



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E TERRITÓRIOS

LORENA DE FRANÇA DOS SANTOS

**“A UNIVERSIDADE NÃO FOI FEITA PARA NÓS”: dilemas à permanência de mães
negras universitárias.**

CACHOEIRA – BA

2024

LORENA DE FRANÇA DOS SANTOS

**“A UNIVERSIDADE NÃO FOI FEITA PARA NÓS”: dilemas à permanência de mães
negras universitárias.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com área de concentração em Política Social e Serviço Social, para obtenção do título de Mestra em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dra. Georgina Gonçalves dos Santos.

CACHOEIRA – BA

2024

S237u Santos, Lorena de França.

A Universidade não foi feita para nós: dilemas à permanência de mães negras universitárias. / Lorena de França Santos. Cachoeira, BA, 2024.

114f.:il.: color.

Orientadora: Prof^a Dr^a Georgina Gonçalves dos Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios, 2024.

1. Ensino Superior e Estado - Brasil. 2. Negras – Educação (Superior) - Brasil. 3. Programas de ação afirmativa - Brasil. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 379.260981

Ficha elaborada pela Biblioteca do CAHL - UFRB.

Responsável pela Elaboração – Juliana Braga (Bibliotecária – CRB-5/ 1396)
(Os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

LORENA DE FRANÇA DOS SANTOS


“A UNIVERSIDADE NÃO FOI FEITA PARA NÓS”: dilemas à permanência de mães negras universitárias.

Dissertação submetida à avaliação para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.


Cachoeira, 13 de maio de 2024.

EXAMINADORAS:


Prof.^a Dr.^a Georgina Gonçalves dos Santos
(UFRB – Orientadora)

 Documento assinado digitalmente
GEORGINA GONCALVES DOS SANTOS
Data: 25/05/2024 10:42:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Aquino de Queiroz
(POSTERR/UFRB – Membro interna)

 Documento assinado digitalmente
LUCIA MARIA AQUINO DE QUEIROZ
Data: 20/05/2024 09:38:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Greysy Kelly Araújo Souza
(UNILAB– Membro externa)

 Documento assinado digitalmente
GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA
Data: 23/05/2024 13:50:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CACHOEIRA/BA
2024

*Ao meu pai, Lourival Alves dos Santos, e a minha
mãe, Belmira de França Freire.*

AGRADECIMENTOS

O mestrado acadêmico foi algo que sempre desejei enquanto pesquisadora, confesso que quando embarquei nessa “aventura” de muito compromisso e dedicação não imaginava a quão difícil e desafiadora seria essa etapa da minha vida. Ao longo desses três anos que, por um determinado período, foi atravessado pela pandemia do Covid-19, surgiram muitos obstáculos e demandas na minha vida pessoal que precisaram ser conciliados com a pesquisa, tornando o processo por muitas vezes angustiante.

Nossa turma, considerada atípica, composta por trabalhadores e trabalhadoras, nunca teve um encontro de forma presencial para o que quer que seja. Agradeço ainda assim, a todos/as os/as colegas companheiros/as dessa viagem insana pelo apoio, trocas e por fazerem das aulas em plataforma virtual ser o mais leve possível.

Agradeço a Deus, por quem eu debruço minha fé, por guiar meus passos durante toda minha trajetória e por todo amor e cuidado emanado sobre mim.

Agradeço a minha família, que são presentes de Deus na minha vida. A minha mãe e ao meu pai, meus exemplos de força, perseverança e resiliência, que são casa, acolhimento, amor e que me apoiam em todos os âmbitos da vida. As minhas avós Norma (*In Memoriam*) e Celenita por todo ensinamento e carinho depositados sobre mim. Ao meu irmão por ser tão presente na minha vida e vibrar por minhas conquistas. Ao meu afilhado, Bernardo, por ser luz da minha vida.

Ao meu marido que é meu grande incentivador e que sempre acreditou em mim. Todas as vezes que pensei em desistir ele estava lá me dando todo suporte para continuar. Agradeço a ele todo cuidado, escuta, amor e tudo que representa na minha vida.

Agradeço as minhas amigas e amigos, parceiras e parceiros de vida, em especial, Ruana, Rafaela, Tatiana, Thainá, Kleyne, Aryelle, Camila, Jéssica, Alice, Vitória e Mônica. Aos meus amigos, em especial, Rodrigo, Álvaro, Keven e Rogger.

Agradeço as professoras e professores do POSTERR, em especial, a Rosenária e a Silvia Pereira, pelas quais tenho grande carinho, que me acompanharam e contribuíram de algum modo com minha pesquisa e minha evolução enquanto pesquisadora desde a graduação.

Agradeço a minha orientadora, Georgina Gonçalves, Gina como a chamamos de forma carinhosa. Mulher retada, que com seu jeito singular me ensinou muito sobre o Feminismo Negro e sobre a importância de nos colocarmos enquanto pesquisadoras e sujeitas ativas da

nossa própria pesquisa. Sou grata por ter feito com que meu processo de escrita se desse da forma menos dolorosa possível, pelo acolhimento entre uma orientação e outra, pelas contribuições, por avaliar de forma respeitosa e por estar disponível em meio a tantas outras demandas. Fico feliz por esse encontro e espero que seja apenas o começo.

Agradeço a Prof.^a Lúcia Aquino e Prof.^a Greysy Araujo, mulheres maravilhosas que compõem minha banca, por terem aceitado nosso convite e por todas as valiosas contribuições. É uma honra!

Agradeço as mães universitárias, protagonistas dessa pesquisa, por abrirem suas vivências de modo tão sincero para mim, por compreenderem a importância desse estudo. Isso aqui é de mim, mulher negra universitária, sobre vocês mães negras do curso de Serviço Social da UFRB, para TODAS NÓS.

O apoio e a participação de cada um/uma de vocês foram de extrema importância nesse processo. Obrigada por fazerem parte da realização de um dos meus sonhos!

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral compreender os desafios vivenciados e as estratégias encontradas por mães negras para permanecer no curso de Serviço Social do Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pretende-se discutir as questões que atravessam as categorias gênero, raça, maternidade e vida estudantil; analisar o impacto dos múltiplos papéis desempenhados por essas mulheres na sua permanência na universidade e; alçar contrapartidas, a partir das considerações das participantes, para os dilemas à permanência no Ensino Superior. A investigação, de caráter qualitativo, se apoia no referencial teórico-metodológico do feminismo negro e em estudos que estabelecem relações entre gênero, raça, maternidade e vida universitária, considerando o papel historicamente atribuído para a mulher negra em nossa sociedade. Para a produção e tratamento dos dados, utilizou-se entrevista compreensiva (Kaufmann, 1996), por sua abertura, flexibilidade nos pareceu perfeitamente adequada, na medida em que ressalta o contexto e fatos do ponto de vista das protagonistas. Assim realizadas 05 (cinco) entrevistas, em plataforma virtual, com mães negras estudantes que se encontram em diferentes períodos na Universidade e na vida. Os dados analisados foram organizados a partir de categorias que emergiram das falas das participantes. Visa-se contribuir para a ampliação das políticas de assistência e permanência estudantil e a qualidade da vida universitária desse público específico.

Palavras-Chave: Mulheres Negras; Maternidade; Ensino Superior; Assistência; e Permanência Estudantil.

ABSTRACT

The present study has the general objective of understanding the challenges experienced and the strategies outlined by black mothers to remain in the Social Service course at the Center for Arts, Humanities and Letters (CAHL) at the Federal University of Recôncavo da Bahia. The aim is to discuss issues that cross the categories of gender, race, motherhood and student life; analyze the impact of the multiple roles played by these women during their stay at university and; draw up counterparts, based on the participants' considerations, for the dilemmas of remaining in Higher Education. The investigation, of a qualitative nature, is based on the theoretical-methodological framework of black feminism and on studies that establish relationships between gender, race, motherhood and university life, considering the role historically attributed to black women in our society. For the production and processing of data, a comprehensive interview was used (Kaufmann, 1996), due to its openness and flexibility, it seemed perfectly appropriate to us, as it highlights the context and facts from the protagonists' point of view. Thus, 05 (five) interviews were carried out, on the virtual platform, with black student mothers who are at different periods at the University and in life. The analyzed data was organized based on categories that emerged from the participants' statements. The aim is to contribute to the expansion of student assistance and permanence policies and the quality of university life for this specific population.

Keywords: Black Women; Maternity; Higher Education Assistance; and Student Permanence.

LISTA DE SIGLAS

AGRUFBA	Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia
ANDIFES	Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAHL	Centro de Artes Humanidades e Letras
CASSMAF	Centro Acadêmico de Serviço Social Marielle Franco
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECULT	Centro de Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Censo do Ensino Superior
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CFP	Centro de Formação de Professores
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DINTER	Programa de Doutorado Interinstitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NUFOPE/PROPAAE	Núcleo de Estudos, Formação e Pesquisa em Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPQ	Programa de Permanência Qualificada
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
STF	Supremo Tribunal de Federal
TCR	Teoria Crítica da Raça
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	16
2.1 OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI.....	16
2.2 FEMINISMO, QUESTÕES ÉTNICAS E PESQUISA QUALITATIVA.....	18
2.3 O DESENHO DA PESQUISA	21
2.4 ASPECTOS ÉTICOS	25
3. OPRESSÕES INTERLIGADAS: UM DEBATE ACERCA DO GÊNERO E DA RAÇA.....	27
3.1 BREVE PANORAMA SOBRE MULHER NEGRA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	33
3.1.1 <i>CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICA DE EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA.....</i>	<i>37</i>
3.2 MATERNIDADE, UNIVERSIDADE E PERMANÊNCIA	46
4. CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	55
4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO RECÔNCAVO DA BAHIA	55
4.1.1 <i>O MUNICÍPIO DE CACHOEIRA/BA.....</i>	<i>57</i>
4.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA.....	58
4.2.1 <i>PERFIL DOS ESTUDANTES DA UFRB</i>	<i>60</i>
4.3 PRÓ- REITORIA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS E ASSUNTOS ESTUDANTIS 62	
4.4 O CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS	64
5. DISCUSSÃO DE DADOS DA PESQUISA: SER MÃE, NEGRA E UNIVERSITÁRIA UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS.....	66
5.1 APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	66
5.1.1 <i>SOBRE AS PARTICIPANTES.....</i>	<i>68</i>

5.2	OS TRAJETOS PECORRIDOS ATÉ A UFRB.....	72
5.3	ASPECTOS ECONÔMICOS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	75
5.4	ESTRUTURA DO CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS.....	79
5.5	REDE DE APOIO: SUPORTE DENTRO E FORA DA UNIVERSIDADE.....	81
5.6	SER MÃE UNIVERSITÁRIA	86
	5.6.1 COLETIVO DEIXA MAINHA FALAR – COLETIVO DE MÃES PRETAS DA UFRB	89
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	109
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110

1. INTRODUÇÃO

Não é estranho afirmar que persiste na sociedade brasileira uma expectativa social de que mulheres possam exercer funções e papéis sociais que a princípio parecem se manifestar em dissimulada contradição, como se fossem antagônicos na sua realização. Esse é o caso que se verifica nas reverberações da expansão de níveis de escolaridade das mulheres no Brasil e a ausência de mecanismos e dispositivos que possam garantir a permanência, melhor desempenho e sucesso para estudantes mães negras universitárias.

Considerando os múltiplos papéis desempenhados por estas mulheres e intersecção das dimensões de gênero, raça, maternidade e geração que atravessam a experiência delas, esse estudo tem como objeto os dilemas enfrentados à permanência de mães negras, do curso de Serviço Social, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

O tema emerge a partir de reflexões gestadas durante a graduação e nas vivências em campo de estágio, onde foi possível presenciar mulheres, em sua maioria negras, conciliando as tarefas da vida estudantil com a maternidade, sendo confrontadas pelos desafios para permanecer e ter qualidade tanto na vida acadêmica, quanto na vida pessoal.

As dimensões racistas e classistas enraizadas na sociedade brasileira desde o período colonial se reinventam e se reafirmam na contemporaneidade.

A situação da mulher negra, hoje, não é muito diferente do seu passado de escravidão. Enquanto negra e mulher, é objeto de dois tipos de desigualdades que fazem dela o setor mais inferiorizado da sociedade brasileira. Enquanto trabalhadora, continua a desempenhar as funções modernizadas da escrava do eito, da mesma mucama, da escrava de ganho. Enquanto mãe e companheira, continua aí, sozinha, a batalhar o sustento dos filhos [...] (Gonzalez, 2020, p. 199).

Após um longo e árduo histórico de lutas por conquistas de direitos que lhes são negados há séculos, nos últimos anos no Brasil, se tornou recorrente a inserção de mulheres nas universidades e no mercado de trabalho. Entretanto é importante ressaltar que ainda em 2024, a igualdade de gênero não é realidade em nenhum setor da sociedade. As diferenças salariais, deslegitimação em espaços de poder, hierarquia empresarial, sexualização do gênero são apenas alguns exemplos que nos mostra o quanto ainda precisa ser conquistado.

“Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir a sua permanência até a finalização do curso [...]” (Zago, 2006, p. 233). Em uma sociedade racista e patriarcal o dilema de ser mãe, negra e

universitária significa a combinação de um leque de responsabilidades como afazeres domésticos, exercício da maternidade e vida acadêmica.

Esta pesquisa tem como principal objetivo compreender desafios e estratégias encontrados por mães negras, do curso de Serviço Social, para permanecer no Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, situada no Recôncavo Baiano, território berço do colonialismo¹ brasileiro. E apresenta os seguintes objetivos específicos: discutir as questões que atravessam as categorias gênero, raça, maternidade e vida estudantil; analisar o impacto dos múltiplos papéis desempenhados à permanência dessas mulheres na universidade e; alçar contrapartidas, a partir das considerações das participantes, para os dilemas à permanência no Ensino Superior.

A questão central da pesquisa, bem como os seus objetivos demandam um entendimento que é associado à metodologia qualitativa, pela necessidade de detalhar e apreender os significados reais trazidos através das perspectivas das mães negras universitárias.

A pesquisa qualitativa considera as condições sociais, estruturais, institucionais, culturais, temporais, dentre outras, mas, para além desses fatores, Yin (2016) nos mostra que contribui para a compreensão de conceitos já existentes que pode permitir uma aproximação da complexidade do comportamento social.

De acordo com Bergano e Vieira (2016), a metodologia de investigação qualitativa possibilita o uso de diversos métodos e técnicas de investigação tornando a pesquisa interativa e flexível. Considerando a profundidade das questões de gênero, raça, maternidade e permanência postas neste estudo, que exigem percursos metodológicos que se debruçam em pessoas e nas suas vivências, esta investigação reflete em abordagens metodológicas que levam em consideração a pesquisa qualitativa feminista (Olesen, 2007) e as epistemologias étnicas (Ladson-Billins, 2006).

A partir disso, entende-se esta dissertação como descritiva e exploratória que preconiza compreender os desafios e estratégias à permanência na universidade no contexto particular de mães negras estudantes. Carvalho, Borges e Rego (2010) consideram que por meio do estudo exploratório é possível adquirir um extenso conhecimento na esfera da vida

¹ De acordo com Quijano (1991), o colonialismo se refere a uma relação de poder e dominação direta, política, cultural e social dos europeus sobre outros povos, nesse caso, do Brasil. O conceito difere de colonialidade que, ainda de acordo com o autor, é uma forma de continuidade da dominação colonial, mesmo após superado o pacto colonial.

social, trabalhando em um contexto que descobre e explora aspectos trazidos a partir das perspectivas vivenciadas pelas sujeitas participantes.

A pesquisa foi realizada com 05 (cinco) mães negras, estudantes do curso de Serviço Social, do Centro de Artes, Humanidades e Letras, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em plataforma virtual (*Google Meet*). Dentre aquelas incluídas no perfil delimitado nessa pesquisa, foram consideradas as diferenças geracionais e os distintos períodos de graduação aos quais se encontram, para que fosse possível abarcar os dilemas enfrentados e estratégias utilizadas em situações diversas.

Para dialogar com as mulheres protagonistas da pesquisa foi utilizada a entrevista compreensiva (Kaufmann, 1996), uma vez que esta permite adentrar as vivências das entrevistadas e seus significados. De acordo com Filomena Santos (2014),

“a entrevista compreensiva inscreve-se numa constelação teórica diversificada que visa enfrentar, e superar, alguns dos dilemas que se colocam à sociologia, nomeadamente, a articulação entre o micro e o macro, o subjectivo e o objectivo, o individual e o colectivo, a observação e a reflexão” (p. 4).

Esta pesquisa refere-se ao estudo dissertativo apresentado a partir de revisão de literatura, fundamentação teórica, metodologia da pesquisa e análise dos dados/experiências através das entrevistas. No primeiro capítulo apresentado o caminho metodológico percorrido para alcançar os objetivos da pesquisa. Este capítulo está dividido nas seguintes seções: Caminhos que me trouxeram até aqui; Feminismo, Questões Étnicas e Pesquisa Qualitativa; O Desenho da Pesquisa e; Aspectos Éticos.

O segundo capítulo me debruça no embasamento teórico da pesquisa e levanto discussões relacionadas à interseccionalidade que denomino “Opressões interligadas: um debate acerca do gênero e da raça”. Procuo ainda neste capítulo compreender a importância do contexto histórico e representatividade de ser uma mulher negra e cursar o Ensino Superior no Brasil, realidade das participantes desta pesquisa, assim traço em linhas gerais um “Breve panorama sobre a mulher negra no ensino superior brasileiro”.

O terceiro capítulo denominado de “Caracterização do lugar da pesquisa: O Recôncavo Baiano e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia” retrata o local da pesquisa, as características do território e do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), onde as protagonistas desta pesquisa estão inseridas, para que se compreenda o contexto narrado por elas a partir da realidade vivenciada especificamente nesse *campus*.

O capítulo quatro confesso que tive um enorme prazer em escrever, pois nele apresento as 05 (cinco) participantes da pesquisa, bem como suas inquietações, desafios, estratégias para permanecer relatados a partir da vivência e realidade de cada uma, considerando fatores como: rede de apoio, especificidades da família, idade dos filhos, idade da participante, dentre outros.

Por último, mostro os resultados da pesquisa, apresentando algumas reflexões e demonstrando a importância não apenas da discussão da temática dentro das próprias universidades, mas também da necessidade de inclusão dessa pauta dentro das políticas públicas para que o direito universal à educação seja assegurado às mães universitárias.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Ao discutir sobre maternidade e vida universitária foi comum escutar comentários positivos por se tratar de uma questão ainda invisibilizada e, ao mesmo tempo, que me retornavam com a seguinte pergunta: “*Mas você é mãe?*”. O estranhamento aparece quando respondo que *não, não sou*. Talvez se eu estivesse no lugar de escuta também questionasse o porquê esse estudo inquieta tanto uma pessoa que não vivência diretamente a maternidade.

Entretanto, minha trajetória na graduação em Serviço Social, no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) possibilitou uma soma de experiências que foram me conduzindo até as sujeitas que me proponho a pesquisar.

Primeiramente, destaco as inúmeras vezes que pude observar em meio a tanta correria, no *campus*, jovens mães que precisavam levar seus filhos para sala de aula por ser a única alternativa para continuar usufruindo o direito de estudar. Ressalto que muitas das vivências observadas ocorreram no período noturno, que correspondia ao turno que estava regularmente matriculada, o que na minha perspectiva intensificam-se as dificuldades, uma vez que muitas mães precisam deslocar-se com seus/suas filhos/filhas a noite e, muitas vezes, em transporte coletivo por residirem em outro município e não possuírem outro meio de permanecer estudando.

Ainda nesse percurso, acompanhei algumas colegas de curso que engravidaram durante o processo e precisaram dar uma pausa nos estudos, outras não conseguiram acompanhar a demanda de atividades requeridas no período de licença maternidade, dentre outras situações, até mesmo a desistência.

Após o quarto semestre da graduação, ingressei em um estágio remunerado no Instituto Federal da Bahia (IFBA), onde atuava junto às assistentes sociais na Política de Assistência Estudantil. O estágio se estendeu aos Estágios Supervisionados I e II obrigatórios para a formação em Serviço Social, o que me possibilitou estar em média 02 (dois) anos dentro do IFBA.

Dentro das atribuições que me competiam no período acima descrito, tive contato direto com algumas mães estudantes através dos atendimentos, entrevistas sociais e visitas

domiciliares, junto às assistentes sociais, a fim de apreender a realidade e garantir à permanência delas na instituição.

Após esse momento e a vivência constante com essas questões na própria universidade foram surgindo questionamentos como: Quais desafios mães precisam enfrentar para permanecer estudando? O fato de ser mãe, jovem e negra impacta nesses desafios? Qual a estrutura da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, especificamente, do Centro de Artes, Humanidades e Letras para receber essas mulheres?

Esses questionamentos me impulsionaram a uma pesquisa inicial que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso. No entanto, considero o estudo anterior prematuro, com lacunas que precisavam ser revisitadas, exploradas. Na verdade, acredito que nem mesmo o mestrado seja capaz de dar conta da complexidade das demandas apresentadas por essas mulheres de modo a garantir a permanência e uma formação de qualidade, entretanto é preciso começar, levantar propostas e unir forças para que a essa realidade seja mudada.

Trouxe essa abordagem na dissertação para que seja discutida de uma forma mais madura e ampliada, aprofundando nos recortes de gêneros, raciais e, sobretudo geracionais. Para que, por fim, seja possível me aproximar de uma compreensão sobre como ocorre a permanência para mães negras universitárias considerando suas particularidades.

A escolha por pesquisar sobre as vivências de mães negras universitárias e não de mães de modo geral, se deu primeiramente por entender que esse é o perfil das mulheres estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e pela compreensão de que essas mulheres são atravessadas por questões históricas e estruturais que tornam suas experiências complexas e específicas.

Desejo profundamente que essa pesquisa possa contribuir para a ampliação as políticas de assistência/permanência estudantil e a qualidade da vida universitária desse público em específico.

Decidi ir de encontro ao que sempre me inquietou ao realizar leituras de trabalhos acadêmicos, em sua maioria escritos em um formato, que por muito tempo, foi o único a ser considerado científico, mas que na minha percepção proporciona um apagamento de quem está se debruçando no tema. Confesso que durante bastante tempo segui o fluxo já estabelecido, talvez por trazer um certo conforto a minha expressão, com as citações de outros autores que de certa forma como uma barreira, uma defesa do medo das duras críticas dos próprios pesquisadores que optam pelo ideário da “neutralidade” científica.

Resolvi assumir os riscos, não me parece justo trazer uma abordagem que considero “engessada” para falar sobre vivências e experiências que na minha percepção e na de algumas autoras e pesquisadoras como Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez, e tantas mais, essa não é a única forma de fazer pesquisa científica.

Trago aqui um pouco de mim, que sou mulher negra, pertencente ao *campus* que escolhi pesquisar e que, apesar do desejo de ser mãe, resolvi adiar a maternidade por compreender que dentro da minha realidade seria muito difícil conciliar os papéis. Mas apresento, principalmente, as narrativas de mães que experenciam essa realidade, seus desafios, suas estratégias, suas particularidades. São análises da realidade através do que Collins (2019) chama de “ponto de vista”.

2.2 FEMINISMO, QUESTÕES ÉTNICAS E PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com Denzin e Lincoln (2006) a “pesquisa qualitativa opera em um campo histórico complexo que atravessa sete momentos históricos” (p. 16) em ação e funcionam de forma simultânea no presente. O primeiro momento histórico da pesquisa qualitativa é o tradicional que está vinculado ao positivismo e ao funcionalismo. Neste período, os pesquisadores escreviam relatos colonialistas objetivos que descreviam suas experiências de campo.

O segundo momento é denominado de “o modernista ou da era dourada” que tem como base os trabalhos do período tradicional. Esse estágio “reforçou o retrato dos pesquisadores qualitativos como românticos culturais” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 29). No terceiro momento, chamado de “os gêneros (estilos) obscuros”, os pesquisadores qualitativos já tinham vencido os paradigmas, estratégias e métodos, neste sentido, as teorias variava

“do interacionismo simbólico ao construtivismo, passando pela investigação naturalista, o positivismo e o pós-positivismo, a fenomenologia, a etnometodologia, a teoria crítica, a teoria neomarxista, a semiótica, o estruturalismo, o feminismo e diversos paradigmas raciais/étnicos” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 29).

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, o quarto momento refere-se “a crise da representação” e é caracterizado por pesquisadores com escritos mais reflexivos que colocam em dúvida questões relacionadas ao gênero, classe e raça. O quinto momento está relacionado ao período pós-moderno da redação etnográfica experimental, onde as teorias passaram a ser

interpretadas como narrativas de campo. O sexto momento trata-se do período de investigação pós-experimental.

Por fim, o sétimo momento está relacionado ao presente/futuro que demanda que as ciências sociais e humanidades “tornem-se terrenos para conversas com as críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 16).

Após a contextualização anterior, compreende-se que para definir a pesquisa qualitativa deve ser considerado seu complexo histórico, uma vez que a mesma possui significados diferentes em cada um dos momentos. Aqui também cabe destacar a importância de levar em consideração os aspectos geracionais, visto a maternidade e a universidade atravessam a vida de mulheres de diversas idades e diferentes formas.

Mesmo que alguns momentos históricos ainda estejam em ação, atualmente, entende-se que a pesquisa qualitativa não pode mais ser vista dentro de uma perspectiva positivista neutra. A classe, o gênero e a raça influenciam diretamente no processo de investigação.

Olesen (2007) defende a

[...] possibilidade de uma pesquisa para as mulheres, e não simplesmente sobre as mulheres, através de ensaios teóricos e de uma variedade de modos qualitativos que empreguem combinações tanto de estilos experimentais quanto de estilos voltados para o texto (2007, p. 219).

Desse modo, a pesquisa qualitativa feminista tem como objetivo discutir questões específicas de mulheres, levantadas por nós e para nós, que pode levar a revisão de políticas e ações ou ainda pode apresentar novas ideias gestadas na pesquisa para “desestabilização de conhecimentos a respeito de situações opressivas para as mulheres” (Olesen, 2007, p. 220).

Cabe destacar que a aproximação entre pesquisadora e pesquisa, onde a prática da ciência investiga as experiências vividas destrói a teoria da imparcialidade da pesquisa, abrindo espaço para a reflexão sem perder a validade científica (Richardson, 1993, p. 695, apud Olesen, 2007, p. 234). Ladson-Billings (2006) destaca ainda a importância de se pensar formas epistemológicas e discursivas que considerem não só sobre quem, mas sim para quem a pesquisa é destinada.

A perspectiva feminista tem compromisso e preocupação, na relação com as participantes, com o lugar das pesquisadoras, e faz parte dos seus aportes metodológicos apontar para as consequências e implicações de sua investigação (Narvaz e Koller, 2006; Neves e Nogueira, 2005). Dentre essas implicações está a construção de uma pesquisa

realizada por mulheres e para mulheres, não simplesmente sobre elas (Olesen, 2007). Nesse sentido, considero que o caminho metodológico para o desenvolvimento dessa pesquisa não tinha como ser outro, sendo eu a pesquisadora.

Concordando com as concepções de Virginia Olesen (2007), penso que as discussões que priorizam o ponto de vista de mulheres são carregadas de experiências históricas, materiais, físicas, emocionais e coletivas. Em relação ao ponto de vista das mulheres negras, Collins (1990), aponta que este está embasado nas circunstâncias materiais e na situação política destas, o que exige uma epistemologia alternativa e uma adequação metodológica que sejam compatíveis com suas especificidades.

Collins (1990) vincula o ponto de vista das mulheres negras à interseccionalidade, considerando os fenômenos sociais da raça, da classe e do gênero. A autora considera que adotar novas formas de compreender a complexidade social é essencial para o desenvolvimento do pensamento feminista negro como teoria social crítica.

Harding (1993) afirma que o interesse pela pesquisa feminista como atividade científica impulsionou-a na direção de desconfiar dos processos estritamente controlados por regras metodológicas e a sustentar a ideia de que as pesquisadoras precisam fazer um exame crítico dos seus próprios compromissos pessoais e históricos com os quais constroem seu trabalho. Entretanto, compreendo que o enfoque sobre a experiência não deve ser dissociado das circunstâncias materiais, históricas e sociais que a constituem.

Ladson-Billings (2006) assinala que o conhecimento das pessoas negras e sobre pessoas negras foi reprimido, distorcido e negado por muitos anos pela lógica cultural euro-americana. Desse modo, considero importante adotar uma abordagem metodológica que respeite as particularidades das participantes da pesquisa.

Através da Teoria Crítica da Raça – TCR (Ladson-Billings, 2006) é possível argumentar que para a superação do racismo é preciso ocorrer diversas mudanças, no entanto, o neoliberalismo não propõe nenhum mecanismo para realizá-las. A TCR prioriza introduzir pontos de vista culturais das pessoas não brancas, que resultam de uma história de opressão, com a intenção de reconstruir uma sociedade que está imersa ao fardo da hegemonia racial. Ainda que afirmem que os estudiosos negros que apoiam os discursos racializados e as epistemologias étnicas são tendenciosos

[...] segundo a ideia da perspectiva da consciência múltipla e a visão do limiar, os estudiosos não-brancos que sofreram com o racismo e com a discriminação étnica (e

ainda sobreviveram aos rigores do processo de credenciamento de títulos) têm uma vantagem em perspectiva. (Ladson-Billings, 2006, p. 273).

Dito isso, uma abordagem que desconsiderasse a pesquisa qualitativa feminista, bem como a epistemologia étnica racial seria, na minha concepção, insuficiente para apreender a complexidade e a profundidade que as participantes desta investigação requerem.

2.3 O DESENHO DA PESQUISA

De acordo com Flick (2009), na história da pesquisa qualitativa é possível encontrar vários exemplos de como as motivações para pesquisa surgiram e se transformaram em perguntas de investigação, que podem ir desde experiências pessoais, perpassando por experiências e circunstâncias sociais e comprometimento político.

Desse modo, cabe demarcar que as inquietações que me conduziram ao objeto de pesquisa proposto nesse estudo surgiram a partir de experiências gestadas na graduação e no campo de estágio. Durante a graduação, foi possível presenciar algumas discentes do campus trancando disciplinas por conta da gestação, outras levando seus filhos para sala de aula por não ter com quem deixá-los, algumas dessas nem residiam no município onde estudavam e precisavam levar seus filhos nos ônibus escolares.

No que se referem às vivências do estágio, que ocorreu em um Instituto Federal da Bahia – IFBA, dentro da Política de Assistência Estudantil, eram recorrentes os casos de evasão durante o período de puerpério por não haver flexibilização dos prazos para realização das atividades avaliativas. Essas situações apontaram a necessidade de compreender a realidade da relação entre maternidade e permanência, sem desconsiderar as questões relacionadas ao gênero e a raça que atravessam a vida dessas estudantes.

Esse estudo caracteriza-se como descritivo e exploratório, uma vez que se propõe a compreender os desafios e estratégias à permanência na universidade, no contexto particular de mães negras universitárias. Trabalhando, dessa forma, em uma esfera que descobre e explora aspectos trazidos a partir das experiências das participantes da pesquisa. (Carvalho; Borges; Rego, 2010).

Ao considerar o processo de construção do referencial teórico e o movimento que esta pesquisa me insere como autora, nesta seção será apresentada a forma como está sendo desenhada o objeto/sujeito desta investigação.

Para Weston (1996) “um único corpo não é capaz de reduzir a distância imaginária entre *insider e outsider*, entre pesquisadora e pesquisada” (p. 275). Desse modo, entendo que para a pesquisa se desenvolver de forma coerente é preciso unir o método com a experiência do pesquisador, buscando apreender as contradições que envolvem o processo de produção de conhecimento. “Se trata, então, de transbordar o método. Fazer com que ele se estenda ao próprio pesquisador.” (Santos, 2022, p. 53).

Tendo em conta que as questões de gênero, raça, permanência e maternidade que permeiam este estudo exigem uma compreensão dinâmica, essa investigação se movimenta para a dimensão qualitativa, uma vez que entendo a necessidade de uma abordagem detalhada, no intuito de apreender a realidade estudada a partir da perspectiva das participantes. Parafrazeando Kaufmann (1996, p. 56) “os métodos qualitativos têm como função compreender mais do que descrever sistematicamente ou medir”.

Esta pesquisa se direciona para uma esfera que considera o Feminismo Negro fundamental para compreensão das perspectivas e complexidades que envolvem ser mãe, negra e universitária. Visto que, os estudos de e para mulheres negras possibilitam construir pertencimento e, parafrazeando Hooks (2019), erguer a voz.

No que tange a metodologia de abordagem, Kaufmann (1996) nos apresenta a entrevista compreensiva, que está inscrita na sociologia compreensiva e defende a ideia de que os homens não se definem como simples agentes portadores de estruturas, mas como produtores ativos do social, dessa forma, possuem um conhecimento de grande importância que o pesquisador precisa alcançar no interior, através dos valores dos indivíduos. Nessa perspectiva, o primeiro passo do trabalho sociológico está na empatia e segue para a direção da interpretação e explicação feitas pelo pesquisador após os dados obtidos.

Na entrevista compreensiva, a pesquisadora precisa ser ativa e saber conduzir a entrevista, mas ao mesmo tempo deve ser modesta e discreta, ou seja, é preciso entrar no mundo da entrevistada, mas compreender que ela é a protagonista da história. Para fazer falar, a pesquisadora deve se envolver, expressar suas ideias e emoções, no entanto, não deve desenvolvê-las. Kaufmann (1996) orienta que o pesquisador não coloque apenas questões sem permitir a flexibilidade e leveza na condução, podendo rir, cumprimentar, explicar alguma hipótese ou, até mesmo, demonstrar desacordo.

De forma resumida, podemos dizer que a entrevista compreensiva se caracteriza pelos aspectos a seguir: indicação de entrar no campo com brevidade e com a sensação de que conhecerá algo; aproximação através da conversação, mas sem perder de vista a tomada de

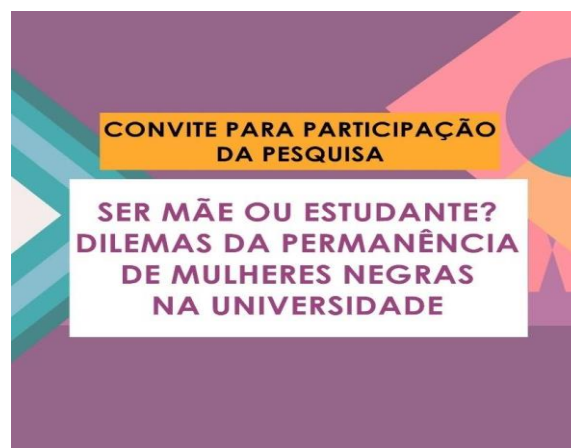
informação (estratégia para romper uma hierarquia durante a entrevista); possuir um roteiro de entrevista flexível que se molde durante o processo; adoção da escuta de qualidade por parte do investigador; permitir que a entrevistada preserve suas perspectivas, mas encorajá-la a analisar as tensões internas; interesse da pesquisadora pela forma de pensar e de se colocar da entrevistada e; atenção à forma como a entrevistada se envolve ao longo da entrevista (Maulini, 2006).

Após apontar as principais características da Entrevista Compreensiva, considero importante expor que a escolha de conduzir o estudo através dessa perspectiva metodológica se dá pela possibilidade de aproximação com as entrevistadas, o que impacta diretamente em uma melhor compreensão da realidade investigada.

A opção por uma metodologia de pesquisa fundamentada em um paradigma que permite e direciona para observação do fenômeno a partir de diferentes ângulos e olhares, rompe com a lógica do pensamento simplificador, que recorta, fragmenta e isola os fenômenos da realidade.

No que diz respeito à escolha das participantes da pesquisa, após uma apresentação da revisão de literatura e dos objetivos da pesquisa durante uma aula do tirocínio docente, algumas estudantes manifestaram interesse em contribuir com o estudo, desse modo, decidi que o ponto de partida seria retomar o contato com essas mulheres. Feito isso, apenas uma delas manteve o interesse em participar, no entanto, indicou uma pessoa que também poderia colaborar com a pesquisa.

Para encontrar as demais participantes foi elaborado um card/convite, que pode ser observado abaixo, com o objetivo de compartilhar nas redes sociais, junto ao link do formulário na plataforma *Google Forms*, onde quem desejou participar da pesquisa, preencheu os dados, o que possibilitou o contato posteriormente.



Fonte: Card elaborado pela autora.

Para um maior alcance de pessoas, entrei em contato com o Centro Acadêmico de Serviço Social Marielle Franco – CASSMAF, representação discente do curso de Serviço Social da UFRB, através do *Instagram*, solicitando apoio na divulgação do card e do link em suas redes sociais. Deixei o questionário aberto durante 48 horas e, após esse período, 06 mulheres manifestaram interesse, uma delas fora do perfil da pesquisa pois não se tratava de uma mulher negra. Dialoguei com todas, inclusive a que não se encaixava no perfil, para que lhe dar retorno e agradecer a disponibilidade, expliquei os objetivos da pesquisa, as questões relacionadas ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aspectos éticos e agendei os dias e horários para que as entrevistas fossem realizadas.

As 5 (cinco) estudantes escolhidas para participar dessa pesquisa são mães, negras, estudantes do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com perfis diferentes em relação ao período da graduação, idade, quantidade de filhos e idade dos filhos, para que fosse possível alcançar um leque de perspectivas a partir das suas vivências. As entrevistas foram realizadas na plataforma *Google Meet*, uma vez que o projeto da pesquisa foi elaborado em período de pandemia do Covid-19 e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa no mesmo formato, e por ser mais cômodo considerando os diversos papéis desempenhados pelas participantes.

Organizei um roteiro de entrevista que guiou as discussões, no entanto, as participantes estavam livres para falar sobre suas experiências do modo que desejassem, poucas vezes foi preciso perguntar algo direcionado ao que estava no instrumento mencionado, pelo contrário, as falas continham riquezas de detalhes e traziam a sensação de que o que manifestavam em palavras não dava conta do que vivenciavam.

Para Ladson-Billings (2006) o valor da narração de histórias na pesquisa qualitativa está relacionado à maneira como um fenômeno se manifesta individualmente na vida das pessoas e, conseqüentemente pode ser contado de múltiplas formas.

Apesar das entrevistas serem realizadas através de videoconferência, por motivos de limitação tecnológica, apenas as falas foram gravadas, por meio de gravador do aparelho celular. Revisitei diversas vezes os áudios gravados para não perder nenhum detalhe e realizei a transcrição de todas as entrevistas na íntegra. Em todos os momentos que retornei às gravações foi como captasse novos gestos, emoções que em outro tempo não foram vistos.

Considero importante pontuar que as plataformas digitais facilitam algumas questões no processo de pesquisa como a comodidade, contudo, são instáveis. Em uma das cinco

entrevistas realizadas, o áudio foi corrompido e foi preciso recorrer algumas vezes a entrevistada para que alguns pontos fossem retomados. Ainda assim, perdeu-se bastante coisa.

Inicialmente intitulei minha pesquisa “Ser mãe ou estudante? Dilemas da permanência de mulheres negras na universidade”, todavia, ao decorrer das entrevistas percebi que a maioria das participantes repetiam expressões como “isso aqui não foi feito para mim”, e a partir de uma dessas falas o título foi alterado para “‘A Universidade não foi feita para nós’: dilemas à permanência de mães negras universitárias”.

Penso que o título escolhido causará algumas inquietações, em virtude de as estatísticas comprovarem que atualmente, no Brasil e na própria UFRB, a maioria das discentes que concluem o Ensino Superior são mulheres. Mas de quais mulheres estamos falando? Das mães negras? É preciso de fato discutir sobre esse assunto para entendermos o porquê do sentimento de não pertencimento dessas mulheres na Universidade e, especificamente, no Centro de Artes, Humanidades e Letras.

Ressalto que a análise das falas das entrevistadas é baseada no pensamento feminista negro que, de acordo com Figueiredo (2017), “é um conjunto de experiências e ideias compartilhadas por mulheres negras que envolve interpretações teóricas da realidade a partir de um ponto de vista” (p. 51).

2.4 ASPECTOS ÉTICOS

A Resolução n° 466, de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), considera em seus artigos o respeito à dignidade, autonomia e proteção devida aos participantes das pesquisas envolvendo seres humanos. O item III da referida resolução, diz respeito aos Aspectos Éticos da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, que nos dispõem as bases que guiaram essa pesquisa.

As participantes foram informadas acerca da relevância da pesquisa, dos objetivos, dos procedimentos a serem adotados para condução das entrevistas, bem como o compromisso com a utilização dos dados obtidos que serão utilizados apenas para finalidade deste estudo e dos produtos advindos dele.

Considerando que as oficinas e entrevistas foram realizadas mediante plataforma online, a Resolução n° 510, de 7 de abril de 2016, orienta que o consentimento livre e esclarecido das participantes precisa ocorrer sem coação, fraude ou constrangimento e pode ser registrado por qualquer mídia, seja áudio ou gravação de vídeo, a depender da

disponibilidade dos participantes e do modo como o método utilizado na pesquisa conduz (Brasil, 2016). Nesse sentido, obtive o consentimento para realização das entrevistas através de gravação de vídeo e preenchimento do formulário online, após serem explicados os termos da pesquisa.

As sujeitas foram informadas sobre a liberdade de desistir de participar caso se sentissem desconfortáveis ou julgassem necessário, em qualquer ponto do processo, e mesmo após as entrevistas realizadas. Para a autorização da gravação e utilização dos dados obtidos foi encaminhado, antes de iniciar as entrevistas, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para preenchimento, mediante link da plataforma virtual *Google Form*. Solicitei que as participantes escolhessem pseudônimos os quais se identificassem para que fosse possível resguardar suas identidades.

Após o exame de qualificação, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no dia 04/12/2022 e, após algumas solicitações e modificações, teve sua aprovação final em 04/04/2023.

3. OPRESSÕES INTERLIGADAS: UM DEBATE ACERCA DO GÊNERO E DA RAÇA

As primeiras concepções sobre o gênero apresentavam aspectos meramente biológicos e resumiam-se a dicotomia sexista do ser homem ou mulher. Com o decorrer do tempo, após muita luta do movimento feminista, passou-se a discutir gênero enquanto categoria que está diretamente ligada ao construto social e reivindicar a dominação/subordinação do masculino sobre o feminino. No que diz respeito ao gênero, Joan Scott (1990), nos mostra que:

O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para as várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as 'construções sociais' – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres (p. 4).

Diante disso, compreendo que os estudos sobre gênero, a partir das teóricas, passam por um processo de desconstrução das bases de dominação masculina, que está enraizada desde os primórdios na nossa sociedade e tomam novas formas nos tempos atuais. Porém, apesar de reconhecer um grande avanço nesse sentido, entendo também que os estudos que levam em consideração a intersecção de gênero, raça e classe, vieram de forma tardia.

De acordo com Collins (2017), em um panorama geral, o feminismo está relacionado a um movimento político global que confronta o sexismo, sendo este uma relação que estabelece a supremacia do sexo masculino em relação às mulheres. Para Bell Hooks (2015), o sexismo define-se como um sistema institucionalizado de dominação, que é nutrido pelo capitalismo.

Ao longo da história o movimento feminista, em sua agenda, abrange várias áreas importantes, em destaque as quatro principais esferas a partir da perspectiva de Collins (2017) são: 1- questões relacionadas à pobreza das mulheres; 2- luta por direitos políticos das mulheres, como o direito ao voto; 3- relações familiares e conjugais (casamento, divórcio, trabalho doméstico) e; 4- questões de saúde da mulher e sobrevivência, como os direitos reprodutivos e direito a sexualidade.

O movimento feminista se apresenta em três períodos distintos classificados como ondas para algumas autoras. Para Nogueira (2017), a primeira onda, que teve seu início no meado do século XIX, é marcada pelas reivindicações em prol dos direitos civis e políticos, principalmente o direito ao voto. Na segunda onda, os movimentos eram voltados à conquista

da inserção da mulher na esfera pública e foi também neste período que começaram a surgir ideias germinais sobre o feminismo negro. Já na terceira onda,

ao mesmo tempo em que eclodiam as críticas pós-estruturalistas e pós-modernas às concepções de gênero e de subjetividade do feminismo hegemônico da época (Dietz, 2003; Mann e Huffman, 2005), que coincidiram e se sobrepuseram às críticas provenientes do feminismo negro. Estas correntes críticas tinham em comum o compromisso com a abertura, a diversidade (Araújo, 2007) e a pluralidade que pareciam faltar ao feminismo da segunda onda (Nogueira, 2017, p. 36).

Nas esferas desses movimentos políticos, em âmbito universal, a discussão generalizada da categoria ‘mulher’ defendida pelo feminismo hegemônico, não contemplam a todas as mulheres. Hooks (2015) compreende que as análises feministas abarcam excepcionalmente o gênero, o que não proporciona uma base sólida para a construção da teoria feminista que englobe todas as mulheres. Ainda para a autora,

elas refletem a tendência, predominante nas mentes patriarcais ocidentais, a mistificar a realidade da mulher, insistindo em que o gênero é o único determinante do destino da mulher. Certamente, tem sido mais fácil para as mulheres que não vivenciam opressão de raça ou classe se concentrar exclusivamente no gênero (p. 207).

Esse contexto de discussão “universal” deslegitima a realidade e as especificidades da mulher negra, fazendo com que as vivências de mulheres brancas sejam vistas como adequadas e legítimas. “Como é geralmente argumentado por feministas **brancas**: feminismo é sobre sexismo, não sobre racismo” (Kilomba, 2019, p. 102, grifos da autora).

Na concepção de Lugones (2008) as categorias que abordam os seres de forma homogênea, para além de atenderem à perspectiva colonial de poder, elas escolhem a face dominante do grupo. Nesse caso, o grupo de mulheres é dominado por mulheres brancas, heterossexuais e com classe social elevada. Nessa perspectiva, a autora julga necessário que as sujeitas sejam compreendidas como parte de um todo que constitui e é constituído pela colonialidade do poder.

Por conseguinte, mulheres negras que tinham o feminismo como ideologia política, começaram a contestar o feminismo hegemônico instaurado formado por uma maioria de mulheres que moldavam o movimento para que este servisse aos seus próprios fins. Compondo um espaço fechado às argumentações e vivências das mulheres negras, pobres, indígenas, lésbicas e não ocidentais (Cardoso, 2019; Santos, 2016). Para Angela Davis (2018), o feminismo negro

emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos. Na época do seu surgimento, com frequência pedia-se às mulheres negras que escolhessem o que era mais importante, o movimento negro ou o movimento de mulheres. A resposta era que a questão estava errada. O mais adequado seria como compreender as intersecções e as interconexões entre os dois movimentos (p. 21).

Desse modo, podemos observar que antes do surgimento do feminismo negro as discussões eram realizadas de uma forma focalizada em apenas uma categoria, sem considerar as interseccionalidades existentes. De acordo com Crenshaw (2002), a interseccionalidade que relaciona o gênero, a raça e a classe, refere-se ao conceito que captura consequências da interação desses eixos de subordinação.

Para a autora esse conceito “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (p. 177). Desse modo, as opressões se cruzam e se sobrepõem formando vivências e compreensões complexas.

A partir das percepções de Hirata (2014), apesar do termo “interseccionalidade” ter ganhado visibilidade através de Crenshaw, “pode-se dizer que sua origem remonta ao movimento do final dos anos de 1970, conhecido como *Black Feminism* (cf. Combahee River Collective, 2008; Davis, 1981; Collins, 1990; Dorlin, 2007)” (p. 62) quando mulheres negras, de maneira coletiva, se voltaram contra ao feminismo hegemônico.

Posteriormente, Bilge (2009) sintetiza o conceito apontando a interseccionalidade como uma teoria interdisciplinar que abrange a complexidade das identidades e desigualdades de forma integrada. Em conformidade com a autora, “o enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais” (2009, p. 70).

Collins (2017) aponta que o termo “feminista negra” manifesta as contradições existentes à branquitude do feminismo, destacando que este não alcança as particularidades da mulher negra. Ou seja, não é possível discutir sobre igualdade de direitos entre homens e mulheres, empoderamento feminino, libertações de padrões estabelecidos historicamente, se não for apreendida a complexidade de ser uma mulher negra.

Por conseguinte, Lélia Gonzalez pontua:

[...] o que geralmente se constata, na leitura dos textos e da prática feminista, são referências formais que denotam uma espécie de esquecimento da questão racial. . . . Exatamente porque tanto o racismo como o feminismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Cabe, então, a pergunta: como se explica este ‘esquecimento’ por parte do feminismo? A resposta, na nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da realidade (2011, p. 13)

De forma sintetizada, o feminismo negro se debruça em torno dos seguintes temas centrais: 1- Trabalho, família e opressão das mulheres negras; 2- as matriarcas e imagens de controle; 3- o poder da autodefinição; 4- política sexual e relações afetivas das mulheres negras; 5- mulheres negras e maternidade e; 6- ativismo das mulheres negras. Nesse aspecto, pode-se dizer que o movimento feminista negro apresenta o ponto de vista de e para mulheres negras (Collins, 2017).

Conforme Sueli Carneiro (2002) foi em meados dos anos 1980 que mulheres negras começaram a se organizar politicamente por conta das especificidades de ser mulher e negra, levando em consideração as opressões de raça, gênero e classe.

Quando pensamos sobre os significados de ser mulher negra na sociedade brasileira, devemos considerar que se trata de um país que foi colonizado/dominado/explorado pelos europeus e que as consequências disso se desdobram até os dias atuais.

A história nos mostra que desde o período da escravidão os direitos das mulheres negras são absolutamente violados, utilizando-se da exploração do seu trabalho e a apropriação dos seus corpos para a exploração sexual e reprodutiva. Carneiro (2003) acrescenta que esse contexto de dominação acabou ocasionando a apropriação social das mulheres do grupo dominado, uma vez que expressa a ideia de poder.

No entanto, esse aspecto não ficou apenas na história da formação social brasileira, reconfigurando-se dentro da “democracia” instaurada e fortalecendo-se no neoliberalismo político “[...] que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão” (Carneiro, 2003. p. 1).

Nós, mulheres negras, passamos por um processo histórico de opressões de forma particular, que deve e precisa ser levado em consideração. O racismo institui a inferioridade social e o patriarcado, segundo Saffioti (2004), estabelece a supremacia do homem sobre a mulher, dessa forma constituímos a base da pirâmide social onde as opressões vivenciadas estão interseccionadas.

As bases teóricas que fundamentam essa pesquisa, em maior proporção, estão pautadas no Feminismo Negro, na maternidade e na permanência. Privilegiando o Feminismo Negro, as protagonistas são sujeitas na investigação e não falam de uma forma distante, alheia à pesquisadora. E essa proximidade resulta em uma compreensão da sujeita de pesquisa, como sujeita ativa, que conduz o processo de investigação. Assim esse estudo nega um entendimento essencialista e universal da categoria mulher. Nesse seguimento, a epistemologia a partir do ponto de vista das mulheres negras é uma forma de resistência e enfrentamento às práticas dominantes de conhecimento. (Cardoso, 2017).

Reconhece-se a importância dos debates sobre o ponto de vista das mulheres, reformulados a partir da consciência que nasce da experiência, compreendendo a importância da consciência grupal que se opõe à lógica do conhecimento construído individualmente (Collins, 2019). A consciência grupal propõe que a construção de conhecimento esteja articulada com os pontos de vista das mulheres produzindo saber coletivo.

A teoria crítica - que se estabelece a partir do pensamento feminista negro - traz contribuições fundamentais para o enfrentamento ao pensamento colonial engendrado na sociedade que rebaixa o povo negro, sobretudo as mulheres, fortalecendo os sistemas de opressão, bem como a supremacia masculina. (Collins, 2012).

O feminismo negro, ao criar categorias de análise, tem uma importante representação no que se refere ao enfrentamento da complexidade da opressão, oferecendo ferramentas às pesquisas para pensarem os processos de empoderamento sob novos ângulos. Collins (2019), em seu conceito de matriz única de dominação, reorganiza o olhar sobre as causas de opressão possibilitando identificar as estratégias dos sistemas sociais que estão por trás dela.

A interseccionalidade, conceito que surge entre as feministas negras, vem se tornando um importante instrumento de análise tanto da forma como o gênero, racismo e classe se articulam nos sistemas de dominação, como também na análise de instituições e políticas públicas que, por muitas vezes, mantêm a exclusão, gerando e reproduzindo a opressão. (Crenshaw, 2002).

Considerando que as participantes dessa pesquisa são mulheres negras universitárias, sobretudo mães, no que tange as discussões sobre maternidade entende-se que esta é tida por grande parte da sociedade como um aspecto natural e inerente a identidade feminina. Outrora era comum e, até mesmo incentivado, que as mulheres engravidassem no início da sua vida reprodutiva. O fato de se tornar mãe ainda na juventude só confirma os ideais de

uma sociedade que educava as mulheres para a vida doméstica e para o cuidado com os filhos. (Beavouir, 1980).

De modo geral, tende-se a relacionar o amor materno a algo instintivo e que toda mulher deve e está preparada para ser mãe. Elizabeth Badinter (1985) aponta que o instinto materno é um mito e que não há uma conduta materna universal e necessária, sendo o amor materno um construto social que pode existir ou não.

O papel social da mulher, bem como as atitudes maternas, tem sido contestado e modificado no decorrer dos anos, sendo possível observar um esforço para pensar a maternidade como um comportamento social que se ajusta ao contexto sócio-histórico (Badinter, 1985).

Nesse sentido, Baptista (1995) afirma que a maternidade passou a ser concebida na sociedade como uma das escolhas disponíveis a constituição feminina, uma opção que emerge associada a outros projetos pessoais vinculados à independência econômica, realização acadêmica e profissional.

No entanto, mesmo concordando com a autora em alguns aspectos, compreendo que a liberdade da escolha de ser ou não ser mãe ainda não é uma realidade das mulheres como um todo, uma vez que a sociedade ainda a questiona constantemente sobre quando virão os filhos e as que escolhem tê-los acabam sendo privadas de estarem em outros espaços como, por exemplo, a universidade, por não serem dadas condições para tal coisa. Dessa forma, mesmo fazendo parte do projeto de vida de algumas mulheres, a maternidade acaba tendo que ser adiada.

Urpia (2009) afirma que a reflexão feminista contribuiu para a compreensão da maternidade como um fenômeno sociocultural fazendo com que as interpretações sociológicas que buscavam a origem das diferenças sociais entre os sexos a partir de uma perspectiva biodeterminista fossem ultrapassadas.

Para Scavone (2001), a perspectiva de gênero nos possibilitou abordar as múltiplas faces da maternidade, podendo ser apreendida como o símbolo de um ideal de realização feminina, como também símbolo da opressão das mulheres, ou símbolo de poder das mulheres, sendo possível visualizar inúmeras possibilidades de interpretação do mesmo símbolo. Principalmente, nos permitiu compreendê-la como um símbolo construído histórico, social, cultural e politicamente, como resultado das relações de poder e dominação de um sexo sobre o outro.

Na obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, Bell Hooks (2017) demonstra que a educação, quando assegurada de uma forma ilimitada, é uma importante ferramenta de luta política para o alcance da transformação social. Nesse sentido, cabem nesse estudo reflexões que permitam transgredir as formas tradicionais de sala de aula para o alcance, para além de políticas públicas específicas, de métodos de ensino que ultrapassem os sistemas de dominação e sejam adequadas para mães universitárias.

A universidade caracteriza-se como um campo de possibilidades para aquelas que tiveram ao longo dos anos seus direitos negados. Ingressar no Ensino Superior para nós mulheres negras é uma possibilidade de cruzar a fronteira e transgredir. Isso seria então, a educação como prática da liberdade (Hooks, 2017).

As repercussões do racismo e do sexismo na sociedade fazem com que as obras, estudos e nomes de mulheres negras sejam invisibilizadas no espaço acadêmico. As representações sociais, ocidentais brancas, construídas e atreladas às mulheres negras, sempre estiveram associados à escravidão e ao lugar da servidão, tornando o trabalho intelectual para estas um campo obstruído. (Hooks, 1995). Nessa perspectiva, o conhecimento alicerçado às práticas sociais precisa ser trabalhado de forma articulada para que as barreiras colocadas sejam ultrapassadas.

Ao refletir acerca das contribuições de Santos (2009) sobre o conceito de permanência, compreendo que permanecer no ensino superior para mulheres negras, sobretudo mães, tem dois sentidos: uma parte de aspirações individuais e outro que é coletivo, uma vez que a universidade significa a possibilidade de ascensão social individual e de mudança no futuro dos próprios filhos.

3.1 BREVE PANORAMA SOBRE MULHER NEGRA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Para Marilena Chauí (2003), a Universidade define-se como uma instituição social que exprime a estrutura e o funcionamento da sociedade como um todo. “Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (Chauí, 2003, p. 1). Distinguindo o conceito de instituição social em relação ao de organização social, a referida autora aponta que:

A instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (Chauí, 2003, p. 6).

Em contrapartida, Chauí afirma que “a reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social” (2003, p.6). Ainda nesse sentido, Brito e Santos (2018) apontam que “a universidade se torna local de produção e exercício da colonialidade do saber” (p.110) que contribui com a repercussão do racismo epistêmico, mas ao mesmo tempo, os principais debates relacionados a mudanças sociopolíticas “convocam a universidade a ressignificar sua relação com a sociedade, especialmente no que se refere ao acesso à formação oferecida no espaço de educação” (Santos; Brito, 2018, p. 110).

Antes de adentrar a discussão sobre a luta pela inserção no Ensino Superior, considero pertinente situar de forma sucinta a luta das mulheres pelo direito à educação que precede a entrada nas universidades. Ao percorrer o processo histórico do ingresso das mulheres no magistério na Bahia, Lima (2006) observou que:

[...] Do ponto de vista legal, a primeira notícia sobre educação da mulher aparece a partir de um Ato Adicional à Constituição de 1824. As mulheres, até então, eram educadas por suas famílias e, em alguns casos, encaminhadas a conventos para serem resguardadas ou ‘guardadas’, na perspectiva de um casamento. Nesse contexto, muitas delas, a partir do século XVII, passaram a ter acesso à instrução. Quanto às ideias pedagógicas, vimos que um dos primeiros debates sobre educação feminina remonta ao século XVI, através dos protestantes e, posteriormente, de alguns filósofos iluministas. No Brasil, temos Lino Coutinho e Nísia Floresta a reivindicar políticas para a instrução da mulher, o que, segundo eles, se encontrava em estágio muito incipiente, ou seja, sem o compromisso claro dos poderes Instituídos, em criar, organizar e prover o ensino público para a mulher (p. 114). [...] O magistério, como formação e profissão, tinha sido desenvolvido basicamente por homens. Inicialmente são os padres jesuítas que assumem tal tarefa, e, posteriormente, quando se funda a escola Normal no Brasil, ela foi transferida para a formação de professores. Só a partir de 1859 é que algumas províncias passam a admitir mulheres (p. 119).

Destarte, ainda de acordo com Lima (2006), em alguns artigos da criação da Escola Normal² estabeleciam que as mulheres ingressassem em um curso especial no qual as disciplinas “serão as do curso primário, acrescida de desenho de linear e prendas domésticas” (p.31). Desse modo, a diferença na grade curricular e na formação, posteriormente influenciou

² Tendo por finalidade preparar professores primários de ambos os sexos, com formação em ciências e letras ou em arte, as disciplinas seriam divididas em quatro séries e estavam previstas desde o decreto de 1879, que reformou a educação. (Kulesza, 1998).

diretamente nos cursos de graduação ocupados e salários diferenciados entre homens e mulheres.

A inserção da mulher no espaço universitário aconteceu primordialmente nos Estados Unidos nos anos de 1837, com o surgimento de universidades exclusivas para mulheres. No Brasil, esse processo foi tardio, as mulheres começaram a ingressar no Ensino Superior no final do século XIX.

A partir de 2007, com o Decreto 6.096 onde em seu “Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior[...]” (Brasil, 2007, p.7) e com maior adesão da implementação do sistema de cotas étnicas, raciais e sociais nas instituições, aumentaram de maneira significativa o ingresso de mulheres negras nas universidades.

A última pesquisa nacional sobre o perfil de graduandos nas instituições federais de ensino superior promovida pela Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, Andifes (2019), aponta que estudantes do sexo feminino são maioria em todas as regiões do Brasil com média nacional na ordem de 54,6%.

Essa é, segundo a Andifes, uma tendência observada que vem se consolidando desde o início do século XX. A maioria feminina nas universidades federais do país compõe o quadro da reconfiguração do perfil dos estudantes de graduação dessas instituições. Na categoria renda, por exemplo, a pesquisa aponta que o contingente de estudantes com per capita de um e meio salários-mínimos chega a 70,2% de seu contingente total com uma predominância do sexo feminino para esta faixa de renda.

Nos entrecruzamentos de dados de raça e sexo, a pesquisa aponta uma predominância feminina entre as estudantes pretas quilombolas na ordem de 52,6% contra 47,0% do sexo masculino, entre os não quilombolas a ordem de 57,2% contra 42,4%. Entre pardos a ordem é de 53,7 contra 46,1%.

Ao combinar as dimensões raça e faixa de renda o relatório apresenta uma predominância de estudantes brancos com renda per capita na ordem de 66,6% com mais de três salários-mínimos. Essa é uma tendência que se inverte quando observados o predomínio de estudantes negros na faixa etária de um e meio salário-mínimo na ordem de 57,9%.

Ainda segundo a pesquisa da Andifes, 85,5% dos estudantes são solteiros e a condição de maternidade atinge a proporção de um para cada dez estudantes, 11,4%. A maioria absoluta tem um filho, 56,4%, 28,9% têm dois, 10,4% tem três, 4,3% tem quatro ou mais. Os

que tem quatro filhos ou mais são em sua maioria do sexo masculino. 60% que tem apenas um filho são do sexo feminino. Quanto à média de faixa etária é de 25 anos ou mais qualquer que seja o número de filhos, diz o estudo. Se relacionado a sexo dos estudantes essa variação é mais significativa entre as mulheres, o que segundo o estudo é um indicador do grau de dificuldade de conciliação entre a tarefa de maternidade e vida acadêmica.

Os solteiros e sem filhos são maioria entre os estudantes das IFES com um percentual da ordem 96,1%. A maioria das discentes solteiros com filhos são mulheres, uma proporção da ordem de 68,5%. O estudo infere neste dado possível tendência de monoparentalidade e chefia do grupo familiar.

A incidência de discentes com filho, segundo o estudo é maior entre estudantes que cursaram a escola pública. Quando analisado cor e raça a pesquisa assinala uma proporção maior entre os indígenas aldeados, em uma ordem de 46,2% e de indígenas não aldeados com 20,2%. Essa última proporção é idêntica entre a dos pretos quilombolas, seguidos por pretos não quilombolas em uma proporção de 12,9%.

O estudo da ANDIFES conclui que a predominância de rendas mais altas se situa entre estudantes brancos do sexo masculino. A renda, segundo o relatório de pesquisa é fator de desigualdade quando associadas com as dimensões de gênero e raça.

A partir de dados disponibilizados na Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD) e Censo do Ensino Superior (CES), em 2017, o Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também constata a mudança na configuração dos discentes no ensino superior tanto no ensino privado como no ensino público, identificando uma alteração importante nas instituições federais de ensino superior. O estudo mostra a mesma tendência apontada pela ANDIFES, e constata que mulheres são maioria do contingente populacional no ensino superior em 2018, 51,7%. Apesar disso, é importante ressaltar que de acordo com Barreto (2012) a representação das mulheres enquanto maioria entre os estudantes universitários brasileiros é bem recente, uma vez que em 1956 elas representavam apenas 26% do total de matriculados e em 1971 não passavam de 40%.

Segundo maior contingente populacional no ano de 2018, as mulheres negras representavam 29,3% dos discentes, seguidos das 28% de mulheres brancas. (IBGE, 2018). Naquele mesmo período, entre 2012 e 2017 o estudo ressalta que apenas 32% da população negra tinha ensino superior concluído, contrastando com 55,4% da população branca. Mulheres negras em um percentual de 19,7%. Os resultados dos estudos nos levam, a

considerar que apesar dos avanços um longo caminho em direção à diminuição das desigualdades precisa ser trilhado.

Existe um assentimento entre estudiosos do tema que as dimensões renda, raça e gênero são marcadores importantes para definição de permanência e sucesso no ensino superior. Mesmo assim, a marcante presença feminina no ensino superior e a comprovada tendência relacionada ao melhor nível de desempenho, sucesso e conclusão divulgados por pesquisas censitárias, a exemplo da realizada pelo INEP³, não são suficientes para amenizar os obstáculos que as mulheres negras enfrentam durante sua vida estudantil.

3.1.1 CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICA DE EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA.

Neste tópico não há pretensão de fazer uma discussão ampliada acerca de todos os fatos históricos desde os movimentos que antecedem a implementação da universidade pública brasileira. Contudo, serão discutidos alguns pontos que considero pertinentes para a compreensão da estruturação do Ensino Superior construído com bases patriarcais, elitistas e racistas e, conseqüentemente, às Políticas Afirmativas que são estratégias de enfrentamento a esse processo desigual. Desse modo, a partir das Políticas de Ações Afirmativas expandiu-se o acesso de mulheres negras à universidade.

O Ensino Superior no Brasil passa por um processo de expansão e reestruturação desde sua gênese no período imperial, quando havia os colégios Jesuítas que ministravam cursos⁴ de Filosofia e Teologia, até os dias atuais. Após a chegada de Dom João VI, em 1808, surgiram cursos como Engenharia, Anatomia e Economia e nos anos seguintes foram surgindo os cursos de Medicina, Agricultura, Química, dentre outros.

Através de 1º decreto de 11 de agosto de 1827, criado por Dom Pedro I, foram instaurados cursos de Direito em São Paulo e em Olinda, ambos de natureza pública, mantidos pelo Estado. Já no que tange as iniciativas privadas, foram implementadas várias faculdades e esboços de universidades de origem particular, denominadas por Cunha (1986) como universidades passageiras.

³ Refere-se ao Censo de Educação Superior realizado pelo INEP.

⁴ Conforme descreve Saviani (2004), se tratavam de cursos isolados que ainda não faziam parte de uma ideia de universidade.

Na década de 30, após a Revolução, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública que abrangia a organização da Universidade do Rio de Janeiro, através do Estatuto da Universidade do Brasil aprovado em 18 de junho de 1946. Inicialmente, o ensino superior era protagonizado pela elite brasileira e suas transformações eram pautadas a esse público.

No final da década de 40 até a década de 70 ocorre o processo de federalização das universidades. Neste período foram criadas cerca de 20 universidades públicas federais em todo território brasileiro, conforme afirma Saviani (2004). O autor revela que a sociedade brasileira passava por um período de transição para urbano/industrial e apresentava uma demanda de alunos aprovados maior do que a quantidade de vagas ofertadas para o Ensino Superior, esse aspecto fez com que iniciassem os movimentos estudantis em busca do aumento do número de vagas.

Com o crescimento e fortalecimento dos movimentos, originou-se a União Nacional dos Estudantes – UNE que lutava pela reforma de base, colocando a questão universitária em uma dimensão de ordem social e política ampla que desencadeou na Reforma Universitária.

Em 1968, entra em vigor a Lei nº5.540/68 também conhecida como lei da Reforma Universitária que responde a duas demandas contraditórias: a primeira se refere à demanda dos estudantes e professores que reivindicavam a autonomia universitária, bem como sua ampliação e a segunda correspondia à demanda dos grupos ligados ao Regime Militar que objetivavam ligar o Ensino Superior aos mecanismos do mercado. Nesse sentido, Saviani (2010, p. 09) afirma:

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária buscou atender a primeira demanda proclamando a dissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do Ensino Superior e consagrando a autonomia universitária, cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender a segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento.

No entanto, a autonomia universitária só foi consagrada com a Constituição Federal de 1988, onde foi estabelecida a indissociabilidade entre o tripé: ensino, pesquisa e extensão e a autonomia de gestão financeira e patrimonial.

Na década de 90, ocorreu uma profunda transformação no ensino superior brasileiro, através da implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) – Lei nº9.394/96. A referida Lei teve um grande impacto no financiamento, pois as instituições poderiam, para

além de receber recursos do governo federal, receber doações, obter cooperações público-privadas, desenvolver e aplicar o próprio orçamento, dentre outras possíveis ações. Por fim, a LDB também determinou que a União encaminhasse ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE).

As principais metas do PNE foram as seguintes: 1) fornecer até o final da década, a oferta da educação superior para pelo menos 30% dos jovens entre 18 a 24 anos; 2) ampliar a oferta do ensino público de modo à assegurar uma proporção de pelo menos 40% do total das vagas; 3) estabelecer um amplo sistema de educação à distância; 4) estabelecer um sistema de credenciamento das instituições, garantindo assim a qualidade e; 5) diversificar a oferta de ensino, investindo em cursos noturnos, modulares e sequenciais (Brasil, 2001).

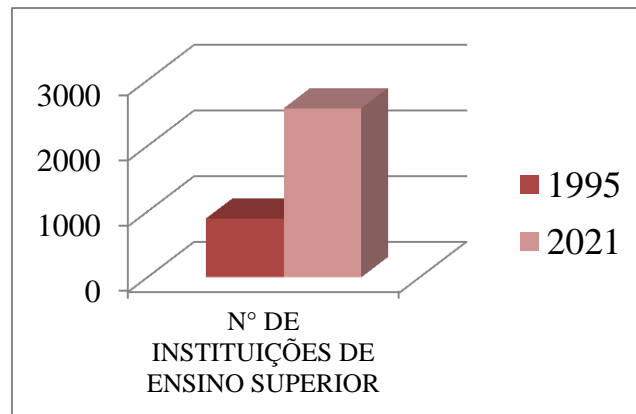
De acordo com Pinto (2002), o PNE pactuou responsabilidades financeiras que não correspondiam à realidade do Brasil. Para o autor, em 2001, na época da sua instauração, o investimento do Produto Interno Bruto (PIB) na educação era de 4%, enquanto dentro das metas do Plano mencionado seria necessário um investimento de cerca de 10% do PIB.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que se trata de um plano onde as metas estão direcionadas ao ministério, ou seja, não substituiu o PNE. O PDE englobava uma série de programas que tinham como eixos principais: 1) Educação Básica; 2) Educação Superior; 3) Educação Profissional e Tecnológica; 4) Alfabetização e; 5) Diversidade.

Destacando o que se refere ao Ensino Superior, o Plano de Desenvolvimento da Educação, estabelecia que a modalidade de ensino fosse avaliada a partir dos seguintes princípios: 1) expansão da oferta de vagas; 2) garantia de qualidade; 3) promoção de inclusão social pela educação; 4) distribuição territorial e; 5) desenvolvimento econômico e social (Brasil, 2007). Desse modo, o PDE buscou atender tanto quantitativamente quanto qualitativamente as necessidades de expansão do Ensino Superior.

O processo de expansão pelo qual o Ensino Superior brasileiro tem passado é inegável. Em 1995 existiam 894 Instituições de Ensino Superior no Brasil, no entanto, em 2021 esse número já era de 2.574 instituições, ou seja, aproximadamente o triplo em um período de 26 anos, conforme gráfico abaixo.

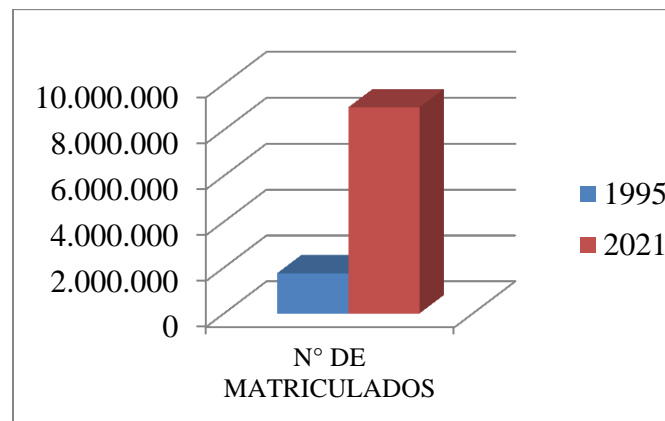
Gráfico 1 – Evolução do número de Instituições de Ensino Superior (1995 – 2021)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP.

Ainda nesse sentido, em 1995 o total de estudantes matriculados (as) em instituições de ensino superior correspondia a 1.759.703 milhões, já em 2021 esse número alcança a marca de 8.987.120 milhões, conforme observado abaixo.

Gráfico 2– Evolução do número de matrículas de estudantes em Instituições de Ensino Superior (1995 – 2021)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP.

Vale ressaltar que tanto a expansão quanto a privatização das Instituições de Ensino Superior ganharam força no ano de 1996 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). No entanto, a expansão em grande massa aconteceu no âmbito do ensino superior privado com o objetivo de responder, de forma rápida, as demandas do mercado capitalista sem um foco direcionado à qualidade de ensino. Nessa perspectiva, em 2001, através da Lei nº10.260 o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

(FIES) foi criado com o objetivo de financiar a graduação de estudantes matriculados no ensino superior de instituições privadas.

Após três anos, em 2004, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo, parciais ou integrais, em cursos em Instituições de Ensino Superior particulares para estudantes que tenha cursado o ensino médio em rede pública ou particular na condição de bolsista. Nessa modalidade, considera-se o perfil socioeconômico do estudante e a nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Com o objetivo de ampliar as vagas ofertadas, criar cursos, readequar a infraestrutura, otimizando os recursos humanos e físicos existentes, e elevar não só o número de matrículas, mas também o número de concluintes, em 2007, mediante Decreto n ° 6.096 instituiu-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação E expansão das Universidades Federais (REUNI). Considero importante destacar que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) aderiu ao REUNI, tornando-se um grande desafio, uma vez que ela foi criada em 2005, logo não se tratava de uma reestruturação e sim uma estruturação, conforme os critérios estabelecidos pelo programa.

Em 2012, as políticas de ações afirmativas foram aprovadas, com o objetivo de aumentar o número de estudantes de baixa renda, provenientes de escolas públicas, e de pretos, pardos e indígenas nas universidades federais.

De acordo com Heringer (2018) as Políticas de Ações Afirmativas são medidas estabelecidas pelo Estado com o propósito de corrigir desigualdades sociais e étnico-raciais determinadas historicamente na sociedade. De uma forma mais profunda, Gomes (2007) as define como:

políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (p. 48).

Desse modo, pode-se afirmar que as ações afirmativas são instrumentos concretos para viabilizar o direito igualdade, moldada no respeito às diferenças e às diversidades. No contexto internacional, Barbosa (2020) destaca que os programas de ações afirmativas têm início em 1900 e podem ser encontrados em diferentes parâmetros, amplitudes e conotações em diversos países que buscaram implementar políticas com a finalidade de corrigir

desigualdades. Na concepção de Espírito Santo, Santos e Sampaio (2013), os Estados democráticos foram tensionados pelos movimentos sociais para incluir políticas de inclusão de grupos historicamente discriminados.

É ainda Heringer (2018) que nos adverte para o retardo da discussão sobre políticas afirmativas no Brasil. Segundo a sociologia a discussão se intensifica somente em meados dos anos 1990, após diversos debates em diferentes esferas sociais e com grande participação do movimento negro. A demanda ganhou maior visibilidade após III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que ocorreu em 2001, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Durban, na África do Sul. Ainda dialogando com o autor, foi a partir desta Conferência que surge a proposta de adesão de políticas afirmativas direcionadas a grupos que tiveram seus direitos violados ao longo da história, incluindo a política de cotas para as universidades públicas.

Barbosa (2020) também nos mostra que a implantação das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil teve sua gênese em 2002, com a adoção de reserva de vagas para estudantes advindos de escolas públicas, pretas/os e pardas/os, ainda de forma embrionária, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), determinada por meio de uma assembleia estadual.

De uma forma lenta essas medidas foram se espalhando por universidades e instituições públicas em todo país, essas adesões fizeram com que em 2012 mais de 100 instituições públicas de ensino superior já tivessem aderido políticas afirmativas antes da lei de cotas ser sancionada (Heringer, 2014).

Em contrapartida, Lázaro (2013), destaca que todo esse movimento em prol de garantia de direitos proporcionou fortes reações conservadoras, inclusive os próprios veículos de informações se posicionam contra as cotas universitárias. Por conta da dualidade de posicionamento contra e a favor foram apresentados à sociedade e entregues ao Supremo Tribunal Federal (STF) dois manifestos: o Manifesto em Defesa da Justiça e Constitucionalidade das Cotas (2008) e o Manifesto contra as Cotas (2006). Na concepção de Nascimento (2010), (grifos do autor):

o problema parece estar na *cor da cota*, ou seja, no fato de serem cotas para negros, e não exatamente na proposição de cota em si. Em relação às cotas para deficientes físicos, mulheres e funcionários públicos, que existem na legislação e em diversas instituições, não são expressas preocupações semelhantes. (p. 13)

No dia 29 de agosto de 2012 é sancionada a Lei nº12.711/2012 (Lei de Cotas) que prevê 50% das vagas em universidades e institutos federais sejam direcionadas para pessoas que estudaram em escolas públicas. Desse total, metade é destinada à população com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo per capita. A distribuição das vagas da cota racial e de pessoas com deficiência é feita de acordo com a proporção de indígenas, negros, pardos e pessoas com deficiência da unidade da Federação onde está situada a universidade ou instituto federal, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para Munanga (2001) a política de cotas é um instrumento de reparação social, imergido em uma sociedade que de um lado defende uma democracia racial, negando o racismo e as diferenças sociais inerentes a raça, e de outro lado uma parte que luta pelos direitos negados historicamente à população negra. Nessa mesma perspectiva, Barbosa (2020) afirma que:

Essas mudanças legais e institucionais recentes representam um processo exitoso e trazem uma dimensão importante de legitimidade do tema e das PAA para a sociedade brasileira, principalmente para o contingente populacional que, tradicionalmente, ficava de fora ou enfrentava maiores dificuldades no acesso às instituições federais de ensino superior. (p. 77)

Dados do IBGE mostram que em 2014 a população brasileira estava representada por 54% por negros (pretos e pardos) e aproximadamente 46% de brancos, em contrapartida, a população negra formada em nível superior representava 17% enquanto 79% eram brancos. Desse modo, observa-se que mesmo com o crescimento da representatividade da população tradicionalmente discriminada e a Política de Ações Afirmativas sendo reconhecida como uma “experiência de sucesso”, a forma como ela se amplia e consolida tem uma “velocidade ainda insuficiente para dar conta das grandes defasagens existentes entre os grupos de cor no acesso ao ensino superior” (Heringer, 2014, p. 21).

Ristoff (2014) acrescenta que “o grande mérito da Lei, no entanto, não está tanto no aumento da média geral da presença de estudantes da escola pública no campus, mas no seu poder de induzir a melhoria da representação em todos os cursos de graduação, especialmente nos de alta demanda.” (p. 725). Apesar dos cursos de maior “prestígio social” estarem ocupados majoritariamente pela elite branca é significativo o aumento da participação de pessoas negras e pobres nesses lugares (Espírito Santo; Santos; Sampaio, 2013).

Por conseguinte, Gomes (2007) coloca as ações afirmativas como a experiência mais radical que a universidade pública tem vivenciado nos últimos anos, para a autora as cotas

têm um papel de reeducar a universidade diante à realidade racial e o racismo. Pereira, Pereira e Pocahy (2021) compreendem que:

Essas articulações proporcionam novas perspectivas sobre ensino superior, educação pública e justiça social. Esses cenários desenham um combate direto ao que chamamos de supremacia branca, uma ideologia criada para assegurar os privilégios da população branca e que parte do princípio racista de superioridade natural em relação a todas as demais populações (p. 136).

É fato que as leis que consideram um recorte racial não agradam uma parte da população brasileira, mas não se pode desconsiderar o fato de que elas são uma alternativa necessária para se alcançar a equidade social. No contexto atual, com uma maior maturação das discussões sobre ações afirmativas nos fazem refletir além nas cotas, levando em consideração a permanência com qualidade desses/as estudantes no ensino superior.

Compreende-se que a expansão do acesso às universidades não é sinônimo de permanência e nem de qualidade de formação profissional, uma vez que ingressar no ensino superior não anula as desigualdades de gênero, raça e classe imbricadas nas relações institucionais. Henriques (2016) argumenta que:

É preciso compreender a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo ingresso e permanência na educação superior como sinônimo da luta pelo trabalho livre no Brasil. E esse embate travado na educação superior se espalha 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 (Henriques, 2016, p. 69) “desnudar as hierarquias sociais e de gênero, bem como os hiatos geracionais [...]” (Rosemberg, 2011 apud Henriques, 2016, p.69)

O significado da palavra permanência, no dicionário, está relacionado a definições como: constância, ato de permanecer, continuidade, persistência, dentre outros. Mas, ao associar a permanência com a Universidade, essas definições tornam-se insuficientes. De acordo com Santos (2009) essa relação deve ser compreendida para além do ato de persistir, refere-se a fazer parte dos espaços apesar das adversidades e ter a possibilidade de transformar tanto internamente quanto externamente.

Nesse sentido, a referida autora traz como condições de coexistência na Universidade a permanência material e a permanência simbólica. A permanência material está relacionada aos custos financeiros para manter-se estudando, como exemplo pode-se observar o relato de uma entrevistada na pesquisa de Santos (2009) que diz: “abrir mão de vivenciar a

universidade em sua plenitude para poder trabalhar e essa escolha [...] repercute de forma distinta sobre o desempenho e sobre a vida acadêmica” (p. 72).

Já a permanência simbólica está relacionada às estratégias criadas para se fazer presente, para pertencer àquele espaço diante todos os percalços existentes. De acordo com a autora supracitada:

Os estudantes das classes populares que adentram à universidade, em geral o fazem de forma pioneira e os primeiros dias são de muito estranhamento àquele mundo distante e distinto do seu [...]. (p. 73-74). É esta situação de inadaptação, de exclusão, de discriminação que impede a permanência simbólica de estudantes recém ingressos na universidade (p. 75)

A partir dos dois pontos expostos sobre as definições de permanência, pode-se concluir de forma lógica que materiais e recursos financeiros são indispensáveis para garantir a subsistência, no entanto, sem apoio pedagógico, valorização autoestima, referenciais docentes, representatividade e sentimento de pertencimento torna-se muito difícil permanecer estudando, principalmente com qualidade. As duas determinações da permanência abordadas representam as lutas diárias dos discentes no processo de formação profissional e social, porém, essas lutas se diferem e agravam de acordo com as condições e relações sociais e econômicas particulares de cada estudante.

De acordo com pesquisa do IBGE (2018), o número de mulheres brancas que completam o ensino superior é mais que o dobro calculado para mulheres negras ou pardas. Nesse sentido, Góis (2008) aponta que os desafios à permanência atingem mulheres brancas e negras de maneira desigual, pois estas últimas dispõem de menor volume de recursos familiares para arcarem com as despesas envolvidas no ensino superior. O autor ainda afirma que por conta das condições financeiras a maioria das mulheres negras tende a trabalhar em maior proporção e uma grande maioria ingressa nos cursos noturnos. O processo de conciliação de atividades das desenvolvidas impacta diretamente na qualidade do aprendizado.

Em função disso, as estratégias de enfrentamento de umas e outras também se diferenciam. Como resposta a essas desigualdades e para uma democratização efetiva do ensino superior é necessário que políticas voltadas à permanência sejam articuladas em conjunto com a ampliação do acesso ao ensino superior.

Como uma forma de medida para atuar sobre esse panorama de assistência estudantil e permanência, em 12 de novembro de 2007, através da Portaria Normativa N° 39, foi instituído

no âmbito federal o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que foi implementada em 2008 e “tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.” No ano de 2010 a PNAES foi alterada e passou a ser regulamentada pelo Decreto n° 7.234 (Brasil, 2010), que em seu artigo 2° traz os seguintes objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão e;
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Apesar da criação de uma política específica para a Assistência Estudantil, Barbosa (2020) pontua que as dificuldades de origens culturais e/ou simbólicas impactam diretamente na permanência do/a estudante que conseqüentemente influem no processo de afiliação, seja ela intelectual ou institucional.

Não podemos desconsiderar o fato de que o número de mulheres negras nas universidades aumentou significativamente, conforme dados já apresentados anteriormente nessa pesquisa. Todavia, muitas dessas mulheres não chegam a concluir o curso por diversas questões que as atravessam nesse percurso.

Cabe a nós, mulheres negras, assumirmos a universidade como um espaço de construção de conhecimentos por nós e para nós, lutando pela garantia não apenas do acesso ao ensino superior, como também atuando na defesa dos nossos direitos durante a vida universitária em prol de uma reparação histórica que nos é devida.

3.2 MATERNIDADE, UNIVERSIDADE E PERMANÊNCIA.

A maternidade percebida enquanto instituição (Rich, 1995; O’Reilly, 2016), faz com que mulheres sejam reduzidas à função de reprodução, cuidado e afeto, materializadas na figura romantizada da mãe. Miller (2005), durante o processo investigativo relacionado à maternidade sobre as perspectivas das próprias mulheres no período anterior e posterior ao parto, constatou que “a experiência subjetiva de ser mãe, em contraste com as ‘imagens antecipadas’ acerca da maternidade, pode lançar a vida de mulheres em uma temporária confusão” (p. 89).

Ainda em consonância com a pesquisa da autora, percebe-se na fala das mulheres entrevistadas uma preocupação em produzir narrativas estabelecidas socialmente como “normais” e aceitáveis para a condição materna. Este aspecto faz com sejam revisitados os estudos de Elisabeth Banditer (1985), em seu livro “Um amor conquistado: o mito do amor materno”, onde a autora afirma que durante muito tempo o amor materno foi compreendido em termos de instinto, fazendo com que se acredite que este comportamento faça parte da natureza da mulher, independente da conjuntura.

Nesse sentido, é importante sublinhar as diferenças estabelecidas historicamente entre o papel das mulheres brancas e mulheres negras ao longo dos séculos. Para Davis (2016) as mulheres brancas, durante o período colonial, eram tidas, quase de forma exclusiva, como cuidadoras dos seus filhos e responsáveis por tudo que envolve a criação dos mesmos, enquanto as mulheres negras, além de serem responsáveis por suas crianças e as dos seus senhores, ainda viviam sob condição de escravidão.

Ainda na análise da perspectiva histórica, pode-se observar que o amor, sentimento utilizado como mecanismo de opressão, não permeava a relação de mães e filhos de forma geral. De acordo com Hooks (2010), para a população negra os vínculos familiares precisaram ser reprimidos como método de sobrevivência. Dessa forma, naquele período as mulheres negras eram vistas “como instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho (...), o mito da maternidade não se estendia” (Davis, 2016, p. 20).

A romantização da maternidade, utilizando da narrativa de que todas as mulheres nascem com a capacidade biológica e psicológica para gestar e criar uma criança, é uma condicionante social que reitera a imagem da “super-mulher” ou “super-mãe”, vinculando ao heroísmo e ao trabalho árduo em tempo integral. Essa noção de cuidado, de afetividade e de capacidade instintiva reforça a ideia estabelecida socialmente de que a mulher é a única responsável pelos cuidados dos filhos e do lar (Halasi, 2018).

Nessa perspectiva, até mesmo o trabalho realizado dentro do espaço doméstico é desconsiderado e invisibilizado, o que é condensado de forma excepcional, por Federici (2019), na seguinte frase “Eles dizem que é amor. Nós dizemos que é trabalho não remunerado” (p. 40 *apud* De Jesus; Alves, 2021, p. 28).

Segundo Scavone (2001) e Swain (2007), após a publicação do livro *Segundo Sexo*, da autora Simone de Beauvoir (1980), que as feministas teóricas encontram sustentação para contestar a determinação biológica e social que associa as mulheres à maternidade. A referida publicação foi “[...] um marco na passagem do feminismo igualitarista para o feminismo

‘centrado na mulher como sujeito’, dando os elementos necessários para a politização das questões privadas, que eclodiram com o feminismo contemporâneo” (Scavone, 2001, p. 138).

Nesse seguimento, Urpia (2009) expõe que diante desse marco a maternidade passou a significar o ponto central para as feministas explicarem a supremacia do sexo masculino sobre o feminino. De acordo com a autora, “o lugar das mulheres na reprodução biológica, gestação, parto, amamentação e cuidados com os filhos, determinava a ausência das mulheres no espaço público e de poder, de modo que esta figurava como um dos elementos radicais nesse processo de politização” (p. 11).

Denominado de maternalista, esse feminismo lutava pela igualdade de direitos econômicos e políticos, bem como o reconhecimento social da maternidade cujo valor é igual, ou até mesmo superior às atividades desenvolvidas pelos homens (Thébaud, 1991). A questão da maternidade é um elemento fundamental nas discussões acerca do âmbito privado levantadas pelas teóricas feministas no que tange o determinismo biológico que remete as mulheres ao papel social de mães.

A maternidade passava a ser compreendida como construção social que tinha o contexto privado como lugar destinado a família e, conseqüentemente, a mulher. As concepções relacionadas ao gênero, como ressalta Scavone (2001), tornaram possível abordar a maternidade em suas múltiplas faces podendo ser entendida como símbolo de um ideal de realização feminina ou, de acordo com Urpia (2009) como:

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. Principalmente, contudo, nos permitiu compreendê-la como um símbolo construído histórica, social, cultural e politicamente, como resultado das relações de poder e dominação de um sexo sobre o outro. (p. 14).

Apesar da discussão sobre maternidade estar ganhando mais espaço nos debates acadêmicos, ainda tem sido abordada partindo de perspectivas universalistas, que desconsideram dessas vivências e experiências o marcador racial, por exemplo. Ao pensar sobre a maternidade de mulheres negras, retomo sempre as perspectivas de Davis (2016) e Hooks (2010) citadas anteriormente, no sentido de questionar de qual forma se moldaram as relações de mães negras por seus/suas filhos/as pós-escravidão, onde essas relações estavam sempre atreladas às objetividades diárias e dimensões menos emocionais. Nesse sentido,

quando falamos de maternidade de mulheres negras, é imprescindível levar em consideração como os direitos reprodutivos destas foram vistos e construídos ao longo do tempo.

Como Collins (2019) aborda, entender as imagens de controle construídas sobre a maternidade das mulheres negras possibilita a compreensão das múltiplas articulações de opressão como as de raça, gênero e classe. A autora considera que a maternidade é um conceito central nas filosofias afrodescendentes, no entanto, a importância destinada à maternidade não impossibilitou que fossem criadas imagens de controle em relação às mulheres negras e suas maternidades, ao contrário disso, uma série de estereótipos são direcionados a elas.

Ainda nas concepções de Collins (2019) existem quatro principais imagens de controle relacionadas à maternidade das mulheres negras, a saber: a *mammy*; a matriarca; a mãe dependente do Estado e; a Jezebel. Cada uma dessas imagens engessa de maneira diferente as mães negras e perpetuam injustiças sociais que consideram as desigualdades, de forma naturalizada, a vida das mulheres negras, ou seja, as desumanizam.

A imagem da *mammy* é vinculada a ideia de mulher serviçal e fiel, que abdica de sua vida em prol da vida do outro. É comum a utilização dessa imagem para justificar a exploração econômica das escravas domésticas. Na contemporaneidade, a expressão *mammy* se transforma na mulher negra que permanece sem vida para além do trabalho, pela necessidade de superar as desigualdades instauradas.

Já a imagem da matriarca, relaciona a mulher negra ao estereótipo de mulher que foge das suas “obrigações femininas”, relacionadas ao lar e ao cuidado. Ou seja, vincula-se a mulher negra que trabalha fora de casa e não se dedica ao cuidado exclusivo dos filhos, afazeres domésticos e dos maridos. Nesse sentido, essas mulheres tendem a serem constantemente culpabilizadas pelo fracasso dos seus/suas filhos/filhas, desconsiderando-se os contextos de injustiça social nos quais estão inseridas.

Outra imagem de controle relacionada às mulheres negras é a mãe dependente do Estado, que se refere ao estereótipo de mulheres negras que utilizam as políticas sociais, utilizando-se de um discurso sexista e racista sobre a fecundidade dessas mulheres, como se a gravidez da mulher negra fosse desnecessária e só servisse para dá prejuízo ao Estado, através do recebimento de benefícios socioassistenciais, tal como o Bolsa Família.

Por fim, a última imagem de controle que destacaremos aqui é a de Jezebel, esta é associada à sexualidade desviante que integra a figura bíblica de Jezebel. É a imagem de uma

mulher que não se comporta dentro do que foi socialmente estabelecido para a sexualidade da feminina.

Todas as imagens de controle apresentadas acima, a partir de Collins (2019), são vinculadas cotidianamente às mulheres negras e revela as múltiplas opressões que nos cercam, bem como a forma como elas se manifestam em meio às práticas sociais. Desse modo, considero importante retomar essa discussão na análise das narrativas, uma vez que possibilitará entendimentos mais aprofundados das vivências e experiências das participantes.

Ao refletir sobre as contradições pertencentes ao processo de industrialização e a maneira como as mulheres ingressaram no mercado de trabalho marcado fortemente por desigualdades sociais, raciais e sexistas é possível relacionar com os diferentes sentidos que envolvem o processo de transição para a maternidade. Demandando das mulheres tanto a habilidade de manejar as demandas da parentalidade e do lar, quanto às demandas relacionadas ao trabalho e a formação profissional.

Neste aspecto, Scavone (2004) demonstra que “com mais acesso à educação formal e à formação profissional, as mulheres vão, no decorrer do século XX, ocupar gradativamente o espaço público, ao mesmo tempo em que mantêm a responsabilidade na criação dos (as) filhos (as)” (p.174). Seguindo a ideia de “mulher maravilha” Halasi (2018) pontua que:

a mulher contemporânea embalsamada na culpa, na constante batalha da dupla e, às vezes, até tripla jornada de trabalho cobra-se cada vez mais algo que beira a perfeição. Surpreendentemente, a mulher maravilha dos quadrinhos ronda a cabeça e ideologia de cada mulher, o que remete à reflexão (...) de que a mulher de hoje deve ser boa em tudo, preferencialmente, magra, de cabelos lisos, arrumada, com a casa permanentemente em ordem, tudo isso sem abrir mão de casamento, filhos e uma profissão (p. 64).

Dessa forma é configurada a opressão materna na proporção que “é em função das necessidades e dos valores dominantes de uma dada sociedade que se determinam os papéis respectivos do pai, da mãe e do filho” (Badinter, 1985, p. 26). A vinculação das mulheres ao papel maternal e ao espaço doméstico dificulta que elas ocupem espaços públicos de forma qualitativa. Viver sob essa perspectiva torna complexo tanto o acesso, quanto à permanência no espaço acadêmico (Souza, 2019).

Segundo dados da pesquisa *Estatística de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil* (IBGE, 2018):

No Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais. O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais em 2016. Observa-se que o indicador pouco varia para os homens quando se considera a cor ou raça ou região de residência. (2018, p. 3).

A partir da referida pesquisa analiso que existe uma disparidade na realidade de homens e mulheres nas atividades desenvolvidas no âmbito da esfera privada, isso influencia tanto no ingresso e permanência de mães na universidade, no sentido da garantia de uma formação de qualidade, quanto à inserção delas no mercado de trabalho. Em relação aos múltiplos papéis desenvolvidos por estas mulheres, Scavone (1985) acrescenta:

[...] a configuração da maternidade na nossa sociedade leva inevitavelmente ao questionamento da atuação exclusiva do sexo feminino no desempenho da maior parte das funções atribuídas ao “ser mãe”. O desempenho de tais funções impedem ou dificultam a participação das mulheres em outra esfera do social e, muitas vezes, não dá espaço para que usufruam o próprio prazer da relação com as crianças (p. 43).

Se de um lado a sociedade cobra das mulheres a maternidade de uma forma errônea e opressiva, por outro lado o Estado não lhes proporciona nem condições materiais para a sua realização. Nessa direção, a maternidade de forma prazerosa acaba sendo uma experiência de uma classe social específica (Scavone, 2001).

Em 1975, ainda em período de Ditadura Militar, foi sancionada a Lei nº 6.202/75, que dá o direito as gestantes estudantes ao cumprimento das atividades acadêmicas em domicílio durante um período de três meses, podendo ser solicitado a partir do oitavo mês de gestação, desde que seja apresentada uma solicitação médica.

Apesar de reconhecer essa legislação como um avanço em relação aos direitos sociais da mulher, principalmente no período em que foi estabelecida, compreendo que se os prazos de entrega das atividades/avaliações forem os mesmos definidos para o restante da turma o processo continua em desequilíbrio, uma vez que essas mulheres precisam conciliar o cuidado com os recém-nascidos – que demandam tempo e dedicação – com as questões acadêmicas.

A falta de condição dada às mães universitárias, principalmente as que não possuem uma rede de apoio no que se refere ao cuidado com os filhos é alta. Algumas universidades possuem creches universitárias para que as crianças sejam acolhidas durante o período que

suas mães estudam ou trabalham, mas essa não é a realidade da maioria e muitas acabam levando seus filhos para sala de aula. O fato é que a grande maioria dos espaços sociais não são pensados para mães e nem mesmo para crianças, e no ambiente acadêmico isso não é diferente (Lidia, 2020).

Conforme Maito *et. al.* (2019) “a universidade não é um mundo à parte, não está imune às discriminações sociais e, como instituição social, exprime o modo de funcionamento da sociedade. Como recorte da sociedade, compartilha da mesma cultura e sofre as influências da ideologia dominante” (p.1-2). Dessa forma, o espaço universitário é excludente, condição que já é vivenciada por mães de modo geral e, principalmente quando se trata de mulheres negras, como Henriques (2016) contextualiza a seguir:

A educação superior, que fora historicamente negada para a população negra, em especial para as trabalhadoras domésticas negras, passou a ser um horizonte de luta das mulheres negras, principalmente da juventude negra que assistiu à geração anterior, a de seus pais, ter o direito à educação superior negado pelo poder público e pelas elites brasileiras (p. 3).

Analisar a realidade das mães negras universitárias requer envolver as particularidades dessas mulheres através de uma reflexão interseccional, compreendendo as dimensões de gênero, raça e classe social, bem como a maternidade e suas relações com a permanência, tanto material quanto simbólica, na universidade. No conjunto das relações de gênero e gerações as mães negras universitárias, a partir de suas vivências, criam caminhos possíveis para enfrentar os desafios que se apresentam cotidianamente.

Ao relacionarmos maternidade à carreira acadêmica, compreendemos que esta “ainda é um dilema para as mulheres que querem seguir uma carreira profissional, já que são elas que assumem a maioria das responsabilidades parentais” (Scavone, 2001, p. 56).

Algumas autoras como Harding (1993) e Keller (2006), nos proporcionam refletir sobre o ambiente acadêmico não ter sido pensado para mulheres, é como se nós mulheres tivéssemos que nos adequar a um lugar, construído por homens e para homens, se objetivarmos construir carreiras acadêmicas.

Mesmo que historicamente a universidade esteja vinculada à crítica e a um espaço de reivindicações, inclusive do movimento feminista, a maternidade se configura ainda como um grande desafio para as mulheres estudantes. O preconceito, o julgamento das pessoas e a responsabilidade se manifestam nesse contexto, nesse sentido, as mães universitárias culpam-se por “inverter uma ordem social, que estipula que as mulheres devem primeiramente

cumprir etapas, estudando para depois iniciarem a formação de sua família com marido e filhos” (Menezes et al. 2012, p.35).

Para Fabbro (2019 apud Bittencourt, 2013), durante seu estudo sobre mulheres acadêmicas e maternidade constatou que o sofrimento das mulheres contemporâneas em conciliar a maternidade e a vida acadêmica está relacionado à referência da “mulher-sucesso”. Nesse sentido a autora que:

este modelo de feminilidade nutre a ideia de que a mulher pode ter sucesso tanto na vida profissional como pessoal, não abdicando de nenhuma delas, mas procurando táticas para conciliar. No entanto, sendo a "mulher-sucesso" um modelo difícil de seguir, as acadêmicas ficam emocionalmente afetadas, pois não conseguem corresponder a este "tipo ideal" de mulher que não negociou o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos (Fabbro; Elias apud Bittencourt, 2013, p.90).

Outro fator importante a ser considerado é que a universidade não se resume apenas as aulas e ao processo de leitura e escrita existem atividades de fundamental participação de todos que vivenciam o contexto acadêmico, como: congressos, simpósios, fóruns, seminários, dentre outros eventos. Desse modo, muitos destes acontecimentos necessitam de deslocamento e não comportam que os filhos acompanhem, fazendo com que muitas mães não adentrem esses espaços.

Para Bittencourt (2013), as dificuldades acima mencionadas proporcionam outras privações, como por exemplo, impossibilitam que as mães universitárias realizem cursos no exterior e usufruam de forma plena do tripé – ensino, pesquisa e extensão. Desse ponto de vista, a vida estudantil para essas mulheres tende a ser muito mais complexa do que para o restante das estudantes (Bentes *et al.*, 2020).

Ao estudar mulheres que vivenciam a maternidade e a universidade, Fontel (2019), evidencia os relatos relacionados aos julgamentos tanto no âmbito familiar, quanto na própria universidade, que consideram o tornar-se mãe, nesse contexto, um descuido. A autora ainda observa que quando a rede de apoio é insuficiente e a mãe precisa levar a criança à universidade os desafios em relação ao corpo docente e aos outros discentes podem ser ainda maiores.

Por conseguinte, as barreiras existentes podem desestimular o ingresso de uma mãe à universidade, levando-a a desconsiderar ou adiar esse projeto de vida. Inclusive, retardar o ingresso/conclusão no ensino superior por conta da maternidade é a realidade de algumas das participantes dessa pesquisa.

No Centro de Artes Humanidades e Letras/UFRB, mães universitárias tem se organizado coletivamente, através do “Coletivo Deixa Mainha Falar”, para compartilhar e discutir de forma conjunta essas pautas, podendo assim apresentar suas demandas de forma organizada como uma estratégia de sobrevivência dentro desse espaço.

4. CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO RECÔNCAVO DA BAHIA

É fundamental retomarmos a história do território do Recôncavo Baiano para compreendermos a importância simbólica e material que a implementação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia traz para uma região que carrega marcas do período colonial. Primeiramente faz-se necessário recorrer à Geografia para que seja possível compreender do que se trata a noção de território que estamos abordando aqui, considerando o espaço, o lugar e a região.

No ponto de vista de Milton Santos (1996, p. 51 *apud* Fernandes, 2013, p. 193) a formação do espaço acontece através de “um conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ação, que formam o espaço de modo indissociável, solidário e contraditório”. E é nesse espaço de contradição que as relações sociais se estabelecem, podendo transformá-lo.

Conforme os dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI (2021), em termos demográficos, o Recôncavo Baiano é composto por 20 municípios, sendo eles: Cabaceiras do Paraguaçu; Cachoeira; Castro Alves, Conceição do Almeida; Cruz das Almas; Dom Macedo Costa; Governador Mangabeira; Maragogipe; Muniz Ferreira; Muritiba; Nazaré; Santo Amaro; Santo Antônio de Jesus; São Felipe; São Félix; São Francisco do Conde; São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Saubara e Varzedo.

Ainda em conformidade com a fonte acima, o território abrange uma área de 5.221,26 km², com uma população total de 576.672 mil habitantes, sendo as cidades de Cruz das Almas e Santo Antônio de Jesus com os maiores índices populacionais da região.

Nardi (2013) aponta que em uma abordagem inicial o Recôncavo é definido como uma cidade circunvizinha a Baía de Todos os Santos. A partir das percepções de Santos e Silveira (2003) é possível compreender o território para além de um espaço regulado e delimitado, para os autores:

[...] o território é o chão e mais a população, isto é uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é à base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que está falando em território usado, utilizado por uma população (p. 174).

Ambos os autores trazem uma perspectiva do território que é modificado e composto por atores sociais, não apenas no âmbito da apropriação e do poder político e econômico. Do ponto de vista histórico, o território do Recôncavo Baiano “provém das relações mantidas de longa data entre suas várias atividades, recôncavo canavieiro, fumageiro, mandiogueiro e da cerâmica, sem falar nas zonas pesqueiras beirando mais proximamente o litoral” (Santos, 1959, p. 62).

De acordo com Pedrão (2007), a região do Recôncavo foi adaptada conforme interesses mercantis do capital internacional no período do Brasil Colônia. Sendo assim, seu foco sempre esteve ligado ao mercado externo, sem a intenção de um investimento para promover um desenvolvimento do próprio território. Ainda segundo o autor, “a região sofreu sempre as consequências da exclusão da maior parte de sua população (...) e da falta de solidariedade local de sua classe dominante. A relação com o exterior foi o elemento unificador da região” (Pedrão, 2007, p. 10).

Em uma perspectiva étnico-cultural do território, Oliva (2009) compreende o Recôncavo como uma região de intensa influência africana, pois recebeu milhares de mulheres e homens negros africanos que ali foram escravizados. De acordo com Anjos (2011), essas populações que ocuparam o território brasileiro influenciaram diretamente na formação social, cultural e demográfica do Brasil. Dessa forma, como a história da construção do Recôncavo é fortemente marcada pela imposição colonial, fatores como a exploração, escravidão e violência estiveram presentes na configuração desse território.

Entretanto, Porto-Gonçalves (2012) aponta que o território é um espaço apropriado em que os grupos sociais se afirmam. Nesse sentido, o encontro de diversas culturas possibilitou uma variedade de tradições enriquecendo o Recôncavo historicamente.

Mediante todo esse processo histórico de sofrimento relacionado à escravidão e, conseqüentemente as desigualdades sociais vivenciadas, acarretaram na estagnação do desenvolvimento da região, inclusive nas áreas educacionais, durante muito tempo.

A partir da década de quarenta do século XX, a criação de universidades ganhou grande impulso no Brasil, mas a Bahia manteve-se apenas com uma única universidade federal, criada em 1946. Como resultado, o estado chegou ao século XXI com o menor número de matrículas no ensino federal superior no Nordeste e o segundo pior do Brasil. A relação de 1,49 matrículas para cada mil habitantes, apresentada pela Bahia, corresponde à metade da apresentada por Pernambuco (UFRB/CPA, 2012, p.63).

Desse modo, segundo Nascimento *et. al.* (2009), pode-se dizer que a chegada da universidade ao Recôncavo, em 2005, traz grandes possibilidades de mudanças a médio e longo prazo no que se refere à entrada de recursos e renovação dos que já existem.

4.1.1 O MUNICÍPIO DE CACHOEIRA/BA



Fonte: imagem retirada do *Google Maps*.

Conforme mencionado anteriormente, o município de Cachoeira/BA está localizado no Recôncavo Baiano a 120 km da capital baiana, Salvador. Sua área é de 395 km², a densidade demográfica é de 74,07 km² e a população é de estimada em 29.250 habitantes. (IBGE, 2022).

No século XIX, Cachoeira teve uma grande influência econômica e foi considerado um dos municípios mais ricos e populosos do Brasil, exercendo também um papel de articulador na região do Recôncavo e no estado, até meados do século XX. A sua emancipação política se deu através da Lei Provincial nº 43/1837, devido sua relevância política e econômica à época.

No entanto, a chegada da Petrobras acentuou as crises na agroindústria açucareira e fumageira, que eram à base da economia da cidade. Além disso, houve a necessidade de mudanças relacionadas ao transporte de mercadorias por meio das BR 101 e BR 324, o que ocasionou um esvaziamento do porto marítimo e desestruturação do transporte ferroviário, consequentemente agravando a crise econômica no município.

O povoamento de Cachoeira ocorreu por meio de um percurso parecido com o processo se deu no Brasil, com violência, exploração de negros e indígenas. Segundo IBGE (2022), o cenário atual da cidade histórica é de uma grande concentração de pessoas negras, sendo 51,8% autodeclarados(as) pretos(as), 41,7% autodeclarados(as) pardos(as) e mais de 7 mil autodeclarados(as) quilombolas, ou seja, 24% da população. Desse modo, por ser composto majoritariamente por pessoas negras, o município é um marco no que se refere à resistência e identidade sociocultural.

Em 2021, a média salarial do município era de 1,9 salários-mínimos, no entanto, a proporção de pessoal trabalhando em relação ao total populacional era de 11,45%. Em 2010 a taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos era de 97,8%. No que se refere à economia, em 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita era de R\$ 14. 239,25, já o Índice de Desenvolvimento Humano, em 2010, correspondia a 0,647.

A chegada da UFRB, juntamente com políticas públicas como o Programa Monumenta⁵, impulsionou a retomada do crescimento da economia na cidade. A instalação do CAHL, com seus servidores, estudantes e familiares, trouxe várias demandas para oferta de serviços como transporte, hospedagem, moradia, alimentação, dentre outras. Nesse sentido, a readequação para atender as necessidades dos novos residentes e consumidores, movimentou a economia local de forma positiva.

4.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

De acordo com o Relatório de Autoavaliação Institucional (2022), o Brasil nem era independente quando começaram as primeiras manifestações para implementação de uma universidade na região do Recôncavo. A Ata de Vereação, de 14 de junho de 1822, da Câmara Municipal de Santo Amaro/BA, para além de manifestar o desejo pela independência, propôs também à criação de uma universidade.

Após muitas reivindicações da população regional, de reuniões e audiências em diversos municípios que compõem o Recôncavo a UFRB, com sede no município de Cruz das Almas, criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, foi desmembrada a Escola de

⁵ O Programa Monumenta é uma iniciativa estratégica do Ministério da Cultura que objetiva recuperar e preservar patrimônio histórico através do desenvolvimento econômico social. Atua em cidades históricas protegidas pelo Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional (IPHAN).

Agronomia da UFBA (AGRUFBA), com o objetivo de ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária.

[...] a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nasce numa região que carrega uma rica história de encontros, contradições e trocas culturais. A UFRB faz parte e se reconhece como parte dessa história, pois é fruto das aspirações e da mobilização das comunidades locais. Daí que ela também é herdeira das tradições culturais de luta do povo do Recôncavo. (UFRB, 2018, p. 43).

Em conformidade com o Relatório de Autoavaliação Institucional (2022), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia distribui seus 45 cursos de graduação nas seguintes cidades: Cruz das Almas, onde se localiza a Reitoria da universidade, assim como a maioria dos setores administrativos, além do Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Santo Antônio de Jesus, onde está o Centro de Ciências da Saúde – CCS; Cachoeira, com o Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL; Amargosa, com o Centro de Formação de Professores – CFP; Santo Amaro, com o Centro de Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT e; Feira de Santana, com o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS.

Dentre os *campus* citados acima, destaca-se o Centro de Artes Humanidades e Letras local escolhido para realização desta pesquisa. O campus está situado no município de Cachoeira-BA, quarteirão Leite Alves, com anexos e residência estudantil situados na cidade de São Felix, ambas cidades muito representativas no processo histórico anteriormente referido.

Em 2017, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano completou 12 anos após sua criação/implementação. Segundo os dados divulgados no portfólio “Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB”, organizado pelo Núcleo de Estudos, Formação e Pesquisa em Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis – NUFOPE/PROPAAE, neste período 83,4% dos (as) estudantes eram autodeclarados (as) negros (as) e 82% oriundos (as) de famílias com renda total de até um salário-mínimo e meio. (Braga, 2017).

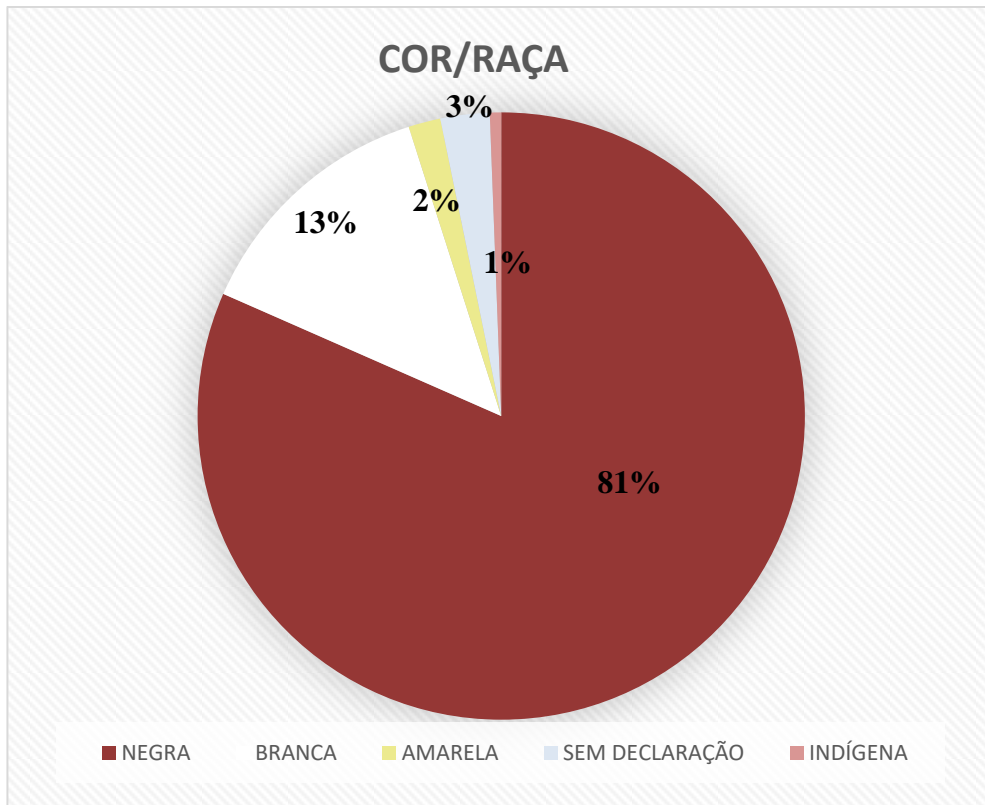
Segundo publicação realizada no site da UFRB (2017), o orçamento da universidade sofreu uma redução total de 29,3%. Essas reduções impactam diretamente nas ações da assistência estudantil, ou seja, na permanência dos estudantes. Além disso, esses cortes vão impactar nas atividades de pesquisa e de extensão, ocasionando em uma precarização do ensino.

Parafraseando Nascimento e Dias (2010), a UFRB tem o Recôncavo como um “território de aprendizagem” sincronizando com sua historicidade e buscando superar as contradições advindas dela.

4.2.1 PERFIL DOS ESTUDANTES DA UFRB

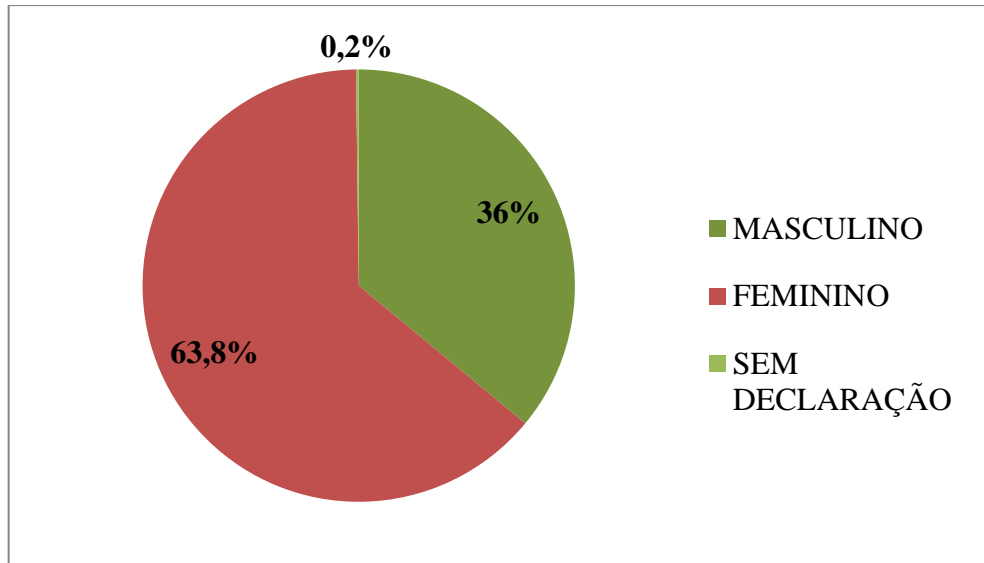
De acordo com pesquisa realizada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e divulgada através do Portfólio Institucional da UFRB (2022), 81,8 % dos(as) estudantes que a compõem são autodeclarados(as) negros(as), 13,4% são brancos(as), 1,7% são amarelos(as), 0,6% são indígenas e 2,6% abstiveram-se da informação, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Autodeclaração dos estudantes referente à cor/raça.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados publicados pela UFRB.

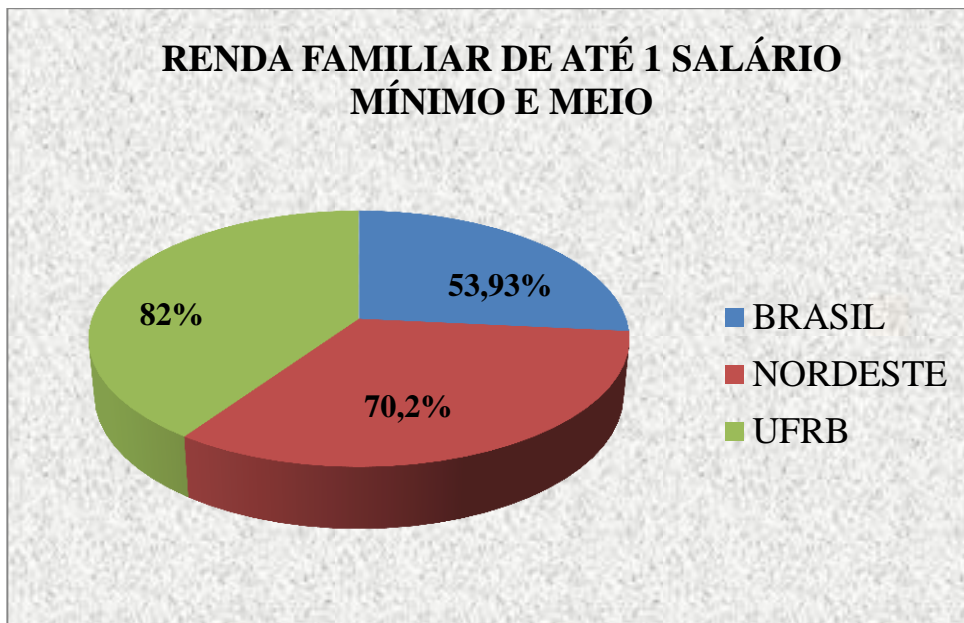
Gráfico 4 – Renda Familiar dos Discentes de até 1 salário-mínimo e meio.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados publicados pela UFRB.

Ao verificarmos os dados relacionados ao modo de inserção dos estudantes de graduação da UFRB, foi identificado que: 56% dos discentes ingressaram por ampla concorrência e 44% através de Programas de Reservas de Vagas; os nordestinos representam 93,1% dos graduandos; a faixa etária predominante é entre 18 e 24 anos; as mulheres representam 63,8% do referido público.

Gráfico 5 – Renda Familiar dos Discentes de até 1 salário-mínimo e meio.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados publicados pela UFRB

Conforme é possível observar no gráfico acima, o percentual de estudantes da UFRB que possuem renda mensal familiar per capita de até 01 (um) salário-mínimo e meio correspondem a 70,2%. Ainda vale ressaltar que 64,7% do total dos estudantes cursou o Ensino Médio em escola pública.

Nesse sentido, podemos dizer que a maioria dos estudantes da UFRB apresentam níveis de vulnerabilidade socioeconômica e maiores demandas de assistência estudantil e ações afirmativas, considerando que existe grande percentual de estudantes cotistas, mulheres, negros(as), oriundos(as) da escola pública, indicadores que ganham destaque no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Ao analisar os dados do Censo da Educação Superior, entre os anos de 2014 e 2018, notamos que a maior parte das solicitações de cancelamento são oriundas de discentes negros(as), mulheres, formados(as) em escolas públicas. Nesse sentido, podemos afirmar que as políticas afirmativas possuem potencial de nivelar as oportunidades, no entanto, ainda precisam ser redesenhadas e pensadas para públicos específicos como o de mães estudantes.

4.3 PRÓ- REITORIA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS E ASSUNTOS ESTUDANTIS

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, é indispensável compreender o que se tem materializado na UFRB de políticas de ações afirmativas, especificamente de políticas de permanência para mulheres negras e mães negras estudantes. Nesse sentido, nesse trecho nos debruçaremos na Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE da UFRB, que tem como objetivo criar e implementar políticas e ações de democratização do ingresso e da permanência dos discentes em comprovada vulnerabilidade socioeconômica, tendo um quantitativo de vagas específicas para os programas e modalidades a partir das prioridades identificadas após os/as estudantes serem entrevistados/as.

Vinculado à PROPAAE se tem o Programa de Permanência Qualificada – PPQ, este possui sete objetivos, a saber:

1. Garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação da UFRB, ao assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do Programa, através de seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão, atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmica relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional.
2. Implementar na instituição a adoção de uma política de permanência associada à excelência na formação acadêmica.

3. Possibilitar maior interação entre o ensino, a extensão e a pesquisa.
4. Estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural em articulação com o desenvolvimento regional.
5. Qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB.
6. Contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na graduação.
7. Combater o racismo e as desigualdades sociais (Site da UFRB).

No entanto, apesar dos objetivos explicitados acima, é preciso considerar que os cortes orçamentários sofridos pela universidade pública no país, nos últimos anos, dificultam cumpri-los. Por exemplo, quando se fala em pesquisa e extensão, atividades que possuem custos para a realização, muitas vezes são impossibilitadas de acontecer por falta de recurso.

Concordando com Marilena Chauí (2001), o cenário atual das universidades é marcado pela privatização do ensino e aumento das desigualdades educacionais. Nas palavras da autora, a universidade é “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional [...] (Chauí, 2001, p.190)”.

Viver a universidade em tempos de neoliberalismo, mercantilização do ensino e cortes devastadores na educação é presenciar o retrocesso e tentar resistir. Conforme informações disponibilizadas no site da UFRB, o Programa de Permanência Qualificada atualmente possui os seguintes auxílios: 1- Auxílio à Moradia – que se refere a uma vaga na residência universitária até a duração média do curso de graduação; 2- Auxílio Pecuniário à Moradia – que se trata de um valor pecuniário mensal, com duração de um ano, que pode ser renovado anualmente até o final da graduação; 3- Auxílio Deslocamento (Transporte) - refere-se ao repasse mensal no valor de R\$ 300,00 para contribuir com o deslocamento do discente, podendo ser renovável anualmente até o final da graduação; 4- Auxílio Alimentação - que para os campus que possuem restaurante universitário é disponibilizado acesso diário e os que não possuem restaurante universitário é repassado um valor de R\$ 425, 00; 5- Auxílio Creche – trata-se da concessão de R\$ 230,00 para custear despesas com filhos/as, crianças tuteladas ou legalmente adotadas com idade entre (0-3) zero a três anos, e que estejam matriculados em creche ou Núcleo de Recreação Infantil; 6- Apoio Pedagógico para Atividades Acadêmicas - repasse no valor de R\$ 290,00 e; 7- Auxílio Emergencial – que se trata de um valor de R\$ 350,00 repassado como medida minimização das vulnerabilidades advindas da Covid-19.

4.4 O CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS

No século passado, a fábrica de charutos Leite e Alves, situada em Cachoeira/BA, era formada por um conjunto de edifícios e galpões que ocupava maior parte de um quarteirão denominado Quarteirão Leite Alves.

A antiga fábrica foi cedida pela prefeitura municipal pra a construção definitiva da sede do Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O CAHL é um centro de ensino vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia instalado nos municípios de Cachoeira/BA e São Félix/BA. Tem como objetivo promover uma formação humanista de profissionais críticos, com conhecimento prático-teórico, que possibilita tanto a atuação no campo do trabalho quanto no campo da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, está voltado para uma formação que compreende os processos históricos, sociais e políticos proporcionando a integração dos discentes com a cultura local, valorizando as potencialidades socioculturais e artísticas do recôncavo baiano.

O Centro foi implantado em 2006, mas não contava com a estrutura que possui atualmente. As aulas tiveram início em salas da Escola Estadual de Cachoeira e contava com ofertas dos cursos de Comunicação Social, Licenciatura em História e Museologia. Em 2008, teve incorporado os cursos de Ciências Sociais, Cinema e Audiovisual e Serviço Social. Apenas em 2009, o Quarteirão Alves Leite foi inaugurado tornando-se a sede principal do CAHL.

Destaca-se que até início de 2016 apenas o município de Cachoeira/BA era reconhecido oficialmente como sede do CAHL, no entanto, em 20 de maio de 2016, na Casa da Cultura Américo Simas, em São Félix/BA, foi realizada uma cerimônia de reconhecimento e incorporação do nome do município de São Felix ao Centro.

. Ambos os municípios representam um ponto de encontro das várias manifestações culturais da região, sendo assim, ricos em diversidade, cultura e historicidade. No entanto, no que tange ao âmbito econômico encontram-se fragilizados. Nesse sentido, O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de Cachoeira e São Félix, respectivamente correspondem a: 0,647 e 0,639 (IBGE, 2010).

De acordo com o site oficial da UFRB, atualmente o CAHL oferece 11 cursos de graduação, sendo eles: Artes Visuais; Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado); Jornalismo; Cinema e Audiovisual; Comunicação Social; História; Museologia; Publicidade e

Propaganda; Gestão Pública e; Serviço Social. E ainda conta com o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento; o Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas; Programa de Pós-Graduação em Comunicação - Mídia e Formatos Narrativos; Programa de Pós-Graduação em Arqueologia e Patrimônio Cultural e; Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios. E, por fim, 01 (um) Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) firmado com o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social com a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

5. DISCUSSÃO DE DADOS DA PESQUISA: SER MÃE, NEGRA E UNIVERSITÁRIA UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS.

5.1 APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quadro 1 – Perfil das participantes da pesquisa.

NOME	COR/RACIA	IDADE	Nº DE FILHOS (AS)	IDADE DOS(AS) FILHOS(AS)	ESTADO CIVIL	SEMESTRE	OCUPAÇÃO
Katu	Preta	40	1	07 anos	Solteira	8º	Desempregada
Angêla	Preta	41	2	12 e 23 anos	Casada	Dessestremalizada	Desempregada
Catarina	Preta	31	2	2 anos / em gestação	Casada	6º	Desempregada
Gil	Preta	44	1	12 anos	Solteira	3º	Trabalhadora Rural
Liz	Preta	57	2	25 e 27 anos	Casada	5º	Desempregada

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela participante.

Katu, 40 anos, mãe-solo de um menino de 7 anos, está no oitavo semestre do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, solteira, autodeclarada preta, reside em Amargosa/BA, sua cidade natal, junto com seu filho, no entanto morou durante 4 anos em Cachoeira/BA, onde fica localizado o Centro de Artes Humanidades e Letras. Atualmente não exerce nenhuma atividade remunerada e a manutenção da sua subsistência advém do programa de transferência de renda do governo federal, Bolsa Família, e do Auxílio Moradia por meio da PROPAAE.

Relata que trabalha desde a adolescência, nesse sentido, cursou o ensino médio no período noturno para que fosse possível trabalhar durante o dia, o que constitui um processo de precarização da sua formação. Não possuía nenhuma perspectiva em relação a graduação, na verdade, aparentava ser algo fora da sua realidade. O primeiro contato com a Universidade foi com a chegada da UFRB à Amargosa, Katu pontuou: *“Eu enxergava, tanto eu quanto a minha família, nós enxergávamos o Centro de Formação de Professores como o mercado de trabalho e a mesma felicidade que a gente recebeu a universidade foi a felicidade que a gente recebeu a fábrica.”*, ainda assim, visualizavam como oportunidade de inserção no mercado de trabalho de modo regulamentado.

Foram abertas vagas para preencher o quadro de servidores do Centro de Formação de Professores (CFP) e Katu começou a trabalhar na biblioteca do *campus*. Foi lá que encontrou incentivo para cursar o Ensino Superior, mesmo não encontrando apoio da família que acreditava que a graduação era perda de tempo e que o trabalho tinha que ser priorizado. Katu conta que a maior “virada de chave” aconteceu após encontrar um garoto que trabalhava carregando feira, no carrinho de mão, indo fazer cadastro na biblioteca da universidade e pensou “*ele é um menino preto... carrega a feira da minha avó e ele está aqui, veio fazer educação física, então eu posso também, e ele é um menino preto, de periferia, se ele pode eu vou poder também*”.

Nota-se que, após o episódio vivenciado por Katu, houve um sentimento de reconhecimento/pertencimento que para Sarmiento (2002) constitui-se pelas relações comunitárias, pela construção de referências e distribuição de poderes que são inerentes a pertença. Por conseguinte, a participante foi aluna do Programa Universidade para Todos, realizou o ENEM e ingressou na universidade inicialmente no curso de Pedagogia.

Ângela, 41 anos, mãe de um jovem de 23 anos e de uma adolescente de 12 anos, reside no município de Feira de Santana/BA, cursa Serviço Social na UFRB, período noturno e, atualmente, encontra-se dessemestralizada. Relata que é oriunda de família pobre, porém os estudos sempre foram priorizados. Casou-se ainda adolescente, com 15 anos, e engravidou com 18 anos de modo planejado, no entanto, considera que na época não ponderou as consequências. Concluiu o ensino médio amamentando. Pontua que achou interessante que a pesquisa considera mães de diferentes faixa-etárias e períodos da vida, pois a maternagem requer renúncias e dedicações independente das gerações.

Catarina, 31 anos, tem um filho de quase 2 anos e está grávida, mora no município de Cruz das Almas e cursa o sexto semestre de Serviço Social da UFRB. A renda familiar é advinda do trabalho do marido e do auxílio-creche, que começou receber esse ano. Relata que cursou Agroecologia até o quinto semestre, no campus de Cruz das Almas, porém não se identificou, além de ter passado por dois processos cirúrgicos e a especificidade do curso exigir muito esforço físico.

No primeiro semestre de Serviço Social, em 2019, Catarina engravidou. Nesse período o mundo estava vivenciando a pandemia do Covid-19 o que ocasionou um misto de sensações, uma vez que precisou lidar com a maternidade, a universidade e a crise mundial instaurada por conta do vírus.

Gil, 44 anos, mãe solo de uma adolescente de 12 anos, trabalhadora rural, terceiro semestre do curso de Serviço Social da UFRB, reside na zona rural de Cachoeira/BA com sua filha. Sempre estudou em escola pública e concluiu o ensino médio com magistério, desse modo, lecionou durante quatro meses em uma escola pública na zona rural do município de Santo Amaro. Após casar-se, a participante passou 21 anos afastada dos estudos dedicando-se exclusivamente à família. Fez o ENEM em 2019, porém não sabia como funcionava o acompanhamento no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e acabou não ingressando no ensino superior no período.

Relata que em 2021 ocorreu uma tragédia e o esposo, pai de sua filha, foi assassinado brutalmente. Foi diante desse acontecimento que Gil decidiu retomar os estudos “*para ocupar a mente e não ficar pensando besteira*”. A Universidade pra ela tem como finalidade dar um novo sentido à vida, como uma espécie de ‘terapia’.

Liz, 57 anos, duas filhas uma de 25 e outra de 27 anos, natural de Salvador/BA, atualmente reside em Capoeiruçu, distrito de Cachoeira/BA, junto ao marido e filha mais nova. Casou com 28 anos e nesse período cursava Letras com Inglês na Universidade Católica de Salvador. Com 30 anos a primeira filha nasceu e, como ainda não tinha concluído a graduação, a levava para as aulas para que pudesse amamentar. Após 11 meses engravidou da segunda filha, desse modo, a participante passou por duas gestações em uma graduação. Sua segunda filha tem diagnóstico de paralisia cerebral. A fonte de renda da família é o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e o Auxílio Moradia que recebe através do Programa de Permanência Qualificada (PPQ), no entanto, com todas as medicações e tratamentos os quais a filha necessita a condição financeira torna-se bem delicada.

5.1.1 SOBRE AS PARTICIPANTES.

Katu

Katu era discente na turma a qual realizei o Tirocínio Docente, em certo momento da disciplina tive a oportunidade de apresentar o objeto e objetivos da minha pesquisa à turma em questão. Percebi que o assunto manifestou a inquietação de algumas mulheres, principalmente nas que já eram mães. No momento de discussão do tema, Katu se manifestou e contou um pouco da sua trajetória enquanto mãe, negra e universitária, pontuando os desafios vivenciados. Mencionou que ficou muito feliz ao ver que não estava sozinha lutando

por seus direitos, pois o processo parece muito solitário. Pontuou sobre o desejo de criar um coletivo de mães negras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para que as mulheres pudessem compartilhar experiências, se apoiarem e lutarem juntas pelo direito à educação de forma qualitativa.

Após a aula, entrei em contato com Katu para conversarmos. Ainda estava em uma fase da pesquisa de aprofundamento no referencial teórico, mas deixei registrado que, se fosse o desejo dela, gostaria que fosse uma das participantes da minha pesquisa. Ela recebeu o convite com muita empolgação e combinamos de irmos conversando.

Com minhas ocupações diárias enquanto trabalhadora e pesquisadora, bem como as demandas de Katu enquanto mãe-solo e estudante, os diálogos dificilmente aconteceram. Em janeiro de 2023, mandei uma mensagem via Whatsapp para saber da disponibilidade de marcarmos uma entrevista, porém não obtive retorno.

Em julho entrei em contato novamente e conseguimos conversar, perguntei se ela ainda se interessava em participar da pesquisa e obtive uma resposta positiva. Por conta das demandas da participante e da maternagem readequamos o horário da entrevista algumas vezes, mas conseguimos ajustar e realizá-la.

No dia da entrevista, que durou pouco mais de uma hora, senti que Katu estava bem à vontade para falar sobre seus desafios, angústias, suas estratégias, percepções e perspectivas futuras. Com tantas coisas pra falar, saindo de forma bem espontânea e acelerada, sentir que havia necessidade de partilhar sua trajetória. Por muitas vezes ela parava e falava “se eu estiver falando demais ou fugindo do assunto você pode falar viu?”, mas a deixei livre e acordamos que se houvesse necessidade de perguntar algo que não fosse mencionado, diria.

Ângela

A indicação para dialogar com Ângela foi a partir de Katu, pois elas fazem parte do Coletivo Deixa Mainha Falar, composto por mães pretas da UFRB. Entrei em contato via Whatsapp para que pudesse lhe apresentar a proposta da pesquisa e perguntei se teria interesse em participar. Primeiramente a participante se demonstrou impressionada com o convite e mencionou que geralmente as escritas relacionadas a mães universitárias estão voltadas a grávidas ou mães de bebês, o que não é a sua realidade. Aceitou o convite prontamente e articulamos o melhor horário para que a entrevista fosse realizada. Vale

ressaltar que apenas uma participante optou pelo horário da manhã, todas as outras escolheram a noite por conta das demandas que as atravessam.

Na sua fala ficou explicitada as raízes do patriarcado que atravessam as suas vivências, uma vez que os papéis historicamente desenhados do homem e da mulher respingavam em seu seio familiar. Sobre isso, Ângela enfatiza que o companheiro foi “criado em uma época em que se acreditava que cuidar de filho e casa é papel da mulher, da mãe... fiquei com toda essa parte e foi assim a vida toda, mesmo quando eu decidi entrar na universidade.”.

A entrevista teve aproximadamente 1h30 de duração e por questões técnicas perdeu-se grande parte da gravação de voz, ficando apenas a imagem disponível, confesso que esse momento foi de muita aflição, precisei retomar algumas questões com a participante via whatsapp, uma vez que por conta da rotina não foi possível realizarmos uma nova entrevista.

Catarina

Ao decorrer do processo investigativo, criei um card/convite de divulgação da pesquisa e solicitei que o Centro Acadêmico de Serviço Social Marielle Franco compartilhasse no perfil do Instagram para que as estudantes que se identificassem e desejassem participar da pesquisa respondessem um questionário no Google Forms, para que fosse possível contatá-las. Catarina foi a primeira a responder o formulário, dialogamos sobre o objeto e objetivos da pesquisa e agendamos a entrevista.

No dia da entrevista, agendada para à noite, entrei em contato no período da manhã para confirmar com a participante e ela me perguntou “se eu não conseguir no horário que marcamos pode ser outro?”. Disse a ela que não teria problema e que poderíamos readequar a agenda, compreendendo as demandas e os imprevistos que podem ocorrer no dia a dia, principalmente quando se tem filho. Nesse momento ela me interrompeu, falou que estava no hospital aguardando o médico para ser atendida, pois estava se sentindo mal e ia precisar de medicação. Diante da situação, solicitei que remarcássemos, mas ela não quis. Percebi que Catarina tinha desejo de falar, possivelmente precisava desse momento de escuta, então combinei com ela que ficaria disponível e quando estivesse bem realizaríamos a entrevista.

Enfim iniciamos a entrevista e, por diversas vezes, Catarina perguntava se estava com falas desconexas e ressaltava que estava meio área por conta da medicação, mas não desejou

interromper a entrevista. Apesar das questões de saúde, senti que a participante estava bem empolgada e detalhou bastante suas experiências.

Gil

Do mesmo modo que Catarina, Gil respondeu o formulário Google Forms manifestando interesse em participar da pesquisa. Entrei em contato e agendamos a entrevista. Apesar da questão denominada por ela como tragédia, que foi o assassinato do marido, a participante demonstrava uma alegria e uma vontade de viver enorme. Todo diálogo com ela, se deu através de boas risadas. Algumas vezes ‘fugiu’ um pouco da perspectiva da pesquisa e falava sobre disciplinas, professores, mas sempre retornava e falava “será que tô conversando demais?”.

A deixei livre para falar, no final ela sempre voltava ao foco principal. Percebi que ela se sentiu confortável com a condução da entrevista, tanto que nos assuntos mais tensos falava da forma leve possível, sempre muito confiante e otimista. Me chamou muito atenção o fato de Gil sinalizar por diversas vezes que o principal objetivo dela está na graduação é “ocupar a mente” e que não tem perspectivas de seguir na carreira profissional ou acadêmica. Nas palavras dela “a universidade é um suporte pra minha mente, que eu estava pensando em fazer besteira, e um incentivo pra minha filha pra ela não fazer que nem a mãe dela e parar 21 anos. Se eu não tivesse parado 21 anos eu já teria terminado”. Nesse sentido, percebemos que a permanência possui significados ainda não compreendidos em sua totalidade.

Liz

Liz foi a participante com mais idade que entrevistei. A idade de suas filhas também difere da realidade das outras mulheres. Demonstrava-se sempre muito angustiada e ao mesmo tempo entusiasmada em contar sua história. Percebia durante nosso longo diálogo que algumas narrações a tiravam o fôlego. Em suas falas pontuou questões de saúde mental, maternidade de pessoa com deficiência, relacionamento abusivo e insegurança alimentar.

Durante diversas vezes tentávamos colocar outras questões para trazer um pouco mais de leveza ao momento, mas percebi que enquanto pesquisadora e profissional meu papel naquele momento era de escuta e acolhimento. As vivências eram colocadas para fora como

forma de desabafo, assim como suas inquietações e inseguranças.

Mesmo com todas as questões colocadas por Liz, ela sempre elucidou o desejo de conquistar o Ensino Superior. A superação dessa etapa é um objetivo na sua vida, não só pelo desejo da atuação, mas também para o desejo de conquistar sua independência financeira.

Essa foi a entrevista mais difícil de realizar e analisar. Senti algumas vezes como se tivesse um “nó” na garganta, uma sensação de impotência por não poder fazer mais por ela e por sua família. Não consegui escutar a gravação da entrevista por inteiro na primeira tentativa e precisei retomá-la algumas vezes. Senti um bloqueio em relação à pesquisa e fiquei por um período digerindo tudo que me foi relatado. Mas, no final, entendi que aquele momento foi importante para nós duas. Ela pôde falar, ser escutada e eu pude perceber o quão diversa, particular, complexa e solitária é a vida de uma mãe negra universitária.

5.2 OS TRAJETOS PECORRIDOS ATÉ A UFRB

O primeiro tópico do roteiro de entrevista remetia a um relato de trajetória até a chegada à universidade e os motivos que as levaram a escolha da UFRB, bem como o curso de Serviço Social. Percebi que começar nossa conversa deixando que elas falassem sobre a vida de um modo mais amplo, fez com que se sentissem mais à vontade para adentrar questões mais complexas das suas vidas.

eu tive um no ensino médio, sobretudo é... que ele sempre é... teve dividido entre trabalhar e estudar, né? eu desde a adolescência que eu sempre trabalhei então quando eu cheguei é... no segundo grau, eu tive que optar em estudar à noite para trabalhar durante o dia. Então foi um ensino que no meu ponto de vista foi muito precarizado, tanto pela estrutura, né? na época da minha formação eu não tive professores que nos incentivavam nesse sentido né?! de fazer... na época era vestibular. (Katu, 40 anos).

Katu relata que teve a necessidade de estudar e trabalhar desde o ensino médio por questões financeiras e incentivo da família que ver o trabalho como prioridade. Felismino e Silva (2008) apontam que a maioria dos adolescentes com baixo poder aquisitivo enfrenta o dilema entre trabalhar, devido às questões econômicas familiares, e o real aproveitamento dos estudos.

Nesse sentindo, a participante enfatizou que no período em que cursava o ensino médio não tinha nenhuma perspectiva de realizar uma graduação, inclusive, seu primeiro

contato com a universidade foi trabalhando nela. Nas palavras dela: “*eu achava que bastava é concluir o segundo grau para ingressar mesmo definitivamente no mercado de trabalho*”.

Já para Catarina a universidade sempre foi um sonho, apesar de ter entrado na universidade inicialmente para cursar Agroecologia, relata que se encontrou no curso de Serviço Social.

Ao pedir que Liz falasse um pouco das suas vivências e sobre o que a levou ingressar na UFRB, compreendi que o desejo de concluir o ensino superior foi atravessado por vários percalços ao longo dos anos, um deles, a maternidade. Atualmente, com 57 anos ela segue com o objetivo de concluir a graduação.

*Eu vou ter que fazer o resumo do resumo porque essa é a terceira que eu estou tentando. Então éee... eu casei com... com 28 anos, casei com 28 anos e aí eu já fazia Letras com Inglês na Católica, certo? E aí eu tava empolgada com o curso porque eu gosto de português, de inglês e aí eu tava em uma situação muito difícil, foi até um patrão meu que pagou a inscrição né? **Depois eu fiquei pagando tipo FIES, só que aí eu casei, aí... a primeira filha já ficou difícil, aí eu levava ela, foi dois anos depois que eu casei né? Que eu tive ela, eu tinha 30 anos, aí eu dava de mamar a ela na sala de aula. Levava ela né? Pra faculdade. Só que depois né, que ela largou a mama aí eu peguei e fui deixando ela mais em casa com uma amiga no... uma amiga. Aí quando eu tô neste percurso, quando ela faz 11 meses eu engravidei de novo.** (Liz, 57 anos).*

Quando pensei no perfil das participantes dessa pesquisa, entendi que histórias de mulheres, como Liz, que precisaram adiar a conclusão da graduação por conta da maternidade são essenciais para compreendermos as adversidades que atravessam a vida de mulheres negras. No caso dela, o ingresso na universidade se deu ainda jovem, no então se tornou mãe da primeira filha durante a graduação e após 11 meses estava em uma segunda gestação.

*E aí 4 meses depois que ela nasceu, né? Ela nasceu em janeiro de 98, quando foi quatro meses depois a médica... eu fui levar ela só pra uma gripezinha, aí... a... a médica falou assim ó: **Sua filha é neuropata! E eu fiz assim “não, saiu do hospital como uma criança normal” e aí ela pegou falou... mandou eu passar no neuro, o neuro já deu aquela resposta bem braba, medindo a cabeça, dizendo que era Microcefalia.** [...] Aí eu parei né? O curso, porque ela chorava muito, dia e noite, ela veio parar de chorar a noite... começou a dormir como uma criança... com 6 anos. Então eu...eu... não tinha forças, porque é... Letras com Inglês tinha que traduzir livros, eu não conseguia... eu não conseguia fazer. **Aí eu... primeiro eu tranquei, depois... é... o reitor não aceitou que eu voltasse porque já tinha passado o prazo, pronto! Parei de estudar.** (Liz, 57 anos).*

Durante nossa conversa, Liz falou sobre o momento em que descobriu a deficiência da filha de modo muito sofrido. Segundo o relato da participante, a notícia foi dada a ela e ao

marido sem nenhum tipo de acolhimento, de modo desumano. Como tinha duas crianças em casa, e uma delas demandava cuidados específicos durante o dia todo, não conseguiu conciliar a maternidade com a universidade naquele período.

Sendo a mulher, culturalmente, a principal responsável pelo cuidado com a família, o impacto de ter um filho com algum tipo de deficiência é ainda maior para ela (Bastos; Deslandes, 2008). Nesse sentido, a renúncia da vida acadêmica, profissional e social tende a ocorrer e a mulher deixa de se ver como tal e passa a exercer o papel socialmente esperado de renúncia, adotando o papel em tempo integral. (Smeha; Cezar, 2011).

Ainda relacionado ao primeiro tópico do roteiro de entrevista, Ângela fala sobre a importância de estudar para ela e sua família:

Eu sou de uma família pobre, então pra gente o estudo sempre foi o caminho, foi assim que fui criada e assim que criei meus filhos, adolescente que faz tudo errado, né? Eu casei com 15 anos, porque eu quis e minha primeira gravidez foi com 18 anos e foi planejada, a gente no calor do momento faz as coisas e não pensa muito nas consequências. Eu engravidei ainda estava no segundo ano, então no terceiro ano finalizei meus estudos já com meu filho nos braços. Então precisei adiar muita coisa por causa do meu filho, eu decidi me dedicar a ele exclusivamente por um bom tempo... Então era eu quem ficava com ele, cuidava da casa... Marido, homem você sabe né? [...] Criado em uma época em que se acreditava que cuidar de filho e casa é papel da mulher, da mãe... fiquei com toda essa parte e foi assim a vida toda mesmo quando eu decidi entrar na universidade. (Ângela, 41 anos).

Das cinco participantes dessa pesquisa, quatro consideram a Universidade como uma forma de ascensão social, ou seja, de melhoria de vida. Entretanto Gil considera a Universidade como um espaço de fuga, “preenchimento de mente”.

Ângela se tornou mãe enquanto cursava o segundo ano do ensino médio. E assim, desde muito jovem precisou conciliar os estudos com o maternar. A maternagem fez com que ela adiasse por anos o ingresso à universidade para se dedicar exclusivamente ao filho. Ângela reforça as dificuldades e a pressão em exercer a maternidade e a vida acadêmica em uma sociedade extremamente machista, onde as responsabilidades com cuidado com os filhos e com o lar é sempre da mulher. Esse é um ponto que atravessa a vivência da grande maioria das mulheres.

É sabido que existe uma cobrança por parte das próprias instituições de ensino por bons rendimentos acadêmicos, por outro lado, está o peso de ser mãe em uma sociedade que lança projeções e expectativas sobre a maternidade em nós mulheres (Urpia, 2009). Muitas de

nós, quando nos distanciamos dessas projeções, somos acusadas frequentemente de anormais, gerando sentimento de culpa e intimidações (Badinter, 2011).

Nas narrativas e, também nas expressões durante as entrevistas, pude perceber que as participantes, de modo geral, trazem sentimento de impotência diante às limitações e adversidades que suas condições de vida impõem, sendo atravessadas pela maternidade, trabalho doméstico, casamento, vida estudantil e, uma delas ainda, pelo trabalho rural.

5.3 ASPECTOS ECONÔMICOS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Apesar de não ter sido perguntado de forma direta, o roteiro de entrevista tocava em pontos relacionados ao trabalho, Assistência Estudantil e permanência material. Nesse aspecto, das 05 (cinco) participantes, apenas 01 (uma) trabalhava de forma remunerada, sendo este ainda de modo informal, no campo.

Ao falar sobre a importância do trabalho para a sua família, Katu pontuou que a prioridade sempre foi um trabalho regulamentado. Nesse sentido, trabalhou durante 7 anos na biblioteca do CFP, no entanto “*3 meses depois de ter de ter tido meu filho eu perdi o emprego, né?! [...] 3 meses depois que eu volto da licença maternidade perdi o emprego*”.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que o período de afastamento do trabalho, correspondente a licença-maternidade, fosse de 120 dias, sendo esta um direito social da mulher que se torna mãe. Durante esse período, a mulher passar receber o salário-maternidade que lhe é de direito.

No entanto, conforme aponta Goldin (2014), existe uma grande preocupação no que se refere aos impactos que esse afastamento pode acarretar a vida profissional das mulheres. De forma mais direta, muitas empresas demitem as mulheres após o retorno das suas atividades e, muitas dessas mulheres apresentam dificuldades de recolocação no mercado de trabalho.

De acordo com uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV (2016), 50% das mulheres estavam fora do mercado de trabalho após 12 meses do começo da licença maternidade. Foi o caso de Katu, que logo após finalizar a licença-maternidade foi demitida.

Em um primeiro momento, como eu estava em uma situação de vulnerabilidade social muito grande, desempregada né?! E não tinha dinheiro para custear nada, nem uma refeição nada, eu fui e fiquei acolhida na Ademir Fernandes. Eu fiquei acolhida, minha criança ficou com a minha mãe, eu não tive escolha, tive que deixar Joaquim e ficava todos os finais de semana indo para Amargosa, porque como eu ainda estava amamentando. (Katu, 40 anos).

Junto à demissão e a maternidade, no mesmo período, Katu ingressou no curso de Serviço Social da UFRB. Devido à situação de vulnerabilidade em que se encontrava – na época recebia apenas o valor referente ao Auxílio Emergencial⁶ – ficou acolhida por um tempo na residência universitária, tendo que se separar do filho por um tempo, se deslocando aos finais de semana para amamentar.

Duas participantes relataram sobre insegurança alimentar:

*Então eu já fiquei quase que em insegurança alimentar para que tivesse para ele, então assim, eu **dizia “não, se tem isso aqui eu vou deixar para meu filho”** eu sabia que era para uma semana então eu não comia. Eu tomava um quisuque e comia uma bolacha creme crack para que meu filho não... não faltasse as coisas para ele e fui levando. (Katu, 40 anos).*

No caso de Katu, com apenas o dinheiro do Auxílio Emergencial para se manter na universidade e dar conta das demandas essenciais para sua sobrevivência e de seu filho, por diversas vezes abdicou se alimentar para garantir que a criança se alimentasse regularmente.

*Porque... **um salário-mínimo, aí já vem descontado por causa dos empréstimos** porque... o dinheiro não dá, aí você pega pra comprar fralda, você pega pra comprar remédio, aí pega empréstimo pra fazer... eu já fiz vários investimentos que deram errado, aí eu já inventei hortifruti, já vendi pão recheado com coco... tanta coisa! e... esse dinheiro foi indo e eu me atolei nas dívidas. **Então...meu ganho é 700 reais pra poder... sobreviver.** E essa coisa de... só ter essa renda começou a me fazer muito mal. **Eu tive que pedir uma vez pra minha professora uma cesta básica** porque... ela tava recolhendo coisas pro pessoal da enchente, né? Aí eu fui perguntar se ainda tinha algum arroz, feijão lá e aí ela... foi assim que elas me deram essa ajuda essa cesta básica, né? Foi antes da... da bolsa. (Liz, 57 anos).*

Já Liz, relata que antes de receber bolsa da assistência estudantil a única renda da sua família era o do Benefício de Prestação Continuada (BPC), o qual uma de suas filhas recebe por ser pessoa com deficiência e estar dentro critérios relacionados à renda os quais o benefício exige. Porém, por conta de empréstimos realizados para suprir as necessidades que o benefício não deu conta, o valor líquido que lhes restam é de apenas 700 reais, este utilizado para a alimentação, medicação, aluguel de casa, deslocamento, dentre outros gastos essenciais. Por esse motivo, antes de receber bolsa do PPQ, chegou a recorrer à ajuda de uma das professoras da universidade para o provimento de cesta básica.

⁶ O Auxílio Emergencial foi um benefício financeiro criado para garantir renda mínima aos brasileiros em situação vulnerável durante a pandemia do Covid-19 (coronavírus).

A participante ressalta ainda: “*Eu fico triste porque meus colegas também desistiram, porque não tinha como pagar aluguel. Eu tenho uns dois ou três colegas que não puderam vir... bancar né? Porque não é particular, mas é caro, é... você gasta de qualquer forma você tem que gastar*” (Liz, 57 anos).

Deste modo, para que as estudantes, principalmente quando falamos de mulheres negras e pobres, permaneçam na universidade são necessárias condições materiais, como por exemplo, auxílio financeiro para xerox, livros, alimentação, deslocamento, dentre outros custos que impactam diretamente na permanência material (Santos, 2009).

Como muitas estudantes não conseguem um emprego ou, até mesmo, conciliar a vida estudantil, trabalho e maternidade buscam a Assistência Estudantil – que lhes é de direito – como uma forma de estratégia para permanecer estudando.

A imagem de controle que está associada a nós mulheres negras que acessamos as políticas sociais para o provimento das necessidades básicas através dos benefícios, bolsas, auxílios, programas sociais, dentre outros, é a da *mãe dependente do Estado*. Entretanto, por diversos direitos que nos foram negados esta é a forma encontrada para minimizar os danos sociais que marcam gerações.

Em relação à PROPAAE, especificamente no setor do campus do Centro de Artes Humanidades e Letras, onde as participantes desta pesquisa estudam, foram esboçadas muitas dificuldades no que se refere ao modo de se comunicar com a comunidade acadêmica e a burocratização excessiva do processo seletivo.

Depois teve o PPQ, aí foi quando eu fui orientada, e nem foi por ninguém dar universidade, foi a minha líder da minha comunidade do meu terreiro. (Katu, 40 anos).

A bolsa da PROPAAE não é fácil, é... eu tive que preencher várias vezes e sempre diziam ‘aah, tá errado! Tá errado’ e eu não tinha ninguém pra ajudar a preencher né... a requisição da bolsa e aí eu... só vim conseguir a bolsa agora, mas antes disso eu não conseguia essa bolsa, eu comecei a... a... a ter uma crise de ansiedade muito séria, porque quando eu vi que eu não tinha dinheiro para comprar gás, quando eu vi que acabou o feijão, acabou açúcar, acabou as coisas me deu uma crise e aí eu... fui lá, procurei o CAPS e falei ‘Olha... eu quero ir embora’. (Liz, 57 anos).

Dei entrada na bolsa, me pediram uma documentação que nem eles sabiam qual era, eu tinha que provar por qual motivo a minha filha recebia uma... uma pensão do estado [...] uma criança de 12 anos não trabalha pra ter contracheque, a não ser como tá lá pensão por morte, mas eles queriam declaração. Perguntei na PROPAAE que declaração era essa “eu não sei” e aí teve uma que disse que tinha que mandar email, aí eu disse “ó, eu não to aqui pra mendigar nada não, quero mais não!”. (Gil, 44 anos).

A partir dos relatos das discentes acima é possível identificar que a falta de informação em relação ao processo seletivo, bem como orientações sobre documentação necessária e preenchimento de declarações/formulários, inviabilizam, por muitas vezes, o acesso dos (as) estudantes aos seus direitos. O acolhimento aos (as) discentes, principalmente em seu contato inicial com a universidade, é essencial para à permanência nela.

Sobre as especificidades da Política de Assistência Estudantil dentro do CAHL, Ângela nos traz a seguinte reflexão:

*Eu acho que falta é uma política pública voltada pra gente, sabe? **pra nós que somos mães estudantes.** Porque até existe política de permanência, mas essas englobam todos os estudantes e aqui tem auxílio-creche. **E as mães que não são mães de bebês não precisam de assistência? E os prazos? Nós não temos outras atribuições?** (Ângela, 41 anos).*

A fala da participante nos provoca a pensar sobre como uma universidade, composta majoritariamente por mulheres, não as fazem sentir pertencentes ao local e como a maternidade quando não se trata de bebês é ainda mais invisibilizada dentro do espaço acadêmico.

No entanto, mães mais velhas, com filhos (as) mais velhos (as) possuem grandes desafios relacionados à permanência na universidade, uma vez que, na maioria dos casos, ficaram por muito tempo afastadas do ambiente acadêmico, ou seja, trata-se de um processo de readaptação e reinserção em um local onde transita pessoas jovens com um ritmo totalmente diferente. Além disso, essas mulheres não deixam de ter outras tarefas para conciliar, o que impacta diretamente na permanência e vida estudantil.

Katu reforça a ideia de que a Política de Assistência Estudantil não dar conta das complexidades de ser mãe universitária, quando fala sobre o auxílio-creche:

***mas em contrapartida tanta dificuldade conseguir creche foi terrível, foi um mês assim na batalha ‘não tem vaga, mãe... não, não e não’.** E aí eu vinha de um município que tinha isso muito bem-organizado, que meu filho estudava numa boa creche, né!? A educação aqui era levada a sério, nesse no sentido, né... da primeira infância. (Katu, 40 anos).*

Para as mães universitárias do CAHL, o auxílio-creche é o único auxílio especificamente voltado para a maternidade, no entanto, a estrutura do município de Cachoeira/BA não contempla a alta demanda, acarretando a ausência de vagas nas creches. Isso impacta exatamente na efetividade da Política e na garantia do direito dessas mulheres.

5.4 ESTRUTURA DO CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS

Em determinado momento da entrevista, perguntei as participantes sobre suas percepções em relação à estrutura do CAHL para as receberem, enquanto mães universitárias, bem como os (as) estudantes de modo geral. Nesse aspecto elas apresentaram diversos pontos de vista os quais discutiremos a seguir.

A UFRB não tem estrutura nenhuma, coisas quebradas, banheiro sujo, a universidade está jogada. Tem uma questão que sempre brigo. Na pandemia o CAHL passou por uma reforma e quando fomos ver, tinham só pintado as paredes de branco... Apagaram as artes do Centro de Artes Humanidades e Letras, engraçado né? Com tantas outras questões a serem resolvidas, por exemplo, tivemos uma colega que tem deficiência que lutou pra se formar, não tem acessibilidade. [...] Já parou pra pensar o tanto que pessoa de faculdade particular fala com orgulho e tem prazer em estudar? Pois é, eles têm estrutura pra isso. (Ângela, 41 anos).

Eu vejo o CAHL muito abandonado, tem uma sala que eu tô... que eu tô assistindo aula que é puro mofo não tem janela e é só mofo. O ar-condicionado a gente recebe o mofo aqui. A PROPAAE você entra tem mofo. Então eu acho que nós somos muito largados aqui, sabe? Desprezados! Não é possível, comparando com a de Cruz das Almas, Feira, o CAHL é um abandono. As portas sem fechadura, né? (Liz, 57 anos).

Na universidade nunca tinha estrutura, eu sempre precisei de um de ir numa lanchonete esquentar um leitinho no microondas, né!? As vezes o pessoal da limpeza me deixava dar um banho nele no banheiro dos funcionários, que eu tinha que fazer uma troca de fralda, uma coisa, uma diarreia, e aí o pessoal me ajudava, né?! eu levava uma 'dicisa', que é conhecido como esteira de palha, para é... fazer a troca de fralda, para amamentar, para brincar com ele um pouquinho no intervalo das aulas (Katu, 40 anos).

Ângela e Liz pontuaram aspectos da estrutura física do CAHL que impactam os discentes de modo geral como a manutenção da limpeza, as portas com fechaduras quebradas, banheiros escuros, quebrados e sem tranca, salas com muito mofo. Cabe acrescentar que as questões mencionadas por estas participantes pude presenciar desde quando ingressei na universidade, em 2014, ou seja, as demandas estruturais se perpetuam por anos. Conforme menciona Ângela, a estrutura da universidade tem relação direta com o prazer de estudar, bem como com o sentimento de pertencimento.

Já o ponto que Katu apresenta é a falta de suporte para as mães que precisam levar suas crianças para a universidade. Ainda que as universidades não sejam espaços pensados para crianças, todo ambiente público deveria ter fraldário e banheiro familiar. Atualmente existe um Projeto de Lei do Senado (PLS 430/2018), analisado e em tramite de votação, para que esse direito seja assegurado às famílias.

Outro aspecto importante a ser abordado é a estrutura para o acolhimento institucional aos ingressantes da UFRB, nessa perspectiva Liz fala “*Nossa! Eu entrei na UFRB querendo saber um bocado de coisa e não sabia, aí mandava e-mail pro coordenador e o coordenador não respondia, é... me senti... eu não fui muito acolhida, ainda mais na pandemia, né? Minha turma não foi acolhida.*”. De acordo com Teixeira et al. (2012), os gestores que desempenham papéis acadêmicos e ou administrativos, a comunidade universitária de modo geral tem o papel fundamental na adaptação dos estudantes que ingressam na instituição, provendo informações sobre a vida acadêmica. A desorientação e desinformação de assuntos burocráticos na universidade é tida como um obstáculo a ambientação do estudante impactando conseqüentemente na sua permanência.

Aí eu tenho cinco, dessas cinco, faltava 3 professores é... aí eu já tinha duas de tarde, aí agora apareceu um... só que essa tran... essa tá de atestado. Então eu só tenho duas agora (risos longos). Então quer dizer... eu to esperaaando agora em agosto. E essas coisas, tá mexendo comigo, eu acho que se vale de você colocar na sua pesquisa isso de que essas inseguranças... se vai ter professor se não vai ter, isso... isso abala nossa escolha, sabe? Isso abala porque você... você quer umaaa... que o professor esteja lá, que ele saiba te passar aquilo, o conteúdo né? Com propriedade. Aí você fica assim... sem saber. (Liz, 57 anos).

Liz também menciona que a falta de uma grade de professores estruturada influencia na relação de segurança com a universidade, ou seja, o fato de estar matriculada em algumas disciplinas e não ter a garantia de irá cursar todas, por falta de professor, acaba desestimulando o discente e repercutindo em sua permanência simbólica.

A Universidade não é feita para mães, o Centro de Artes Humanidades e Letras não é feito para nós. [...] Não pensam na gente quando colocam os prazos do trabalho, não pensam quando tem congressos e eventos e ofertam só no período diurno. A gente que é mãe as vezes só tem a noite pra estudar, sabe? Então a gente é excluída desses processos. Fora isso tem várias outras questões que nos excluem [...] vejo na UFRB várias professoras que passaram por situações parecidas e que hoje não nos compreendem. A impressão que tenho é que elas pensam que se passaram por isso e chegaram lá a gente também tem que passar. (Ângela, 41 anos).

Ângela relata algo que percebi em outras as entrevistas. Em suas falas todas as entrevistadas chamaram atenção sobre a inflexibilidade dos prazos dos professores para entrega de tarefas acadêmicas, bem como os horários e estrutura de eventos que as impossibilitam de participar por serem mães, uma desconsideração das especificidades da maternidade. Compreendo que não se trata de um apelo relacionado a piedade pelo momento

vivenciado, mas de um olhar justo “*que a gente tenha os mesmos direitos que os outros colegas e para isso precisam nos dar condições.*” (Ângela, 41 anos).

A acessibilidade do CAHL é uma questão a ser pensada como um todo; o elevador que o *campus* possui, por exemplo, é constantemente interditado. “*Não tem uma sala, é... não tenho uma aula embaixo. E aí eu tenho encontrado essa dificuldade né?! De estar faltando por conta da bebê né?!*” (Catarina). Catarina relata que por conta de algumas dificuldades que teve na segunda gestação, não pôde fazer muitos esforços, nesse âmbito, teve limitações para assistir as aulas, uma vez que a maioria delas é no andar superior e o elevador não funciona. Talvez um mapeamento sobre as turmas que possuem pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, para que as aulas destas fossem transferidas para a parte do térreo, resolvesse de forma objetiva esse aspecto até que as questões estruturais sejam sanadas definitivamente.

Acho que a universidade peca nisso, porque a gente devia ter computador, devia ter monitores pra ajudar aquelas pessoas... porque a faculdade tem que oferecer, porque ela é que abre a vaga pra alguém pra minha idade, né? Alguém que estava... que parou de estudar há não sei quantos anos atrás. Ela precisa ajudar essa pessoa, tem que se preocupar que essas pessoas de mais idade, ou então quem veio da escola pública... não sei! Ela precisa dá esse apoio na tecnologia que eu acho que é muito fraco, né? (Liz, 57 anos).

A entrevista de Liz ressalta também as dificuldades de acesso às tecnologias, que as pessoas mais velhas tendem a ter, e a falta de uma estrutura da universidade para auxiliar os (as) estudantes, que enfrentam essa situação. Como a maioria dos trabalhos acadêmicos são entregues digitados e em formatação padrão da ABNT, o não manuseio dessas ferramentas pode ocasionar a dependência de outras pessoas para que se cumpra com as atividades solicitadas e, até mesmo, um desestímulo do discente em relação ao seu processo de formação.

5.5 REDE DE APOIO: SUPORTE DENTRO E FORA DA UNIVERSIDADE

Apesar de ora ou outra, nos relatos das participantes da pesquisa fossem mencionadas questões vinculadas à rede de apoio fora e dentro da universidade, percebi que era necessário aprofundar um pouco mais sobre o assunto por compreender que ter ou não esse suporte faz total diferença na vida e permanência estudantil.

Minha tia e minha avó que eram minha rede de apoio. Tem minha mãe, mas ela mora longe então nunca pude contar muito. Então assim... minha tia e minha avó eram as pessoas que eu podia contar e hoje não estão mais aqui, inclusive vou dedicar meu TCC a minha tia In Memoriam, porque quando entrei na UFRB ela me ajudou muito. [...] Eu tive muita sorte que meus filhos não eram bebês e nem minha filha uma criança pequena quando entrei na UFRB, senão seria muito mais difícil. Mesmo assim até eu me adaptar a essa nova fase demorou um pouco. (Ângela, 41 anos).

Conforme apresentado anteriormente, Ângela é casada, tem um filho adulto e uma filha adolescente, no entanto, em nenhum momento considerou o companheiro como rede de apoio em relação às tarefas domésticas e cuidado com os filhos. Tinha como essa referência a tia e a avó que já faleceram e, após esse acontecimento, precisou readaptar-se a realidade de estudar e cuidar da casa e dos filhos sozinha.

Em relação ao companheiro ela acrescenta: *“Marido, homem você sabe né? [...] Criado em uma época em que se acreditava que cuidar de filho e casa é papel da mulher, da mãe... fiquei com toda essa parte e foi assim a vida toda mesmo quando eu decidir entrar na universidade.”*. Esse trecho nos faz retomar a imagem de controle da *mammy*, mencionada anteriormente, onde a mulher negra precisa abdicar de questões pessoais para servir ao outro.

Nessa direção, Sardenberg (1998) argumenta que a relação de mães e filhas nos cuidados com as crianças é cíclica e geracional, uma vez que inicialmente as filhas auxiliam as mães no cuidado dos (as) irmãos (as) e no futuro, quando também se tornam mães, contam com o apoio de suas referências maternas para o cuidado de seus (suas) filhos (as). De um modo ou de outro o papel de cuidado com os filhos e com o lar permanece centrado na mulher.

Dentro da mesma perspectiva, Bittencourt (2013) complementa que essa ideia que vigora socialmente em relação ao papel do homem e da mulher, contribui para que as mães universitárias se sintam em desvantagem em relação aos homens e a outras mulheres sem filhos, ou seja, a responsabilidade materna impacta na produtividade acadêmica.

Ainda relacionado à rede de apoio familiar, Liz traz o seguinte relato:

Ele me ajuda muito, de manhã eu cuido, troco fralda, dou comida, aí de noite ele cuida, de tarde ele fica com ela também, porque eu só chego às 18h, então... eu pego transporte escolar aqui que é 12:40, as vezes eu perco tento pegar carona. Eu só ando atrasada, só ando atrasada, correndo, o tempo parece que voa. Eu acho que a demanda é muita, é muita coisa. (Liz, 57 anos).

Na fala de Liz é possível observar que a participação do seu companheiro em relação às responsabilidades com a filha, que é pessoa com deficiência e em seu caso demanda atenção integral, é tida como ajuda. O que reforça mais uma vez o aspecto dos papéis sociais do homem e da mulher impostos historicamente que se perpetuam. Outro ponto dentro das vivências expostas por Liz em relação ao seu companheiro que necessita ser elucidado é:

Tem uma história que ele tem um comportamento abusivo comigo, sabe? Me cobra muito as coisas e...as vezes ele sente um pouco de... inveja... ou é ciúme... porque ele não tem foco, ele não foca em nada. [...] Coisa assim quando eu tô estudando ele faz 'E aí... vai... a comida já ta pronta e que eu não sei o que...' Aí ele tem esse comportamento há muito tempo, sabe? (Liz, 57 anos).

No momento que Liz relatava sobre as questões descritas no trecho acima, ela se direcionou a outro cômodo da casa onde se sentiu mais à vontade para falar sem que o companheiro escutasse. Ainda que com plena convicção sobre suas vivências e com diversas questões sobre como o companheiro a tratava, fomentou por diversas vezes que o seu comportamento para com ela estava progredindo e que muitas dessas mudanças vieram após a participante iniciar um acompanhamento psicológico e tratamento medicamentoso.

De acordo com Silva *et al.* (2017), o relacionamento abusivo abarca um ciclo marcado por fases relativas ao comportamento do abusador, que em certo momento tende a apresentar uma “melhora” e posteriormente reinicia o ciclo de abuso, fazendo com que muitas mulheres correlacionem o comportamento do abusador/companheiro como uma resposta ao seu comportamento.

Katu menciona que sua rede de apoio, que é sua família, em primeiro momento não a apoiou “no sentido de fazer uma retaliação, né?!” sendo esta uma consequência do modo como a família foi construída com as bases tradicionais.

Eu não fui incentivada a ler, né!? Inclusive, na minha família essa coisa de ficar 1 hora, 2 horas, 3 horas debruçada na leitura é coisa de gente preguiçoso, é o mesmo que está em uma rede social. Pra minha mãe a gente tem que acordar, pegar uma vassoura, varrer uma casa, tem que fazer uma comida. É a coisa do lar, né?! aí eu fui criada para ser do lar, para ser mãe, para ser dona de casa, para ser até trabalhadora, mas trabalhadora num outro lugar. Então pra minha família ainda é uma perda de tempo que eu fiz graduação, 4 anos...é como se eles não vissem o resultado. [...] Hoje eu compreendo dessa forma, claro que naquele período eu não enxergava. Então foi um momento muito doloroso, porque a minha mãe falou 'não leva sua criança', a minha família não queria que eu levasse, achavam que eu ainda estava imatura para ficar sozinha com ele é... e não me apoiaram porque eles achavam que se não me apoiasse eu não iria, ou se eu fosse logo logo eu iria desistir, porque eu não teria o apoio deles, mas aí eu fui. (Katu, 40 anos).

De acordo com a perspectiva de Katu, sua família não acredita que os estudos sejam o caminho para o sucesso profissional, principalmente para mulheres que deveriam estar debruçadas a questões relacionadas ao lar e a família. Ainda que trabalhassem fora de casa, o ideal seria algo que não precisasse se dedicar a leitura, para que após o trabalho remunerado fosse possível iniciar o trabalho doméstico.

O modo como a família de Katu e muitas outras pessoas ainda visualizam o papel da mulher e a liberdade feminina, nos faz retomar as concepções de Collins (2019) sobre as imagens de controle, especificamente sobre a imagem da matriarca a qual relaciona a mulher negra ao estereótipo que foge das suas “obrigações femininas” do lar e do cuidado.

Seguindo no âmbito da rede de apoio, Catarina pontua “*eu tenho os meus pais e meu esposo que me ajuda bastante, mas aquele aperto no coração de ter que ir... pra uma outra cidade, a noite, e deixar meu filho em casa foi muito difícil.*”. Conforme Badinter, “Os valores de uma sociedade são por vezes tão imperiosos que têm um peso incalculável sobre os nossos desejos” (1985, p. 16).

No que se refere ao acolhimento dentro do ambiente acadêmico, Katu nos diz:

Em um primeiro momento, como eu estava em uma situação de vulnerabilidade social muito grande, desempregada né?! E não tinha dinheiro para custear nada, nem uma refeição... nada, eu fui e fiquei acolhida na Ademir Fernandes. Eu fiquei acolhida, minha criança ficou com a minha mãe, eu não tive escolha, tive que deixar Joaquim e ficava todos os finais de semana indo para Amargosa, porque como eu ainda estava amamentando. (Katu, 40 anos).

Conforme o relato acima, a participante estava em uma situação socioeconômica delicada, o que a fez ficar abrigada na Residência Universitária da UFRB – Casa de Estudantes Ademir Fernandes junto a uma colega residente. Sendo proibida a moradia de crianças nas Residências Universitárias, naquele momento, Katu precisou deixar o filho com sua mãe, mesmo que ela verbalizasse que não concordava em cuidar dele para que a filha estudasse, essa foi a única alternativa para que não adiasse e nem desistisse do sonho de concluir o Ensino Superior.

Katu pontua ainda que dentro da UFRB encontrou professoras que a estimularam a não desistir do curso e reconheceram seu potencial, no entanto, ela não se enxergava do mesmo modo que as pessoas a viam e acreditava que a Universidade não era o seu lugar.

“eu fui acolhida com várias professoras, mas isso a grande maioria professoras mães, né!? e eu acho que a gente não precisa ser mãe para compreender a

*situação de uma mãe. [...] já fui acolhida por uma professora que assim que começou a me ver faltar... ela me viu muitas vezes amamentando minha criança na sala, me viu muitas vezes saindo desesperada para buscar meu filho doente na creche e... **quando ela viu o meu sumiço, ela me catou, ela fez como busca ativa ‘o que é que está acontecendo? vou te ajudar.’** E aí foi quando eu falei professora está acontecendo isso e isso... eu estava com meu filho no hospital, aí ela falou ‘olha depois você vai apresentar sozinha o seu trabalho, eu vou te dar uma nota e mandar uma parte tal e tal’. (Katu, 40 anos).*

Ainda que recebesse apoio de algumas professoras, Katu ressalta que a sensação que se tem é que a grande maioria que apresentava a sensibilidade para o acolhimento e, até mesmo, flexibilização das atividades e prazos, se dá pelo fato de vivenciar a maternidade. Essa questão deveria estar estabelecida dentro da própria Política de Assistência Estudantil, para que os direitos das mães universitárias sejam garantidos independente da empatia de cada docente. Em concordância com Rita, “*Eu não tô dizendo que é pra ter pena da gente, tô dizendo que precisamos de um olhar justo, equidade, que a gente tenha os mesmos direitos que os outros colegas e para isso precisam nos dar condições*”.

No que se refere às percepções em relação aos colegas de graduação, Katu e Liz nos dizem:

*Tem colegas também que não entendem e eu já fiquei durante um bom período é... sem grupo de trabalho por conta disso, porque eu tenho colegas que querem pontualidade, os colegas querem é devolutivas e se você não está dentro daquele perfil você está fora. **Então fiz muito trabalho sozinha, porque os colegas não compreendiam que eu precisava de horários especiais para fazer as atividades, para estar na biblioteca, para os encontros gente.** (Katu, 40 anos).*

Tem o preconceito... que as vezes é muito chato quando não escolhem você pra entrar nos grupos. (Liz, 56 anos).

Em diversos momentos durante as narrativas das participantes tive a impressão de que existe um sentimento de desamparo em relação à universidade, desde os processos administrativos e burocráticos a seus colegas de curso e instituição os quais compartilham conhecimentos, mas não, necessariamente, experiências de vida.

Já Catarina, a partir do seu ponto de vista, expressa:

*Olha, no outro semestre, eu...tava no início da gestação eu passei muito mal, que foi totalmente diferente a gestação do primeiro para a segunda agora e **os professores foram super compreensivos comigo**, porque eu precisei faltar muitas vezes por conta de enjoos. Eu fiquei bem ruim mesmo. **E quando não tinha como mandar atestado, mesmo assim eles me mandavam mensagem**, pelo menos os três professores que eu entrei em contato e foram as três disciplinas que eu peguei é...é... foram bem tranquilos comigo, super compreensíveis e... até em relação a trabalho*

que tinha que apresentar os meus colegas foram...excepcionais também. (Catarina, 31 anos).

Podemos compreender que a experiência de vida universitária da participante difere completamente das vivências de Katu e de Liz, talvez isso aconteça por ela possuir uma rede de apoio consolidada em relação aos cuidados com os filhos, com a casa e por ter certa segurança financeira. Sabemos que essas questões impactam diretamente no modo como as mães universitárias conseguem se dedicar aos estudos, ou seja, no desempenho e sucesso acadêmico.

A família, amigos, professores e assistência estudantil constituem redes de apoio indispensáveis para a permanência de mães estudantes do Centro de Artes Humanidades e Letras da UFRB. Essas redes são fundamentais, pois tanto a universidade quanto a maternidade são “instituições ávidas” (Urpia; Sampaio, 2011) que demandam muito dessas mulheres, tendo essas que conciliar a vida estudantil, laboral, o trabalho doméstico e a maternidade.

5.6 SER MÃE UNIVERSITÁRIA

Diante todos os desafios e estratégias para permanecer na universidade postos ao decorrer dessa dissertação, nesta seção irei abordar sobre o significado de ser mãe e universitária a partir das experiências das participantes. Nessa direção, iniciei perguntando sobre o que a maternidade representa para cada uma. Destaco aqui a fala de três participantes:

*Então, eu... eu sempre sonhei em ser mãe, então foi planejado sim. Eu casei primeiro, né? Por conta também de algumas regras na minha igreja então não pode ter relação sexual antes do casamento e aí eu fui fazendo direitinho e aí eu tive a primeira, só que eu não planejei a segunda. [...] Ela tinha 11 meses, né? E aí eu engravidei da segunda, ela tem um ano e meio de diferença. Mas eu sempre quis, eu sou apaixonada, **adorava esse momento de amamentar sempre, fui mãezona sabe?** (Liz, 56 anos).*

[..]É o bebezão, usa fralda, não fala, usa sonda e aí eu... me cobro muito porque eu preciso dá uma vida de qualidade pra Tati. Então, é... minha... eu trouxe ela praqui pra tirar o sentimento de culpa, enquanto eu tava aqui sozinha e ela lá ficava aquela coisa né “Eu sou a mãe dela, né”. (Liz, 56 anos).

*Ah é tudo! Porque era meu sonho. **Eu sou casada, eu tenho 12 anos de casada e foram 9 anos de choro e desespero e se perguntando o porquê de não conseguir ter né!** [...]A maternidade pra mim, meu Deus! É algo..é um amor, um sentimento inexplicável. (Catarina, 31 anos).*

Foi uma escolha ser mãe, eu tentei por 8 meses engravidar, aí eu coloquei uma meta - se eu chegar 1 ano sem engravidar, não vou mas insistir porque tudo é no

tempo de Deus - aí quando chegou 8 meses eu engravidei, mas foi uma coisa que eu planejei, gravidez foi um planejamento e não um acontecimento, porque a partir do momento que acontece você não está preparada para receber essa criança, quando você planeja você tem toda uma estrutura montada para receber aquela criança. [...] Óh! A maternidade pra mim é um incentivo pra você ir em frente e fazer a faculdade, porque você vai estudar em prol de alguém. Porque quando você não tem ninguém tanto faz estudar ou não, agora quando você vai fazer algo pra incentivar o outro é melhor. Porque mesmo que você não vá naquela ganância pra ganhar dinheiro, mas vai pra incentivar ela a fazer igual a mãe dela. (Gil, 44 anos).

Para as três participantes, a maternidade significa a realização de sonhos. Todas elas escolheram ser mãe. Liz, advinda de uma família conservadora e por conta do seu segmento religioso, tinha a idealização de casar e ter filhos. Percebi em seu relato a necessidade de seguir os padrões estabelecidos pela igreja e fugir da imagem de controle da *Jezebel*, que se refere a mulher que desvia dos ensinamentos bíblicos.

A participante relata ainda que sua segunda gravidez ocorreu de modo inesperado, 11 meses após o nascimento da primeira filha. Sua segunda filha é uma pessoa com deficiência que precisa de apoio para realização nas necessidades básicas no dia a dia. Esta, por um período, residiu apenas com o pai para que Liz pudesse mudar de cidade em razão da graduação, no entanto, a participante a trouxe para morar com ela por se sentir culpada em ser mãe e não estar pessoalmente presente para apoiá-la.

Diferente Liz, Catarina e Gil não relatam culpa, frustração ou cobrança de forma direta em relação à maternidade, mas esses sentimentos são expressos nos relatos de dificuldade em sair de casa e deixar a criança pequena sem a presença da mãe, no caso de Catarina. Ou da necessidade de fazer coisas, até mesmo sem vontade, para que sirvam de exemplo para sua filha, como no caso de Gil.

De acordo com Azevedo e Arrais (2006), a visão romantizada sobre a maternidade pode gerar sentimento de frustração e impotência na mulher. E pelo fato de a sociedade ser fundamentada em ideais que definem o papel social do homem e da mulher, já relatados anteriormente neste estudo, quando as mulheres se distanciam dessas projeções é gerado sentimento de culpa (Badinter, 2011).

Em relação à importância de concluir a graduação, bem como as prospecções futuras das protagonistas, percebo que, de modo geral, demonstram anseio de finalizar o quanto antes o processo por conta dos desafios enfrentados durante o percurso. Nesse sentido, Ângela nos diz “*Bom pro futuro, Lore, vou te dizer viu.. Eu quero é sair do UFRB (risos). Assim, a gente já levou mais tempo que o normal por conta da pandemia mas eu quero é que acabe*”.

No trecho acima, Ângela menciona uma dificuldade que a maioria delas precisou vivenciar durante o processo de graduação, que foi a pandemia do Covid-19. Nesse aspecto, a maternidade e os desafios advindos dela já impactam por si só no desenvolvimento das mulheres dentro do ambiente acadêmico, entretanto, a conciliação das múltiplas funções desempenhadas por mulheres foi intensificada durante o isolamento social, reverberando inclusive em exaustão e sofrimento psíquico até os dias atuais (Mata; Samimi, 2022).

Embora tenha relatado a necessidade de finalizar esse ciclo, que é a graduação, a participante ainda expressa à vontade de exercer a profissão, no âmbito da Política de Assistência Social, e não exclui a possibilidade de participar de um processo seletivo para concorrer ao mestrado futuramente.

Já Liz, nos pontuando sobre as dificuldades enfrentadas, fala sobre o preconceito que as pessoas demonstram com perguntas do tipo “*porque é que você faz esse esforço?*”, considerando que ela possui 57 anos e que a nossa sociedade historicamente patriarcal e conservadora insiste em querer ditar às regras do que nos cabe ou não a todo o momento. Mesmo não sendo uma pessoa idosa, é atravessada pelo prejulgamento relacionado ao envelhecimento dentro da academia, como se fosse estabelecido uma idade máxima para que se adentre certos espaços.

Collins (2016) utiliza o termo “estrangeira” para definir mulheres que não compartilham dos pressupostos básicos impostos pelo grupo de maior domínio no espaço que ocupam, bem como das tradições e ideais pelas quais o grupo se formou. Nesse sentido, dentro das narrativas das mães estudantes, principalmente as mais velhas, é possível perceber que por muitas vezes se identificam como estrangeiras, como não pertencentes à universidade e divergentes das demais pessoas que a compõem.

Katu, ao revisitar sua trajetória acadêmica faz as seguintes considerações sobre a importância de concluir a graduação:

eu estou vivendo um misto assim, né!? às vezes eu me pego emotiva, estou muito emotiva esses dias porque eu fico dizendo ‘poxa quanto eu evoluir, não é !?’ e aí teve um processo também durante a minha graduação que eu não me enxergava... mesmo estando estudante, eu não me enxergava, era como se o tempo todo aquele lugar não fosse para mim. [...] teve muitos momentos que eu não vivi a universidade, saía da aula eu ia direto para casa cuidar da cria e não vive a universidade. Então eu não me via, não me enxergava como pesquisadora, não me enxergava como escritora... ia, eu só ia cumprir. Eu hoje me vejo, né!? Nossa sou pesquisadora! olha o que eu estou fazendo, né!? tem uma utilidade aí, eu estou deixando um legado para as outras mães que vão vir, eu consigo ter orgulho disso, mas agora, agora! E ainda não é uma coisa assim segura, e é...é... muito difícil falar disso. (Katu, 40 anos).

O trecho acima, nos reafirma o sentimento de ser “estrangeira” dentro do ambiente acadêmico que perpassa o cotidiano das participantes da pesquisa. Katu enfatiza que foi impossibilitada de vivenciar a universidade como deveria e como lhe é de direito, pois ao final das aulas precisava se direcionar imediatamente a sua casa para cuidar do filho. No entanto, apesar de todos os percalços, finalizar a graduação pra ela significa evolução e inspiração para outras mães que desejam cursar o ensino superior.

A ruptura com a cultura que exige da mulher, e somente dela, a renúncia quanto aos seus desejos em função dos afazeres domésticos e necessidades dos filhos se faz necessária. As responsabilidades do homem dentro da esfera privada (como casa e família) e até mesmo o papel do próprio Estado na viabilização dos direitos dessas mulheres precisam ser cobrados.

Diferente das demais participantes, Gil e Catarina consideram que o maior sentido de concluir a universidade está no exemplo que poderá inspirar aos filhos a não desistir dos estudos. *“Eu continuo firme, porque é algo que eu quero melhorar tanto para mim quanto para os meus filhos”*. A relação entre mãe e filha é um espaço seguro e de fundamental importância para mulheres negras, que tiveram e tem seus direitos negados ao longo da história, para Collins (2019) muitas mães negras empoderaram suas filhas que aprendessem o conhecimento essencial para sobrevivência.

Cada uma dessas mulheres traz consigo e para o espaço acadêmico suas expectativas, inquietações, inseguranças e contribuições que precisam ser vistas e ouvidas para que em um futuro próximo possamos constituir uma universidade que abarque toda a diversidade que ela abriga, sem que discursos sejam calados e pessoas apagadas (Sampaio, 2008)

5.6.1 COLETIVO DEIXA MAINHA FALAR – COLETIVO DE MÃES PRETAS DA UFRB

Como forma de estratégia coletiva para enfrentamento e apoio diante aos desafios advindos da maternidade na esfera acadêmica, foi criado, em 22 de maio de 2023, o coletivo de mães pretas da UFRB intitulado de “Coletivo Deixa Mainha Falar”, que consiste não só em uma rede de apoio ou um grupo de mães estudantes que vivenciam desafios parecidos no Centro de Artes Humanidades e Letras, como também uma força política para lutar por seus direitos dentro desse espaço.

Em abril de 2022, durante a aula onde cumpria o Estágio Docente, ao apresentar à turma o tema da dessa pesquisa (ainda em processos iniciais) fui surpreendida com a manifestação de interesse das discentes ali presentes. Katu, em específico, uma das

participantes desta pesquisa, era uma das estudantes da turma que pediu à fala após minha apresentação. Ela relatou que essa também era a questão que desejava abordar no seu Trabalho de Conclusão de Curso e fez um pequeno resumo dos motivos que acredito terem sido apresentados no decorrer desta Dissertação.

Naquele momento já discursava sobre o desejo da criação de um futuro Coletivo de mães para o CAHL, mas ainda precisava encontrar pessoas que tivessem esse mesmo desejo. Um ano depois o Coletivo foi formado com a participação de 12 (doze) mães negras universitárias, sendo 02 (duas) participantes dessa pesquisa.

Durante a entrevista Katu retoma o assunto do Coletivo *“decidi que meu filho ia ficar um pouco com minha família, porque eu precisava fazer um projeto, né!? Queria dar um gás no Coletivo, já tinha essa ânsia do Coletivo muito grande, mas nunca tinha tempo [...]”*. Nesse aspecto, perguntei como estava o andamento da fundação do Coletivo em questão.

Esse coletivo a gente se encontrou é... lá para o sexto sétimo semestre, e eu já vinha com essa ideia do coletivo e aí eu comecei a ver, né!? as questões. Porque assim, até então eu me sentia sozinha no meio da multidão, eu não via colega nenhuma minha reclamando, eu não via nenhuma reclamando de prazo e tinha reclamação de outras coisas você ‘o professor tem que dar um prazo maior a você porque adoeceu’, mas coisas referentes maternagem não aparecia nenhuma questão até o meu sétimo semestre. Depois começou a aparecer outras mulheres falando sobre isso, e aí eu falei: não é porque as pessoas não falavam que estou sozinha nisso aqui, não é possível que não tenha nenhuma mãe, nenhuma pessoa...eu achava que o meu sofrimento era só meu. Por isso eu também não nem podia ficar falando com todo mundo para não parecer vitimismo.

No trecho acima a participante relata que por muito tempo ficou calada por pensar que os desafios vivenciados dentro da Universidade por conta da maternidade era algo particular dela e só conseguiu perceber outras colegas na mesma situação a partir do sexto semestre da graduação. *“Não! eu não estou sozinha”*. Perceber que poderia compartilhar as vivências com pessoas com dificuldades parecidas lhe trazia acolhimento e vontade de reivindicar seus direitos, se *“aquilombar”*.

ai a gente começou a fortalecer, e aí vamos criar o estatuto do coletivo, vamos criar a logo do coletivo, os objetivos do coletivo e tal, até que a gente conseguiu esse ano apresentar esse coletivo com uma dinâmica incrível. E aí eu vi como era potente, como tinha outras tantas como eu, em outras situações, que foram o momento que a gente teve com a psicóloga. Aí tudo o que elas queriam era ser ouvidas e todas em lágrimas, assim... elas precisavam tanto daquele momento, aí eu fiquei fortalecida, aí eu falei é por aí.

Com o interesse de ver suas demandas atendidas, essas mães universitárias integram o Coletivo de forma organizada para que seja possível lutar politicamente pela implementação de políticas públicas que considerem as particularidades de suas vivências dentro do ambiente acadêmico. Ao dialogar com as três participantes da pesquisa que ainda não integram o Coletivo sobre a importância e representatividade dele, percebi que, apesar do interesse nas trocas de experiências e discussões, ainda existe muito receio de exposição de compor um grupo que se posiciona politicamente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomei a leitura de tudo que está escrito até aqui para que fosse possível traçar notas (in)conclusivas de um assunto tão abrangente, complexo e longe de ser superado. Escrever, para mim, não é e nunca foi um processo fácil, principalmente nos últimos tempos, em que a sobrecarga de trabalho tem sido grande. Por diversas vezes pensei em parar, me senti cansada e me questionei sobre quem eu seria se não tivesse adiado o desejo de ser mãe. Será que teria traçado estratégias para permanecer como as participantes demonstraram? Não sei. O fato é que escrever é uma grande experiência e, com certeza, irei levar muito aprendizado de todo esse processo.

Conforme apresentei no início, meu objetivo em desenvolver essa pesquisa está em compreender os desafios e estratégias para mães negras do curso de Serviço Social da UFRB permanecerem na universidade para que, de algum modo, possa contribuir com que as mulheres vivenciem seus processos com qualidade e sem precisar abdicar de um ou outro desejo. Ao considerar as condições relacionadas ao gênero, não podemos pensar na questão de ser mãe universitária desassociado da questão de ser mulher na sociedade em que vivemos.

As adversidades avindas do gênero marca o lugar contemporâneo da mulher de forma não igualitária em diversas esferas da sociedade, principalmente no que se refere à maternidade (Barbosa, 2020). Nesse aspecto, por muitas vezes é solitária, onde o homem se exime de exercer a paternidade e ocupa o papel de ajudante ocasional.

É incontestável que para que os direitos se cumpram de forma igualitária, entre os pais e as mães, em relação à parentalidade, as responsabilidades precisam ser compartilhadas no âmbito familiar e fora dele. Ainda que nas narrativas de algumas participantes a maternidade tenha sido idealizada ou aceita, os relatos em relação à rotina sobrecarregada e “ajuda” dos companheiros nos mostram o quanto o dever dos homens perante os(as) filhos(as) são eximidos. Nessa direção Hooks (2018) analisa:

Quando os homens participam igualmente da parentalidade, o relacionamento entre mulher e homem é melhor, independentemente de pai e mãe viverem juntos ou separados. Mais do que nunca, homens estão exercendo a paternagem, o que é uma consequência do movimento feminista, mas ainda não alcançamos nem mesmo um traço do que seria a equidade de gênero. E sabemos que essa participação igual faz a parentalidade ser mais positiva e a experiência ser mais satisfatória para todas as partes envolvidas. (p.122).

Uma mãe universitária, dentro do contexto em que nós mulheres estamos inseridas, tem a necessidade de se superar continuamente e demonstra-se capaz de desempenhar as tarefas domésticas, cuidar das(os) filhas(os) e conciliar essa rotina intensa com a vida estudantil. Como foi possível observar, é um processo de crescimento árduo e cheio de resquícios dos significados culturalmente impostos acerca da mulher e da maternidade e perpetuado por gerações.

Ao considerar que apenas uma, das cinco participantes da pesquisa, é mãe de crianças ainda na primeira infância, ficou evidente para mim que os desafios para permanência na universidade não estão relacionados apenas a mães de bebês ou a mulheres jovens, eles também atravessam questões de raça e geração.

Considero essencial pontuar sobre o processo de seleção da PROPAAE, bastante mencionado na fala das mães universitárias, principalmente no que se refere à burocratização e na falta de informações consistentes relacionadas ao preenchimento de cada formulário. Não compreender de forma plena o passo a passo de um processo seletivo e não ter um amparo da universidade nesse sentido, ao invés de viabilizar direitos, os nega.

Acredito que a UFRB possa se debruçar no acolhimento às novas estudantes, para que situações como as relatadas pelas protagonistas sejam ultrapassadas. Para, além disso, reforço aqui que apenas o auxílio-creche, de modo a ser o único auxílio voltado diretamente às mães estudantes, é insuficiente para a diversidade de mães que compõem a universidade e suas particularidades, como por exemplo, estudantes do período noturno que não possuem rede de apoio.

Não posso deixar de mencionar que apesar da Universidade não ser um espaço direcionado para crianças, configura-se como um local público e precisa ter um mínimo de estrutura para receber as pessoas. Nesse sentido, a instalação de fraldário nos banheiros, copa para que os estudantes tenham apoio para esquentar as refeições e readaptações para acessibilidade, penso ser imprescindíveis ao conhecer a realidade do CAHL.

Percebi que no que se refere ao apoio das professoras os relatos foram divididos. Algumas participantes se sentem acolhidas e com outras acontece exatamente o contrário. Essa realidade reafirma a importância de que as flexibilizações de prazo, dentre outras situações necessárias para que mães estudantes não sejam prejudicadas pelo fato de maternar e estudar, estejam estabelecidas dentro das políticas públicas.

A rede de apoio nesse processo torna-se a principal estratégia para à permanência simbólica e material das mães estudantes. Dependendo da colaboração dos seus pares, amigas

e familiares para conseguir, por exemplo, acessar desde as aulas aos eventos científicos. Caso não possua uma rede de apoio consolidada, os desafios resultam no adiamento de atividades ou, até mesmo, trancamento de disciplinas, o que impacta diretamente no currículo dessas mulheres. Algumas participantes relataram sentir falta de adentrar os eventos, congressos, seminários, formações, dentre outros, proporcionados pela universidade e lamentam a impossibilidade de vivê-la plenamente.

Vejo o Coletivo Deixa Mainha Falar como uma configuração de rede de apoio mútua dentro a universidade, que possibilita reflexões sobre os desafios de exercer papéis maternos, educacionais e domésticos e com grande potencial para construir diálogos que alcancem e tencionem a instituição para a implementação de políticas públicas voltadas especificamente para elas, mães negras universitárias. Desse modo, consiste não apenas como um espaço de acolhimento, mas também como espaço político. Não se tratando de um grupo promovido pela instituição, e sim uma organização das discentes com foco na atenção as desigualdades relativas à maternidade.

Já que atualmente temos algumas pessoas discutindo sobre temas importantes como o lugar da mulher e do homem na família e na sociedade, sendo que o último ainda há muito a avançar, precisamos discutir também sobre o papel do Estado para com as crianças e com a garantia do acesso e permanência no ensino superior para mães que desejam estudar. Cabe ressaltar que a universidade não assume o papel do Estado na efetivação de políticas públicas, entretanto, tem a capacidade de ser um elo articulador entre a população e a esfera estatal.

A medida em que se redesenha para ser um espaço democrático, a Universidade ao identificar os perfis das estudantes precisa repensar suas práticas para contemplar as especificidades como, por exemplo, flexibilizar horários de atividades e eventos ou criar uma estrutura em suas organizações que contemplem mães universitárias.

Considero ainda importante ser pontuado que, a partir dos relatos das protagonistas dessa pesquisa, existe a necessidade de construção de políticas públicas voltadas à maternidade, no município de Cachoeira-BA, uma vez que há uma dificuldade em assistência à família como, por exemplo, encontrar vagas em creches. Desse modo, a UFRB acaba sendo sobrecarregada por algumas demandas que poderiam ser sanadas pelo próprio município.

A partir da análise das narrativas das participantes e do arcabouço teórico em que se fundamenta essa pesquisa, pude observar que as políticas existentes são voltadas para mães de crianças, entretanto, exercer a maternidade não tem prazo de validade. Nesse sentido, mães

com filhos de mais idade também vivenciam desafios importantes que precisam ser considerados.

A maioria dos relatos das entrevistadas apontam a universidade como a realização de um sonho, conquista de independência e oportunidade de ascensão social, sendo assim, a permanência e conclusão do ensino superior se tornam fatores essenciais para a possibilidade de transformação da realidade de cada uma delas.

Enquanto as coisas continuarem como estão à universidade continuará sendo um lugar *“que não foi feito para nós, primeiro porque eu sou mulher, porque eu sou negra e porque eu sou mãe”*.

REFERÊNCIAS

ALVES SANTOS, S. M. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica:** atores, perspectivas e desafios. Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, 24, 214-241. São Paulo, 2017.

ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. Brasília, 2019. Disponível em: < <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>> . Acesso em: junho de 2022.

AZEVEDO, K. R.; ARRAIS, A. DA R.. O mito da mãe exclusiva e seu impacto na depressão pós-parto. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 2, p. 269–276, 2006.

BADINTER, E. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. **O conflito:** a mulher a mãe. Tradução de Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BAHIA (Estado). **Ata de Vereação de 14 de junho de 1822.** Primeiro documento da Bahia a se manifestar a favor da Independência do Brasil. Santo Amaro, BA: Imprensa Oficial, 1999. 10p. Disponível em: <https://www.al.ba.gov.br/fserver/:docs:Proposicoes2015:IND_21_352_2015_1.rtf>. Acesso em: 12 de março de 2020.

BAPTISTA, S, M, S. **Maternidade e Profissão:** oportunidades de desenvolvimento. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1995.

BARBOSA, J. S. **Itinerários Escolares e Experiências Universitárias de Filhas de Famílias Matrifocais:** insubordinação às profecias. Orientadora: Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio. 2020. 595 f. Tese Doutorado - Programa de Pós[1]Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

BARRETO, A. **A mulher no ensino superior.** Distribuição e representatividade. Cadernos do GEA. – n.6 (jul./dez. 2014). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

BASTOS, O. M.; DESLANDES, S. F.. A experiência de ter um filho com deficiência mental: narrativas de mães. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, n. 9, p. 2141-2150, set. 2008.

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENTES, A.; ASSUNÇÃO, F.; CASSIMIRO, E.; MONTEIRO, R.; ANTLOGA, C.. **Ser mãe e universitária:** a intersecção entre s trabalhos e maternar e estudar. In C. S. Antloga, M. Maia, & N. Santos (Orgs.), **Trabalho Feminino no Brasil:** Desafios e Perspectivas, p. 213 – 228, 2020.

BERGANO, S.; VIEIRA, C. C.. **Dar Visibilidade Científica a Assuntos na Sombra:** Contribuições Mútuas entre os Estudos de Género e a Investigação Qualitativa. Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v. 3, p. 508-518, 2016.

BILGE, S. “**Théorisations féministes de l’intersectionnalité**”. Diogenè, 2009, p. 70-88.

BITTENCOURT, S. M.. **Maternidade e carreira:** reflexões de acadêmicas na fase de doutorado. Jundiaí: Paco, 2013.

BRAGA, F. **Em seus 12 anos, UFRB comemora maioria negra e pobre no ensino superior.** Cruz de Almas. 28/07/2017. portal UFRB. Aniversário. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>>

BRASIL.Ministério da Educação – MEC. Censo da Educação Superior. Brasília, 2017. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2018/centso_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>

BRASIL, Lei 6.202 de 17 de abril de 1975. Dispõe sobre o regime de exercícios domiciliares instituído Decreto-Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969, Brasília, 1975.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007.

_____. Decreto nº 7.234, de 29 de julho de 2010. Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. BRASÍLIA, 2010.

_____. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

_____. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. INEP. O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília: 2007.

_____. Ministério da Educação. INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior 2021. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 9 de jun. de 2022.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 9 de jun. de 2022.

CARDOSO, C. P. **Apresentação**. In b. hooks, Teoria Feminista – Da margem ao Centro (R. Patriota, trad., pp. 9 - 11). São Paulo, SP: Perspectiva, 2009.

CARDOSO, C. **Por uma Epistemologia Feminista Negra do Sul**: Experiências de mulheres negras e o Feminismo Negro no Brasil. 13º Fazendo Gênero e Mundo de Mulheres, 2017.

CARNEIRO, S. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA Empreendimentos Sociais; TAKANO Cidadania (Orgs.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro; Takano Editora, 2003.

_____. Gênero e raça. In C. Bruschini, & S. G. Unbehaum (Orgs.), **Gênero, democracia e sociedade brasileira** (pp. 169 - 193). São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, Editora 34, 2002.

CARVALHO, V. D., BORGES, L. O., & REGO, D. P. D. **Interacionismo simbólico**: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. Psicologia Ciência e Profissão, 2010, n. 30, p. 146-161.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, Universidade de São Paulo, n. 24, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: junho de 2022.

_____. **Escritos sobre a universidade..** São Paulo: Editora Unesp, 2001 . Disponível em: < <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

COLLINS, P. H. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. Em: Jabardo, Mercedes (Org.). **Feminismos Negros: una antologia.** Madrid, Traficante de Suenos, 2012.

_____. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.** Nova York: Routledge, 1990.

_____. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. **Cadernos Pagu**, (51) e175118. Epub 18 de dezembro de 2017. Disponível em: [dx.doi.org/10.1590/18094449201700510018](https://doi.org/10.1590/18094449201700510018)

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

_____. Aprendendo com a outsider within. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan. 2016.

CREENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** (10:1), Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão/UFSC, 2002, p.171-188.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

_____. **A liberdade é uma luta constante.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

DE BRITO, L. M.; DOS SANTOS, G. G.. Colonialidade do saber e universidade no Brasil: a necessária promoção da justiça cognitiva. In: **Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul.** 2018.

DE JESUS RODRIGUES, A. K. .; ALVES, C. B. Mulheres negras e maternidade na universidade: um estudo de caso. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 21–40, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n3.59842. . Acesso em: 18 de junho de 2022 Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/59842>.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Artmed, 2006.

DOS ANJOS, R. S.. **Cartografia da diáspora África-Brasil**. Anpege, v. 7, n. 1, número especial, p. 261-274, out, 2011.

ESPÍRITO SANTO, A. C.; SANTOS, G. G. & SAMPAIO, S. M. R. **Ação afirmativa** – uma resposta à crise de legitimidade das universidades públicas. In G. G. Santos, & S. M. R. Sampaio (Orgs.), *Observatório da vida estudantil – universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 197-218). Salvador, BA: EDUFBA, 2013.

FELISMINO, S. C.; SILVA, M. V.. **Adolescentes no mundo do trabalho: Uma encruzilhada social entre a sobrevivência e a exploração**. In R. L. Batista (Org.), *Anais Sexto Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação*. Marília, SP: ED, 2008, p. 01-12.

FERNANDES, B. M.. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. 2013. v.1-2: il + memorial. Tese (Livredocência). Presidente Prudente: [s.n], 2013.

FIGUEIREDO, A.. Somente um ponto de vista* . **Cadernos Pagu**, n. 51, p. e175117, 2017.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. In: *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artemed, 2009.

FONTEL, L. S. **Mães Na Universidade: Performances discursivas interseccionais na graduação**. Dissertação. (Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **Maternidade nas empresas e seus desafios**. Disponível em: <<https://mmurad.com.br/blog/maternidade-nas-empresas-e-seus-desafios/>>. Acesso em: 23 de novembro de 2023.

GÓIS, J. B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 743-768, set. 2008.

GOLDIN, C. **A grand gender convergence: its last chapter**. *American Economic Review*, v. 104, n. 4, p. 1091-1119, 2014.

GOMES, J. B. B.. **A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro**. In S. A. Santos (Org.), *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 47- 81.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por Emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020, 375 pp.

GONZALEZ, L.. **Por um feminismo Afro-latino-americano**. Caderno de Formação Política do Círculo do Círculo Palmarino n. 1. Batalha de Ideias, p. 12-20, 2011. Disponível: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf>

HALASI, F. S. et al. **A mulher brasileira contemporânea e a maternidade da culpa**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**. v. 1. 1993.

HENRIQUES, C. S. **Mulher, universitária, trabalhadora, negra e mãe: a luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil**. Universidade e sociedade, n. 58, 2016.

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia UFSE**, 2014, n. 24, 17-35. Acessado em: 23 de junho de 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>>

HERINGER, R. Um balanço da política de cotas. **Ciência Hoje**, 348, 2018. Acessado em: 24 de agosto de 2023. Disponível em: <cienciahoje.org.br/artigo/um-balanco-dapolitica-de-cotas>

HIRATA, H.. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, jan. 2014.

HOOKS, B. **Vivendo de amor**. In: Geledés, 2010, s/p. Acessado: 07 de fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>>.

_____. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, 2015, n. 16, 193-210. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>

_____. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra / bell hooks; tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Intelectuais negras**. Estudos Feministas. n 2., ano 3, p. 464-478, 2 semestre 1995.

_____. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2021.

_____. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cachoeira/panorama>>

_____. Estatísticas de gênero. **Indicadores sociais das mulheres do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>

_____. **Cidades**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 de junho de 2022.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**: Rendimento de todas as fontes. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf

KAUFMANN, J.C.. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan Université, 1996.

KELLER, E. F.. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 13-34, 2006.

KILOMBA, G. O racismo está sempre se adaptando ao contemporâneo. Entrevista. **Revista Cult**, 2016, n. 211. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/gradakilomba/> . Acesso em: 12 de maio de 2020.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: Inep. v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Discursos racializados e epistemologias étnicas. p. 259-279. IN: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÁZARO, A. **Prefácio**. In G. G. Santos, & S. M. R. Sampaio (Orgs.), Observatório da Vida Estudantil –Universidade, responsabilidade social e juventude (pp.9-18). Salvador/BA: EDUFBA, 2013.

LÍDIA, L. B. G. **Mulher, mãe e universitária**: desafios e possibilidades de conciliar a maternidade à vida acadêmica. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2020.

LIMA, M. M. L. **Ingresso das mulheres no magistério na Bahia: o resgate de uma história**. UFBA/Salvador, 2006.

LUGONES, M.. **Colonialidade e gênero**. Tabula Rsa.Bogotá.Nº 9: 73-101, jul-dez,2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

MAITO, D. C. et al.. A universidade como reflexo e agente transformador da sociedade: a contradição movendo a história. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. e190711, 2019.

MATA, J. A. L. DA. ; SAMIMI, S. A. B. . Mães acadêmicas durante e após a pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 47, p. Ecov1, 2022.

MAULINI, O.. Note de Lecture. Kaufmann, J.-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris: Nathan, 2006.

MENEZES, C. S.; MACHADO, C. J. S.; NUNES M. L. S.. Mulher e educação na República Velha: transitando entre o discurso histórico e o literário. **Educação Unisinos**, João Pessoa, v. 13, n.1, p. 43-50, jan./abr. 2009

MILLER, T.. **Making Sense of Motherhood**. New York: Cambridge University Press, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul. /dez. 2001, p. 31-43.

NARDI, Jean Baptiste. Recôncavo Baiano: entre teorias e práticas no desenvolvimento territorial. **Revista Olhares Sociais**, Cachoeira, v. 2, n. 1, p. 167-192, jan/jun. 2013.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. **Metodologias feministas e estudos de gênero**: articulando pesquisa, clínica e política. In: Psicologia em Estudo. Maringá, v. 11, p. 647-654, 2006.

NASCIMENTO, A. **Os manifestos, o debate público e a proposta das cotas**. Lugar Comum – estudos de mídia, cultura e democracia, 2010, (23-24), 11-16. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/38799492-Os-manifestos-o-debate-publico-e-a-proposta-de-cotas.html>> . Acesso em: fevereiro de 2022.

NASCIMENTO, J. et al. **A trajetória do serviço social na Bahia**: formação acadêmica e desafios no âmbito da primeira universidade pública no Recôncavo. *Revista Temporalis*, n. 17, p. 1-12, 2009.

NEVES, S.; NOGUEIRA, C. **Metodologias feministas**: a reflexividade a serviço da investigação nas Ciências Sociais. In: *Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 18(3), p. 408-412, 2005.

NOGUEIRA, C. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador, BA: Devires, 2017.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Os estudos sobre feminização da pobreza e políticas públicas para mulheres. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú/MG – Brasil, de 20-24 de setembro de 2004.

OLESEN, V. L.. **Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio**. In: DENZIN, N. K., LINCOLN Y.S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219 – 257.

OLIVA, A.. “A África não está em nós”. *A História Africana no Imaginário de Estudantes do recôncavo Baiano*, in *Fronteiras*, v. 11, n. 20, p. 73-91, 2009.

O'REILLY, A. **Matricentric feminism**: Theory, activism, and practice. Toronto: Demeter Press, 2016.

PEDRÃO, Fernando. Novos e velhos elementos da formação social do recôncavo da Bahia de Todos os Santos. **Revista Recôncavos**. Centro de Artes, Humanidades e Letras, UFRB, vol. 1, Ano I, p. 8-22, 2007.

PEREIRA, C. S.; PEREIRA, A. L.; POCAHY, F.. Mulheres negras no ensino superior: ressonâncias e (m) escrevivências. **Revista Inter Ação**, v. 46, n. 3, p. 1360-1377, 2021.

PINTO, J. M. R.. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 23, n. 80, p. 109-136, 2002.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A reinvenção dos territórios na América Latina. IN: ABYA YALA. **Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo**. Cidade: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, mayo, 2012.

QUIJANO, A.. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. *Perú Indígena*, n. 29: 11-20, 1991.

REIS, D. B. **Continuar ou desistir?** Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negr@s na UFRB. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. Observatório da Vida Estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador: Edufba, 2012, p. 1-269.

RICH, A. **Of woman born:** Motherhood as experience and institution. Nova Iorque/Londres: W W Norton & Company, 1995.

RISTOFF, D.. **O novo perfil do campus brasileiro:** uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAMPAIO, S. M. R.. Observatório da Vida Estudantil: histórias de vida e formação na educação superior (CD-ROM). In Anais do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica. Natal, Brasil, 2008.

SANTOS, C. **Virgínia Bicudo e o Curso de Psicologia da UFBA:** significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor”. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2022.

SANTOS, F. Pesquisa qualitativa: o debate em torno de algumas questões metodológicas. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 14, p. 01-14, 2014. Disponível em: < <https://journals.openedition.org/ras/1058>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas:** A permanência de estudantes negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

SANTOS, M. **A rede urbana do Recôncavo.** Salvador: Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais - Universidade Federal da Bahia, Imprensa Oficial, 1959.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, G. C. A. **Os estudos feministas e o racismo epistêmico.** Gênero, n. 16, v. 2, 2016, p. 7 - 32. Disponível em: < <https://doi.org/10.22409/rg.v16i2.31232>>. Acesso em: 02 de agosto de 2022.

SANTOS, S.M. Desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira. Tese (Ciência da Informação). São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2015.

SARDENBERG, Cecília M. B. **Mães e filhas**: etapas do ciclo de vida, trabalho e família entre o antigo operariado baiano. Cadernos CRH, Salvador, n.29, p.21-47.jul./dez. 1998. Dossiê Gênero e Família. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/2417/1/RCRH-2006-221.pdf>; Acesso em: 01 jun. 2023.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. Educação & Sociedade, ano XXIII, n° 78, p. 265-283, abr. 2002.

SAVIANI, D. Educação e Colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – Vol. I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil**: mudanças e continuidades. Poësis Pedagógica, v.8, n.2 ago-dez, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/14035> . Acesso em: 05 de março de 2018.

SCAVONE, L. **As múltiplas faces da maternidade**. Cad. Pagu, Campinas , n. 54, p. 37 - 49, 1985. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1392/1392>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

_____. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 37-150, 2001.

_____. **Dar a vida e cuidar da vida**: feminismo e ciências sociais. São Paulo: Unesp, 2004.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, jul/dez, 1990, v.6, n.2.

SILVA, R. C.. **A Prática da Extensão Universitária**: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1991. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração CPGA/CSE, Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.

SILVA, M. P. S. et al. A violência e suas repercussões na vida da mulher contemporânea. **Revista de Enfermagem UFPE**, v. 11, n. 8, p. 57-67, 2017.

SMEHA, L. N.; CEZAR, P. K.. A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 1, p. 43-50, 2011.

SOUZA, F. **Pode a subalterna falar?** Breve crítica à ciência “sem corpo” e a defesa de outras epistemologias para entendermos o mundo. *Revista Contraponto*, v. 6, n. 2, p. 85-92, 2019.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite.** São Paulo: LeYa, 2015.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Info Territórios.** Salvador: SEI, 2021. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/reconcavo.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

SWAIN, T.. **Meu corpo é um útero?** Reflexões sobre a procriação e a maternidade. In C. Steves (Org.), *Maternidade e Feminismo: diálogos interdisciplinares*, (pp.203-247). Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz: Edunisc, 2007.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. S. S.; ZOLTOWSKI, A. P. C.. Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. **Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 69-85, jun. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 fev. 2024.

THÉBAUD, F.. **Introdução:** As grandes mutações do século. In G. Duby, & M. Perrot, *História das mulheres no Ocidente* (Vol. 5, pp. 430-433). Porto, Portugal: Edições Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **UFRB 5 anos: Caminhos, Histórias e Memórias.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2010.

UFRB. **RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:** Relatório Final do Primeiro Ciclo Avaliativo 2009-2011 / Comissão Própria de Avaliação – CPA / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Cruz das Almas – BA: UFRB, 2012. Disponível em <www.ufrb.edu.br> . Acesso em: 03 de janeiro de 2021.

_____. **RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:** Relatório Parcial I e II do Quinto Ciclo Avaliativo 2021-2023/ Comissão Própria de Avaliação – CPA/ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Cruz das Almas – BA: UFRB, 2022. Disponível em : https://www.ufrb.edu.br/cpa/images/relatorios/Relat%C3%B3rio_Parcial_I_e_II_do_Quinto_Ciclo_Avaliativo_2021-2023.pdf. Acesso em: 06 de novembro de 2023.

_____. **RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:** Relatório Final do Terceiro Ciclo Avaliativo 2015-2017/ Comissão Própria de Avaliação – CPA/ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Cruz das Almas – BA: UFRB, 2018. Disponível em www.ufrb.edu.br. Acesso em: 03 de junho de 2022.

URPIA, A. M. O. **Tornar-se mãe no Contexto Acadêmico:** narrativas de um self participante. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ana_maria_urpia.pdf. Acesso em: maio de 2022.

WESTON, A. **A Arte de Argumentar.** 1ª. edição. Tradução: Desidério Murcho. Lisboa: Gradiva, 1996.

Yin, R. K.. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução: D. Bueno. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior:** percursos de estudantes universitários de camadas populares. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 11, n. 32, p. 226-237, ago. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 04 de outubro de 2020.

APÊNICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Identificação da pesquisadora e apresentação dos objetivos da pesquisa.

- Identificação da participante:

Nome: _____.

Pseudônimo: _____.

Quantos(as) filhos(as)? _____. Idade dos(as) filhos(as): _____.

Idade: _____.

Semestre: _____. Ano que ingressou na universidade: _____.

Renda média familiar: _____.

Município em que reside: _____.

Quantas pessoas residem com você? _____.

Os tópicos listados abaixo têm como objetivo guiar a pesquisadora no decorrer da entrevista. Desse modo, não serão lidos ou seguidos à risca, mas utilizados como lembrança do conteúdo a ser dialogado.

· Questões norteadoras:

Para que eu possa compreender sua trajetória até aqui, poderia relatar sua vivência escolar, lembranças e anseios que levaram a escolha do curso de Serviço Social na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia?

Em qual período da sua vida tornou-se mãe e de que modo isso impacta no seu desenvolvimento acadêmico?

Durante a narrativa, e conforme os objetivos que norteiam esta pesquisa, poderão ser pontuadas algumas questões a título de compreensão e ampliação de relatos que necessitem ser aprofundados.

Sendo estas apreciadas a seguir:

- Família/Rede de apoio;
- Significado da maternidade;
- Significado do ingresso no Ensino Superior;
- Desafios e estratégias para permanecer (permanência material e simbólica) no Ensino Superior;
- Modo como concilia os múltiplos papéis exercidos (ex: maternidade, casa, trabalho, família, universidade e etc).
- Significado da conclusão do Ensino Superior;
- Perspectivas futuras (individuais/ para com os(as) filhos(as)).

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada participante,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “A UNIVERSIDADE NÃO FOI FEITA PARA NÓS”: dilemas à permanência de mães negras universitárias, desenvolvida pela Mestranda Lorena de França dos Santos.

Sobre o objetivo central

O objetivo central desse estudo é desenvolver e qualificar a relação entre o Serviço Social e a Educação no território do Recôncavo

Porque o participante está sendo convidado

Você está sendo convidada por ser **mãe e estudante do curso de Serviço Social do Centro de Artes, Humanidades e Letras**. Sua participação é voluntária e não remunerada, isto é, ela não é obrigatória e você não receberá nenhuma quantia em dinheiro ou equivalentes para participação na pesquisa. Você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, o material será armazenado em local seguro, com acesso único da pesquisadora responsável e orientadora.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Identificação do participante ao longo da pesquisa

Para que não haja possibilidade de identificação, o nome do entrevistado será substituído por nomes fictícios, cuja relação é impossibilitada. Além da omissão de dados que facilitem a identificação do coparticipante.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua participação consistirá em ser entrevistada

A entrevista será gravada via som e/ou imagem

Tempo de duração da entrevista

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora e meia.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa

As entrevistas serão transcritas e juntamente com os arquivos de áudio e imagem serão armazenadas em arquivos digitais, cujo acesso será restrito a pesquisadora e a orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por um período de 5 anos, conforme Resolução 466/12, e posteriormente será destruído.

Benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos coparticipantes da pesquisa

A pesquisa visa contribuir para a ampliação das Políticas de Assistência e Permanência Estudantil e a qualidade da vida de mães negras universitárias.

Previsão de riscos ou desconfortos

Os riscos de participação na pesquisa são de constrangimento durante a entrevista, de relatar informações confidenciais, além do vazamento de informações. Há também risco de danos emocionais devido a explicitação e lembranças de acontecimentos, ademais da possível afetação da temática na vida e história do entrevistado.

Por ter formação em Serviço Social, a pesquisadora se considera apta para condução da entrevista de maneira assertiva, assim, caso os entrevistados demonstrem sofrimento ou incômodo nos relatos, a entrevista será interrompida e prestada assistência imediata aos participantes da pesquisa.

As entrevistas serão realizadas de forma individual, em local reservado e para garantir o sigilo e anonimato serão utilizados nomes fictícios e/ou de personagens negros históricos para substituição dos nomes verdadeiros na pesquisa, ademais do ocultamento de informações que possam identificar os participantes.

Os dados coletados em formato de imagem, som e transcrição serão guardados em arquivo digital com senha por um período de cinco anos, aos quais só a pesquisadora e a orientadora terão acesso, após isso os arquivos serão excluídos permanentemente.

Caso o participante da pesquisa declare constrangimento, a entrevista será suspensa imediatamente para o devido esclarecimento das dúvidas do entrevistado, com a releitura do TCLE. Após a concordância do participante, a entrevista será reiniciada. E, se alegar desistência, a entrevista será encerrada, e as imagens e sons serão excluídos.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados serão divulgados em artigos científicos com possibilidade de palestra dirigida ao público participante. Os artigos que resultem do projeto de investigação serão enviados via e-mail a todos os participantes da entrevista.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

É necessário que todas as páginas sejam rubricadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas na última página.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do coparticipante da pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Endereço: Rua Rui Barbosa, 710 - Centro - Cruz das Almas/BA CEP: 44.380-000
Tel.: (75)3621-6850
E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):
Tel.: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879
E-mail: conep@saude.gov.br

Lorena de França dos Santos

Contato da pesquisadora responsável
Tel.: (75) 99143-5501
E-mail: loreefrancaa@hotmail.com
Endereço: Av. Mario Ventura, n° 999, Recanto das Flores, Feira de Santana/BA CEP: 44230-000

Cachoeira/BA, de de 2023.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. E concordo em participar.

Participante da pesquisa

Declaro que concordo com a gravação da imagem e do som.

Participante da pesquisa