ser à distância. E aí, achei bem legal, assim, porque... porque eu entrei... é... assim... em função da minha causa, né? Porque eu preciso me formar... e assim... e achei legal que na FAC pelo menos, tirando esse maluco aí da menção que conversou e... e enlouqueceu! O restante dos professores, assim, é beeeem, bem complacente, bem... sabe? Concorda com as coisas, assim, eu explico às vezes... tipo tinha que apresentar um seminário e eu passei a noite com a minha filha doente, acordada, em claro... mas eu vim apresentar, eu só cheguei atrasada, porque enfim... mas expliquei e tals e deu certo. Então, assim, pelo menos na FAC, para mim, o meu suporte tá sendo incrível, fora desse doi... dessa confusão... que passei quase dois anos fora, né? Depois dessa confusão... pra voltar... aí agora sim, acho que sai essa formatura! É... foi... é... essa loucura! É isso...

Quase todas as narrativas encerram com alguma versão disso, de uma exaltação de si mesmas e de uma prospecção positiva de futuro de graduar-se para as que não

graduaram ainda, como as de Perpétua, Amarílis e Gardênia – que não serão analisadas individualmente aqui, mas que podem ser acessadas na íntegra no Apêndice desta dissertação –, ou de um balanço positivo do que passou, entre as que já concluíram a graduação.

Entretanto, as entrevistas de Azaléia, Verbena e Magnólia – que também não serão analisadas individualmente, mas estão transcritas integralmente no Apêndice – são menos positivas em relação ao que aconteceu ou ao que virá. A qualidade autorreflexiva (ARFUCH, 2010) vem, nestas narrativas, para manter uma postura crítica em relação ao que viveram e não de conciliação com o que viveram, e a força delas está também nisso: em não serem complacentes com as violências sofridas dentro e fora da universidade.

O mundo social (re)significado por ainda precisa de muitas mudanças para ser espaço-tempo de narrativas menos opressoras com as mulheres. Mas elas trouxeram essas questões para suas vidas de forma que tornaram-se centrais e atravessam suas vidas pessoais, profissionais, estudantis, dispostas a sempre manter uma postura alerta e crítica das relações sociais, de poder e de gênero, aliadas, também, às questões das maternidades. Há um aspecto em comum entre elas de terem alguma distância temporal maior do que as outras narrativas – com exceção da de Margarida – entre a experiência da graduação (ou interrupção dela) e da maternidade em relação ao momento em que a entrevista aconteceu. Esse espaço temporal abriu a possibilidade de releitura da experiência em face de outras experiências vividas, de um processo mais longo, e talvez mais dolorido e complexo, de (re)significação do vivido. Elas exaltaram, em suas narrativas, mais as estradas interditadas do que os atalhos encontrados por elas.

Trago trechos das falas das três, que considerei significativos e representativos para que as críticas pertinentes que elas trazem de maneira tão afetiva e pessoal, mas representativas de uma coletividade, possam ser parte da argumentação desta dissertação, preparando a reflexão para a apresentação do produto técnico que, talvez, possa ser parte das possíveis soluções aos problemas analisados criticamente por elas em suas narrativas.

Azaléia

Uma coisa que eu me arrependo muito foi isso, assim, eu olho pra trás e uma coisa que eu me arrependo foi de não ter continuado o curso de antropologia, é uma coisa que até hoje pegou pra mim, sabe? Porque era uma coisa que eu gostava muito, sabe? Então, talvez eu tivesse escolhido continuar na antropologia, né? Mas assim, não deu nem tempo de poder, sabe? Pensar, né? Então, eu olho pra trás eeee.... as oportunidades mesmo que a gente perde,

né? Tipo, fui para uma particular e logo recém-formada e os amigos tudo fazendo pós-graduação e lálalá e você com filho com 2... 3 anos... né? O dinheiro que você ganha você tem que pagar escola.... então, não sobra... até hoje, pra te falar a verdade, eu não consigo pagar as minhas especializações, porque o dinheiro que entra eu pago o que eu tenho que pagar e aí quando eu tenho que priorizar, eu tenho que priorizar uma consulta médica, eu tenho que priorizar o pagamento da escola, eu tenho que pagar essas coisas que eu preciso, esse suporte... então, eu nunca consigo pagar... ter um dinheiro pra investir, pra me autoinvestir, sabe? Me autoinvestir... né? Que é o quê eu gostaria... então, acaba que a gente tem que sempre priorizar o filho, né? Então, acaba que a gente fica desamparada nesse sentido, né? De conseguir uma bolsa, uma coisa, é muito difícil! É muito difícil! Assim, eu achei muito difícil conseguir esse suporte assim de bolsa... de apoio... pra me sustentar enquanto estudante... é isso...

Verbena

*Quem tava quando eu pari, sabia, mas no outro semestre... ninguém sabia! Que eu era mãe, né? De um bebê. Cara, eu fui muito... eu acho que eu fui bizarra... eu fui maluca! Assim... não falei pra ninguém... eu, sinceramente, eu achei assim: tou fudida e pronto! Ninguém vai me ajudar! *silêncio* E eu não sentia... que... que eu tinha o direito de estar lá! E eu me lembro de um professor que me negou... quando eu pedi ajuda... ou... uma questão de um trabalho... ou alguma coisa assim... me negou mesmo: não, você é igual todo mundo! E era difícil, assim, falar que não dei conta... *silêncio* [...] A gente não teria... eu não teria abandonado... então quando eu percebi esse fluxograma e essas possibilidades... horríveis!... que eu tinha, eu abandonei o curso, e fiz um vestibular numa faculdade particular. Então, éééééé.... e aí nesse período que eu abandonei, éééééé.... ninguém me ligou! Ninguém! Nenhum professor, tipo assim: a aluna nunca mais veio, 10 faltas, 20 faltas... ninguém me ligou! Ninguéééééé'm... nem a coordenação.... nem a.... nossa, o quê aconteceu com essa aluna? Morreu? Entende? Então eu abandonei a UnB e fui embora! Foi simples assim... Mas foi isso, basicamente isso, eu tive que abandonar... eu falei: olha, não tem condição. Até porque a gente nunca sabe o quê vai conseguir, eu não sabia o quê eu ia conseguir de crédito, de matéria, e nem tudo era à noite, então eu tinha que pegar... como eu era aluna mista, porque eu fui transferida de outro curso, eu não era de lugar nenhum! Entendeu? Então... o quê eu lembro é isso...*

Magnólia

As mães, as mulheres mães que eu conheci, elas eram distantes também, porque o lugar não é propício para esse tipo de afeto... de conversa e diálogo, acho que é uma coisa que eu senti muito forte na academia. E, não sei, eu acho que a minha... perseverar nesse caminho e estar na academia talvez seja uma tentativa de humanizar esse espaço de alguma forma. E a Educação nada mais é do que isso, né? Se tornar humano as relações sociais e econômicas... e pessoais! No que é realmente, quem são essas pessoas? Eu não sou só o meu IRA ou o meu lattes, ou o meu currículo... e nem só... assim como não sou só a mãe ali dentro de casa, né?[...] Então assim... parece que todos os espaços, eles são dissociados! Isso é o que mais me dói... é isso que torna o trajeto mais difícil! Perdurar nisso daqui talvez seja uma tentativa de... humanizar esses espaços! De tanto no trabalho, quanto em casa, quanto na academia... e por isso a pós-graduação, porque eu acho que a gente tem que ocupar isso!

Para finalizar este capítulo e continuar a trazer uma reflexão que lança alguma luz para o próximo capítulo, no qual apresentarei o produto técnico desta dissertação, resgato a proposta, já trazida em capítulos anteriores, de Santos (2002) sobre a sociologia das ausências. Uma forma de fazer presente o que é ativamente produzido como ausente. Uma forma de recuperar experiências desperdiçadas. Uma forma de ampliar totalidades coexistentes. Uma forma de desconstruir dicotomias hegemônicas. Uma forma de reconhecer e valorizar a heterogeneidade das totalidades. O intuito de encerrar as reflexões sobre as narrativas e introduzir o capítulo sobre a proposta técnica com Santos (2002) é tentar aliar reflexão e ação, em uma postura política diante do tema.

A crítica da razão metonímica é, pois, uma condição necessária para recuperar a experiência desperdiçada. O que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação do presente. Só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente. [...]

A dilatação do presente aqui proposta assenta em dois procedimentos que questionam a razão metonímica nos seus fundamentos. O primeiro consiste na proliferação das totalidades. Não se trata de ampliar a totalidade proposta pela razão metonímica, mas de fazê-la coexistir com outras totalidades. O segundo consiste em mostrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e que as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela. Ou seja, a sua pertença a uma dada totalidade é sempre precária, quer porque as partes, além do estatuto de partes, têm sempre, pelo menos em latência, o estatuto de totalidade, quer porque as partes emigram de uma totalidade para outra. O que proponho é um procedimento renegado pela razão metonímica: pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas. Pensar o Sul como se não houvesse Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não

houvesse senhor. O pressuposto deste procedimento é que a razão metonímica, ao arrastar estas entidades para dentro das dicotomias, não o fez com pleno êxito, já que fora destas ficaram componentes ou fragmentos não socializados pela ordem da totalidade. Esses componentes ou fragmentos têm vagueado fora dessa totalidade como meteoritos perdidos no espaço da ordem e insusceptíveis de serem percebidos e controlados por ela.

Na fase de transição em que nos encontramos, em que a razão metonímica, apesar de muito desacreditada, é ainda dominante, a ampliação do mundo e a dilatação do presente têm de começar por um procedimento que designo por sociologia das ausências. (SANTOS, 2002, p.245)

Por fim, existem muitos outros pontos a serem abordados em todas as narrativas, porém, foi necessário fazer um recorte temático e eleger um ou dois tópicos, no máximo, para abordar em cada uma das entrevistas. Pois a intenção nesta dissertação não é explorar exaustivamente todas as suscitações e possibilidades abertas nas narrativas, mas trazer um pouco dessa heterogeneidade de experiências possíveis no âmbito das estudantes universitárias mães, realçando sua singularidade, mas, também, o pertencimento a um grupo que existe e precisa existir, efetivamente, para a instituição. Um grupo diverso, que precisa de uma sociologia das ausências.

A Universidade de Brasília deve começar a debater a existência e a especificidade dessas mulheres dentro da universidade. Um grupo que precisa, primeiro, deixar de ser “fragmento não socializados vagueando fora das totalidades”, ou seja, (re)existe fora das dicotomias de poder que explicam o mundo; para, depois, iniciarmos um debate institucional – que já ocorre em âmbitos informais organizados pelas próprias estudantes – sobre as potencialidades, necessidades e fragilidades dessas universitárias e em como a UnB pode, não só, garantir o acesso e a permanência, a tal inclusão, mas, também, garantir integração e experiência, que as incorpore integralmente e valorize seus saberes, suas vivências, suas significações de mundo, de vida, de ciência, de sociedade. É necessário criticar a inclusão, no sentido de que ela inclui o diferente para garantir a diversidade na universidade, mas continua valorizando o estudante padrão ideal, continua valorizando uma razão que exclui o vivido e as ditas coisas domésticas ou de mulher; fazendo com que essas estudantes mães sintam-se como um incômodo, como se não pertencessem, como se tivessem feito algo de errado ao “inverter a ordem natural das coisas” – como disse Lis em sua narrativa.

É necessário que haja a compreensão de que elas somos parte fundamental do mundo social e político e fomos desvalorizadas como seres pensantes, sendo lidas somente como seres emocionais durante muitas gerações, o que também é uma estratégia

de desvalorização baseada nas dicotomias, ocultando as questões de poder e de colonização envolvidas – ser emocional é ser subjetivo, o que ainda é desvalorizado em um ambiente acadêmico, mulher é emocional, mãe é emocional, mulher mãe é desvalorizada enquanto mulher mãe, para estar neste espaço-tempo da universidade, elas temos que fragmentarmo-nos e deixar um aspecto central de nós e da vida fora do debate acadêmico. Tudo isso sustentado pelas dicotomias totalizadoras emoção/razão bem como pelas extensões delas em mulher/homem ou mãe/pai, que estão alinhadas e ordenam o mundo e a maneira como lemos o mundo.

E que minha luta contra essa desintegração está sendo esta: a de tentar agora dar-lhe uma forma? Uma forma contorna o caos, uma forma dá construção à substância amorfa - a visão de uma carne infinita é a visão dos loucos, mas se eu cortar a carne em pedaços e distribuí-los pelos dias e pelas fomes - então ela não será mais a perdição e a loucura: será de novo a vida humanizada.

Clarice Lispector – *A paixão segundo G.H.*

CAPÍTULO 5

PRODUTO TÉCNICO: COORDENAÇÃO DE APOIO ÀS MATERNIDADES: COAMA

Re(Des)Construindo políticas, ações, projetos e atividades participativas permanentes – demandas, vivências, experiências e saberes – para (re)conhecimentos das universitárias mães da Universidade de Brasília.

Introdução

Com uma história marcada por constantes processos de ruptura democrática e asfixias dos espaços de participação social, a sociedade brasileira, a partir dos anos finais do século XX e iniciais do século XXI, vinha resgatando os fundamentos democráticos e princípios participativos, basilares do Estado Democrático de Direito. Experienciados, ainda durante a redemocratização, tais princípios nortearam a elaboração da Constituição Federal de 1988, considerada como a Constituição-Cidadã e a construção de espaços de participação, discussão e construção permanente de políticas públicas.

Resultante de um intenso processo de luta dos diversos segmentos da sociedade civil, esses espaços públicos possibilitam a escuta das vozes dos múltiplos atores envolvidos na construção das políticas públicas, criando um processo dialógico, em que se reconheçam os interesses, as demandas, os posicionamentos, as vivências, as experiências e as manifestações de identidades convergentes e divergentes desses diferentes sujeitos ou grupos envolvidos.

Devo, contudo, destacar que, mesmo diante de inúmeros avanços observados na criação desses espaços de participação social institucional, ainda enfrentamos uma

relativa resistência à implementação de uma gestão democrática da coisa pública. Entretanto, podemos entrever uma predisposição à inovação e inclusão por parte da Universidade de Brasília – UnB desde sua história, estruturação, objetivo e missão, havendo o anseio e comprometimento institucional para a realização e manutenção desse ideal de gestão democrática inovadora e participativa. Segundo a própria definição do que é a UnB, encontrada no site institucional:

Uma Universidade transformadora, com a missão de produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. Essa é a Universidade de Brasília, cuja trajetória se entrelaça com a história da capital do país.

Resultado do sonho e do trabalho de educadores como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, a UnB é, desde 1962, ano de sua criação, uma das principais referências acadêmicas nacionais. A diversidade cultural presente em seus quatro campi é uma de suas características marcantes. A pluralidade, aliada à busca permanente por soluções inovadoras, move a produção científica e o cotidiano da instituição.

A UnB segue atuante em todas as áreas do conhecimento, aberta às principais demandas do Brasil e do mundo. Com olhar apontado para o futuro e estima pelo caminho já trilhado, a Universidade se consolida como organismo indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade mais íntegra e democrática.

(BRASIL, 2021, s/p)

Além disso, temos também no site institucional da Universidade de Brasília, as seguintes definições de suas Missão e Visão de Futuro:

Missão – Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãos e cidadãs éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência.

Visão de Futuro – Ser referência nacional em ensino, pesquisa e extensão, com inserção local, regional e internacional, inovadora, inclusiva, transparente e democrática, com gestão eficaz e qualidade de vida.

(BRASIL, 2021, s/p)

Portanto, a Universidade de Brasília apresenta um certo descompasso entre a sua definição, missão e visão de futuro e a consolidação real de espaços de discussão participativa e democrática para a adoção de um modelo de gestão democrática. Assim sendo, as noções de transformação, integração, responsabilidade social, inovação, soluções democráticas, inclusão, diversidade, pluralidade, gestão eficaz e qualidade de vida atravessam a fundação, constituição e futuro da UnB, aliadas aos três pilares de sustentação da universidade pública no Brasil: ensino, pesquisa e extensão; e acrescento, ainda, um quarto pilar, do qual pouco se fala, ou pouca importância é dada dentro do âmbito institucional, que é a administração.

A inexistência de espaços físicos, administrativos e acadêmicos de escuta, acolhimento e soluções das demandas, vivências, experiências e saberes das mulheres

discentes mães da Universidade de Brasília, demonstra uma fragilidade em relação à realização desses ideais do que seja e deva ser a UnB.

De acordo com o que venho sustentando ao longo desta dissertação, as mulheres mães em nossa sociedade sofrem pressões, pré-conceitos, expulsões, interdições de e em diversas esferas sociais, econômicas, políticas, históricas, familiares, simbólicas, discursivas, entre outras. Elas precisamos relacionarmo-nos diariamente com questões materiais – relacionadas a espaço e tempo, muitas vezes potencializadas pela fragilidade socioeconômica – e questões subjetivas relacionadas às identidades, discursos, relações de poder, entre outras – que definem nossas experiências e significações de nós mesmas e de mundo. Entendendo que tanto umas como outras estão fundamentalmente interligadas – questões materiais e subjetivas, as significações de si e de mundo – em um processo, já mencionado, de que o mundo interior constrói o mundo social-político-econômico-histórico e o mundo exterior constrói o mundo interior – em uma relação dialógica e dialética constante de (des)construção.

Partindo desses pressupostos do que sejam a constituição, missão e visão de futuro da Universidade de Brasília e de que as mulheres mães estudantes dessa universidade têm enfrentado um processo de produção de suas não-existências enquanto seres plurais que são estudantes, mas também são mães. E, além disso, são cuidadoras de suas famílias, também são responsáveis por seus lares, também são trabalhadoras, entre outros papéis a nós atribuídos e por nós exercidos. Mas, também, que isso nos torna sujeitos da experiência, capazes de trazeremos uma contribuição singular a partir de um saber da experiência para a instituição – em suas interfaces de gestão, administração, construção de conhecimento, processos educativos e responsabilidade social.

Os subsídios para a apresentação do produto técnico foram construídos ao longo desses estudo, leituras, diálogos, reflexões, pesquisa, entrevistas, interpretações e produção dessa dissertação, ou seja, ao longo de todo esse meu processo educativo do mestrado, que determinou não somente minha vida acadêmica, mas, também, atravessou e (re)definiu as minhas vivências e experiências pessoais, profissionais, emocionais, materiais, familiares, entre outras.

Referencial teórico-metodológico no campo da gestão democrática participativa para fundamentar a relação entre a pesquisa desenvolvida e o produto técnico apresentado

Segundo Fischer (2016), em uma visão tradicional, as ciências sociais preocuparam-se em estimular o debate sobre os problemas sociais e políticos da sociedade, exercendo uma “função de iluminação” – como o próprio autor defende. Enquanto as ciências políticas procuraram, dentro da perspectiva neopositivista, buscar soluções para esses problemas, desenvolvendo métodos e práticas mais voltados para uma abordagem empírica, deixando de lado a compreensão discursiva, contextual e de investigação social mais ampla das estruturas nas quais originam-se os problemas (FISHER, 2016).

Como alternativa a essa visão tradicional das ciências sociais e à perspectiva positivista ou neopositivista da ciência política, Fischer (2016) apresenta uma abordagem que localiza-se no que ele chama de pós-positivista. Essa abordagem, entende que a realidade não pode ser explicada ou compreendida por completo, haja vista as múltiplas causas e efeitos que interferem nos problemas, em seus significados sociais, produtos de interpretações. Trata-se de trazer as preocupações antes restritas ao campo das ciências sociais para o campo das ciências políticas, “o pós-positivismo enfatiza a construção social da teoria e conceitos, e a abordagem qualitativa da descoberta do conhecimento” (FISCHER, 2016, p.164).

A partir da leitura de Fischer (2016), pude compreender que a ciência política também foi afetada pelas mudanças de perspectiva em relação à centralidade dos sujeitos e à emergência da subjetividade, em oposição à centralidade da objetividade vigente nas perspectivas positivistas ou neopositivistas: “para o pós-positivista, os debates cruciais na política raramente são sobre os dados em si, mas sim sobre os pressupostos subjacentes que os organizam.” (FISCHER, 2016, p.170). Portanto, ancorado nessa perspectiva, pude pensar na proposição de um produto técnico que esteja alinhado a políticas e gestão participativas da Universidade que sejam, também, comprometidas com transformação, integração, responsabilidade social, inovação, soluções democráticas, inclusão, diversidade, pluralidade, gestão eficaz e qualidade de vida, como preconiza o objetivo e missão da UnB.

Um produto técnico pensado partindo das questões discursivas, de poder, de identidade, de experiências que sustentam o não-pertencimento de determinado grupo ao ambiente universitário, causando, assim, desigualdades nas possibilidades de permanência e conclusão da graduação com qualidade, mas que, também, e, ao mesmo tempo, podem ser questões para criar redes de pertencimento dentro da Universidade. O que engrandeceria e enriqueceria a Universidade de Brasília em seus quatro pilares:

ensino, pesquisa, extensão e administração. Como enfatizado ao final do capítulo anterior: uma forma de fazer presente o que é, ativamente, produzido como ausente; uma forma de recuperar experiências desperdiçadas; uma forma de ampliar totalidades coexistentes; uma forma de desconstruir dicotomias hegemônicas; uma forma de reconhecer e valorizar a heterogeneidade das totalidades. Essa mudança de perspectiva, oportuniza-nos fazer uma leitura social e política da UnB que se proponha mais crítica e em interlocução com os sujeitos envolvidos e suas representações de mundo e, ainda, uma universidade que pode ser lida como representativa da sociedade em geral, mas, com o diferencial de poder mudar a sociedade por ser protagonista e precursora de mudanças que buscam mais justiça social.

Falar sobre as construções operadas no campo das representações relacionadas à educação e ao acesso à cidadania política, é encarar a pesquisa em seus aspectos de reflexão e ação, de construção permanente de sentidos, de nunca acabada e fechada. É falar da subjetividade dos sujeitos, das experiências, das vivências, das significações.

Ancorando-me nesses pressupostos, trago uma ferramenta teórico-metodológica da gestão pública: o Planejamento Estratégico Situacional - PES, proposta por Gentilini (2014), para tentar ampliar o debate sobre alguns problemas sociais e políticos dentro da Universidade de Brasília, além de tentar contribuir para a construção de soluções mais participativas. Um problema, na perspectiva teórico-metodológica do Planejamento Estratégico Situacional - PES, é quando há uma situação não desejável que se almeja alterar para uma situação que seja desejável, em outras palavras, é uma desconformidade entre o que é e o que deveria ser (GENTILINI, 2014). Entendo que, pelo que a UnB propõe-se a ser e pelas narrativas das estudantes de graduação mães, além do debate apresentado ao longo dessa dissertação, há um problema: uma desconformidade entre o que é e o que deveria ser.

Faço um breve desvio da apresentação do PES para esclarecer que não digo inclusão das estudantes mães, porque só podemos incluir o que não pertence, o que está fora. Estou tratando, nesta dissertação, das estudantes que já existem dentro da UnB, estou falando de estudantes que (re)existem na Universidade de Brasília, apesar da falta de reconhecimento, da inexistência de políticas, ações, projetos e atividades com o objetivo de ouvir e ver essas estudantes enquanto sujeitas produtoras de conhecimento, propositoras e demandantes de soluções, pertencentes à comunidade acadêmica e à sociedade. A palavra inclusão pressupõe um sujeito (fazendo uma análise sintática) que executa a ação de incluir um objeto direto.

As estudantes de graduação da Universidade de Brasília que são mães não são objetos que precisam da ação da Universidade de incluí-las, porque elas mesmas incluíram-se, elas estão aqui, e, só por isso, foi possível fazer esta pesquisa, porque elas (re)existem apesar de não existirem em nenhum registro institucional. Se perguntarmos hoje à Universidade de Brasília quantas mães formaram-se em 2018 ou 2019 (deixando o caótico e pandêmico 2020 de fora do levantamento de dados) na UnB, a instituição não terá essa resposta. Ou no último triênio do qual se tem relatório produzido, também não haverá essa resposta. No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022, não há qualquer menção às estudantes que são mães. Se solicitarmos à Diretoria de Avaliação e Informações Gerenciais - DAI vinculada ao Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional – DPO um quantitativo de mães discentes de graduação na UnB hoje, ou porcentagem, ou representatividade nos cursos, ou sobre evasão relacionada à maternidade, também receberemos uma resposta que diz que não há dados sobre maternidade ou sobre quantas discentes possuem filhos, ou quantos filhos. Se perguntarmos a qualquer unidade acadêmica quem ou quantas são as estudantes da graduação que são mães matriculadas em seus cursos, elas não terão essa resposta. Mas, essas estudantes que a Universidade ainda não reconhece, nem como dado institucional, narraram-me que não são vítimas, não são heroínas, mas que (re)existem na UnB. Criam estratégias e soluções criativas sendo as sujeitas dos verbos viver, estudar, cuidar, aprender, defender, criar, sonhar, perseverar, cansar, chorar, gargalhar, sentir, pensar, refletir, significar. Elas não precisam ser incluídas, elas precisam ser ouvidas, vistas e apoiadas.

Tendo isso em mente, para o PES, é necessário que se faça uma *análise situacional*, levando em conta os atores envolvidos no problema, “os indivíduos e suas situações específicas, assim como quais seriam as percepções que esses têm dos problemas” (GENTILINI,2014, p.588). Devemos entender que a solução não é proposta pelo Estado (agente) – neste caso pela UnB – para a população (passiva) – neste caso para as estudantes que são mães. As propostas e soluções são construídas coletivamente por todos os atores sociais – neste caso: gestores e administradores, técnicos, discentes e docentes – em contraste a *diagnóstico* do planejamento tradicional, o qual é feito por um ator apenas, normalmente o dirigente ou um especialista, ignorando as idiossincrasias dos atores que estarão envolvidos nas ações do plano. Isso porque as perspectivas tradicionais consideram as soluções dos problemas numa relação de causa e efeito controláveis,

ignorando as ingerências humanas que são inventivas e inovadoras. Já a perspectiva do Planejamento Estratégico Situacional:

como afirma Carlos Matus (1993), trata de processos sociais que são essencialmente criativos, submetidos à racionalidade – ou irracionalidade – de atores e caracterizados por alta dose de incerteza, que é uma característica essencial dos sistemas e das dinâmicas sociais (GENTILINI, 2014, p.586).

O interessante do método PES é que ele propõe-se ser uma ferramenta *de e para* atores políticos que têm o poder de mudar a realidade com as suas ações. Em consonância com a perspectiva adotada por esta mestranda que escreve e, também, com o que Dagnino (2004) chama de “nova cidadania”, esses atores têm um comportamento proativo diante de suas realidades sociais:

A nova cidadania requer – é inclusive pensada como consistindo nesse processo – a constituição de sujeitos sociais ativos (agentes políticos), definindo o que consideram ser seus direitos e lutando para o seu reconhecimento enquanto tais. (DAGNINO, 2004, p.104)

Ao abordar os momentos fundamentais constitutivos do método PES, Gentilini (2014) destaca a importância do primeiro momento: explicativo ou da análise situacional. Segundo o autor, quanto mais se amplia a localização do problema a ser abordado, ou os espaços nos quais se ancora tal problema, maior a chance de mudança e resolução. Para isso, é necessário entender a estrutura social na qual o problema está fundado, entendendo estrutura como o espaço das regras fundamentais que ordenam uma sociedade em um dado momento histórico. Para Gentilini:

Um problema está mais ou menos esclarecido segundo o âmbito da explicação de suas causas, de forma que quanto mais se amplia esse âmbito, maior será o alcance das ações do planejamento e mais radical será a transformação produzida. (GENTILINI, 2014, p.589/590)

A pesquisa que desenvolvi ao longo deste mestrado, pretendeu refletir, problematizar, explicar e dialogar relacionando-se a esse primeiro momento do PES, um momento explicativo das causas considerando os espaços mais amplos da sociedade. Busquei interpretações e informações da questão a partir de categorias simbólico, discursiva e sócio-historicamente construídas; das relações de poder envolvidas na (des)consideração dos atores como construtores de significados e conhecimentos. Partindo das leituras e falas das estudantes mães, busquei trazer o tema em suas complexidades e amplitude, para que, a partir desse diálogo, pudessem começar a ser desenvolvidas soluções, não de maneira estática e vertical, mas em um processo contínuo de elaboração e reelaboração horizontal, sendo entendido como em permanente (re)construção.

Um pressuposto para esta pesquisa é o de que, desde o momento explicativo, ou da análise situacional, parte da solução está ocorrendo, pois espera-se que a partir da própria pesquisa e debate sobre o problema, já estamos lutando contra o processo de produção da não-existência. Ao entrevistar as estudantes mães querendo saber das suas experiências baseadas em suas graduações e maternidades como fonte de conhecimento para a minha dissertação de mestrado e para uma tentativa de propor caminhos institucionais para as demandas, elas já foram vistas e ouvidas pela primeira vez pela instituição Universidade de Brasília, da qual me considero integrante e constituidora como estudante de pós-graduação e como servidora Técnica em Assuntos Educacionais. Segundo o método PES, a eficácia de um plano dependerá dessa capacidade de ampliar a compreensão das causas de um problema por parte dos atores envolvidos (GENTILINI, 2014).

Um outro breve desvio que sinto a necessidade de fazer, é a justificativa de porque meu produto técnico não se centrou em um projeto de creche universitária que pudesse ser espaço para o ensino, pesquisa e extensão transdisciplinar e multidisciplinar; além de ter sido uma demanda unânime dentre as estudantes entrevistadas. Isso se deve ao fato de que a creche seria uma parte da solução relacionada ao enfrentamento do problema, mas não estaria ampliando o debate sobre o tema com uma perspectiva de entender suas causas mais subjetivas que relacionam-se com os aspectos simbólicos, discursivos e de poder que constituem a nossa sociedade. A Creche Universitária aparece em minha proposta como um dos projetos a ser desenvolvido e debatido visando a sua efetivação concreta, mas a COAMA é um setor que, desde seus princípios fundacionais, estaria calcado em uma relação de co-construção de soluções, trabalhando não apenas por ações concretas, mas sendo, por si só e sua lógica de funcionamento, uma forma de ampliar as experiências possíveis dentro da universidade, de cumprir seus objetivos de transformação, integração, responsabilidade social, inovação, soluções democráticas, inclusão, diversidade, pluralidade, gestão eficaz e qualidade de vida – ou subjetivos, posto que estarão sempre em (re)configuração a partir da subjetividade que a compõe e da sociedade na qual está inserida.

Em diálogo com isso, trazemos, rapidamente, a proposta de *Justiça Reflexiva* de Nancy Fraser (2013). Para ela, ao abordar a questão da injustiça, não se trata de substituir um modelo por outro solucionando, definitivamente, o problema. A proposta defendida pela autora considera novas instituições de justiça: fóruns democráticos que discutam soluções para os problemas mas as entendendo como provisórias, mantendo um diálogo

permanente para o debate das questões tidas como problemáticas. Nas palavras de Fraser (2013):

Pregando a ação em relação a exclusões emergentes, um modelo como esse incluiria conceitos como o mal-enquadramento que convidam à autoproblematização reflexiva voltado à exposição de injustiças previamente ocultas. Nessa leitura, o objetivo de todo o exercício não seria nem a revelação da anormalidade nem a apressada instalação de um novo normal. Seria sim o de desenvolver um terceiro gênero de discurso que poderíamos chamar de *justiça reflexiva* (*Reflexive Justice*). (FRASER, 2013, p.765)

A visão de Fraser (2013) sobre justiça reflexiva, contrapõe-se às visões clássicas sobre políticas públicas e comportamento do governo, que – segundo Souza, Laisner e Lima (2019) –, frequentemente, interpretam o Estado como a instituição responsável por implementar as políticas públicas de maneira unidirecional. Nessa noção tradicional, os processos associados à construção histórica, à dinâmica contraditória desses processos, bem como os problemas e limitações associados à própria noção do papel do Estado, geralmente não são o foco da ação pública e política. Concomitantemente a isso, nessa visão, há uma limitação em se pensar políticas públicas que possam contribuir para profundas mudanças sociais. Nessas perspectivas, o conceito de ação pública está mais preocupado em manter a ordem sem questionar as premissas de representação e representatividade, de relações de poder, de autonomia e de potencial de mudanças. O que busco em termos de análise das ações possíveis no âmbito da Universidade de Brasília está diametralmente oposto a isso, está alinhado com a perspectiva defendida por Souza, Laisner e Lima (2019), os quais colocam que:

Uma análise das políticas públicas pensada em termos do debate da democracia, relaciona-se com a discussão sobre as possibilidades da própria ampliação deste sistema no país. (...) através da participação da sociedade civil na política é possível incorporar a realidade dos atores envolvidos – enquanto beneficiários/usuários – com a política e seu impacto em suas vidas, já que uma política pública implica em intervenção na vida das pessoas. (...) Estes espaços dão voz aos diversos atores e temas, envolvidos desde a elaboração das políticas públicas até sua avaliação, dando visibilidade ao conflito, permitindo que se reconheçam os interesses e opiniões divergentes e propiciando aos seus participantes acesso à informação, conhecimento e poder (SOUZA; LAISNER; LIMA, 2018, p.66).

Entretanto, talvez por vir de uma formação de outra área do conhecimento – letras e história –, e por estar vinculada profissionalmente e educacionalmente ao âmbito da educação e não da política ou gestão, faço algumas ressalvas ao trecho acima: ninguém nem nada dá voz aos atores sociais, eles já a têm, o que é preciso é que a coisa pública (seja ela Congresso, Prefeitura ou Universidade) ouça essa voz e o proporcione espaços de escuta para que elas sejam ouvidas em uma relação horizontal de poder e não em termos dicotômicos de significar o mundo ocultando relações de poder para ler o outro a

partir da diferença e do que ele não é. Em suma, em uma relação baseada em uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2007):

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem com- prometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na idéia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2007, p.85).

Além dessa ressalva, também considero problemática a afirmação final que diz que propiciaria aos participantes ‘acesso à informação, conhecimento e poder’, não reconhecendo outras formas de saber, contrariamente ao que proponho neste trabalho, novamente, alinhado a um ‘pensamento não-abissal’ (SANTOS, 2007), pois

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento (SANTOS, 2007, p.86).

Nesse sentido, Dagnino (1994 e 2004) apresenta um conceito que pode ajudar a esclarecer ainda mais este produto técnico apresentado, que vislumbra possibilidades de estruturação de espaços e instrumentos participativos, no âmbito da Universidade de Brasília, para debater, entender e construir soluções para os problemas enfrentados, aqui, especificamente por universitárias que são mães, mas que podemos pensar e ampliar para outros âmbitos. Esses problemas nos interessam, principalmente, no que concerne às exclusões simbólicas ou aos silenciamentos discursivos ou à produção de não-existência que indicam um não reconhecimento do pertencimento dessas mulheres ao espaço-tempo acadêmico. O conceito trazido por Dagnino (1994 e 2004) é o de *autoritarismo social*, que, segundo ela, constitui-se em:

uma matriz cultural que preside a organização desigual e hierárquica das relações sociais, no âmbito público e privado. Baseada em diferenças de classe, raça e gênero que constituem a base principal de uma classificação social que impregnou historicamente a cultura brasileira, estabelecendo diferentes categorias de pessoas hierarquicamente dispostas em seus respectivos “lugares” na sociedade, essa matriz reproduz a desigualdade das relações sociais em todos os níveis, subjazendo às práticas sociais e estruturando uma cultura autoritária (DAGNINO, 2004, p.103).

Na busca por romper com esse autoritarismo social e partindo do entendimento de que para isso é necessário o diálogo e a construção de novos significados, desestabilizando a organização discursiva posta, problematizamos a questão de uma necessidade de espaço para isso ocorrer. Entendemos que o diálogo acontece na fronteira,

ou seja, que é no contato com o outro e na permeabilidade de experiências que é possível construir novos conhecimentos para o enfrentamento de situações de exclusão, expulsão ou invisibilização. Se a Universidade de Brasília não possui um espaço ou espaços para as estudantes mães, estamos – incluindo-me como parte da Universidade agora – impossibilitando o diálogo e a construção de significados, estamos reduzindo o leque de experiências possíveis, estamos valorizando o modelo da racionalidade moderna que ainda impõe-se de maneira homogeneizadora, ou a *razão metonímica* (SANTOS, 2002).

Para que se abra a possibilidade do diálogo, da (re)significação, da ampliação da experiência a partir de suas próprias narrativas faz-se necessário, também, além do espaço físico e simbólico, considerar o conceito de ator trazido por Gentilini (2014), o qual compreende não só o indivíduo mas sua “sua situação, ou seja, o espaço particular em que esse se encontra em um contexto social, político ou econômico” (GENTILINI, 2014, p.584). Essa possibilidade de constituição de narrativas outras, a partir da subjetividade de sujeitos singulares, pode enriquecer a análise situacional, conforme proposta no método PES:

Fazer a análise de um cenário é levar em consideração os atores e seus interesses, ou seja, os indivíduos e suas situações específicas, assim como quais seriam as percepções que esses têm dos problemas e as prováveis reações às ações propostas no plano, inclusive, quanto à possibilidade de que apresentem ações diferentes. (GENTILINI, 2014, p.588)

Avançando mais um pouco ainda na complexidade da proposição da COAMA, ao investigar a questão da cidadania e feminismo, Prá e Epping (2012) defendem que há uma predominância de posturas normativas ao se pleitear instrumentos de proteção aos direitos das mulheres, como se a criação de leis, ou outros instrumentos regulatórios, fosse suficiente para as mudanças necessárias. As autoras trazem, ainda, que coube às teóricas feministas alertar, nos fóruns internacionais, para “a distinção entre de *jure* (formal) e de *facto* (material)” (PRÁ; EPPING, 2012, p.43). Segundo elas, “muitas vezes é mais fácil superar obstáculos legais do que práticas impostas pela cultura, por mentalidades ou pela fragilidade da política pública” (PRÁ; EPPING, 2012, p.43).

Assim sendo, apresento como exemplo a regulamentação existente sobre a possibilidade de ficar em regime domiciliar a estudante puérpera, mas que nas narrativas aparece um desrespeito e desinformação em relação aos direitos das puérperas. Por isso, um método como o PES visa problematizar o lugar dos atores no planejamento das políticas públicas, e, ainda, “é um método de planejamento que traz em si o objetivo da *transformação da realidade*” (GENTILINI, 2014, p.599), parece ser um caminho

possível para, no mínimo, começarmos a pensar nas questões maternas e nas necessidades e soluções para estas mães dentro da Universidade.

Trago, ainda, dentro dessa perspectiva de objetivar uma transformação da realidade, uma reflexão sobre a potencialidade e importância da Universidade de Brasília e das suas ações em um contexto maior da sociedade. Souza, Laisner e Lima (2018), o argumentam que a formulação de políticas públicas está diretamente vinculada às concepções de Estado e de quais são as prioridades da sociedade. Dessa maneira, se nós, Universidade de Brasília, silenciarmos sobre a situação de universitárias que são mães, não as reconhecemos, as expulsamos, e desconsideramos suas especificidades, estamos falando que o projeto sustentado pela instituição não condiz com a prática, com suas políticas, ações, projetos e atividades, em uma visão extrema, que é excludente e patriarcal; o que pressuponho não ser condizente com as expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade, pois, historicamente, a Universidade de Brasília é pioneira em ações que visam mudar as estruturas sociais excludentes, desde sua fundação até ações mais recentes como a implementação de cotas para negros e indígenas, por exemplo.

Na sequência, apresento a proposta de criação da Coordenação de Apoio às Maternidades – COAMA, vinculada à Diretoria da Diversidade – DIV, e as principais demandas iniciais para essa Coordenação, levantadas a partir das entrevistas e das minhas próprias vivências e experiências dentro da universidade, bem como uma sugestão de estruturação dessa Coordenação e seus possíveis projetos e atividades para solucionar tais demandas.

Coordenação de Apoio às Maternidades – COAMA: sugestão de estruturação para possíveis projetos e atividades a serem desenvolvidas pelo setor para atender às principais demandas identificadas nas entrevistas feitas com as estudantes mães

Como já mencionado antes, sou servidora Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade de Brasília lotada na Diretoria de Acessibilidade – DACES, a qual serviu de modelo para esta proposta, portanto, alguns projetos e atividades apresentadas tiveram inspiração nos projetos e atividades desenvolvidas por essa diretoria e muitos trechos usados para a explicação dos tópicos são adaptações de informações sobre a DACES.

A Coordenação de Apoio às Maternidades – COAMA seria criada como uma coordenação da Diretoria da Diversidade – DIV, cuja finalidade é de acolher, orientar, apoiar e acompanhar as estudantes da Universidade de Brasília que são mães e o objetivo

é estabelecer uma política permanente de atenção às maternidades e suas necessidades educacionais específicas na UnB e assegurar sua plena inclusão à vida universitária. Para tanto, as atividades desenvolvidas pela COAMA visam propiciar e garantir condições para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes por meio da consolidação de uma rede de apoio da Universidade e da garantia de uma prática cidadã.

O público-alvo da COAMA são estudantes de graduação que são mães (e os filhos dessas mães), porém há uma possibilidade de debate para levantamento e possibilidade de apoio às estudantes de pós-graduação e às servidoras técnicas e docentes cujas necessidades podem ser outras; além do apoio à pais ou outros responsáveis legais que não mães. A proposta está focada em maternidades e não em parentalidades, pois, a partir das leituras e pesquisa, constatei que há um processo opressivo e de desigualdade de condições que impede ou é resistente à formação universitária das mães. Além disso, também foi possível entrever que, predominantemente, as mães que assumem as responsabilidades no cuidado com os filhos, tendo que conciliar as atividades acadêmicas e maternas, e, em alguns casos, de cuidados e manutenção do lar, financeiramente e operacionalmente, atividades profissionais, dentre outras demandas sócio-históricas.

Coordenação de Apoio às Maternidades – COAMA:

estruturação para possíveis projetos e atividades a serem desenvolvidas pelo setor para atender às principais demandas identificadas nas entrevistas feitas com as estudantes mães

- Adaptações urbanísticas e arquitetônicas.

A COAMA visa garantir a criação e adaptação de prédios e instalações por meio da articulação com a Secretaria de Infraestrutura (INFRA) e a Prefeitura do Campus (PRC) para a adequação e criação de espaços para atender às necessidades específicas das estudantes com filhos.

- Acompanhamento Acadêmico

O acompanhamento acadêmico desenvolvido pela equipe técnica da COAMA tem o objetivo de recepcionar, cadastrar, orientar e acompanhar a vivência acadêmica das estudantes mães e construir, em conjunto com elas e seus professores, estratégias e adequações que contemplem suas necessidades específicas. Para atingir esse objetivo, são realizados atendimentos individuais de acolhimento e orientação, ou juntamente com os tutores especiais, para que sejam fornecidas orientações sobre:

- Estudos domiciliares
- Matrícula
- Trancamento de matrícula justificado
- Risco de desligamento
- Reintegração
- Mudança de curso

Além disso, a coordenação deverá manter um cadastro atualizado das estudantes para que possam ser enviados informativos sobre as atividades e projetos desenvolvidos pela coordenação, calendário de atividades específicas da COAMA, além de convites para cursos, palestras e eventos relacionados ao tema de maternidades e academia.

Uma das atividades regulares realizadas semestralmente pela equipe consiste na orientação para a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Estudantil - PDE. O qual será enviado pela COAMA aos coordenadores de seus respectivos cursos para que estes estejam cientes e encaminhem aos professores das disciplinas cursadas naquele semestre pela estudante. As estudantes também receberão esse PDE para entregarem aos professores no início das aulas.

Também entendemos ser viável, após as adaptações que a Universidade teve que fazer para a realização de dois semestres em formato remoto, propormos a possibilidade de requisição por parte das estudantes mães de disciplinas ou parte das disciplinas de maneira remota para que elas tenham maior oportunidade de manterem-se no fluxo de seus cursos e vinculadas à Universidade. Esta Coordenação visa intermediar essas requisições e desenvolver maneiras de atender essas demandas de forma cada vez mais ampla e permanente.

- Programa de Tutoria Especial - PTE

O Programa de Tutoria Especial (PTE) tem o objetivo de fornecer apoio acadêmico às estudantes mães necessidades específicas, regularmente matriculados na UnB e atendidas pelo COAMA, por meio de outros estudantes (tutores – voluntários que recebem dois créditos por tutoria realizada) com o acompanhamento do professor da disciplina e da COAMA. O PTE também é uma atividade regular realizada semestralmente pela equipe consistindo na recepção das demandas de tutores por parte das estudantes e no cadastro dos tutores indicados, além do acompanhamento e avaliação das atividades de tutoria realizadas.

- Articulação com as Unidades Acadêmicas

A Coordenação de Apoio às Maternidades realiza articulação com as unidades acadêmicas devido ao reconhecimento das especificidades das demandas de discentes mães da comunidade universitária que são transversais a todo o espaço da Universidade. Assim, as ações de valorização, reconhecimento, apoio e orientação ultrapassam os serviços oferecidos na Coordenação.

Desse modo, a articulação com as unidades acadêmicas ocorre no sentido de auxiliar na elaboração de estratégias conjuntas que favoreçam a adoção de práticas pedagógicas inclusivas visando garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de ações, políticas, atividades e projetos que eliminem possíveis barreiras de pertencimento e aprendizagem e promovam o reconhecimento pleno, com práticas efetivas, democráticas e participativas.

- Creche Universitária

A COAMA reconhece a necessidade de implementação de uma creche universitária que possa abarcar os quatro pilares da Universidade: ensino, pesquisa, extensão e administração, de forma trans e multi disciplinar. A creche deverá atender toda a comunidade acadêmica: discentes, docentes e técnicos com filhos menores de 4 anos, além de servir como espaço de pesquisa e ensino para áreas como pedagogia, psicologia, fisioterapia, nutrição, enfermagem, saúde coletiva, artes plásticas, música, artes cênicas, educação física, entre outras.

Pensar e criar uma creche universitária requer estudos e planejamento, por isso, poderia ser instituída uma comissão multidisciplinar e multissetorial para a concretização de tal projeto a médio prazo.

- Pesquisas e Publicações

A Coordenação de Apoio às Maternidades auxilia a realização de pesquisas nas temáticas relacionadas a maternidades e educação – para artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações ou teses – por meio do fornecimento de dados quantitativos e qualitativos sobre as estudantes mães da UnB, bem como na recepção ou mediação de entrevistas e visitas técnicas. Além disso, a COAMA visa manter um repositório institucional de publicações sobre a temática, em articulação com outras universidades nacionais e estrangeiras, com vistas à divulgação e ampliação das pesquisas sobre maternidades e educação.

- Cursos, palestras e eventos

Com o objetivo de ampliar o debate acadêmico, institucional, social e político sobre as maternidades, a COAMA pretende realizar e dar apoio aos cursos, palestras e eventos

sobre o tema, além de incentivar uma abordagem transdisciplinar que dialogue com diversos setores da universidade, promovendo uma maior visibilização do tema.

A promoção de eventos em todas as unidades acadêmicas com professoras e pesquisadoras, gestoras, servidoras e discentes mães com vistas a divulgar suas narrativas e viabilizar o contato e reconhecimento dessas mulheres dentro da universidade entendendo a importância da referência também é um dos projetos desta coordenação.

Além disso, a COAMA realiza cursos para os servidores da UnB – professores e técnicos – através da PROCAP, para uma melhor capacitação desses servidores para um reconhecimento, atendimento e orientação desse grupo específico.

- Articulação com o Restaurante Universitário, Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS e demais coordenações da Diretoria da Diversidade - DIV

A Coordenação de Apoio às Maternidades entende que faz-se necessário uma postura interseccional diante das maternidades para melhor atender às suas demandas, portanto, a articulação com a DDS para atender às estudantes mães em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com as Coordenações da DIV (Indígena, LGBT, Negra e das Mulheres) para melhor atender as estudantes mães indígenas, negras e/ou LGBT's, além de articular ações e pautas comuns com a Coordenação das Mulheres.

- Oficinas de narrativas autobiográficas voltadas para uma formação compartilhada a partir do saber da experiência de mulheres universitárias mães

Projeto proposto por minha própria experiência nesta dissertação e não a partir de uma demanda específica identificada a partir das entrevistas realizadas, mas visando alcançar os objetivos propostos nesta dissertação. O projeto consistiria em realizar oficinas semestrais embasadas na abordagem epistêmico-teórico-metodológica das narrativas (auto)biográficas em suas múltiplas variáveis e possibilidades. As oficinas poderiam auxiliar também na gestão participativa desta coordenação mantendo um canal permanente de produção de conhecimento e reconhecimento de maternidades e suas necessidades e demandas, além de poder acompanhar as mudanças que certamente ocorrem na comunidade universitária e geram novas demandas.

A partir dessas oficinas também pode ser criada uma revista inter e transdisciplinar para divulgar produções a partir das oficinas e/ou de discentes mães da UnB que estudem o tema.

- Parcerias, legislação e resoluções

A COAMA pretende firmar parcerias com a faculdade de Educação – FE, com o Centro de Convivência de Mulheres – UnB, com o Coletivo de Mães da UnB (em

processo de constituição) e coletivos de mães de outras universidades federais, com núcleos de pesquisa na área como o Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Maternidade – NIEM, além de outras que surgirem como a creche universitária.

Além disso, pretende-se fomentar e amparar o debate e a criação de uma política, resoluções e instruções normativas dentro da universidade em relação ao tema; além de articular-se com outros setores da sociedade para a proposição de legislações que contemplem as necessidades das mães em geral, mas que também garantam fundamentação legal para o desenvolvimento de políticas, ações, projetos e atividades dentro da Universidade de Brasília.

Também, a partir disso, ajudar na divulgação e conhecimento por parte de toda a comunidade acadêmica de tais resoluções, instruções normativas e legislação.

Demandas específicas identificadas a partir das entrevistas narrativas realizadas:

- Banheiros adaptados com trocadores, pia funda com chuveirinho de mão para lavar a criança, sanitário adaptado à crianças. E que haja uma atenção especial à limpeza desses banheiros.
- Espaço de acolhimento e apoio para as mães em todas as Unidades Acadêmicas – UAs com computador, geladeira ou frigobar, local adequado para amamentação, área para a criança brincar, etc. A Faculdade de Educação é pioneira na UnB na criação de um espaço como esse e poderia ser parceira e servir de modelo para a implementação dos demais.
- Espaço de convivência das maternidades. Seria um espaço adequado para o encontro e diálogo de estudantes mães, bem como outros espaços existentes atualmente na UnB para grupos específicos como o espaço de convivência das mulheres, o espaço de convivência negra, etc.
- Sinalização (implementação ou reforço) da localização de prédios, banheiros, escadas, secretarias e, com a implementação das demandas acima listadas, desses espaços também.
- Carteiras de salas de aula, anfiteatros e outros ambientes educacionais adaptadas para mulheres grávidas.
- Cadeiras próprias para crianças no Restaurante Universitário – R.U.
- Empréstimo de carrinhos de bebê, cangurus, colchonetes e cercadinhos pelas UAs, mediante agendamento prévio e/ou algum outro sistema de controle e que precise ser emitido nada consta relacionado a isso para a formatura, tal como outros materiais que podem ser emprestados aos alunos.
- Resoluções que atendam e padronizem os atendimentos às demandas maternas.

- Maior divulgação, orientação e conhecimento das informações relacionadas à trancamentos, desligamento, reintegração, afastamento, etc. e sobre licença maternidade, licença gestante e regime domiciliar para gestantes e puérperas por parte dos servidores técnicos e gestores das unidades acadêmicas (coordenação de curso e secretarias), além do SAA central.
- Maior divulgação, orientação e conhecimento das informações relacionadas às demandas das maternidades dentro da universidade, além da instrução e sensibilização de servidores e gestores das unidades acadêmicas (coordenação de curso e secretarias) sobre essas especificidades.
- Registro das estudantes mães e intermediação das demandas com os professores, coordenadores de curso e servidores técnicos administrativos das unidades acadêmicas.
- Apoio e orientação às estudantes mães em condição ou religadas, além de um planejamento estudantil específico para elas.
- Padronização da regulamentação de acesso dos filhos de estudantes mães ao Restaurante Universitário. Instrução dos funcionários do RU em relação às regras de acesso. Acesso livre até os 4 anos, valor reduzido para crianças entre 5 e 14 anos e liberação da entrada de filhos de estudantes cadastradas no DDS.
- Creche universitária que atenda aos três turnos de funcionamento da Universidade.
- Horário noturno do PIJ enquanto não há a criação de uma creche universitária.
- Promoção de eventos centrados na divulgação da presença de mulheres mães na academia (professoras e estudantes da pós-graduação ou mesmo discentes que já concluíram a graduação ou a pós-graduação) para que sejam referência e possam compartilhar experiências com as estudantes de graduação.
- Maior inclusão e acolhimento dos temas relacionados às maternidades em pesquisas e produções acadêmicas e artísticas.
- Repositório de publicações sobre e de estudantes mães.

Por fim, considero importante registrar, neste trabalho, como parte do produto técnico, pois deverá ser considerada ao pensar nas demandas para essa futura Coordenação, uma carta elaborada coletivamente por um incipiente Coletivo de Mães da UnB, divulgada em agosto de 2020, durante a consulta pública para reitor(a) e vice-reitor(a) da UnB, com intuito de explicitar e pressionar a administração superior da Universidade a reconhecer as demandas e luta das mães universitárias. Esta carta contém diversas demandas em consonância com as encontradas durante essa pesquisa, além de

outras demandas que nessa dissertação não aparecem, mas que deveriam ser incluídas nas atividades e ações da futura Coordenação de Apoio às Maternidades. Além disso, deixo sinalizada a necessidade de reconhecimento da organização desse grupo e de incluí-las em uma possível construção dessa Coordenação, de maneira participativa e democrática como preconizado neste trabalho:

A mãe (...) quer escolas que promovam a diversidade de famílias e pessoas em diferentes contextos (...). Que respeitem as formas de vida, sejam antirracistas, inclusivas e com ensino laico (...). Quer frequentar espaços que incluam a criança, (...) que tenham trocadores de fraldas e banheiro-família. Cantinhos com brinquedos e livros são gentilezas e gestos de 'aqui vocês são bem-vindes'. Espaços de militância ou espiritualidade em que as crianças sejam de responsabilidade coletiva, que promovam acolhimento e lhes deem voz. As crianças têm muito a contribuir! Essa mãe, que também é mulher ativa de muitas formas na sociedade e inserida no mundo, quer respeito!

Ana Laura Hermann

Nós, mães estudantes da Universidade de Brasília, vimos por meio desta expor nossas demandas e preocupações concernentes à manutenção de uma Universidade pública, gratuita, de qualidade e que abarque nossas especificidades enquanto mulheres mães, garantindo assim nossos direitos preconizados em nossa Carta Magna.

Segundo o censo do IBGE (2010), quase 90% das famílias constituídas de somente um responsável adulto são formadas por mães solo. E, conforme a pesquisa 'Mulheres Chefes de Família no Brasil: Avanços e Desafios', o crescimento no número de famílias lideradas por mulheres foi de 105% em 15 anos (2001 à 2015).

Essa realidade é refletida dentro da UnB, conforme foi possível observar nos dados da "Pesquisa Social UnB: condições para a retomada do calendário acadêmico"¹, senão vejamos:

- Cerca de 3,5% dos mais de 20.000 estudantes que responderam à pesquisa moram com os filhos. Isso representa aproximadamente 728 estudantes;
- Quando separados por gênero, as mães estudantes estão em maioria, representando 59%, os pais estudantes são aproximadamente 40% e em seguida estão as pessoas sem gênero informado com 0,3% de representação;
- Do total de estudantes com filhos, cerca de 18,4% moram sozinhos com filhos, sendo que as mães estudantes contabilizam expressivos 90% dessa estatística, seguido de 10% dos pais estudantes;

Podemos concluir, só pela amostragem dos estudantes que responderam a pesquisa, que há cerca de 120 mães estudantes solo em contraste com 14 pais solos e temos certeza de que todas as mães que responderam o questionário enfrentam muitos desafios para permanecer na Universidade devido sua condição de mãe, em especial essas mães solos mencionadas e destacamos esse recorte em específico pois, em sua maioria, essas mães que precisam levar seus filhos às aulas.

Salientamos que os dados apresentados são uma estimativa feita por nós no Excel de maneira precária e não foram objeto de revisão por parte de nenhum professor, tendo em vista que aparentemente não houve nenhum mapeamento das mães da Universidade de Brasília, bem como a inexistência de instância que nos represente e interceda por nós.

Dessa forma, pensando no apoio às mães em suas singularidades, urge então a

reivindicação do que pode-se chamar de Identidade Nacional, o mosaico identitário - que é complexo, diverso, heterogêneo e plural. Justamente quando uma condição de desigualdade é criada entre os grupos ou categorias que compõem esta Universidade - e a sociedade num geral - se torna necessário a intervenção da sociedade civil, das instituições, dos movimentos sociais e do Estado para equacionar as distorções e tensões criadas.

Ensinar, aprender, refletir, debater e agir sobre as identidades presentes dentro e fora da nossa Universidade é um exercício fundamental para o combate à desigualdade. Entendemos que a falta de oportunidades e garantias de direitos básicos por conta do racismo contra pessoas pretas e indígenas é enorme, além da transfobia, da bi/lesbo/homofobia e do machismo, e que a universidade reflete a sociedade em que estamos inseridas.

Contudo, queremos que isso mude, por isso lutamos, todos os dias, para que nosso direito de maternar, independente do contexto em que nos encontramos, seja garantido. Lutar, refletir e propor reflexões é garantir que mães estudantes sejam respeitadas, acolhidas e tenham seu direito de ser mãe - mas também de serem estudantes assegurado.

Em adição ao exposto, a comunidade acadêmica parece esquecer que crianças são indivíduos de direitos. São seres humanos vulneráveis, que não podem responder por si e que são vítimas da sociedade por serem o que são. Não podemos enxergar crianças enquanto um acessório. Devemos respeitar sua existência e suas experiências.

Nessa senda, o Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente nos traz que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.”.

Já o Art. 4º do susodito dispositivo legal dispõe que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

Nessa perspectiva, haja vista que as crianças existem dentro do contexto universitário, o adequado seria haver um espaço físico pensado para suas necessidades, bem como garantir do preparo dos servidores públicos que prestam serviços na universidade, em principal os docentes dos cursos.

Isto posto, historicamente, mulheres e crianças foram limitadas ao ambiente doméstico, tendo conquistado a liberdade por meio de muita luta. Contudo, em que pese a liberdade que hoje temos em ocupar outros espaços, tal prerrogativa se torna nula uma vez que as estruturas físicas não foram pensadas/adaptadas para oferecer apoio e suporte para crianças. A ausência dessa estrutura física garantidora de direitos promove a exclusão de crianças e, por consequência, a exclusão de sua mãe, ou de terceiros que estejam prestando apoio a essa mãe.

Ademais, lamentavelmente, algo que é comum de nossa experiência como mãe estudante é o assédio sofrido dentro da universidade, em especial o assédio vindo de docentes quando a mãe leva, por necessidade, a criança para a aula e que, por ser objeto do assédio, é também vítima, caracterizando uma violência institucional, uma afronta tanto aos direitos das mães quanto aos das crianças.

Ninguém deveria ter mais ou menos chances dentro da Universidade, e mesmo de ascensão social ou profissional por estudar e ter filhos, mas é assim que a Universidade

parece querer tratar este perfil de estudantes.

Logo, a UnB como um espaço público precisa exercer seu papel estatal como condutor de políticas que visem a garantia dos direitos do sujeito mãe que está presente em seu âmbito de atuação, em especial o direito à educação, em consonância com os preceitos do Estado Democrático de Direito.

Dessarte, nós como estudantes da Universidade de Brasília, conhecemos os nossos direitos e temos ciência que o conhecimento é fundamental para lutar pela efetivação de cada um deles na prática. Abaixo, explicitamos nossas demandas, algumas delas históricas:

- Criação de fraldários nos *campi*;
- Inclusão nos registros de estudantes mães/pais/responsáveis informação se são responsáveis legais por crianças ou não;
- Prioridade equivalente a de prováveis formandos na matrícula em turmas;
- Disponibilização de ensino remoto e/ou ampliação de atividades domiciliares a todas as disciplinas teóricas nos cursos presenciais para mães que não estiverem conseguindo acompanhar o ensino presencial;
- Ampliação do auxílio-creche;
- Aumento do tempo máximo de permanência nos cursos;
- Cotas nos editais de pesquisa e bolsas;
- Criação de creche/escola que atenda aos *campi* e, mais importante, transparência e comunicação permanente com estudantes mães/pais/responsáveis sobre as etapas da implementação do projeto;
- Projetos de Extensão voltados à saúde mental no contexto da maternidade;
- Treinamento em direitos humanos, questões de gênero e maternidade, racismo e lgbtfobia a docentes e técnicos integrantes do quadro de servidores da Universidade de Brasília;
- Garantia de refeição gratuita no Restaurante Universitário para os filhos de estudantes;
- Criação de uma Comissão Permanente para o acompanhamento de ações institucionais e políticas para estudantes com filhos.
- Salientamos a necessidade de Auxílios e Programas que contemplem as demandas das mães estudantes desta Universidade de Brasília, e também que as conscientizem de seus direitos.

Desta feita, gostaríamos de lembrar às esferas da instituição de que nós, mães, especialmente as pretas e pobres, que sustentamos a sociedade, que construímos o futuro cotidianamente e que estamos atentas às políticas que suprimem e que ampliam nossos direitos.

Atenciosamente,

Mães estudantes da Universidade de Brasília

¹ Disponível em <http://repositoriocovid19.unb.br/pesquisa-social/>.

Encerro com a defesa de que “a maternidade não deve ser uma escolha entre ser ou não massacrada e alijada na sua condição de mulher, profissional, acadêmica e o que mais ela quiser ser” (BARBOSA, 2019, p.13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido, não percorrido e que continua: (des)considerações da dissertação a partir de uma narrativa autobiográfica da mestranda.

(continuação da narrativa autobiográfica da Introdução)

Eu vou começar a falar agora sobre as Considerações Finais porque eu quero começar a falar agora sobre como eu me sinto neste momento. Apesar de ter sido um processo muito difícil, muito dolorido até, de cursar esse mestrado, de compor esta dissertação, eu me sinto muito feliz com o resultado, porque eu acho que eu consegui produzir não só algo que representa o que eu... todo o trabalho que eu fiz, toda a pesquisa, o que eu estudei e o que eu refleti, mas ele também está comprometido com algo que eu acredito. Eeeee... ele traz um produto técnico que eu acredito e que eu acredito que esse trabalho... a pesquisa, a dissertação e o produto técnico.. possa ter desdobramentos concretos que podem impactar na vida de muitas mulheres estudantes, muitas pessoas.

Inclusive, queria registrar que esse capítulo do produto técnico vai ser compartilhado no grupo do qual eu já falei e que eu me incluo, o incipiente Coletivo de Mães da UnB, é.... eu faço parte desse grupo, né? Que está tentando fundar o coletivo de mães da UnB e eu vou... eu já me comprometi com as demais mulheres do grupo que eu vou compartilhar esse produto técnico assim que finalizar a defesa, né? Da dissertação, pra gente trabalhar em cima dele, pra gente pleitear essa coordenação de apoio às maternidades, né? E que isso vá adiante, além desse mestrado, além dessa dissertação.

Bom, uma das coisas que eu queria que constasse nas considerações finais é uma espécie de justificativa do produto técnico, porque ele teve um percurso muito longo, né? Ele começou sendo pensado como um registro de estudantes mães, um cadastro; depois ele foi pensado em um curso, né? Através da PROCAP, para servidores, técnicos e professores, um curso de informação e conscientização sobre as maternidades dentro da Universidade; depois ele passou pra uma Oficina Autobiográfica de Formação, semestral, para que as estudantes mães pudessem trabalhar essas questões de autorepresentação, de identidade, do que significa para elas ser estudante e ser mãe, como algo unificado, e que elas fossem produtoras do conhecimento; esse produto técnico, ele foi pensado também como uma creche universitária, uma proposta, um desenho de projeto, né? De implementação de creche universitária na UnB e.... enfim, ele passou por muitos momentos. E eu estou feliz de ele ser o que ele é, porque ele abarca todas essas outras

etapas que ele passou, né? A proposição e defesa de uma coordenação de apoio às maternidades, ela dá conta... assim como eu falo durante todo o trabalho da constante construção, né? Da construção nunca terminada, né? De um processo contínuo de desconstrução e construção e re-construção... a coordenação que eu proponho seria a concretização desse processo de pensar em uma solução pra pensar as maternidades dentro da UnB de forma contínua. Então ela daria conta de atender demandas atuais e de continuar atuando em demandas que surjam. De pensar em registro, em curso da PROCAP, em oficinas autobiográficas, pensar na creche universitária... e viabilizar ou lutar por viabilizar todas essas ações que eram pensadas, né?

Outro ponto que eu queria deixar registrado é o das pessoas que não aparecem, né? De certa forma, nesta dissertação. Eu já falei disso, no corpo do trabalho, mas eu gostaria de enfatizar que as mulheres entrevistadas pertencem a um grupo específico, de mulheres brancas, poucas pardas e uma indígena, mas nenhuma mulher negra. E isso não foi uma escolha, ou um recorte, foi um recorte que aconteceu até mesmo por eu ser uma mulher parda/branca de classe média servidora pública e mestranda, qual o grupo que eu alcancei e quais mulheres que quiseram me encontrar para contar suas histórias? Então não foi um recorte no sentido de delimitar um perfil, mas acabou sendo um recorte que diz muito. Porque algumas mulheres estudantes mães negras responderam ao questionário inicial, né? Do Google Forms, mas... como eu coloquei antes, eu convidei a todas para participarem da etapa das entrevistas, mas... mas nenhuma delas... das que se autodeclararam negras responderam positivamente a esse convite. Então, isso me incomodou a princípio, mas que me fez pensar no quê fez... no porquê? Será que essas mulheres não se sentiram representadas por mim? Será que elas não queriam ser... transformadas em objetos de pesquisa mais uma vez? Como muitas vezes as pessoas negras foram, né? Lidas dessa maneira por pesquisas acadêmicas? Será que elas, porque na maioria das vezes, na nossa sociedade, as pessoas negras também são pessoas que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, devido a toda a nossa História, né? Será que elas não dispunham de tempo pra conceder a entrevista? Porque a sobrecarga delas talvez seja maior que a das outras? Enfim, são hipóteses, né? Que eu acho que devem ser consideradas. Talvez por mim mesma em um doutorado, talvez por outras estudantes que tenham vontade de levar essa pesquisa adiante.

Outras pessoas mulheres que não estão consideradas neste trabalho, né? Dessa maneira específica em um recorte interseccional, são as mulheres mães da UnB que são homossexuais, ou que não sejam heterossexuais, que sejam homossexuais, bissexuais ou

outra sexualidade. De mulheres que não as cisgêneros também. Porque também só entrevistei mulheres cisgênero e nem coloquei esse aspecto no questionário, éééé... que foi... é uma falha, né? Eu não perguntei sobre sexualidade também, ignorei que isso também afetaria a experiência de ser universitária e mãe. Acho que falei disso, mas é importante ressaltar que eu não coloquei no formulário inicial nenhuma pergunta sobre sexualidade e identidade de gênero... então, isso por si só já é representativo, né? De que ainda há muito a se pensar e refletir sobre as invisibilizações.

Acho que também deveria haver um estudo com um recorte específico de estudantes mães em situação de vulnerabilidade socioeconômica, essa foi uma questão que apareceu, né? Nas entrevistas... porque eu entrevistei estudantes que estavam ou estiveram nessa condição, né? Mas eu não fiz esse recorte, então eu acho que esse seria um estudo específico, considerando essa intersecção, acho que seria importante também.

Tem também um recorte que foi ignorado de estudantes mães cujos filhos ou filhas possuem alguma deficiência ou necessidade educacional específica, também não fiz essa pergunta no formulário inicial e não entrevistei nenhuma mãe de criança com deficiência ou com necessidade educacional específica, pode até ter tido mas não apareceu esse tema em nenhuma das entrevistas, o que também considero ser um recorte importante, porque aí são outras necessidades e outras questões, uma demanda interseccional mesmo, né?

Mães estudantes trabalhadoras também não foi um recorte específico e nem um foco do trabalho, embora várias entrevistadas fossem trabalhadoras e apresentassem essa questão de conciliar maternidade, graduação e trabalho, e isso consta na análise das entrevistas, mas eu não fiz esse recorte específico.

Um recorte talvez comparativo, não sei, de mães de uma idade considerada mais... não normativa... ou como trouxe no corpo do trabalho, uma idade que as configura como estudantes não convencionais, né? É... seria algo como até os 30 anos, né? As convencionas. Então seria um estudo assim comparativo, né? Entre as estudantes mães com menos de 30 anos que estão na graduação e as estudantes mães com mais de 30 anos, porque isso apareceu em algumas entrevistas, né? Algumas delas apontaram essa questão, de sentirem-se diferentes, enfrentando questões diferentes das... das... outras estudantes mais jovens, que podemos chamar de convencionais nesse aspecto da idade. Então é um recorte possível também. Entre outros, né? Eu não acredito que eu consegui dar conta, né? Nem ao longo da dissertação, nem aqui nas considerações finais, de todas as intersecções possíveis, até porque tem algumas que são múltiplas. Então, nem era possível em uma dissertação de mestrado. Mas eu gostaria de deixar bem claro as preocupações

que surgiram com a evolução da pesquisa e escrita e as possibilidades que eu consegui vislumbrar mas não pude explorar.

Uma outra possibilidade final, que eu achei muito importante, e eu... eu cogitei incluí-la na dissertação, mas eu só tive duas entrevistadas nessa configuração e não quis fazer uma generalização mas pode ser uma hipótese, então acho bom incluí-la como uma possibilidade de projeto futuro, que é uma comparação entre as estudantes mães que foram estudantes da UnB antes do Reuni, né? Antes da ampliação do acesso ao ensino superior, porque com isso, o perfil de estudante mudou e, talvez, o sentimento de pertencimento também tenha mudado, né? Essa questão da representatividade sendo importante, de ver outras mães, algumas delas citam: ah, antigamente eu não via tantas mães, tantas mulheres com crianças, na UnB; hoje eu vejo crianças circulando com mães na UnB e antes eu não via; entre outras afirmações parecidas. Assim, as estudantes entrevistadas que já frequentaram a UnB em momentos passados, que já estão no segundo curso ou algo similar falam disso, então essa comparação entre as estudantes mães antes da ampliação de acesso ao ensino superior e as mães que são estudantes hoje também pode ser interessante.

E, por fim, um último apontamento, é o de que eu pretendo, após encerrar essa etapa formal da defesa da dissertação, eu pretendo produzir alguns artigos em co-autoria com algumas das mulheres estudantes mães entrevistadas. A proposta já foi feita e já conversei com algumas delas sobre isso, mas a proposta é que elas leiam a dissertação após a conclusão, vou enviar a elas, e aí eu vou fazer uma nova entrevista com elas, mas aí será uma entrevista em um outro formato, mais dialogado, e tentar construir com elas um artigo em co-autoria. E que isso dê uma outra devolutiva a elas mas que também me dê um retorno sobre a pesquisa. Se com a participação na dissertação como entrevistada, se a leitura da dissertação, com essa possibilidade de ter sido ouvida e talvez representada, com a participação nesse processo, né? De ler essa participação nesse processo de construção dessa dissertação, se isso as afetou de alguma forma, mudou a maneira que elas representam e significam o quê é ser mãe e universitária. Enfim, se elas têm uma outra visão, ou um outro entendimento, ou uma outra significação, ou uma outra representação, de si mesmas e da Universidade de Brasília, né? Ver o desdobramento em um segundo momento deste trabalho. É muita coisa pra fazer ainda, né? Mas é isso...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. *In: ABRAHÃO et al (Org.). Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos.* Curitiba: CRV, 2018, p.25-50.
- ALEXANDER, Jacqui; MOHANTY, Chandra Talpade. Genealogías, legados, movimientos. *In: HOOKS, bell et al. Otras inapropiables: feminismo desde las fronteras.* Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.
- ALLEN, Paula Gunn. **The Sacred Hoop: recovering the Feminine in American Indian Traditions.** Boston: Beacon Press, 1992.
- ANZALDÚA, Gloria. Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. *In: HOOKS, bell et al. Otras inapropiables: feminismo desde las fronteras.* Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.
- ARTEIRO, Isabela Lemos. **A mulher e a maternidade: um exercício de reinvenção.** (Tese de Doutorado). Universidade Católica de Pernambuco. Doutorado em Psicologia Clínica. Recife, 2017.
- BADINTER, Elisabeth. **O conflito entre a mulher e a mãe.** Tradução de Véra Lúcia dos Reis, Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.
- _____. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11, maio/agosto, 2013.
- BARBOSA, Priscilla Bezerra. Maternidade e os não-lugares da mulher que é mãe. **Revista África e Africanidades**, ano XI, n.29, fev, 2019.
- _____. **O filho é da mãe?** Fortaleza: Substância, 2017.
- BASSIN, D., M. HONEY y M. M. KAPLAN. **Representations of Motherhood.** New Haven e Londres: Yale University Press, 1994.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BILGE, Sirma. Théorisation féministes de l'intersectionnalité. **Diogene**, n.225, p. 70-88, 2009.
- BOGINO LARRAMBERE, Mercedes. Maternidades en tensión. Entre la maternidad hegemónica, otras maternidades y no-maternidades. **Revista de Investigaciones Feministas**, vol.1, n.11, p. 9-20, 2020.
- BOLÍVAR, Antonio. Prefácio. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs). Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos.* Curitiba: CRV, 2018.
- _____, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II.* Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 79-109.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, v.26, p. 329-376, 2006.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs). Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos.* Curitiba: CRV, 2018, p. 65-82.
- CALAFELL SALA, Núria. Configuraciones subjetivas y discursivas de la vivencia materna: de maternidades 'encarnadas' y activismos emancipatórios. **Revista de Investigaciones Feministas**, vol.1, n.11, p. 101-111, 2020.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria Campos. O "si mesmo" como um "nós" e a partilha social da experiência. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs). Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos.* Curitiba: CRV, 2018, p. 65-82.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación Intercultural Crítica: Construyendo caminos. *In: WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir.* Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del ponto cero: ciência, razão y ilustración em la Nueva Granada (1759-1816).** Bogotá: Universidade Javeriana, 2003.
- _____, Santiago. Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (orgs.). Teorías sin*

- disciplina:** latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *In:* CRENSHAW, Kimberlé et al (orgs). **Critical Race Theory**. New York: The New Press, 1995.
- COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Natália Luchini. Seminário Teoria Feminista. **Revista Cebrap**, 2013.
- DAGNINO, Evelina. Sociedade Civil, participação e cidadania: de que estamos falando? *In:* MATO, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 95-110.
- _____, Evelina. Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania. *In:* DAGNINO, Evelina (org.). **Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p. 103-115.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Transformações e centralidade da narrativa de si na sociedade biográfica. *In:* ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, p. 83-94.
- _____. Construção e Transmissão da Experiência nos Processos de Aprendizagem e de Formação. *In:* ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica: Tomo I**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 39-57.
- _____. **As histórias de vida:** da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.
- _____. **Biografia e Educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, 2014.
- _____. **A condição biográfica:** ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.
- _____. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. *In:* PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.
- _____. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. *In:* PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.
- DUSSEL, Enrique. Anti-meditaciones cartesianas: sobre el Origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, 2008.
- _____. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n.1, jan/abr, 2016.
- EMICIDA. **AmarElo**. São Paulo: Sony Music; Laboratório Fantasma: 2019.
- ESPINOSA, Yuderkis et al. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial: una conversa en cuatro voces. *In:* WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Editora Abya-Yala, 2017.
- ESTEBAN, Mari Luz. La maternidad como cultura. Algunas cuestiones sobre lactancia materna y cuidado infantil. *In:* PERDIGUERO, Enrique; COMELLES, Josep M. (ed.). **Medicina y Cultura: Estudios entre la antropología y la medicina**. Barcelona: Bellaterra, 2000, p. 207- 226.
- FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- _____. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 2003.
- FERRARA, Jéssica Antunes. Feminismo e desconstrução: para além de Jacques Derrida. **Cadernos Discursivos**, v.1, n.1, p.137-156, 2019.
- FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida:** o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.
- FIRESTONE, Shulamith. **The Dialectics of Sex: The Care for Feminist Revolution**. New York: Bantam, 1971.
- FISCHER, Frank. Para além do empirismo: policy inquiry na perspectiva pós-positivista. **Revista NAU Social**, v. 7, n.12, 2016.
- FRASER, Nancy. Justiça anormal. **Revista da Faculdade de Direito da USP**, v. 108, p. 739-768, 2013.
- FRIEDAN, Betty. **The Feminine Mystique**. New York: Editora Norton, 1963.

- GENTILINI, João Augusto. Atores, cenários e planos: o planejamento estratégico situacional e a educação. **Cadernos de pesquisa**, v.44, n.153, p. 580-601, 2014.
- GONZÁLEZ, L et al. Voces de mujeres jóvenes feministas ante la maternidad: deconstruyendo el imaginario social. **Revista de Investigaciones Feministas**, vol.1, n.11, p. 31-41, 2020.
- GREENBERG, Julie A. Definitional Dilemmas: Male or Female? Black or White? The Law's Failure to Recognize Intersexuals and Multiracials. In: LESTER, Toni (ed.) **Gender Nonconformity, Race, and Sexuality: Charting the Connections**. Madison: University of Wisconsin Press, 2002.
- GROFOGUEL, Ramón. Racismo/sexismo epistêmico, universidades ocidentalizadas y los cuatro genocídios/epistemicídios del largo sigilo XVI. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, n.19, julho/dezembro, 2013.
- HARAWAY, Donna J. **Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature**. London: Free Association Books, 1991.
- HARDING, Sandra. **The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies**. New York: Routledge, 2004.
- HENRIQUES, Cibele da Silva. Mulher, universitária, trabalhadora, negra e mãe: a luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil. **Revista Universidade e Sociedade**, n.58, p. 68-79, jun, 2016.
- HEUSER, Maria Dreher. No rastro da Filosofia da diferença. In: SKLIAR, Carlos. (Org). **Derrida & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Revista Tempo Social**, v.26, n.1, p. 61-73, 2014.
- _____. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa. **Revista Análise**, n.7, 2015.
- _____. O Trabalho de Cuidado. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.13, n.24, p. 53-64, 2016.
- _____. Gênero, Patriarcado, Trabalho e Classe. **Revista Trabalho Necessário**, ano 16, n. 29, 2018.
- HOOKS, bell. Mujeres negras: dar forma a la teoria feminista. In: HOOKS, bell et al. **Otras inapropiables: feminismo desde las fronteras**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.
- HOUZEL, Didier. As implicações da parentalidade. SOLIS-PONTON (Org.). **Ser pai, ser mãe – Parentalidade: Um desafio para o terceiro milênio**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.47-51.
- JOAQUIM, Teresa. Criação de humanos e/ou de conceitos a questão da maternidade n'Ó Segundo Sexo. **Revista Cadernos Pagu**, n.12, p. 165-202, 1999.
- _____. **Menina e Moça: a construção social da feminilidade**. Lisboa: Fim de Século Edições, 1997.
- KARAKOLA, Eskalera. Diferentes diferencias y ciudadanías excluyentes: una revisión feminista. In: HOOKS, bell et al. **Otras inapropiables: feminismo desde las fronteras**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.
- KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Revista Novos Estudos - Cebap**, n.86, p. 93-103, 2010.
- LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. Em PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 59-78.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminino**. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LONGINO, Helen. **Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry**. Princeton: Princeton University Press, 1990.
- LUGONES, María. Colonialidad y género. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, 2008.
- MARINAS, José Miguel. **La escucha em la historia oral: palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MITCHELL, Juliet. **Women's Estate**. New York: Random House, 1971.
- MOORE, Henrietta L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, v.14, p. 13-44, 2000.
- MORALES, Aurora Levins. Intelectual orgânica certificada. In: HOOKS, bell et al. **Otras inapropiables: feminismo desde las fronteras**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.
- NEDER, Márcia. **Os filhos da mãe: como viver a maternidade sem culpa e sem o mito da perfeição**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2016.

- NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, v. 80, 2008.
- OYEWUMI, Oyeronke. **The invention of women: Making an African sense of Western gender discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
- PALOMAR VERA, Cristina. Maternidad: Historia y Cultura. **Revista de Estudios de Género: la ventana**, n.22, p. 35-67, 2005.
- PRÁ, Jussara Reis e EPPING, Léa. Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 33-51, janeiro-abril, 2012.
- QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIROZ, Lissell. Madre solo hay una: la invención de los modelos de la buena/mala madre en el Perú de los siglos XIX y XX. **Revista de Investigaciones Feministas**, vol.1, n.11, p. 57-66, 2020.
- RICH, Adrienne. **Nacemos de mujer: la maternidad como experiencia e institución**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- _____. **Of Woman Born**. New York: Norton, 1976.
- RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n.10, p.140-164, 2012.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Revista Cadernos Pagu**, n.16, p. 151-197, 2001.
- SANDOVAL, Chela. Nuevas ciências: feminismo cyborg y metodología de los oprimidos. *In*: HOOKS, bell et al. **Otras inapropiables: feminismo desde las fronteras**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.78, p. 3-46, 2007.
- _____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.63, p. 237-280, 2002.
- SARAIVA, Karla. A Babel eletrônica – hospitalidade e tradução no ciberespaço. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org). **Derrida & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- SARLO, Beatriz. **Tiempo Pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo Una discusión**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.
- SARTRE, Jean-Paul. **Critique de la raison dialectique: questions de méthode**. Paris, 1960.
- SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Revista Cadernos Pagu**, n.16, p. 137-150, 2001.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v.20, n.2, p. 71-89, 1995.
- _____. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.1, p. 11-30, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SOUZA, Gustavo Costa de; LAISNER, Regina Cláudia; LIMA, Luciana Leite. Estratégias de Análise da Ação Pública. **Revista NAU Social**, v.9, n.17, 2018.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; MATOS DE SOUZA, Rodrigo. Literatura e Educação: narrativas na pesquisa educacional. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; REIS, Graça (Orgs.). **Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiência**. Petrópolis: DP et Alli, v. 1, p. 149-170, 2017.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa: o trabalho com narrativas em pesquisa. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, p. 257-270.
- URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 145-168.
- WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación (documento de trabalho), 2001.
- _____. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, Catherine (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.
- _____. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. *In*: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. (Org.).

- Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.** Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.
- _____. Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. **Memórias del Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.
- _____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- _____. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In:* WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales:** Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Editora Abya-Yala, 2017.
- ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *In:* JAMESON, F.; ZIZEK, S. (orgs). **Estudios culturales:** Reflexiones sobre el multiculturalismo. Barcelona: Paidós, 1998.

ANEXO 1

Olá, boa tarde!

Meu nome é Ana Emília, sou mãe da Cecília, de dois anos, servidora e estudante da Universidade de Brasília.

Estou fazendo mestrado profissional em políticas públicas e gestão universitária na Faculdade de Educação e minha pesquisa é sobre as experiências vividas por estudantes universitárias mães durante a graduação.

Um dos objetivos do mestrado profissional na UnB para servidores é o de que as pesquisas gerem produtos que possam melhorar a gestão da própria universidade, com isso em vista, peço que colaborem mais um pouco com a minha pesquisa, sabendo que, talvez, ela possa impactar positivamente na vida de vocês e/ou de outras estudantes mães.

Se você está recebendo esse e-mail é porque respondeu ao questionário inicial da pesquisa e para dar continuidade a ela gostaria de encontrar pessoalmente com você para que possa me contar suas experiências em conciliar a graduação e a maternidade.

Se você tem interesse em continuar participando da pesquisa, peço que responda a este e-mail com número de whatsapp para facilitar a comunicação e para que possamos combinar esse encontro. É apenas um encontro, com duração variada (entre 1 e 3 horas, de acordo com a sua disponibilidade), no qual você me conta livremente sua história.

Agradeço imensamente a colaboração, ainda mais de vocês que sei que têm tão pouco tempo disponível.

Abraço,

Ana Emília Cullen Vaz

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE PROFISSIONAL	
---	---	---

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA
--

Título da Pesquisa
Mamãe foi estudar: vivências de (ex)estudantes de graduação mães na Universidade de Brasília
Instituição Promotora
Universidade de Brasília – UnB
Patrocinador da Pesquisa
Universidade de Brasília – UnB
Professor Orientador da Pesquisa
Professor Doutor José Luiz Villar Mella Coorientador Professor Doutor Rodrigo Matos de Souza

ATENÇÃO!
Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos.
Objetivo do estudo
A pesquisa objetiva conhecer histórias de vida de estudantes (ou ex-estudantes) de graduação que sejam mães e vivem (ou viveram), concomitantemente, as experiências da graduação e da maternidade na Universidade de Brasília - UnB.
Metodologia/Procedimentos
A opção metodológica será a Entrevista Narrativa, a qual consiste em que a entrevistada narre livremente sobre acontecimentos de sua vida relacionados ao tema da pesquisa. Após a finalização da livre narrativa, serão feitas algumas perguntas por parte da entrevistadora para esclarecer eventuais pontos que sejam importantes para um melhor alcance do objetivo do estudo.
Benefícios
Espera-se contribuir com a construção do conhecimento sobre questões relacionadas a gênero e educação, em particular sobre as experiências das universitárias mães na Universidade de Brasília e apresentar um Produto Técnico que possa auxiliar na construção de ações por parte dessa universidade para esse público.
Desconfortos e Riscos
Não haverá desconforto ou riscos e nem danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao ser humano envolvido nessa investigação.
Danos
Estou ciente de que não haverá danos à minha saúde ou a minha integridade física ou moral, resultantes da minha participação nesta pesquisa.
Confidencialidade das Informações
Será mantido o anonimato das participantes e os dados serão usados apenas para fins de pesquisa acadêmica.

Compensação/Indenização		
Não haverá nenhuma compensação e/ou indenização por participação na presente pesquisa.		
Outras Informações Pertinentes		
Os relatos serão gravadas em formato digital e posteriormente transcritos para análise.		
Consentimento		
Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas minhas dúvidas foram e serão respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar desta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.		
_____	_____	____/____/2019
Nome do participante	Assinatura do participante	