MULHERES NA UNIVERSIDADE

um estudo em Areia-Campus II-UFPB

Anita Leocádia Pereira dos Santos

Editora UFPB

MULHERES NA UNIVERSIDADE

um estudo em Areia-Campus II-UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Reitor Valdiney Veloso Gouveia
Vice-Reitora Liana Filgueira Albuquerque

EDITORA UFPB
Direção Natanael Antonio dos Santos
Gestão de Editoração Sâmela Arruda Araújo
Gestão de Sistemas Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial
Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Anita Leocádia Pereira dos Santos

MULHERES NA UNIVERSIDADE

um estudo em Areia-Campus II-UFPB

João Pessoa
Editora UFPB
2021

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Projeto Gráfico Editora UFPB

Capa Sâmella Arruda

Editoração Eletrônica Emmanuel Luna

Catalogação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

S237m

Santos, Anita Leocádia Pereira dos.
Mulheres na universidade: um estudo em Areia-Campus II-UFPB / Anita Leocádia Pereira dos Santos. - João Pessoa: Editora UFPB, 2021.
160 p.

E-book
ISBN: 978-65-5942-150-3

1. Educação superior – Mulheres. 2. Maternidade. 3. Androcentrismo. 4. Relações de gênero. 5. Equidade de gênero. 6. Mulheres – Direitos. 7. UFPB. I. Título.

UFPB/BC CDU 378-055.2

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB
Cidade Universitária, Campus I
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
http://www.editora.ufpb.br
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Para todas as mulheres de ontem, de hoje e de amanhã que, corajosamente, abriram, abrem e abrirão novos caminhos e espaços para exercermos nossas potencialidades diversas como mulheres, para expressarmos nossos pensamentos, para a conquista do respeito às nossas vidas, com igualdade e liberdade de todas as formas de opressão, dedico esta obra e minha Gratidão!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 8

1. INTRODUÇÃO..... 11
1.1 A EDUCAÇÃO E AS MULHERES NA SOCIEDADE..... 11
1.2 A EXPERIÊNCIA PESSOAL É POLÍTICA..... 16
1.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA..... 18
1.4 A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA..... 23
1.5 A ESTRUTURA DO TEXTO..... 26

2. A TRILHA DOS CONCEITOS..... 30
2.1 PATRIARCADO..... 31
2.2 ANDROCENTRISMO..... 35
2.3 HABITUS..... 37
2.4 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA..... 40
2.5 RELAÇÕES DE GÊNERO..... 42
2.6 IGUALDADE/EQUIDADE DE GÊNERO..... 46
2.7 DIREITOS DAS MULHERES..... 52

3. ELAS CHEGAM À EDUCAÇÃO SUPERIOR..... 56
3.1 ESTUDOS SOBRE GRÁVIDAS E MÃES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... 61
3.1.1 O QUE APONTAM AS PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO?..... 61
3.1.2 O QUE APONTAM OS ARTIGOS RELACIONADOS COM A TEMÁTICA EM FOCO?..... 69

4. A PRESENÇA FEMININA NO CCA/UFPB: das pioneiras às contemporâneas..... 77

5 AS ESTUDANTES MÃES NO CCA: "tá pensando que botou barriga e vai ter moleza? 95
5.1 DESRESPEITO AOS DIREITOS LEGAIS 100
5.2 SOBRECARGA E INTERSECÇÕES GÊNERO-CLASSE.....108
5.3 VULNERABILIDADE,APOIOS E EXPECTATIVAS..... 116

CONSIDERAÇÕES FINAIS 126

NOTAS DE FIM 133

REFERÊNCIAS 136

SOBRE A AUTORA 149

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES GRÁVIDAS/MÃES 150

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A ASSISTENTE SOCIAL DO CC 152

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A SECRETARIA DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS....153

LEI 6202/197 154

RESOLUÇÃO Nº 19/1978 – CONSEPE/UFPB 155

FOTOGRAFIA DAS VOLUNTÁRIAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....159

APRESENTAÇÃO

Trazer ao público este trabalho em forma de livro digital é uma grande alegria para mim: o e-book é grátis e acessível a tod@s. Trata-se dos resultados de uma pesquisa sofrida, por ter sido realizada em serviço, com trabalho docente e de gestão na UFPB – Campus II – Areia/PB. Além de não ter obtido a liberação para cursar o Doutorado em Educação, precisei administrar questões de casa, de mãe de uma menina entre sete e onze anos, à época, entre outras... este texto traz consigo histórias que não estão registradas nos escritos acadêmicos.

A Tese foi defendida em maio de 2013 no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPB, sob o título "Relações de gênero e educação superior: uma análise das experiencias de estudantes grávidas e mães do curso de ciências biológicas do CCA/UFPB", com a orientação da professora Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

Embora passados sete anos de apresentação da tese, o assunto não perdeu sua atualidade. A problemática das dificuldades pessoais e acadêmicas para as mulheres em estado de maternidade na educação superior permanece viva e incômoda nas universidades, reforçando as desigualdades de condições entre homens e mulheres.

Confesso que estaria muito feliz se esta problemática já estivesse completamente superada, embora pudesse comprometer o interesse de leitoras e leitores que não se identificam com textos que contam histórias do passado. Todavia, cabe perguntar se algo sofreu alteração em relação ao contexto pesquisado, o Centro de Ciências Agrárias – CCA/UFPB. Para o registro preciso da atual realidade, seria

necessária nova pesquisa, mas, por fazer parte do corpo docente deste Campus, é possível afirmar que houve mudanças para viabilizar a realização das atividades domiciliares, um direito durante a licença maternidade, em direção ao respeito aos direitos das estudantes grávidas e mães. Também é provável que a realização da pesquisa tenha sido um dos fatores que serviu de alerta para as estudantes mães e grávidas, para docentes, para a Instituição, trazendo melhoria, causando impacto local.

Vale ressaltar que o conteúdo ora compartilhado promoverá a divulgação e o conhecimento de uma dura realidade vivenciada pelas estudantes mães e grávidas, predominantemente ignoradas e silenciadas, em pleno século XXI. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, quanti-qualitativa, de cunho feminista, com investigação entre 2010 e 2012, junto à amostra voluntária formada por 20 estudantes grávidas e/ou mães do Curso de Ciências Biológicas do CCA/UFPB, com procedimentos metodológicos de entrevistas individuais e de grupo focal.

No sentido de delinear o contexto pesquisado, foi feito um levantamento histórico do Campus, com ênfase na evolução quantitativa da presença feminina nos diversos segmentos, por meio de fontes documentais e recolha de depoimentos. Observou-se um crescimento na participação feminina nos diversos segmentos, mas, a antiga Escola de Agronomia do Nordeste – EAN que deu origem ao CCA/UFPB, também lhe deixou marcas patriarcalistas, como não ter em sua história a gestão de uma diretora, até a presente data.

A discussão conceitual sobre androcentrismo, *habitus* e violência simbólica do referencial de Pierre Bourdieu (2005), e sobre conceitos de

relações de gênero, igualdade/equidade de gênero, direitos da mulher e patriarcado, das teorizações feministas, tem a intenção de promover a reflexão sobre realidades diversas, bem como indicam a base de análise dos dados pesquisados.

Enfim, a despeito de nossas conclusões, convidamos a esta leitura todas as pessoas que desejam um mundo em que exista igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e, torcemos para que se importem e se disponham a contribuir para esta conquista de modo geral, também na Universidade. Espero que a leitura provoque reflexões e que possa contribuir para futuros e necessários diálogos sobre os direitos das mulheres na educação superior, em todos os segmentos.

Anita Leocádia Pereira dos Santos
Campina Grande, novembro de 2020.

1. INTRODUÇÃO

1.1 A EDUCAÇÃO E AS MULHERES NA SOCIEDADE

Desde os tempos mais remotos na história da humanidade, a educação está presente. Desde a pré-história, "a educação dos jovens torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura" (CAMBI, 1999, p. 58). Portanto, em todos os lugares e culturas, a educação se revela como processos sociais assistemático-informais e sistemático-formais, para o compartilhamento dos saberes sobre a compreensão do mundo e as invenções humanas constituindo-se em um forte vetor para a evolução da humanidade, intrínseca ao processo civilizatório de superação da barbárie, no passado e no presente.

Contudo, nas origens, a educação apresenta suas nuances de hierarquização social. Assim, "a educação no mundo antigo, pré-grego e greco-romano é também uma educação por classes: diferenciada por papéis e funções sociais, por grupos sociais e pela tradição que nutre" (CAMBI, 1999, p. 51). É difícil definir se a tradição e a cultura produzem tipos de educação ou se a educação é o terreno de produção cultural, sendo preferível desprezar uma compreensão dicotômica e concordar que a educação e a cultura são interdependentes e complementares, como processos de formação dos seres humanos na história, empreendidos pelos próprios humanos.

As construções acerca de modos de comportamentos das pessoas e interações sociais envolvem aprovações e autorizações e seus contrários sobre o que é certo ou errado, para ser realizado individual e socialmente, articulando-se entre manifestações culturais e educacionais. Tais construções se referem inclusive às orientações, permissões e proibições para as formas de ser homem e de ser mulher, como produtos da cultura e da educação, desde os remotos tempos

da antiguidade até os dias atuais, embora sempre tenha havido transgressões aos preceitos educacionais na história.

Na antiguidade, a educação familiar caracterizava-se pelo modelo autoritário patriarcal, no qual o pai era quase um deus e onde "reina a mulher –como esposa e mãe- mas socialmente invisível e subalterna, dedicada aos trabalhos domésticos e à criação dos filhos", devendo ser ela submissa ao marido e devendo-lhe fidelidade e amor absolutos. Ou seja, o *pátrio* poder domina mulheres e crianças, efetivando-se por meio do controle do òikos-espaço familiar e da *pólis*-cidade/Estado. Embora existissem as mulheres menos subalternas na sociedade grega, como as anciãs, as sacerdotisas e as prostitutas de luxo que participavam de vida social e pública, era predominantemente no espaço privado e familiar que se desenvolvia a vida das mulheres, com as atribuições já assinaladas e sob a vigilância do pai e do marido. Mesmo entre as figuras míticas, evidencia-se um processo educativo em que se sobressai a ideia de que a mulher virtuosa é aquela que é esposa, mãe, protege o casamento e os partos, sendo esta a rainha dos deuses – Hera, enquanto que aquelas que se opõem à submissão feminina são modelos negativos, como no caso das Amazonas (CAMBI, 1999, p. 80-82).

Desta forma, a família patriarcal se constituiu como modelo ideal e nas sociedades ocidentais foram designados lugares públicos aos homens e lugares privados às mulheres, com responsabilidades e tarefas respectivamente vinculadas a estes lugares, que se faziam opostos e apropriados aos seus correspondentes, ao mesmo tempo considerados de "naturezas diferenciadas".

Muitos são os esforços que tentam explicar a subordinação das mulheres pela natureza biológica, afirmando que os homens nasceram com instrumentos específicos que somente eles poderiam obter, e às mulheres teria restado a função de reproduzir. O corpo da mulher, com suas funções, é colocado como um contraste à natureza masculina e, para elas correspondem papéis sociais vistos como inferiores aos dos homens, e, por sua vez, as estruturas sociais influenciam suas formas de

pensamento e ação. A mulher sempre foi vista como parte da natureza e o homem como parte da cultura, naturalizando assim a dominação sobre o corpo feminino e sobre as suas ações. Contudo, estas ideias arbitrárias se fragmentam, pelo fato de que para elas não há sustentação, por serem construções culturais e passíveis de atualização social, possibilitando uma visão cultural diferente (ORTNER, 1979).

As diferenciações de papéis sociais para homens e mulheres não se justificam pela natureza, mas são produtos da cultura e da educação na história e, conforme Bourdieu (2005a) são construções sociais e arbitrárias do biológico, impõem-se como neutras e dispensam a justificação da ordem androcêntrica que as constituiu, gerando o preconceito desfavorável contra o feminino, nestas sociedades.

Ao longo da história, portanto, mundos público e privado foram delimitados, com características e antagonismos que ora se acentuam, ora se arrefecem, mas, não se desfazem, sendo o mundo privado dominado pelo mundo público e, seus respectivos representantes inerentes a esta dominação personificada pelo poder masculino do mundo, sobre mulheres, crianças e homens que não correspondem ao padrão masculino violento. Mesmo que se considerem alterações ocorridas nos seus contornos, até os dias atuais ainda se reproduzem as correspondências e as associações do domínio público e privado, em espaços físicos, sociais e simbólicos, com seus históricos protagonistas.

Aponta-se que a formação das personalidades feminina e/ou masculina surgiria a partir da marca imprimida pela oposição entre os espaços públicos e privados iniciada no ambiente familiar, de modo que o status masculino seria obtido através de conquistas próprias dentro do grupo dos "verdadeiros homens" enquanto que o status feminino seria definido pela dependência e através de laços com os homens:

> Crescendo numa família a jovem provavelmente tem mais experiências dos outros como indivíduos do

> que como possuidores de papeis institucionalizados formais; então, ela aprende como perseguir seus próprios interesses obtendo a simpatia de outras pessoas, sendo educada, compreensiva e amável. Ela desenvolve uma psicologia "feminina". Os meninos, ao contrário, são capazes de conhecer a maturidade como uma colocação de direitos e de deveres abstratos, de aprender que o status traz autoridade formal e de agir em termos de papéis formais. Seu sucesso ou fracasso é julgado em termos de hierarquias masculinas, enquanto muitas mulheres, como esposas, mães ou irmãs, obtém respeito, poder e status através de suas relações pessoais com os homens (ROSALDO, 1979, p. 42).

Todavia, as formas de resistências e enfrentamentos das mulheres contra as desigualdades foram e são diversas, por diferentes causas, com diferentes iniciativas e sempre presentes na história, tendo como marca comum a luta pela conquista dos direitos das mulheres à participação na vida pública, como cidadãs. Estas manifestações históricas das mulheres foram denominadas de Movimento Feminista. Assim,

> No processo, o feminismo assumiu e criou uma identidade coletiva de mulheres, indivíduos do sexo feminino com um interesse compartilhado no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando igualdade e ganhando um controle sobre seus corpos e suas vidas (SCOTT,1992, p.68).

Há controvérsias acerca dos marcos iniciais do feminismo, embora "aponta-se que entrou para a história como marco inicial no Ocidente, a 1ª Convenção para o Direito das Mulheres, realizada em Sêneca Falls, Nova Iorque, em 1848" (GONÇALVES, 2006). Contudo, destacam-se antes desta Convenção, os escritos de Olympe de Gouges, uma das primeiras feministas, "mais conhecida pela sua Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de 1791", na qual argumentava que "todos os direitos

dos homens enumerados pelos revolucionários em 1789, também pertenciam às mulheres" (SCOTT, 2005). Deste modo, o feminismo se constituiu como uma luta por direitos, um protesto à exclusão das mulheres da política, por ocasião da Revolução Francesa, que anunciou a igualdade como princípio geral e negou a cidadania até 1794 aos escravos e também às mulheres, "porque seus deveres domésticos e de cuidados com as crianças eram vistos como impedimentos à participação política" (SCOTT, 2005).

Paradoxalmente, no auge da discussão democrática da modernidade legitimava-se no berço da Revolução Cidadã a divisão e a submissão do mundo privado ao público, com a submissão das mulheres aos homens, argumentando-se sobre as atribuições das mulheres, com destaque aos encargos reprodutivos. Em pleno século XXI, essa legitimação se atualiza à medida que se consolida a saída da mulher do mundo privado para o mundo público, diante de obstáculos diversos.

Michelle Zimbalist Rosaldo observa que em sociedades em que não há forte oposição entre as atividades domésticas e públicas, os papéis masculinos e femininos parecem ser mais igualitários. Nesta perspectiva, as associações femininas nunca se equipararão as dos homens, caso a esfera doméstica e suas tarefas continuem a ser destinadas exclusivamente às mulheres. Não se trata apenas de incentivar as mulheres a ocuparem além do meio doméstico, os espaços públicos, mas da necessidade de fazer com que os homens também venham a se ocupar e se preocupar com o espaço doméstico, pois "quando um homem é envolvido no trabalho doméstico, no cuidado com o filho e na cozinha, ele não pode estabelecer uma aura de autoridade e distância. E quando decisões públicas são tomadas no lar, as mulheres podem ter um papel público legítimo" (ROSALDO, 1979, p. 57).

Enfim, ao desenrolar da história, as resistências e lutas feministas continuam acontecendo cada vez mais pela conquista dos direitos fundamentais das mulheres, uma vez que em pleno século XXI as antigas

justificativas patriarcalistas para a divisão do mundo público e privado não apenas continuam vivas no inconsciente coletivo, como também se revelam operativas nas práticas políticas e institucionais, inclusive na educação formal, campo desta pesquisa.

1.2 A EXPERIÊNCIA PESSOAL É POLÍTICA

O movimento e a teorização feministas afirmam que o pessoal é político, e sabe-se que não é fácil fazer a cisão entre a pessoa e a pesquisadora, como também não é fácil distanciar a prática acadêmica da militância, em favor da luta pelos direitos da mulher. Assim, faz-se esclarecer que a pessoa da pesquisadora viveu a experiência de estar grávida, por duas vezes, como estudante da educação superior, então cursando a Graduação em Pedagogia. E depois de enfrentar as dificuldades acadêmicas durante a gravidez, foi necessário, à época, trancar o Curso por um semestre para cuidar da criança e, assim, atrasar a colação de grau tão somente pelo motivo da maternidade, fato que foi considerado natural por todos em volta, inclusive para as pessoas da instituição universitária, como servidores, docentes, colegas, já que "criança pequena só dá certo com a mãe", mesmo contando com apoio familiar da avó materna da criança.

Ao voltar às aulas, no intuito de tentar recuperar o tempo perdido como estudante, a aluna regressa autora desta tese, comprometeu o máximo de tempo possível com as disciplinas, sacrificando-se em vários aspectos pessoais, para conseguir cumprir com todas as responsabilidades. Registre-se que, para a maioria dos/das docentes, "desculpa de filho" não se constituía em justificativa sobre nenhum obstáculo durante o processo de estudos, inclusive docentes mulheres, que também como mães, conhecem as dificuldades da conciliação da maternidade com o trabalho.

Na segunda experiência de gravidez como estudante da educação superior, esta pesquisadora contou com o apoio de uma professora que dispensou-a das atividades presenciais dos últimos dias da disciplina Estágio Supervisionado e, diferentemente de todo o restante do corpo docente, liberou-a para a realização de atividade domiciliar. Essa atitude da professora destacou-se no conjunto das experiências vividas como estudante grávida, pois, não era comum que docentes concedessem tratamento diferenciado às estudantes grávidas, tamanho eram o desconhecimento e a negação dos direitos, pois, a Lei que confere à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares data de 1975, a Lei Federal no 6.202/75, e refere-se ao instituído pelo remoto Decreto-lei nº 1.044, de 1969.

Entre gravidez, nascimento e cuidados dos dois filhos, na articulação das experiências como estudante universitária, grávida, mãe, professora de crianças, esposa, filha, foram vivenciadas diversas questões pertinentes às desigualdades de gênero, tanto no âmbito doméstico-privado, quanto no âmbito institucional-público, de maneira individualizada, solitária e naturalizada. Décadas depois, nos dias atuais, ainda é predominante a ideia de que o problema da estudante grávida/mãe pertence a ela e que a instituição de educação superior não tem nenhum dever de colaborar para o sucesso da estudante na condição de grávida/mãe, por meio de políticas públicas e de cumprimento dos direitos.

Nesta introdução, a experiência de vida da pesquisadora como discente e como docente, é situada como o ponto de origem dos questionamentos sobre as problemáticas referentes à vivência de ser estudante grávida/mãe no contexto universitário. É fato que o pessoal e o político se fundem quando o trabalho de pesquisa é empreendido no intuito de elucidação de questões de gênero, por uma mulher, na perspectiva da produção de um conhecimento que se torne útil à compreensão das relações de gênero como relações de poder, e com vistas à superação das assimetrias de gênero na educação superior, através de intervenções futuras.

1.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

No exercício da docência na educação superior, mais uma vez a ex-aluna, atualmente professora, encontra-se com a questão das estudantes grávidas. Isso se dá, primeiramente, a partir de observações de cochichos, relatos inquietos feitos à boca miúda, comentários e depoimentos das alunas, em sala de aula, sobre as dificuldades para continuarem estudando na ocorrência de gravidez durante o curso.

Evidenciava-se, nitidamente, uma problemática de gênero: de acordo com os relatos, as estudantes grávidas, não tinham os seus direitos respeitados pelos/pelas docentes da educação superior, enfrentando situações de discriminação e descaso sobre as suas necessidades específicas, considerando-se o estado de gravidez e os desdobramentos decorrentes deste estado reprodutivo, sendo elas, as grávidas, incentivadas pelos/pelas docentes a desistir do semestre em curso, pela condição de grávida!

Desta problemática, surgiram as seguintes questões:

- As mulheres que têm a acesso à educação superior contam com o respeito efetivo aos seus direitos quando vivenciam a condição reprodutiva, ou tal condição se torna um entrave ao seu sucesso no percurso de formação profissional no ensino superior?

- As estudantes grávidas têm conhecimento dos seus direitos reprodutivos?

- As estudantes contam com instâncias e serviços de apoio acadêmico a sua condição de grávida e à correspondente situação de vulnerabilidade?

- Ocorrem – e de que forma – ações docentes de apoio às alunas grávidas, ou de discriminação contra as mesmas, e mães/cuidadoras?

- A universidade é pensada, pelos/pelas docentes, de forma inclusiva, ou restrita a um grupo de estudantes que não engravidam e não cuidam de criança?

- Enfim, passadas algumas décadas de expressiva inclusão quantitativa das mulheres na educação superior, as políticas e práticas acadêmico-institucionais consideram ou desconsideram o princípio da equidade de gênero?

Neste sentido, foi desencadeada a busca sistemática acerca dos depoimentos de estudantes mães e/ou grávidas no contexto universitário, em uma pesquisa de caráter qualitativo, que tem como objetivo geral *discutir as experiências de grávidas/mães estudantes da Educação Superior durante a gravidez e no período que a sucede, como as principais cuidadoras infantis, tendo em vista contribuir para a conquista da equidade de gênero pelo usufruto dos direitos e sucesso acadêmico das mulheres estudantes em estado reprodutivo, no contexto da educação superior.* Para tanto, foram elencados os objetivos específicos: a) Levantar relatos de situações acadêmicas no ensino superior das mães e grávidas das estudantes dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Agrárias- CCA; b) Descrever e analisar situações relatadas pelas estudantes pesquisadas no contexto universitário, acerca das suas experiências como discentes mães e grávidas da graduação no campo pesquisado, à luz dos referenciais teóricos adotados; c) Identificar a existência e eficácia de canais de apoio aos direitos das estudantes mães e grávidas nos contextos dos Cursos e do Centro.

Ressalta-se que não serão objeto desta discussão as questões da gravidez e nem da maternidade em si, em seus aspectos biológico e/ou psicológico e, embora não seja viável uma total dissociação entre os limites do público e do privado, tomam-se como foco principal as descrições e discussões acerca das experiências dessas estudantes

de graduação, na condição grávidas/mães na instituição pesquisada, levando-se em consideração as informações cedidas pelas próprias estudantes, uma vez que esta análise foi realizada sobre estudantes voluntárias que estiveram do início do curso até turma concluinte em 2013 e três delas colaboraram após terem concluído o curso.

O público pesquisado compreendeu uma amostra de 20 estudantes voluntárias dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Agrárias- CCA, Campus II, da UFPB, localizado no município de Areia -PB. Todas as pesquisadas são mães, sendo que 14 estiveram grávidas durante o Curso e têm idades entre 19 e 38 anos, à época da coleta de dados, em 2012. Momentos antes da realização das entrevistas, foi devidamente apresentado e autorizado o uso dos resultados, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE e o termo do uso de imagens para a realização das fotos.

Embora existam estudantes mulheres em outros cursos do CCA[1] (Agronomia, Zootecnia, Medicina Veterinária), a escolha por este público justifica-se pelo fato de ser esta pesquisadora docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, fator que facilitou o acesso a essas estudantes, também próximas das estudantes do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas e considerando-se que seriam fontes viáveis para a investigação a ser realizada sobre a condição das grávidas e mães na educação superior.

Para o levantamento dos dados junto às alunas mães, foram realizadas inicialmente entrevistas individuais e em duplas, em horários combinados, quando possível, ou após as aulas, ou em intervalos de aulas, de acordo com a disponibilidade das alunas, em suas casas, e até em horários de almoço. Para a realização destas entrevistas individuais e em duplas, entre fevereiro e junho de 2012, contou-se com a atuação de uma bolsista e de um bolsista de extensão, orientanda e orientando de Trabalho de Conclusão de Curso[2] desta pesquisadora. Foi adotado um roteiro para as entrevistas semiabertas no qual foram utilizadas

questões que possibilitaram a caracterização das jovens pesquisadas, como também questões que viabilizaram a constatação de situações de iniquidades de gênero no contexto universitário, contra as estudantes grávidas e mães.

A partir das respostas obtidas e de questões surgidas durante a pesquisa, num exercício de bricolagem, também foram incluídas como parte do público pesquisado a Secretária da Coordenação dos Cursos de Ciências Biológicas e a Assistente Social do Campus II, como entrevistadas. Assim, em maio de 2012, foram entrevistadas estas profissionais diretamente ligadas aos setores responsáveis pelo apoio institucional às licenças maternidades e às atividades domiciliares, previstas por lei, para as estudantes mães e grávidas. Assim, foram realizadas as entrevistas com essas servidoras, individualmente, em seus locais de trabalho.

Para o levantamento de dados históricos sobre o CCA, tendo em vista a contextualização da pesquisa, na compreensão de que as experiências apresentadas e discutidas precisam ser situadas e historicizadas, foi realizado um levantamento sobre as placas de formatura; também foram realizadas pesquisas documentais nas secretarias dos Cursos de Graduação, nas secretarias dos Departamentos e na secretaria da Direção do CCA, entrevistas abertas com historiador, servidores antigos e mulheres pioneiras na história do CCA. Contou-se com a colaboração de servidoras e servidores do CCA, de bolsistas do Projeto de Extensão Gênero e Sexualidade em Debate (PROEXT/MEC/2011) e do Programa de Extensão Direitos, Memórias e Alfabetização Digital: Inclusão de Mulheres em Areia - PB, (PROEXT/MEC/2012).

Em 19 de junho de 2012, foi realizada uma entrevista de grupo focal, no Campus, para que fossem bem compreendidas e aproveitadas as respostas obtidas nas entrevistas anteriores, individuais e em duplas. Todas as 20 alunas entrevistadas anteriormente foram convidadas, algumas pessoalmente e todas por telefone e por e-mail, à entrevista

de grupo focal. Contudo, nem todas puderam comparecer e a entrevista foi realizada com oito alunas, das 14h30min às 17h30min, horário em acordo com as disponibilidades da maioria delas.

A entrevista de grupo focal foi realizada pela pesquisadora, auxiliada pela participação da orientanda colaboradora. A escolha pelo grupo focal considera que:

> Essa abordagem por grupo é na realidade uma técnica especial de entrevista dirigida a mais de uma pessoa ao social onde o indivíduo pode interagir com vizinhos, deve às vezes defender suas opiniões, pode contestar as dos outros. Essa abordagem possibilita também ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.194).

O mesmo roteiro utilizado para as entrevistas individuais e em duplas foi resgatado para nortear esta entrevista de grupo focal, utilizando-se as perguntas e também as respostas obtidas, redirecionadas ao grupo que as debateu e comentou episódios vividos, com interações e evidentes emoções das pesquisadas e colaboradoras, esclarecendo e corroborando as informações obtidas em entrevistas anteriores.

Tanto as entrevistas individuais e em duplas, como também a de grupo focal, foram gravadas com autorização das entrevistadas, pois a gravação possibilita o registro literal e integral dos resultados. Contou-se com aproximadamente cinco horas de gravação, entre as entrevistas individuais e do grupo focal e os resultados foram discutidos à luz dos referenciais teóricos e conceitos adotados. Assim, foi realizada uma seleção qualitativa da amostra e predominou o critério de oportunidade, para que se fossem acessadas as graduandas, a secretária e a assistente social, fontes vivas da pesquisa.

1.4 A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A opção teórico-metodológica da pesquisa decorreu do engajamento da pesquisadora e das condições que se ofereceram para a construção do objeto de pesquisa e desenvolvimento do trabalho de campo, acima apresentadas e, a seguir explicitadas.

Mesmo com o levantamento e apresentação de dados quantitativos, o referencial adotado é o da pesquisa qualitativa feminista com inspiração na bricolagem, ressaltando-se a reflexão sobre as relações de gênero e a epistemologia centrada na experiência tanto da pesquisadora quanto das estudantes-sujeitos da pesquisa empírica. Neste sentido, são expressamente refutadas a neutralidade axiológica do/da pesquisador/a, a neutralidade epistemológica dos instrumentos de pesquisa, bem como a prescrição positivista do distanciamento entre sujeito e objeto para a realização de um estudo científico.

Segundo Olesen (2006), a pesquisa feminista não é receptora passiva da transitoriedade intelectual, mas tem sido influente sobre a pesquisa qualitativa e apesar das variações teóricas e pragmáticas, apresenta uma concentração nas análises das situações femininas com a explícita intenção de combater a opressão e promover justiça social para as mulheres. No tocante ao alcance, destaca-se na saúde e na educação e está praticamente ausente nas análises de políticas, espaço de hegemonia masculina, ainda.

Os atributos da pesquisadora e os impactos da pesquisa sobre ela são realçados como aspectos importantes nas temáticas pesquisadas: problemas que envolvem as vozes das mulheres e a reflexividade do texto, assim como a perspectiva ética, além do levantamento das "agendas ainda não concretizadas". Estão sendo propostas novas formas de ação: reconhecermos que no momento atual, não há uma única voz como também não há domínio ou privilégio no complexo campo da pesquisa qualitativa feminista, mas uma multiplicidade de vozes (OLESEN, 2006, p.235-240).

As pesquisas feministas têm sido ressignificadas ao longo da história, deixando de representar posturas "reativas" para ampliar e ao mesmo tempo aprofundar suas buscas em torno da multiplicidade de concepções de mulheres reais e diversas, inseridas em contextos específicos, envolvidas por um cotidiano objetivado e percebidas por uma pesquisadora que, por sua vez, também não é uma matriz única, com acesso garantido aos saberes que procura, simplesmente por ser mulher, mas, alguém com sua própria história, concepções teóricas e experiências, fatores determinantes nas construções da pesquisa.

No contexto acadêmico, são analisadas as relações da pesquisa feminista com as estruturas do campo científico e citadas possibilidades de aglutinação de forças especialmente com os Estudos Culturais - EC e com os estudos sociais multidisciplinares, para o fortalecimento desta área da pesquisa. Escosteguy (2004) informa que o encontro dos EC com os Estudos Feministas ocorreu durante os anos 70, a partir dos novos questionamentos referentes à identidade, vinculados às identidades étnicas e sexuais. Johnson (2004) ressalta as relações entre as formações de classe e as divisões sexuais e realça a importância das críticas feministas às formas acadêmicas dominantes, como fatores de aproximação entre as feministas e o debate presente nos objetivos dos EC acerca das formas de poder. Por outro lado, Mattelart e Neveu reconhecem que gênero e raça se constituíram "novas alteridades" incluídas nos questionamentos sobre a cultura do cotidiano que projetou "a mancha de óleo do cultural" e evidenciaram os EC, além de destacarem as contribuições do trabalho empírico para discutir gênero e raça e enfatizar a importância da literatura feminista para o encontro (MATTELART; NEVEU, 2004)

Sabe-se que as questões e tensões que envolvem a pesquisa feminista, como tendenciosidade, objetividade, validade e fidedignidade, não são questões que afetam especificamente este campo, mas toda a pesquisa qualitativa e mesmo a quantitativa. Enfim, todos os campos de

pesquisa devem estar abertos às discussões conceituais e pragmáticas e, por sua vez, a reflexão sobre as metodologias da pesquisa qualitativa e seus desafios tornam-se espaços de construção dinâmica e de crítica social. Ademais, como assevera Olesen (2006), os questionamentos são uma comprovação da vitalidade da pesquisa feminista.

O percurso histórico da pesquisa qualitativa situa-se entre as disciplinas de ciências humanas e sociais, com nascimento na sociologia, mais especificamente nas iniciativas antropológicas para entender o "outro exótico, uma pessoa primitiva, não-branca, proveniente de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador"; esta abordagem em muito contribuiu para a constituição de uma nova maneira de fazer ciência, opondo-se ao quantitativismo dominante, e passou por ressignificações que a ampliaram para "um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A multidisciplinaridade e a demanda por um novo patamar de autoconsciência e discernimento na pesquisa, com relação aos inúmeros contextos em que qualquer pesquisador opera, remetem à bricolagem, que, destaca o relacionamento entre as formas de ver de um pesquisador e o lugar social de sua história pessoal. Ademais ao considerar a pesquisa como um ato movido a poder, a pesquisadora/o pesquisador enquanto *bricoleur*[3] abandona a busca de um conceito ingênuo de realismo, e se direciona na elucidação de sua própria posição na teia de realidade e nos lugares sociais de outros pesquisadores e nas formas como moldam a produção e a interpretação do conhecimento, a partir de dados concretos.

Na bricolagem, como prática de pesquisa, considera-se a teoria como artefato cultural e linguístico. Portanto, não se permite a separação entre epistemologia e ontologia, ao mesmo tempo em que, tais articulações conduzem "a um espaço onde nunca mais poderemos ver a produção de conhecimento apenas através de lentes eurocêntricas, patriarcais, de classes da elite e reducionistas"

(KINCHELOE; BERRY, 2007, p.11), configurando-se um trabalho arguto, rigoroso e político, vendo os métodos de pesquisa de forma de ativa, não passiva. Ou seja, na bricolagem constroem-se ativamente os métodos de pesquisa a partir das ferramentas que se tem à mão, em lugar de receber passivamente as metodologias "corretas", universalmente aplicáveis.

Ao induzir a lidar com partes, em suas diversidades, em relação ao todo, a bricolagem atrai o pesquisador/ a pesquisadora para o círculo hermenêutico e com foco no poder e na diferença a conduz a uma consciência das múltiplas dimensões do social. A tarefa do *bricoleur* é, pois, revelar os artefatos invisíveis de poder e cultura, e documentar a natureza de sua influência em sua própria prática acadêmica, mas também na prática acadêmica em geral e, assim, trabalhar "para dar conta de contingências históricas e sociais que sempre operam para solapar a proclamação universal do sentido de um determinado fenômeno" (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.19).

Neste sentido, esta pesquisa inspira-se na bricolagem e a pesquisadora atua como "*bricoleur*" no seu fazer sobre a pesquisa, desviando-se das práticas tradicionais na pesquisa, identificando-se com a explicação de que "os *bricoleurs* têm em conta a influência de 'estar no mundo' para eles próprios, para outros pesquisadores e para os fenômenos que se propõem a estudar" (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.11) na contramão da lógica androcêntrica, presente na instituição de educação superior.

1.5 A ESTRUTURA DO TEXTO

O texto encontra-se organizado em mais três capítulos, além deste capítulo introdutório. O segundo capítulo apresenta e discute os conceitos utilizados para este estudo: patriarcado, androcentrismo, *habitus*, violência simbólica, relações de gênero, equidade de gênero e direitos das mulheres. A perspectiva adotada é que tais conceitos

não sejam instrumentos fixos, meros ancoradouros de pesquisa, mas embarcações viáveis e seguras para a navegação em tempos de calmaria e turbulência nas águas da pesquisa acadêmica, ao mesmo tempo em que sejam, sobretudo, aliados políticos para o diálogo com as experiências coletadas e registradas e com o/a leitor/a, no exercício da reflexão.

No terceiro capítulo é feito um exercício de aproximação do objeto da pesquisa, do ponto de vista teórico-acadêmico. Inicia-se, em primeiro momento, uma reflexão acerca de alguns aportes da literatura feminista interessada na educação da mulher e suas interseções com os direitos reprodutivos e implicações da maternidade para a liberação da mulher do mundo privado, familiar, em direção ao mundo de produção do conhecimento: a universidade. Em segundo momento, propõe-se um balanço da produção acadêmica brasileira sobre a questão da inclusão das mulheres na educação superior e sua interseção com a maternidade, com base em pesquisas bibliográficas virtuais no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e em periódicos como Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Estudos Feministas, Pagu, disponibilizados na biblioteca digital Scielo Brasil.

As questões que guiam o pensamento dos dois momentos reflexivos supracitados são: Quanto e de que perspectivas de análise a condição reprodutiva de estudantes da educação superior tem sido tema de pesquisa? Os direitos e obstáculos vividos pelas mulheres que vivenciam a condição reprodutiva no percurso de formação profissional na educação superior têm sido objeto de investigação e discussão acadêmica? Há registros na literatura de instâncias e serviços de apoio acadêmico à condição de grávida e correspondente situação de vulnerabilidade? Há registros na literatura de ações docentes de apoio ou de discriminação contra as alunas grávidas e/ou mães? A educação superior no Brasil é pensada de forma efetivamente inclusiva de mulheres que engravidam e cuidam de crianças? Essas questões

são importantes na atual conjuntura de expansão do acesso e inclusão na educação superior no Brasil e a última indaga sobre a inclusão do princípio da equidade de gênero.

O quarto capítulo apresenta inicialmente o contexto pesquisado em um breve relato da história do CCA e sobre a chegada das alunas pioneiras, incluindo relatos sobre as experiências quando da entrada e estada delas na década de 1970. São apresentados os dados quantitativos de concluintes por ano/sexo de 1958 até 2012, da população discente quantificada por sexo/curso no momento presente, como também da população de servidoras/servidores e docentes por sexo/departamento, em tabelas.

No quinto capítulo, segue-se a apresentação e discussão das experiências das que compõem a amostra voluntária de estudantes mães e/ou grávidas, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Agrárias- CCA, Campus II, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, resultantes da investigação empírica, também junto às servidoras da Secretaria da Coordenação do Curso de Ciências Biológicas e do Serviço Social do mesmo Campus.

Assim, os dados coletados foram organizados e discutidos a partir dos relatos das experiências das estudantes grávidas e mães em três seções, que se apresentam em sequência: Desrespeito aos direitos legais; Sobrecarga e intersecções gênero-classe; Vulnerabilidades, apoios e expectativas. As análises se baseiam na percepção das questões de gênero como relações sociais e de poder, com foco nas mulheres e nos relatos de suas experiências de gravidez e maternidade como estudantes da Educação Superior, um campo inevitavelmente político, utilizando-se dos conceitos apresentados no segundo capítulo.

Por último, as considerações finais fazem uma síntese da análise bibliográfica e empírica proposta pela pesquisa e refletem sobre a pertinência da tese anunciada, apontando que a Universidade se evidencia como instituição androcêntrica, e, portanto, discriminatória

contra as mulheres, especialmente quando elas se encontram em estado reprodutivo, exibindo a sua condição feminina em destaque no corpo. Por conseguinte, mesmo tendo incluído massivamente as mulheres em seu corpo discente nas últimas décadas do século XX, a instituição da Educação Superior empreende violência simbólica e legitima relações de poder que prejudicam as estudantes grávidas e mães, agindo como reprodutora das desigualdades de gênero.

2. A TRILHA DOS CONCEITOS

A abordagem teórica representa uma posição frente ao universo acadêmico, vasto e diversificado, tendo em vista expor as opções conceituais e utilizá-las para a análise das problemáticas em foco. A adoção dos conceitos tende a ser orientada, por um lado, pela identificação teórica e aproximações com o pensamento dos sujeitos que os cunharam e, por outro lado, com a compreensão e opção política adotada na pesquisa científica. Quando se adotam os conceitos, exibe-se o resultado de uma garimpagem realizada, na qual se identificam as peças valiosas que fazem sentido para o momento e para os objetivos dispostos.

As construções teóricas são dinâmicas e o uso dos conceitos está longe de ser mero utilitarismo. Na história, as pesquisas e as respectivas conexões abertas aos referenciais teóricos se constituem em verdadeiros canais de retroalimentação das teorias e de vivificação de um arsenal que estaria fadado ao esquecimento, não fosse a sua renovação a partir de dados concretos atualizados e das provocações no sentido de discuti-los. Deste modo, apresentar os conceitos adotados é uma forma de apresentar as lentes pelas quais o/a pesquisador/a enxerga o mundo e analisa os fatos que compõem o tema pesquisado. Esta elucidação conceitual na pesquisa é, ao mesmo tempo, uma proposta de interlocução não somente com a produção teórica e os/as autores/as dos respectivos conceitos, mas, também como leitor e a leitora para o diálogo vivo e questionador acerca das discussões teóricas aplicadas no desenvolvimento dos significados no trabalho da pesquisa.

Para situar e compreender as dificuldades e desafios das jovens estudantes grávidas e mães que cursam a universidade, e fundamentar a análise realizada nesta tese, os seguintes conceitos parecem valiosos e indispensáveis: patriarcado, androcentrismo, *habitus*, violência simbólica, relações de gênero, igualdade/equidade de gênero, direitos das mulheres.

2.1 PATRIARCADO

Patriarcado é uma palavra de origem grega pater (pai) e arkhe (origem e comando), que indica literalmente a autoridade do pai. O primeiro significado do termo foi utilizado em sentido religioso e se referia as "virtudes patriarcais", sendo depois estendida ao sentido social (DELPHY, 2009). De acordo com a sociologia tradicional, a família pode ser classificada quanto à autoridade, como:

> a. Patriarcal – se a figura central é o pai, que possui autoridade de chefe sobre a mulher e os filhos [senhores do engenho, no Nordeste brasileiro];
>
> b. Matriarcal – em que a figura central é a mãe, havendo, portanto, predominância da autoridade feminina.
>
> c. Paternal ou Igualitária – onde a autoridade pode ser mais equilibrada entre os cônjuges, dependendo das situações, ações ou questões particulares [sociedade americana] (LAKATOS, 1991, p.171).

Não há confirmações sobre a existência da família matriarcal em grande escala, tampouco de matriarcado, que conforme Perrot (1998) revela-se como um impasse na história, praticamente um consenso de que nunca se efetivou como também a família igualitária pode existir em contextos específicos, como exceção à regra (ROSALDO; 1979). Todavia, conforme Castells, "o patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar". O poder patriarcal não é somente exercido sobre a família, mas, também é veiculado e empreendido sobre a sociedade em geral, em termos de produção, de consumo, de política, de legislação e de cultura, influenciando comportamentos, formando personalidades, direcionando as relações interpessoais, por meio da violência que este poder exerce sobre elas (CASTELLS, 2002, p.169).

O regime patriarcal do cenário colonial brasileiro delineava-se com os homens - sexo forte e nobre, e com as mulheres – sexo fraco e belo. Porém, a beleza da mulher era uma beleza mórbida, franzina, ou então gorda, mole, caseira, materna, cochas grossas e nádegas largas. É certo que estes são valores de raízes econômicas, e que o intento dos homens era afastar às mulheres da competição pelo domínio econômico e político exercido por eles, além de conferir-lhes privilégios a partir de um "padrão duplo de moralidade", no qual o homem tinha liberdades de ação social, pública e também de gozo físico, podendo se deitar com qualquer mulher ou escrava, enquanto a mulher era limitada ao espaço doméstico com seus afazeres e contatos restritamente familiares, "deformada no corpo para ser a serva do homem e a boneca de carne do marido", obrigada a se deitar todas as noites com ele, caso estivessem dispostos a procriar (FREYRE, 1996, p.93).

Conforme Freyre, embora fosse comum a mulher permanecer dentro de casa o dia inteiro, cozinhando, costurando, parindo, morrendo no parto, cuidando dos filhos e do marido, registra-se que no início do século XIX, surgiram mulheres a romper com a submissão feminina para administrar fazendas, dirigir a política e até lutar na guerra contra os holandeses. "As senhoras de engenho, desse feitio amazônico", liderando vaqueiros, andavam a cavalo, mostravam que as mulheres não eram seres de sexo frágil e provavam que elas podiam exercer a mesma segurança e o mesmo poder exercido pelos homens (FREYRE, 1996, p.95).

Estas mulheres de vozes firmes, de gestos de autoridade, de corpos resistentes, que eram viúvas ou dominavam seus maridos, as "matronas" ou "mulheres machonas", como eram chamadas, trazem à baila o esclarecimento de que a diferenciação patriarcal, embora se anunciasse, não era biológica em nada, mas, se tratava de um regime social, idealizado pela cultura patriarcal, que impunha a desigualdade em desfavor às mulheres, sobretudo às negras, duplamente oprimidas.

Segundo Freyre, no Brasil este regime patriarcal e racista era originário, idealizado e exacerbado na orientação do branco europeu

colonizador, que também imprimiu a iniquidade de raça contra negros e índios. Esta tendência paradoxalmente marcada pelo "cavalheirismo exagerado" às mulheres brancas se distinguiam das manifestações na cultura indígena do Brasil, nas quais a mulher realizava atividades masculinas e vice-versa, assim consideradas pelo branco colonizador dominante, como não havia a estigmatização dos corpos masculino e feminino em forte e fraco, respectivamente (FREYRE,1996, p.97-103).

Nesta sociedade manchada pelas feridas de sexo e de raça, sempre favoráveis ao homem, sobretudo o branco, andaram em conflito tais códigos de discriminação pelas influencias de raça, principalmente. As "iaiás brancas" quando se apaixonavam pelos mulatos ficavam perturbadas e os pais nobres brancos não aceitavam casamento entre etnias e classes sociais diferentes e muitas moças, motivadas pela força do amor e do sexo ardente, eram raptadas das casas grandes pelos seus mulatos apaixonados (FREYRE,1996, p.97-103).

Desta forma, começou o declínio do patriarcalismo agrícola brasileiro, quando as moças brancas começaram a desobedecer aos pais e eles perdiam o poder sobre as filhas, um dos símbolos deste padrão de domínio familiar.Assim, ressalta-se que as interseções que fortalecem a dominação são também as que as enfraquecem: as questões de raça, ao mesmo tempo em que compõem a dominação, podem alterar a ordem de gênero estabelecida.

Contemporaneamente, Castells (2002) afirma que a inserção da mulher no mercado de trabalho remunerado aumentou o poder de barganha da mulher sobre o homem, e abalou o poder de dominação deste como provedor da família. Todavia, o patriarcalismo apresenta resistências e apesar dos abalos que sofre, dá sinais de vitalidade. É notório que entre as conseqüências da inserção das mulheres no mercado produtivo, elas carregam o peso das quádruplas jornadas de trabalho: trabalho remunerado, organização do lar, criação dos filhos e cuidados com o marido, embora se proclame que elas tenham conquistado a oportunidade de decidir como será a reprodução e a

reprodução assistida. Verifica-se que no contexto internacional não há uma homogeneidade nas conquistas das mulheres e que prevalecem em diversas sociedades fenômenos radicais, marcados pelo poder do patriarcado em diferentes aspectos e nuances da vida contemporânea.

Embora seja discutido que o uso atual do termo patriarcado, ainda que adjetivado de contemporâneo, pode ser considerado inadequado por não dar conta das possibilidades e efetivações de mudanças nas configurações sociais e, que o termo gênero deve substituí-lo por evidenciar a mobilidade e o fator instabilidade nas relações entre os gêneros, Machado defende que ambos os termos são úteis para a denominação da complexidade e análise da sociedade (MACHADO, 2000). Portanto, é prudente reconhecer que a sociedade nas áreas familiar, educacional, política, econômica, religiosa e mesmo nas diferentes relações de gênero, continua marcada pelo poder do patriarcado que se perpetua em constantes atualizações e manifestações metamorfoseadas da cultura da dominação masculina, vitimando principalmente as mulheres e/ou aqueles que com elas se parecem. Neste sentido, ao discutir as condições da pós-modernidade, Santos lembra que:

> As relações sociais e familiares estão dominadas por uma forma de poder, o patriarcado, que está na origem da discriminação sexual de que são vítimas as mulheres. Obviamente, tal discriminação não existe apenas no espaço-tempo doméstico e é, aliás, visível no espaço-tempo da produção ou no espaço-tempo da cidadania, como terei ocasião de referir. Mas o patriarcado familiar é em meu entender a matriz das discriminações que as mulheres sofrem mesmo fora da família, ainda que actue sempre em articulação com outros factores (SANTOS, 2010, p.3).

Os conceitos e termos de patriarcado, gênero e outros como "sexismo", "machismo", "dominação masculina", "opressão de mulheres" são importantes ferramentas teóricas e políticas que, sendo utilizados,

todos podem esclarecer e enfatizar de maneiras diferenciadas o mesmo fenômeno (DELPHY, 2009). A possibilidade de contraposição entre eles ou a decisão pela não utilização do conceito de patriarcado, causaria a redução de possibilidades de se entender e de se explicar os fatores sociais, históricos, culturais e políticos da dominação masculina, como também dificultaria ainda mais a transformação desta ordem, em favor das mulheres. As desigualdades de gênero e as violências contra as mulheres se multiplicam e exigem cada vez mais perspicácia e agilidade no sentido de sua erradicação. Isto justifica a necessidade, a vitalidade e a versatilidade dos movimentos feministas e alerta que, em tempos de luta, todas as ferramentas úteis são indispensáveis ao trabalho árduo.

2.2 ANDROCENTRISMO

O conceito de androcentrismo refere-se à ordem histórica da dominação masculina, à cultura que impõe a valorização da masculinidade em detrimento da feminilidade, cujas disposições resultam "da incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino" (BOURDIEU, 2005a, p. 44). Ao inscrever a ordem masculina sobre todas as coisas e pessoas, como a ordem legítima, a partir de princípios de visão e de divisão do mundo aparentemente inquestionáveis, "a representação androcêntrica da reprodução biológica e da reprodução social se vê investida da objetividade do senso comum, visto como senso prático, dóxico, sobre o sentido das práticas" (BOURDIEU, 2005a, p. 45). Assim, é comum que se fale do homem como se fosse o ser humano em sua totalidade, negando-se e invisibilizando-se a mulher e a sua pertença à humanidade, a ponto de muitas mulheres nem questionarem a eleita supremacia masculina.

A identificação da humanidade apenas ao homem e a inferiorização da mulher remonta à cultura grega. Os gregos excluíram as mulheres do mundo racional e os romanos legitimaram a discriminação feminina por meio do Direito, com a instituição do pátrio poder, pater

familias, investindo o homem de todo o poder sobre a mulher, filhos, servos (COLLING, 2004). Até os dias atuais, é visível a predominância da hierarquização nas relações entre homens e mulheres nos diversos campos, a partir de papéis sociais definidos pelo sexo.

O androcentrismo é definido por Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) como um sistema cultural que se constitui em normas e valores que exaltam os sujeitos masculinos, excluindo as mulheres de posições de privilégios e poder, excluindo também os homens cujas expressões não estejam em conformidade com o modelo de masculinidade hegemônica.

As normas e valores androcêntricos não necessariamente agridem o corpo físico, mas são capazes de inibir, segundo Caetano (2008), o exercício da cidadania, justamente por levar o indivíduo a naturalizar as ideias e procedimentos preconceituosos que as/os desqualificam e as/os fazem se sentir inferiores àqueles com os quais são comparados.

O arbitrário androcêntrico se funda na construção humana histórica, cultural e social investida do poder simbólico (BOURDIEU, 2005b) que age especialmente no campo institucional: "o poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo" (2005b, p. 14).

Investidos de poder simbólico estão agentes específicos, como o homem, com o respectivo uso da força e da violência física e simbólica, como também as instituições – família, escola, igreja, Estado – que são estruturantes do processo histórico de produção e naturalização da dominação masculina, atuando no incessante trabalho de moldar as relações sociais privadas e públicas, moldando os indivíduos que a compõem e, são ao mesmo tempo, por ela moldados (BOURDIEU, 2005a, p. 46). Assim, a dominação masculina, classificada por Bourdieu como dominação simbólica, é compartilhada por dominador e dominado:

> A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: *ela*

> *legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada* (BOURDIEU, 2005a, p. 33). [grifos do autor]

Os comportamentos, modos de ser e disposições humanas e, consequentemente, as relações sociais, são, portanto, formados em através das instituições sociais (família, igreja, Estado e escola), cujos pesos relativos podem ser diferentes, nas diferentes épocas (BOURDIEU, 2005a). Atualmente, a escola tem enorme peso na educação e na reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2009). Historicamente uma instituição masculina, portanto, androcêntrica, que excluía as mulheres, a escola as incorporou, no mundo ocidental, ao longo dos séculos XIX e XX, gradativamente, em todos os níveis, até o superior.

2.3 HABITUS

A constante histórica do androcentrismo como mundo de ideias e de práticas masculinas, se funda na norma social incorporada, o *habitus,* que Bourdieu define como "um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental, na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural" (BOURDIEU, 2005b, p.61). O *habitus* refere-se ao sistema de percepção, pensamento e também de ação, incluindo a autodisciplina e a autocensura, sendo causador de numerosas violências sociais.

Os *habitus* são inscrições duradouras das estruturas sociais nos corpos, construções sociais das estruturas cognitivas [e nas mentes] que "funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentes" (BOURDIEU, 2005a, p.45).

Os *habitus* de gênero são configurações de disposições opostas entre meninos e meninas, homens e mulheres, que operam de modo predominantemente inconsciente; se relacionam diretamente com a imposição de estereótipos de gênero que por sua vez, são modelos delineados e cobrados como desempenho ideal, sobre as formas de ser menino/homem e menina/mulher, baseadas em preconceitos: "Tomando o preconceito como um conceito" é viável considerar "a fabricação de novos conceitos como tarefa da filosofia, tarefa política e histórica, na medida em que essa fabricação se dá num contexto de desigualdades" (AZEREDO, 2007, p.14).

Assim, os preconceitos funcionam como chaves de prisões que tornam as pessoas reclusas em ideais que os eliminam enquanto sujeitos livres e trazem grandes prejuízos individuais e sociais. Por sua vez, a dominação masculina, também simbólica, é assegurada a partir da formação de *habitus* distintos e diferenciadores de identidades e estilos comportamentais masculinos ou femininos, fundamentadas em preconceitos e estereótipos, cujos efeitos de dominação simbólica se exercem através dos esquemas de percepção e de ação que têm como parâmetro superior o *habitus* masculino, androcêntrico, muitas vezes de forma não declarada e imperceptível:

> O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos 'habitus' e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 2005a, p. 49-50).

Estes *habitus* são estruturas psicossomáticas, ancoradouros objetivados e subjetivados, construídos num trabalho histórico contínuo de eternização do arbitrário androcêntrico. De acordo com a força do

habitus, devem o homem e a mulher se enquadrar perfeitamente no modelo de gênero específico de sua cultura, para não serem punidos por meio dos preconceitos, das discriminações e das violências, com destaque para a vulnerabilidade feminina:

> Os números da violência contra a mulher – estupros, assassinatos, abusos, espancamentos, insultos, ameaças, bem como o desrespeito gritante aos direitos sexuais e reprodutivos, tais como mortes e injúrias provocadas pela prática clandestina do aborto, e a mortalidade materna – continuam a crescer e considero que essa violência específica contra mulheres é onde desemboca o preconceito contra a mulher (AZEREDO, 2007, p.14).

Além da família, a escola é a principal instituição que interfere na formação de *habitus*, pelo fato de que é nela e por meio dela que praticamente todas as crianças são formadas e orientadas, em suas posturas individuais e sociais. O processo de escolarização configura-se, assim, desde a Educação Infantil, como um espaço de formação de *habitus*, incluindo o *habitus* de gênero. De acordo com Louro (2004), a escola não figura apenas como transmissora e produtora de conhecimento, mas também como uma fábrica de sujeitos, uma vez que produz identidades étnicas, de gênero, de classe, e estas identidades estão sendo reproduzidas de forma desigual, sempre favorecendo a norma masculina como superior.

Nesta compreensão, na Universidade e na Educação Superior, também ocorre a formação do *habitus* de gênero, num processo de continuidade, tendo como norma o androcentrismo e a visão masculina que além de normatizar, discrimina e, ao seu modo, pune quem não corresponde ao seu padrão central, o masculino, por meio da violência simbólica e de rituais marcados pelas relações de gênero como relações de poder.

2.4 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A violência é uma ferramenta fundante e lapidar do androcentrismo. Alemany afirma que "as violências praticadas contra as mulheres devido ao seu sexo assumem múltiplas formas" e "lhes infligem, na vida privada ou pública, sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos" (ALEMANY, 2009, p. 271). Forjada na construção arbitrária do biológico e do social, produzida e reproduzida em todos os campos, a dominação masculina é viabilizada pela violência simbólica**,** delineando a submissão feminina.

A modalidade de violência simbólica, na maioria das vezes institucionalizada, inquestionada e dissimulada, como tal definida por Bourdieu como "uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física" (BOURDIEU, 2005a, p.50), e se institui por intermédio da adesão do dominado à situação de dominação, fazendo com que os dominados aceitem os limites que lhes são impostos.

Embora seja atualmente um consenso o fato de que sujeitos femininos e masculinos são fontes de força, de resistência e de mudanças, e que a dominação não se realiza sem oposições, não se pode desconsiderar a força impositiva dos padrões dominantes como modeladores de condutas sociais, fontes e vetores de violência simbólica aos quais, a grande maioria das pessoas correspondem, acriticamente, como é o caso das mulheres submissas, que não os compreendem ou os contestam como padrões arbitrários e injustos.

Porque consiste na imposição de um arbitrário cultural por um poder arbitrário "*toda* ação pedagógica (AP) é *objetivamente uma violência simbólica*" (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 26), [grifo do autor]. Na década de 1960, do século XX, numa reinterpretação do papel dos sistemas de ensino na sociedade, aponta-se que a escola não é a instituição neutra, proclamada até então, e "onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver

reprodução e legitimação das desigualdades sociais" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Sendo a ordem social impregnada da visão androcêntrica e sendo a escola uma instância de reprodução das desigualdades sociais, pode-se deduzir a escola como reprodutora do androcentrismo e das desigualdades entre homens e mulheres, consubstanciada como instituição empreendedora da violência simbólica. De acordo com Bourdieu e Passeron (2009) todo poder de violência simbólica impõe significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base, acrescentando a sua própria força simbólica a estas relações; e a escola é, por excelência, em suas práticas, uma instituição empreendedora desta violência, presente na ação pedagógica (AP):

> *1.1. A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).* (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 27), [grifos do autor],
>
> *1.2. A AP é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma AP, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural* (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 29). [grifos do autor].

Portanto, à medida que a ação pedagógica da escola comunica pedagogicamente um modo de ser como legítimo e, ao mesmo tempo,

indica de forma seletiva e excludente, ao grupo que conduz, as suas arbitrariedades: o que está fora da sua aprovação, ou seja, elege o que é certo, quem está certo, o que e quem está errado, promove efetivamente violência simbólica. As ações pedagógicas e a violência simbólica são produzidas como também se reproduzem nas e pelas relações sociais, em várias nuances inclusive na sua face androcêntrica.

Assim, fundada na formação do *habitus,* dominante e dominado, e disseminada pela violência simbólica, a confirmação da ordem masculina evidencia-se e se impõe como neutra e universal, em todos os níveis sociais, sendo a própria sociedade uma imensa máquina simbólica, que tende a legitimar a dominação masculina pela divisão social do trabalho, na distribuição das atividades atribuídas a cada um dos sexos, através do convencimento e de imposições arbitrárias.

A escola/universidade, disfarçadas de neutralidade, enunciadas tão somente como "instituições educativas", além de investidas do poder simbólico institucional, declaradamente desinteressado, exercem a violência simbólica efetiva num trabalho histórico de reafirmação do androcentrismo, que orienta as relações sociais em geral, especialmente as relações de gênero, dentro e fora delas.

2.5 RELAÇÕES DE GÊNERO

O termo relações de gênero evidencia o caráter social das interações entre os sexos desnaturaliza e politiza estas relações sociais, assim como oportuniza a visão e a interpretação crítica sobre as questões de poder envolvidas nestas relações, engendradas nos diversos contextos entre homens e mulheres e sobre os processos históricos das construções sociais do masculino e do feminino.

O conceito de gênero como construção cultural, distinto de sexo biológico, tem sua origem em pesquisas dos psiquiatras e sexólogos John Money e Robert Stoller, nas décadas de 1950 e 1960 (GERMON, 2009). Nos anos de 1970, foi apropriado pelo movimento e

teorização feminista contemporâneo, em contraposição à biologização e naturalização das desigualdades entre mulheres e homens, no intuito de evidenciar que ideias, papéis, padrões e interações entre homens e mulheres, e noções de masculinidade feminilidade são construções culturais, sociais e históricas, e que tanto diferem, quanto se sobrepõem à natureza dos sexos biológicos.

De acordo com Bourdieu (2005a), as mulheres são submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, que as conduz à aprendizagem das virtudes de abnegação, resignação e silêncio. Por vezes são rebaixadas socialmente a objetos ou símbolos, cujo sentido é contribuir para o aumento do capital simbólico em poder dos homens. Estas evidências se referem às relações de gênero, compreendidas como construções sociais e culturais do masculino e do feminino, configuradas em relações de poder, produzidas e perpetuadas culturalmente no campo social.

A nova conceituação de gênero possibilitou a discussão das relações de poder e delineou a construção da desigualdade existente entre homens e mulheres na história das sociedades como uma constante, contudo, apontando suas estruturas e viabilizando, assim, a sua desconstrução. A discussão do conceito de gênero só é possível levando-se em consideração o contexto social, as interferências humanas e os processos históricos de suas construções, confirmando seu delineamento como conceito relacional, polissêmico: "para alguns gênero é um conceito, para outros uma ferramenta, uma base, um catalisador, uma epistemologia, um paradigma, um mecanismo, uma dimensão" (LOUIS, 2005, *apud* KOVALESKI; TORTATO; CARVALHO, 2011) e uma importante categoria para a análise da história, conforme Scott (1990).

Stearns (2007) embora não apresente uma posição evidente de defesa sobre as mulheres, conclui que a dimensão de gênero é bastante elucidativa para o entendimento da história da humanidade, pois "usar os efeitos sobre homens e mulheres como um recorte privilegiado

para examinar a natureza dos intercâmbios culturais conduz a grandes revelações das características dos próprios intercâmbios" (STEARNS, 2007, p. 245).

Compreende-se, pois, gênero como uma ferramenta teórica, útil para as análises dos impactos das construções das relações sociais que se pautam majoritariamente sobre as construções culturais de masculinidade e feminilidade, nos vários segmentos e dimensões da sociedade, e que os estudos de gênero se configuram como uma perspectiva alternativa ao androcentrismo predominante nas ciências em geral, questionando as relações de poder vigentes e indicando possibilidades para reformulações, tendo em vista relações sociais equânimes, sobretudo de construção e conquista do respeito às mulheres. De acordo com Cruz (2012), gênero além de um "marco conceitual" constitui-se em:

> uma metodologia de interpretação que orienta decisões amplia e muda o olhar, permitindo reconstruir conceitos (...) É possível afirmar que gênero constitui um instrumento de análise da realidade que põe em questão as relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres nas relações sociais em geral;(...) Ao tornar visíveis as 'naturalizações' construídas socialmente, esta metodologia contribui para interpretar os outros mecanismos de discriminação ou exclusão social que interatuam potenciando os de gênero (idade, nível educativo, etnia, pobreza, violência, etc.) (CRUZ, 2012, p. 238).

A partir do entendimento de que as relações de gênero são constituídas no social, e constitutivas do social, destaca-se que estas se encontram intimamente relacionadas às instituições educacionais, atuando diretamente na orientação e normatização de condutas e comportamentos, desde a infância. Moreno, alerta sobre o androcentrismo impregnado no contexto educacional e propõe acrescentar às atividades da escola uma "análise anti-androcêntrica"

(MORENO, 1999, p. 78) Conforme Louro (2001), as relações sociais e culturais demarcam fronteiras entre aqueles que representam a norma, que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens.

Porém, o estudo das relações de gênero na educação, segundo Carvalho (2000), é bastante incipiente na formação docente em nível nacional e as desigualdades de sexo e gênero são ainda grandemente desconsideradas nas políticas e nas práticas educacionais. Desta forma, a escola, os professores e professoras têm tido poucas oportunidades de refletirem sobre a problemática de gênero, embora a preocupação com essa temática esteja sendo gradativamente introduzida nas universidades.

Assim, os estudos de gênero, de abordagem multidisciplinar, vieram revitalizar os estudos sobre mulheres, que enfrentavam impasses do ponto de vista teórico e metodológico e redimensionaram estes estudos sobre mulheres, configurando-se como "campos de estudo, marcadamente engajados, dirigidos não apenas para análise, mas para a intervenção social" (LOURO, 1997, p. 157). Todavia, tendo caráter dinâmico, têm também enfrentado crítica internas, como apontam Costa e Sandemberg (1994), sobre o distanciamento entre o movimento e a produção teórica da academia.

Por um lado, para algumas historiadoras de mulheres, esta transformação foi compreendida como enfraquecimento dos estudos feministas, entre outras questões, por ser abstrato, e, por outro lado, estes estudos se ampliaram como análise das relações sociais e ganharam força na academia, como nova ferramenta analítica. Nestes caminhos da construção teórica do gênero, muitas foram as tensões e as colaborações de áreas diversas para a apropriação e popularização do termo e dos estudos de gênero (KOVALESKI; TORTATO; CARVALHO, 2011).

Na academia, "se pode afirmar que a dimensão de gênero foi introduzida no debate das questões sociais prioritárias, mas não é válido concluir que o entrosamento entre as disciplinas tenha sido estabelecido a contento" (BRUSCHINI; SORJ, 1994, p. 9). Vianna (2006)

aponta a dificuldade de se tomar conhecimentos dos estudos de gênero, inclusive por parte dos elaboradores de políticas públicas, diante das temáticas e estudos multidisciplinares "dispersos em diferentes áreas do conhecimento que raramente dialogam entre si" e ainda a falta de diálogo "tanto dos estudos educacionais com os estudos feministas quanto da área de estudos de gênero com o campo educacional" (VIANNA, 2011, p.526; 528).

Ou seja, estudos sobre a área indicam que muitos problemas ainda estão por serem resolvidos, apesar do crescimento da produção acadêmica no âmbito dos estudos de gênero e é preciso avançar na direção dos estudos e das políticas que modifiquem as relações de gênero pautadas pelo androcentrismo, e alterem os processos de naturalização das desigualdades, que são potentes forças de oposição ao princípio de igualdade, princípio fundador dos sistemas políticos universalistas.

Contudo, é importante destacar o papel da criação dos núcleos de estudos de gênero nas universidades brasileiras, como um espaço de fortalecimento e institucionalização do feminismo no Brasil, desde os anos 70 (COSTA, SARDEMBERG, VANIM, 2010). No Norte e Nordeste há uma pluralidade de organizações feministas e vários grupos e núcleos de pesquisa sobre gênero e mulheres, preocupados "em produzir conhecimento, formar uma consciência crítica entre as mulheres sobre sua especificidade e perfeitamente articulado com as lutas do movimento social" (COSTA, 2006, p.119), e com organizações não governamentais – ONGs trazendo contribuições locais e, ao mesmo tempo, nacionais, constituindo uma rede regional de articulação político-acadêmica que promove a socialização da temática e o desenvolvimento de políticas de gênero e para mulheres.

2.6 IGUALDADE/EQUIDADE DE GÊNERO

O conceito de igualdade, apesar de proclamado legal, politicamente está distante de ser concretizado desde a antiguidade

até os dias atuais. Mesmo que se considerem as evoluções, conquistadas em grande parte das sociedades, no tocante aos direitos individuais e coletivos, as desigualdades sociais permanecem, ressaltando-se as questões problemáticas sobre as desvantagens históricas e as discriminações sofridas pelas mulheres.

No Brasil, somente no texto constitucional de 1988, foi reconhecida e legitimada a igualdade entre homens e mulheres. Este reconhecimento, contudo, não garante a conquista desta igualdade nas práticas, nas condições objetivas, e as desigualdades de gênero ainda compõem uma realidade predominante. No contexto dos estudos feministas, ao discutir este conceito, Varikas (2009) afirma que o mesmo constitui-se em um "impasse teórico" pela influência que sofre das "antinomias da construção do gênero" e das decorrentes questões da identidade e da diferença, pois considera que:

> Como membro de um grupo "diferente", o sujeito feminino pode ser excluído da igualdade dos direitos em nome da "sua" diferença, que o torna incomparável a todos outros. Como alguém abstratamente semelhante e, portanto, comparável a todos os outros, ela só pode usufruir da igualdade na medida de sua semelhança com o grupo dominante, os homens. (VARIKAS, 2009, p.118).

A autora apresenta os "dilemas da igualdade" pelas divergências que giram em torno da igualdade que, historicamente, tem pontuado a luta pela libertação das mulheres, mas argumenta que esta igualdade gera um confronto de escolha impossível:

> Por um lado, o pleno reconhecimento político e social das mulheres significa, que elas devem se adaptar à norma masculina, "tornar-se (como) homens". Por outro lado, sua demanda: serem admitidas "com são", numa organização social que leve em conta suas diferenças em relaçãoaos homens (por exemplo, a maternidade, o

> cuidado das crianças), reforça o regime de exceção do qual elas são objeto e as condena a uma "incorporação" específica como mulheres, "homens imperfeitos" (VARIKAS, 2009, p. 118).

Nesta compreensão, ocorreria uma oposição entre igualdade e equidade, sendo esta noção mais ambígua e voltada mais para a melhoria na posição de dominadas, do que para a transformação do *status quo*, enquanto que aquela representaria a utopia de abolição das hierarquias (VARIKAS, 2009, p. 119-121). Em síntese, seria a busca pela igualdade a solução para as desigualdades, uma vez que a igualdade conquistada garantiria a viabilização do direito das mulheres de serem tratadas como iguais e não sofrerem discriminações, e ao mesmo tempo, a possibilidade de serem reconhecidas com suas diferenças.

Na prática, esta justaposição conceitual e suas convergências se apresentam de maneira diversa, pelo menos no campo educacional, quando as mulheres alcançam e até superam o fator quantitativo de escolaridade em relação aos homens, e permanecem obscuras as problemáticas de gênero no setor, sem obtenção do reconhecimento dos prejuízos e das necessidades de apoios para a superação das desigualdades:

> A LDB não focaliza questões de igualdade de sexo e equidade de gênero, isso porque, apesar do enorme déficit de escolarização da população brasileira, sobretudo nos níveis mais elevados, não existiam diferenças quantitativas no acesso e conclusão escolar de crianças e jovens do sexo masculino e feminino desde a década de 1990 (CARVALHO; RABAY, 2012).

Apesar das controvérsias e da validade do debate em torno da igualdade, sabe-se, que, na prática, a tão proclamada igualdade, como ideal da modernidade, assume contornos genéricos, abstratos, não está desprovida da cultura androcêntrica e, predominantemente,

é proclamada como argumento para a justificação da supressão dos direitos das mulheres e de outros grupos excluídos historicamente, a exemplo da oposição às cotas para negros, da ampliação da licença-maternidade, entre outras políticas que podem ser viabilizadas pelo princípio da equidade.

Compreende-se a equidade como princípio que garante a oferta de condições necessárias para que as pessoas tenham as suas oportunidades de acesso e sucesso preservadas, em relação aos contextos competitivos ou não competitivos, levando-se em consideração as suas condições/limitações momentâneas ou permanentes, diante de espaços e situações em que a não consideração e compreensão destas condições/ limitações representem obstáculos ao êxito dos sujeitos em desvantagem, sendo, pois, a equidade um caminho para a construção da igualdade, com grandes desafios no campo educacional.

Carvalho, Andrade e Junqueira esclarecem que "equidade refere-se à construção da igualdade de usufruto de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas". No caso da equidade de gênero refere-se à igual valorização de qualidades atribuídas a homens e mulheres, na vida pública e privada, considerando-se que a iniquidade ou desigualdade de gênero não se limita à exclusão e à discriminação, mas envolve a desvalorização das expressões femininas (CARVALHO, ANDRADE E JUNQUEIRA 2009, p. 14).

A compreensão da equidade de gênero, evidenciada no I e II Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres - PNPM, apresentada dentre os seus princípios orientadores logo em seguida ao princípio da "igualdade e respeito à diversidade", evidencia-se no I PNPM-2005: "a todas as pessoas deve ser garantida a igualdade de oportunidades, observando-se os direitos universais e as questões específicas das mulheres;" (BRASIL, SPM, 2005). No II PNPM-2008, amplia-se a explicação deste princípio:

> Equidade: o acesso de todas as pessoas aos direitos universais deve ser garantido com ações de caráter universal, mas também por ações específicas e afirmativas voltadas aos grupos historicamente discriminados. Tratar desigualmente os desiguais, buscando-se a justiça social, requer pleno reconhecimento das necessidades próprias dos diferentes grupos de mulheres (BRASIL, SPM, 2008).

No Brasil, o reconhecimento da problemática pode ser visto no avanço das políticas para o alcance da equidade. Em 2011, foi lançada pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres- SPM a quarta edição do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça, tendo como objetivo promover.

> A igualdade de oportunidades entre homens e mulheres no âmbito das organizações públicas e privadas, baseada no desenvolvimento de novas concepções na gestão de pessoas e na cultura organizacional para alcançar a equidade de gênero e raça no mundo do trabalho (BRASIL, SPM, 2011).

Algumas universidades participam do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça, como Comitê *Ad Hoc* do Programa, por meio de pesquisadoras de núcleos de gênero que atuam na definição das boas práticas desenvolvidas pelas diferentes instituições que são premiadas com o Selo Pró-Equidade de Gênero e Raça[4].A participação das universidades neste Programa demonstra o reconhecimento oficial, por parte do Governo, sobre a importância da contribuição acadêmica para a construção da equidade de gênero na sociedade em geral e, consequentemente, sobre o próprio contexto universitário, acerca das problemáticas e dos conceitos de gênero e equidade.

Todavia, no contexto da produção acadêmica, verifica-se a superficialidade com a qual a temática da equidade de gênero é

tratada, em relação ao trato que é dado às questões de etnia e aspectos econômicos, como classe social; ademais, encontram-se equívocos no uso do termo equidade, adotado para assinalar *quantidades* próximas entre homens e mulheres na distribuição de matrículas na universidade (SILVA; BARBOSA; SOUSA, 2006, p. 47), ou seja, a paridade de sexo, como também a maior participação das mulheres na educação em relação aos homens, apontada como uma contradição em relação à equidade de gênero na educação:

> O Brasil é um exemplo de país que conseguiu reverter a relação de gênero na educação e eliminar o déficit educacional das mulheres. Nesse aspecto, a vitória feminina foi espetacular. Contudo, se o hiato de gênero continuar crescendo, mesmo que a favor das mulheres, o Brasil estará contrariando a equidade de gênero em todos os campos de atividade. (SILVA; BARBOSA; SOUSA, 2006, p.19).

Concorda-se que reconhecer as diferentes necessidades, suas importâncias e legitimidades, conduz às efetivas ações de equidade para a promoção da igualdade. A equidade deve ser promovida, pois é "tanto um princípio quanto uma condição para construção da cidadania e da democracia" (CARVALHO, 2000, p. 20), necessária para a eliminação das desigualdades de gênero e não basta estar no discurso oficial, mas, deve ser ação e conteúdo, disseminados numa perspectiva teórico-prática:

> O papel das políticas e ações de equidade é socorrer momentaneamente quem ou o que vale menos nas relações de poder vigentes, para possibilitar que adquira e acumule capital cultural e autonomia, legitimidade e valor. *Todavia, políticas, planos e os argumentos de equidade e ação afirmativa precisam ser bem divulgados e conhecidos, a partir da academia e da formação superior.* (CARVALHO; RABAY, 2012) [grifo nosso].

Portanto, para se buscar a igualdade, "tornou-se necessário repensar a igualdade para que especificidades e diferenças fossem observadas e respeitadas. Essa perspectiva foi concretizada com um processo de ampliação dos direitos humanos" (LUZ, 2011, p. 20).

2.7 DIREITOS DAS MULHERES

O desenvolvimento do conceito de direitos humanos e a compreensão sobre a pluralidade dos sujeitos de direitos é uma complexa história que envolve e resulta das lutas sociais com protagonistas diversos, dentre os quais, o movimento sindical, os movimentos das mulheres, movimentos negros, movimentos de homossexuais, no intuito de garantir e ampliar direitos fundamentais que contribuem para a efetivação dos direitos humanos, "por isso, a história conceitual ou a história das ideias deverá ser lida na sua relação e vinculação com a história social" (TOSI, 2010, p. 65).

A luta pelos direitos das mulheres tem sido desde os primórdios, de diversas maneiras, a base e o vetor do movimento feminista na história. Na antiguidade, excluídas dos espaços e até dos transportes públicos, as mulheres dirigiam-se ao Senado Romano para protestar e reivindicar o uso destes transportes. Ao longo da história, as mulheres se colocaram em defesa dos direitos à liberdade, à igualdade, à escolarização, à participação política. Dentre vários marcos destas lutas, destacam-se as publicações do texto "Os direitos da Mulher e da Cidadã", em 1791, por Olympe de Gouges, escritora francesa da época; a Convenção dos Direitos da Mulher, em 1848, deflagrando o movimento sufragista (ALVES; PITANGUY, 1985).

Conforme Andrea Lisly Gonçalves (2006), em 1792, registra-se que a inglesa Mary Wollstonecraft publicou Reivindicação dos Direitos da Mulher, trabalho que inspirou muitas gerações feministas. Logo, é possível afirmar que o movimento feminista nasceu sob o impulso da luta pelos direitos das mulheres. O movimento sufragista, considerado

a primeira onda do movimento feminista, de grande projeção social, envolveu mulheres de todas as classes e foi seguido por diversas lutas pelos direitos, como pela igualdade salarial no mundo do trabalho, pela conquista do uso de anticoncepcionais e de propriedade sobre o próprio corpo, direito a saúde, a viver sem violência, às diferenças, entre tantos outros. Embora os mecanismos de sujeição feminina tenham sido sempre atuantes, sempre houve formas de resistência, notadamente a luta por direitos, por parte das mulheres.

Castells (2002) afirma que "a defesa dos direitos da mulher é o ponto crucial do feminismo" e propõe uma análise dos diversos movimentos feministas modernos e pós-modernos, resultantes de transições e mudanças históricas. O primeiro deles é o movimento pelos direitos da mulher, de vertentes liberal e socialista, que embora possam ser divergentes em alguns aspectos, assumem a defesa dos direitos da mulher. Assim, "o feminismo é positivamente uma extensão do movimento pelos direitos humanos" e não há dúvidas de que em todas as tipologias apresentadas do feminismo: cultural; essencialista; lesbiano; identidades femininas específicas; pragmático (CASTELLS, 2002, p. 231), a luta pelos direitos é pulsão e ponto convergente, ainda em que em bandeiras diferentes, de um movimento polifônico, de múltiplas identidades, de dimensão global.

De acordo com Mansbride apud Castells (2002), o feminismo pode ser definido como "o compromisso de por fim à dominação masculina", portanto subverter a ordem androcêntrica, concretizada pelo patriarcalismo, através da oposição das mulheres e homens feministas, em práticas e discursos. Perrot (2007) afirma que "as grandes reivindicações do feminismo" tecem a história com variações, conforme tempo e lugar, em torno dos direitos: direito ao saber, direito ao trabalho, ao salário, direitos civis, direitos políticos, direitos do corpo (PERROT, 2007, p. 159).

Pode-se, pois, afirmar que o movimento feminista se manifesta em busca dos direitos da mulher, que são suprimidos pela dominação

masculina, em suas várias formas de apresentação e ampliam o debate pela conquista histórica dos Direitos Humanos (ROSSATO, 2006) como também se pode asseverar que as conquistas dos direitos das mulheres vêm na esteira das lutas dos movimentos feministas.

Na sociedade patriarcal, marcada pela cultura androcêntrica, as mulheres foram desprovidas de direitos, como do direito de acesso ao conhecimento e ao trabalho remunerado; reclusas ao lar, reduzidas à função de reprodutoras dos filhos e filhas e serviçais da vida doméstica; desenvolveram o *habitus* da servidão aos homens sob relações de desigualdade e dominação de gênero, tendo sido desvalorizadas e cerceadas de outras atividades e produções.

Por meio das lutas sociais dos movimentos feministas, as mulheres conquistam o direito de estudar, trabalhar e conquistam também direitos de proteção à maternidade. Entretanto, estas conquistas ainda estão disponíveis como elementos formais e, muitas vezes não são efetivadas no plano concreto, pois ainda é um tema ainda pouco explorado "a incorporação da perspectiva de gênero por toda política pública (de forma transversal), mais que sua eleição como foco de políticas específicas, garantindo que a problemática das mulheres seja contemplada toda vez que se formular e implementar uma política" (FARAH, 2004), sendo apontada na agenda de gênero na passagem para o século XXI, dentre outras diretrizes como uma condição *sinequa,* não haverá de fato a redução das desigualdades de gênero e o atendimento às demandas específicas das mulheres.

Portanto, investigar a questão das estudantes grávidas e mães na educação superior, a partir das suas experiências acadêmicas durante a gravidez e no exercício da maternidade, envolve aproximações das suas percepções, dos seus sentimentos e constitui-se num esforço de análise, com articulações conceituais, para a explicitação de uma problemática situada numa instituição de educação e revelará mais do que procedimentos, manifestará princípios institucionais. Tais concepções e práticas, compartilhadas entre suas/seus agentes, como

servidoras/servidores, docentes e técnicos indicarão as formas como são tratados os direitos das estudantes em estado reprodutivo e se estes direitos estão sendo respeitados e cumpridos pela Instituição e, então, usufruídos por elas.

3. ELAS CHEGAM A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Apesar de serem muitos os mecanismos desenvolvidos para justificar, pela natureza, a divisão entre homens no mundo público e mulheres no mundo privado e de ser esta cisão, conveniente para patriarcas e defensores do patriarcalismo, sempre houve manifestações contrárias a essas configurações sociais, sobretudo por parte das mulheres, as principais prejudicadas pelo confinamento ao mundo doméstico, com todas as suas peculiares e iníquas formas de opressão e violências.

Em relação à conquista da escolarização feminina, de acordo com Schienbinger, "as universidades não foram boas instituições para as mulheres. Desde sua fundação no século XII até o final do século XIX e, em alguns casos, até o início do século XX, as mulheres eram excluídas do estudo" (SCHIENBINGER, 2001, p.61). Portanto, as lutas foram intensas para que elas fossem incluídas e, no Brasil as mulheres chegaram tardiamente aos cursos superiores em relação a outros países (ALMEIDA, 2000).

No contexto atual, registram-se avanços e se confirma, pelas estatísticas, o fato de que as mulheres são maioria na Educação Superior no Brasil. Entretanto, também se confirma a segmentação de gênero nas carreiras acadêmicas e que as mulheres são maioria nos Cursos chamados femininos, socialmente e financeiramente desvalorizados (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2002; CARVALHO; RABAY, 2012). Destes Cursos, cujas práticas se assemelham às tarefas domésticas, como cuidar, ensinar, exercer funções submissas e isentas de autoridade, conforme atribuições históricas e patriarcais, elas se encaminham ao mercado de trabalho em direção ao baixo reconhecimento social e parcas remunerações.

Para Bourdieu, o acesso das mulheres jovens ao ensino secundário e superior é uma das mais importantes mudanças na

condição das mulheres, fator decisivo que causou transformações nas sociedades, por estar relacionado com as estruturas produtivas e afetar as estruturas reprodutivas (BOURDIEU, 2005a). É certo que o acesso à escolaridade contribuiu fortemente para que as mulheres saíssem do confinamento doméstico e seguissem ao mercado de trabalho, fator de empoderamento social tanto no mundo público, como nas relações familiares. Contudo,

> Os estudos sobre relações de gênero já desmistificaram a ideia, que vigorou durante certo tempo, com o apoio de análises de cunho marxista, de que a simples participação da mulher na população economicamente ativa (PEA) concretizaria a igualdade social dos gêneros (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990, p.29).

Para além das transformações no mundo produtivo, que mantém, apesar de alterações, a sua vertente androcêntrica, o acesso e o sucesso das mulheres na educação superior, também representa a exibição pública da competência feminina de atuação no mundo público, continuamente negada pela ordem masculina instaurada. Assim, as mulheres diplomadas se configuram em afrontas ao domínio masculino do saber, que, ao se sentir ameaçado, usa de estratégias para se resguardar, na maioria das vezes sem declarar tal reação, que poderia ser interpretada como uma declaração de reconhecimento ao poder das mulheres e, ao mesmo tempo, de admissão da insustentabilidade das razões androcêntricas.

Desta maneira, a formação dos guetos profissionais femininos aos quais se destinam às mulheres em maioria, ramos de trabalho menos valorizados social e financeiramente é resultado de manobras androcêntricas que, em escalas diversas, no mundo privado e público, dificultam o acesso e o sucesso das mulheres nos ramos mais valorizados socialmente, garantindo a reserva de mercado aos homens, sem que sejam necessários maiores sacrifícios. Conforme Varikas,

> Como indicam os processos de feminização/ desvalorização e a reorganização das hierarquias no trabalho, a discriminação de sexos simplesmente não funciona como " efeitos de barragem", mas sim como princípio organizador da sociedade (aqui, do trabalho assalariado e doméstico), trata-se da mesma lógica sexuada que constrói de modo interdependente os ofícios do homem como qualificados e os das mulheres com subqualificados (VARIKAS, 2009).

Os estudos sobre as mulheres na educação formal apontam que esse quadro de segregação de carreiras muda lentamente e ainda que se destaque a maior participação das mulheres na educação superior, em relação aos homens, os dados do IPEA (2010), apontam que essa taxa em relação à população brasileira absoluta é baixíssima, menor do que 20% da população em idade correspondente em todas as regiões brasileiras. Ser maioria de uma minoria, no sentido do acesso ao nível superior, pode então não representar um quantitativo significante em relação à população feminina do país. Mesmo assim, os números absolutos de mulheres na educação superior têm crescido significativamente nos últimos anos (CRUZ, 2012).

Ademais, diante do quadro de expansão, é importante registrar que conforme estudos de Sampaio, Limonge, Torres (2000) sobre equidade na Educação Superior, os formandos homens são maioria nas universidades públicas e a permanência e o sucesso das mulheres em universidades públicas é inferior aos dados sobre estudantes do sexo masculino, sobretudo das mulheres em idade de procriação no contexto da classe média brasileira.

Estudos anteriores já apontaram que as correlações entre os anos de escolaridade das mulheres e o número de filhos caminham em direções opostas, ou seja, que as mulheres que têm mais filhos, têm menos anos de estudos, indicando que os encargos reprodutivos são complicadores da vida escolar das mulheres (ROSEMBERG; PINTO,

1985). Sobre esta questão, Virgínia Woolf (apud GONÇALVES, 2006, p. 28) já alertara que:

> As tarefas reprodutivas, os cuidados com a família tomaram muito tempo das mulheres e para superar as desvantagens em relação aos homens, principalmente no mundo publico, não é suficiente apenas o acesso delas à educação formal, mas, sobretudo o direito à liberdade de serem diferentes deles.

Assim, seria a diferenciação biológica um dos entraves das grávidas e mães na Educação Superior? Serem diferentes dos homens tornariam as mães inapropriadas ao espaço público, por serem mulheres e também diferenciadas de outras, sem prole, portanto, sem as obrigações de cuidar e proteger, como verdadeiras devoções aprisionantes, até podendo ser vistas, aceitas, no mundo da socialização e produção do conhecimento? Sobre o valor do trabalho reprodutivo, documentos apontam:

> Não se trata somente de uma questão conjugal, de saber quem lava a louça depois do jantar. O que está em pauta é o reconhecimento e a valoração do trabalho reprodutivo, a grande tarefa doméstica e social de cuidar das famílias, de gerar e criar filhos cidadãos e dar atenção aos idosos. É trabalho que se sobrepõe à vida profissional, feito preponderantemente pelas mulheres, sem remuneração. A maior parte dele é invisível na economia, não entra no PIB. (BRASIL, 2010).

É certo que valores patriarcais ainda persistem no mundo acadêmico e estudos recentes avaliam que, sobre as Conferências de Educação para Todos, realizadas até 2000, o governo brasileiro teria cumprido todos os seus objetivos e compromissos assumidos, com exceção, talvez, do relativo a adolescentes grávidas e jovens mães (ROSEMBERG, 2001). É provável que a ausência de políticas públicas

que sirvam de apoio à participação das mulheres em idade reprodutiva se torne uma barreira para a participação e sucesso destas mulheres na educação superior, principalmente nas carreiras que exigem maior dedicação e na pós-graduação.

No Brasil, a participação das mulheres na educação superior, não se tornou preocupação das políticas públicas, como ocorreu em outros países (CRUZ, 2012). Além disso, na desembocadura da educação superior não existe tão somente o mercado de trabalho com seus desafios para as relações de gênero, mas, encontra-se também a produção de conhecimento institucionalizada, a pós-graduação e, nela, o mundo da ciência.

De acordo com Melo, "a ciência e a prática científica, por sua vez, têm sido marcadas pelo sexismo e androcentrismo" que se materializam no déficit da participação feminina no mundo da ciência (MELO, 2010). A crítica sobre a Ciência ser masculina, alerta que o número de mulheres que se dedicam às Ciências é significativamente menor que o dos homens, mesmo se considerando a também significativa presença de mulheres em campos considerados masculinos na história (CHASSOT, 2003).

Desta forma, a ausência de políticas de inclusão e de promoção da equidade de gênero para a população feminina jovem, em idade reprodutiva, na educação superior, além de não contribuir para a superação das desigualdades de gênero no contexto educacional e no mundo produtivo, pode se refletir também na sub-representação feminina no mundo da ciência, sequência e continuidade da educação superior, corroborando preconceitos contra as mulheres e afetando outros aspectos do desenvolvimento econômico e social para toda a sociedade.

Diante dos números positivos sobre a participação das mulheres na educação superior, é possível que as mulheres venham a ser, ou estejam sendo punidas, ao modo institucional, por terem invadido o mundo público da educação e estarem compartilhando dos seus

recursos e espaços, em quantidades maiores do que os homens. Portanto, é preciso que se dê voz às estudantes que enfrentam os obstáculos androcêntricos e resistem a eles, para alcançarem sucesso no campo educacional superior.

3.1 ESTUDOS SOBRE GRÁVIDAS E MÃES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para verificar se a presença de mulheres em estado de maternidade na universidade tem se traduzido em preocupação das pesquisas no Brasil, empreendeu-se uma revisão de literatura, destacando-se as teses, dissertações e artigos publicados nos principais periódicos brasileiros.

3.1.1 O que apontam as pesquisas de Mestrado e Doutorado?

A busca no Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES foi realizada no campo "assunto", com os termos *gravidez e maternidade*, para o período de 1990 a 2011 e foram localizados1006 trabalhos: como esperado, na área de Saúde encontra-se a grande maioria dos trabalhos num total de 838, seguida por Psicologia com 98; Educação com 15; incluídas em outras áreas estão Ciências Sociais com 17; Direito com 10; Sociologia com nove e demais áreas de Ciências Humanas juntas com 19 trabalhos, entre Teses e Dissertações, apresentados na Tabela 1, a seguir. Deste montante, *a priori*, surge como indicativo, o fato de que a gravidez e a maternidade ainda estão sendo tratadas predominantemente como questões biológicas e de natureza, cujas implicações políticas e socioculturais ainda são pouco discutidas no universo acadêmico, da década de 1990 até os dias atuais.

Tabela 01 – Teses e Dissertações sobre Gravidez e Maternidade em Educação e diversas áreas / 1990 – 2011

ANO	*EDUCAÇÃO*	*SAÚDE*	*PSICOLOGIA*	*OUTRAS ÁREAS**
1990	-	6	1	-
1991	-	6	1	-
1992	-	9	2	-
1993	-	11	1	1
1994	-	11	2	-
1995	3	8	-	1
1996	-	17	3	-
1997	-	16	4	3
1998	-	27	1	2
1999	-	30	4	1
2000	-	40	2	4
2001	1	44	11	4
2002	-	41	10	3
2003	1	49	6	3
2004	-	41	3	4
2005	-	60	8	4
2006	-	50	4	4
2007	4	71	7	6
2008	1	63	6	3
2009	-	63	10	4
2010	2	87	4	4
2011	3	88	8	4
TOTAL	15	838	98	55

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Levantamento em fevereiro de 2013.

A seleção de pesquisas em Educação, a partir do título, com a correspondente análise a partir dos resumos escolhidos, justifica-se por enunciar a temática da gravidez e da maternidade, direta ou indiretamente. Desta maneira, em Programas de Pós-graduação em Educação foram localizados quinze trabalhos, com os termos gravidez e maternidade, assim distribuídos por ano: 1995- três trabalhos; 2001- um trabalho; 2003-um trabalho; 2007-quatro trabalhos; 2008- um trabalho; 2010 - dois trabalhos; 2011 - três trabalhos. Destes, são três em nível de doutorado e doze em nível de mestrado. Foram incluídas nesta seleção, pesquisas desenvolvidas em programas de Educação Tecnológica (uma), Ensino de Ciências e Matemática (uma) e Educação Especial (duas).

Na análise realizada, com base na leitura destes resumos, verificou-se que dois trabalhos abordam a formação médica articulada com a questão da gravidez,sendo um em nível de mestrado (PORTELLA, 1995) e um em nível de doutorado (MORAES, 2008), também abordando a temática da gravidez na adolescência; outro trabalho de mestrado aborda o discurso médico sobre os cuidados com a infância "em teses defendidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no período do segundo reinado" (PAULA, 2011**);** a ação de equipes de enfermagem sobre a questão da gravidez adolescente **é** focalizada em Beretta (1995). Assim, dos quinze trabalhos desenvolvidos na área de Educação sobre gravidez e maternidade, entre 1990 e 2012, quatro se voltam para a área de Saúde.

Nos trabalhos em análise, são predominantes as preocupações dos pesquisadores e das pesquisadoras com o tema da gravidez *na adolescência*, sob diversas abordagens: vivências de maternidade na adolescência, referindo-se ao período de 1920-1995 (LUZ, 1995); aspectos biopsicossociais relacionados à gravidez na adolescência, com vistas à atuação da enfermagem e equipes de saúde (BERETTA, 1995); significados da maternidade na adolescência (ROSSATO, 2001); repercussões de uma gravidez não planejada na vida da adolescente e relações com a educação formal (PROVENZI, 2003); estudo das trajetórias

afetivo-sexuais de jovens estudantes do Ensino Médio (TORRES, 2007); proposta de uma nova abordagem pedagógica de educação sexual (RESENDE, 2007); sobre o ensino de estudantes de medicina "na circunstância da atenção à gestação na adolescência"(MORAES, 2008); conjugalidade e parentalidade (MAIA, 2010).Totalizam-se oito trabalhos com esta temática, sendo destes apenas dois de doutorado (LUZ, 1995; MAIA, 2010) e, nota-se que apenas um deles aproxima a gravidez da questão da escolaridade das mães adolescentes (PROVENZI, 2003).

O único trabalho que anuncia a problemática de gênero, em nível de mestrado, discute as experiências de socialização de mulheres jovens de estratos populares acerca da maternidade, a partir de uma coleta de dados empíricos em **"**uma unidade de saúde especializada no atendimento às mulheres do bairro, que possui características pioneiras e inovadoras, trabalhando sob a perspectiva das relações de gênero" (OLIVEIRA, 2007**)**.

Torres (2007), embora anuncie que a dissertação está situada em uma linha de pesquisa que é permeada por questões de gênero, sexualidade, classe, raça e geração, não indica a realização de uma análise da perspectiva crítica de gênero no estudo das trajetórias afetivo-sexuais de jovens do Ensino Médio.

Santos (2011), num trabalho de mestrado, trata da educação sexual, com foco na prática docente no Ensino Fundamental e busca "verificar se os/as professores/as trabalham o tema sexualidade em sala de aula e, se trabalham, identificar a metodologia de trabalho e as dificuldades enfrentadas"; cita as questões de gênero como parte da educação sexual e aponta problemas na educação sexual desenvolvida, concluindo que é necessária uma abordagem emancipatória desta educação.

O trabalho de doutorado de Figueiredo (2007) discute aspectos subjetivos da maternidade relacionada às crianças especiais e cita referenciais como Joan Scott e Elizabeth Badinter. Todavia, não indica a análise de gênero e conclui, recomendando a "formação de grupos

de apoio na área da saúde e educação para essas mães em estado de desamparo".

Outro trabalho de dissertação articula-se com o tratamento medicalizado da maternidade, pois embora use a expressão "dispositivos pedagógicos na relação materno-infantil**",** refere-se ao estudo de informativos sobre prevenção materno-infantil, distribuídos à população pela Secretaria de Saúde do município" e a compreensão das mães acerca destes textos, de linguagem técnica (DEBRASSI, 2010).

A dissertação de Frassão (2011) aborda "um modo de ser mãe, organizar a família" e abre questões sobre educar o bebê a partir de um caderno de registros; ressalta uma discussão sobre a postura da mãe na atividade educativa e como cuidadora com o bebê como "Investimento total no corpo grávido que resulte em saúde ao bebê" e no processo de amamentação, "tomando para si integralmente o cuidado de seu bebê".

A partir desta análise preliminar no Banco da CAPES, sobre os trabalhos de teses e dissertações desenvolvidos em Programas de Pós-graduação em Educação sobre gravidez e maternidade, é possível sugerir que estas problemáticas ainda estão sendo predominantemente tratadas como questões sobre adolescentes, com abordagens predominantes de saúde, sem conexões com análises culturais e educacionais, sem valorizar as questões de gênero e sem considerar a escolaridade como fator importante em estudos voltados para as mães, mesmo as adolescentes.

As afirmações de Rosemberg (2001) e Vianna *et al* (2011) apontam que os estudos desenvolvidos em Educação pouco dialogam com as teorizações de gênero e que por serem difusos e quase sempre sem articulações com outras disciplinas, se torna de difícil o acesso aos conhecimentos por eles produzidos, não somente pela dificuldade de localizá-los, como também por serem diversificados demais em termos de enfoques.

Acrescenta-se, ainda, que os programas de Pós Graduação em Educação, em nome da abertura do campo, muitas vezes, servem apenas de passagem para o mundo acadêmico, não se configurando

com um campo em que a produção tenha em vista colaborar com as suas próprias questões, direta ou indiretamente, uma vez que em muitos trabalhos a vertente educativa não se encontra e, o foco foge completamente da área educacional.

No intuito de não se perder de vista algum trabalho que porventura tratasse das grávidas estudantes da Educação Superior, ou apresentasse articulações com a temática com o enfoque das relações de gênero no âmbito universitário, as buscas foram reconduzidas no Banco de teses e dissertações da CAPES com os grupos das palavras *gravidez e educação superior*, *maternidade e educação superior*, *gravidez e ensino superior,* e *maternidade e ensino superior*. Foram localizados 129 trabalhos de um universo caótico, exigindo nova seleção, a partir da leitura dos títulos, inicialmente, para uma primeira eliminação e, em seguida, dos resumos escolhidos, para mais uma filtragem e seleção. É provável que a redução tenha ocorrido em função da pesquisa por grupos de palavras, com uso dos termos *educação superior e ensino su*perior, já que a coleta a partir dos termos *gravidez e maternidade*, feita anteriormente, foi muito mais ampliada.

As dificuldades nas buscas se apresentam pela imprecisão do filtro do Banco da CAPES, que captura palavras iguais, porém desconexas da temática, a exemplo de "o gênero resenha", do "verbo ir no ensino superior", entre outras localizações que dificultam o trabalho de seleção, tornando-o uma difícil e exaustiva garimpagem, mesmo sendo utilizados nas buscas os grupos de palavras.

Foram encontrados nesta nova busca e seleção, alguns trabalhos de Programas de Educação que não constaram na pesquisa anterior, feita por gravidez e maternidade. Desta feita, foram selecionados oito trabalhos, tendo como critério estarem relacionados com a temática em foco, todos em nível de mestrado, e foram inclusos trabalhos que não são de programas de Educação, apresentados em ordem cronológica crescente, identificados por área de pesquisa, a seguir.

Em 1998, Andriola (Educação) surge como única pesquisa encontrada, que discute a gravidez não planejada em jovens universitárias, suas vivências e significações, ainda que seja como contribuição para a educação sexual no terceiro grau e sobre o papel da universidade na formação de futuros educadores (ANDRIOLA, 1998); Pinto (Educação) informa que seu trabalho "analisa os sentidos construídos sobre a maternidade entre três professoras e dois professores do ensino superior em uma perspectiva de gênero", aborda sexualidade, e implicações políticas, sociais e econômicas da família ao mercado de trabalho, sem passar pela Educação Superior, e não indica aprofundamento das questões de gênero (PINTO, 1998); Bork (Psicologia) aborda as dificuldades dos mestrandos no decorrer do percurso e aponta, dentre os achados das causas destas dificuldades, a gravidez (BORK, 1998).

Em 2001, Carvalho (Psicologia) focaliza aspectos cognitivos da construção contemporânea da maternidade, papel social atribuído às novas mães, representações acerca dos atributos necessários ao exercício da maternidade e não indica nenhuma discussão sobre as mães como estudantes, embora identifique que da sua amostra a maioria das mulheres tem nível superior de escolaridade (CARVALHO, 2001).

Em 2004, Júnior (Educação) investiga a prevenção à gravidez precoce e DST em uma amostra de adolescentes entre 17 e 19 anos, de ambos os sexos, cursando a terceira série do segundo grau de escola pública e o primeiro ano do ensino superior em universidade pública. Contudo, a sua abordagem é meramente anticonceptiva embora anuncie estudo das representações e não indica articulações de gênero (JÚNIOR, 2004);

Em 2005, Veras (Enfermagem) fala sobre a opção pela maternidade tardia e encontra como uma das justificativas por esta opção a realização profissional e a vida social, das mulheres mães após os 35 anos. Não sinaliza tratar de experiências das pesquisadas como estudantes da Educação Superior (VERAS, 2005).

Em 2010, Farber (Administração) estuda o desenvolvimento do equilíbrio entre família e carreira de professoras doutoras nas Universidades, destacando que, neste contexto, as oportunidades são iguais tanto para homens como para mulheres. Surgem entre os resultados que a maternidade é considerada como natural e que a "otimização do tempo (estudar e cuidar dos filhos ao mesmo tempo)" é vista como fator positivo para o alcance do equilíbrio discutido. Aponta- se a existência de dificuldades e preconceitos, entretanto, a abordagem não desenvolve crítica às problemáticas, mas ressalta a superação motivacional e individual como soluções (FARBER, 2010).

Sarkis (Administração) examina as percepções de mulheres com nível superior em relação a questões de gênero, obstáculos e desafios "referentes ao equilíbrio entre vida profissional e vida pessoal e a questão da maternidade". Informa que a maternidade não foi vista como parte obrigatória da identidade feminina e que surgiram concordâncias sobre ter filhos se constituir em obstáculo para o desenvolvimento de suas carreiras, uma vez que, no âmbito familiar, os resultados assinalam para a continuidade de padrões tradicionais de gênero, sendo a mulher ainda vista como principal responsável pelos filhos e pela casa (SARKIS, 2010).

Estes trabalhos evidenciam que os estudos sobre mulheres são difusos e, embora seja este um fator positivo para a ampliação do conhecimento na área, carecem de articulação com as teorizações de gênero e com os estudos feministas, pois, mesmo discutindo temas específicos das mulheres como gravidez e maternidade, pertinentes às relações sociais de gênero, não apresentam uma análise crítica sobre a condição das mulheres mães na sociedade patriarcal, numa abordagem relacional; e que se confirma a lacuna de estudos que abordem as problemáticas da estudante grávidas e mães na Educação Superior, no tocante às questões acadêmicas e aos direitos delas.

3.1.2 O que apontam os artigos relacionados com a temática em foco?

O trabalho de busca virtual e levantamento dos artigos disponíveis sobre a temática das estudantes em estado de gravidez na Educação Superior foi realizado por meio da página da biblioteca eletrônica SciELO Brasil, onde foram acessados os bancos de dados dos periódicos: Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa, Revista Estudos Feministas e Cadernos Pagu.

Inicialmente, as palavras-chave utilizadas para todas as buscas em cada banco de dados foram agrupadas em seis pares, sendo usado um grupo de cada entrada no campo pesquisa, e, sendo solicitada a pesquisa em todos os índices: *gravidez e educação superior*, *gravidez e universidade, mulheres e educação superior*, *mulheres e universidade*, *maternidade e educação superior*, *maternidade e universidade*.

Nas Revistas Brasileira de Educação, Educação e Sociedade e Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, para os grupos de palavras-chave: *gravidez e educação superior*, *mulheres e educação superior*, *maternidade e educação superior*, *gravidez e ensino superior; mulheres e ensino superior; maternidade e ensino superior,* nenhum resultado foi obtido.

No desenvolvimento da pesquisa, foi observado que os grupos que continham o termo universidade, traziam resultados genéricos, selecionando textos que não abordavam a temática focalizada. É possível que o termo *universidade* remeta o pertencimento da autoria a uma determinada universidade e interfira nos resultados. Assim, foram desprezados os resultados obtidos com os grupos que continham o termo universidade, por não se relacionarem com a temática na Educação Superior e as buscas foram reiniciadas com o termo *ensino superior,* em substituição ao termo *universidade*. Foram formados os seguintes grupos de palavras: *gravidez e ensino superior; mulheres e ensino superior; maternidade e ensino superior.* A análise dos artigos

encontrados foi realizada por meio dos resumos e das palavras-chave adotadas respectivamente.

Diante da escassez de trabalhos que discutam a participação das mulheres na Educação Superior para além das estatísticas que indicam o maior sucesso delas neste segmento da educação e da busca por pistas que sinalizem sobre os entendimentos acerca da problemática das estudantes grávidas e mães, justifica-se a análise dos textos localizados nas buscas, que mesmo não tratando diretamente, poderiam abordar transversalmente a problemática em foco. Na pesquisa realizada no periódico Cadernos Pagu, foram localizados dois artigos com o grupo de palavras mulheres e ensino superior, de autorias de Bruschini e Lombardi, (2002); Rosemberg e Andrade (2008), brevemente analisados a seguir.

Rosemberg e Andrade (2008) apresentam uma discussão de gênero na educação superior, sobre a majoritária participação das mulheres entre candidatos/as no processo de seleção ao programa de bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford, abordando a complexidade das questões de gênero, como um critério importante para as ações afirmativas. Alertam sobre a paridade de sexo ser comumente entendida como igualdade de gênero e questionam sobre a adoção da perspectiva de gênero nos programas de ações afirmativas, quando os indicadores sociais da educação são favoráveis às mulheres. Indagam ainda se as cogitadas "cotas para homens na educação seriam justas, politicamente adequadas quando o sistema educacional privilegia as mulheres, mas o mercado de trabalho penaliza o salário de mulheres educadas?" (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p 419-437).

Enfim, o estudo argumenta que se deve ampliar o debate em torno das políticas educacionais de ação afirmativa no ensino superior brasileiro, com a perspectiva de gênero e sua complexidade. Contudo, ao afirmar que "o sistema educacional privilegia as mulheres" (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p 419-437), compreende-se que há um equívoco, pois o quantitativo não se traduz em privilégio e, nesta afirmação apresenta-se uma compreensão de que os números indicariam a superação das

dificuldades das mulheres na Educação Superior, indo de encontro ao que foi defendido no mesmo texto sobre a conquista da paridade não ser indicador da solução das desigualdades de gênero.

O texto afirma que "é possível supor que as desigualdades não são sincrônicas nos diversos campos sociais e nos diversos momentos da trajetória de vida de uma pessoa" (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p 419-437). Portanto, se faz necessária muita atenção para que os números não se tornem tacitamente medidas absolutas e incontestes e que as discriminações contra as mulheres na educação superior não venham a ser desconsideradas, mas sejam evidenciadas e problematizadas, com vistas à eliminação.

Além disso, os guetos femininos na educação superior corroboram as desigualdades de gênero no mundo do trabalho e consequentemente na vida privada, demonstrando que ao invés do privilégio, na maioria das vezes o sistema educacional se configura em um espaço de preservação da ordem androcêntrica, por conseguinte, da divisão sexual do trabalho e dos prejuízos às mulheres. São indispensáveis estudos que, na perspectiva de gênero, consigam identificar "os chamados guetos profissionais femininos", ainda que se considere o nível da escolaridade feminina como superior ao masculino, quantitativamente na Educação Superior (BRUSCHINI, LOMBARDI, 2002), e prossigam denunciando as desigualdades de gênero no mercado de trabalho também para os contextos da Educação Superior, igualmente marcados por iniquidades.

Ressalta-se que a escolaridade funciona como um passaporte para os setores de trabalho e quanto melhor o nível de escolaridade mais possibilidades de uma melhor remuneração. Considerando-se que as mulheres ainda percebem menores salários que os homens, mesmo quando possuem a mesma escolaridade, em alguns postos de trabalho, agrava-se a situação de perpetuação das desigualdades no mercado de trabalho ao se preservarem os espaços de formação para os homens em função dos nichos de mercado considerados masculinos

e majoritariamente remunerados, em contraposição ao acesso das mulheres caso obtivessem formação profissional no sentido de competir em iguais condições com os homens no mercado de trabalho e, consequentemente, no mercado de bens simbólicos.

Portanto, as instituições de educação superior carecem de atenção da pesquisa como espaços de educação, com toda a sua carga de vivências, aprendizagens e de cidadania, pois se constituem em mais do que de espaços de formação profissional, passagem obrigatória ou não, ao mundo produtivo, sendo diretamente articulados a este mundo: "a universidade faz parte da totalidade da vida social, portanto, está inserida no processo de globalização, não está fora, separada, porém, sim, está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações" (CRUZ, 2012, p. 199).

Realizada a busca com os mesmos grupos de palavras-chave já informados, na Revista Estudos Feministas foram encontrados um resultado para *mulheres e educação superior*: Gois (2008); e para o grupo *mulheres e ensino superior:* Ávila e Portes (2012). O primeiro será brevemente apresentado e este último será discutido, uma vez que ao debater sobre mulheres pobres na universidade faz-se emergir a problemática sobre estudantes mães da Educação Superior, sendo diretamente pertinente à temática em estudo.

O texto de Gois (2008) abre a discussão no sentido de visibilizar as desvantagens das estudantes negras e pardas em relação às brancas em diversos aspectos, como: posição nos cursos, utilização de bolsas, presença diurna/noturna, entre outros, na Universidade Federal Fluminense. O autor ressalta a "democratização do acesso por gênero, sem o seu equivalente racial", apontando as vantagens das mulheres sobre os homens, quantitativas e qualitativas, e comparando estes e outros dados entre brancas, pretas e pardas. O autor indica a necessidade de "conhecimento mais profundo do perfil do estudante universitário brasileiro" e a adoção de novas perspectivas de análises deste perfil, que não sejam em um único marcador social, a exemplo

das diferenças econômicas, mas com uso de variáveis como gênero, classe e raça.

Todavia, a comparação estabelecida no texto entre brancas, negras e pardas, mais do que diferenciação sugere divisão/oposição que se consubstanciam na sugestão que, presença feminina na universidade poderia estar avançando também porque as mulheres estariam obtendo condições mais satisfatórias de permanência do que os homens (GOIS, 2008), referindo-se à distribuição de bolsas por sexo. Nesta afirmação, o autor acaba por confirmar que adotou, para a sua análise, a predominância do mesmo marcador econômico que contestou, desconsiderando outros intervenientes, como as questões de gênero, sobre a permanência da mulher e destilando certo antagonismo de gênero entre os alunos e as alunas, pelo fato de que elas estariam utilizando mais recursos do que eles, na educação superior.

Ainda que se considerem os processos de dupla opressão sofrida pelas mulheres negras, é fato que, brancas e negras, todas as mulheres estão historicamente expostas às discriminações de gênero, em maior ou menor medida. Brancas, negras e pardas compartilham os encargos reprodutivos que compõem o foco desta análise, colocando-as, neste aspecto, em uma situação comum. Portanto, a necessária preocupação com as discriminações de raça não se opõe à preocupação com as discriminações de gênero, pois, são lutas unívocas contra o preconceito e a opressão, com especificidades sim, mas, não antagônicas.

O texto de Ávila e Portes (2012) discute sobre a temática das estudantes pobres na universidade pública com a tríplice jornada de trabalho diária, do trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos, a partir de dados empíricos. Abordam as dificuldades "da mulher universitária, dona de casa, que, ao mesmo tempo, tem que dar conta do mercado de trabalho, dos afazeres domésticos e dos estudos na universidade" (AVILA; PORTES, 2012, p. 809); foi investigado como alunas do curso noturno da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), em uma amostra de 15 mulheres, a maioria delas ficou muitos

anos sem estudar e algumas ingressaram acima dos 40 anos de idade; de acordo com suas declarações, estão indo buscar sonhos, numa multiplicidade de papéis simultâneos, passando por experiências de dificuldades e sofrimento.

O texto inova ao alertar que a entrada destas mulheres na universidade pode indicar longevidade escolar, mas não é uma garantia de sucesso e "ainda, por mais paradoxal que possa parecer, a própria universidade pode tornar-se uma categoria de impedimento" (AVILA; PORTES, 2012, p.828); para as estudantes mães e responsáveis por tarefas domésticas e com trabalho remunerado, outra questão importante é a dependência do contexto familiar pelo apoio com filhos, ressaltando-se as dificuldades majoradas da estudante mãe na Educação Superior, sem apoios institucionais. Constata-se que "a ajuda dos maridos no cuidado com os filhos revelou-se um fator determinante para a permanência das mulheres na universidade" (AVILA; PORTES, 2012, p.821), uma vez que este cuidado revela-se como principal preocupação para que as mulheres dentre todas as tarefas domésticas.

Os relatos das mulheres pesquisadas mostram que elas têm plena consciência de que sua possibilidade de sucesso na universidade depende, em muito, da ajuda recebida de sua rede de configuração familiar e "dão margem à interpretação de que talvez a universidade não esteja apercebida da presença delas em seu interior, ou então, que a universidade esteja indiferente a essa presença, ou ainda, que essa presença até esteja incomodando" (AVILA; PORTES, 2012, p.828).

Destacou-se, para esta análise, o caso de uma entrevistada que retratou o duplo problema que sofria, em casa e no espaço universitário, por conta do marido e do professor que a oprimiam pela sua condição de estudante e de mãe. Relatou que o professor a constrangeu publicamente com humilhações e deboches no momento de uma prova de reposição "bem preparada" no dizer dele, pois ela perdera a prova para cuidar do filho doente, porque o marido se negou a cuidar do filho, para que ela fosse fazer a prova. De acordo com a aluna entrevistada,

o professor falava com outra aluna sobre ela: "Olha, ela já tem até filho e ainda insiste aqui comigo (...) Pode me entregar Luzia, eu caprichei nessa prova. Assina e me entrega porque você não vai fazer nada". A aluna afirmou que chorou de raiva, perdeu a disciplina e trancou o curso (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 827).

Diante dos obstáculos para prosseguir nos estudos, aponta-se a conduta ambivalente das mulheres que não mais se submetem a um papel social, mas escolhem múltiplos papéis como mães, esposas, donas de casa, estudantes universitárias e ativas no mercado de trabalho. Todavia, elas reconhecem que não há condições de realizar a contento estas funções simultâneas e assumem culpas, que seriam heranças culturais do modelo patriarcal. Elas "têm consciência daquilo que gostariam de fazer e do que realmente é possível ser feito" (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 829), mas, estariam ousando fazer o que lhes é negado, indo além do que lhes é permitido e sofrendo a punição patriarcal de continuar responsável pelas tarefas domésticas e do cuidado com crianças.

Assim, registra-se a grande contribuição do texto com relevantes dados empíricos e uma aguda crítica sobre as dificuldades de gênero das mulheres de baixa renda na Educação Superior; aponta-se a necessidade de apoio institucional e a atuação delas como sujeitos, intervindo em suas próprias vidas, ao mesmo tempo em que se reconhecem vítimas da sobrecarga familiar. Entretanto, em alguns trechos no texto as dimensões propostas para a discussão dos dados da "dimensão crítica de gênero e a abordagem de classe" se justapõem e descaracterizam-se sujeitos femininos, tratando-as de forma genérica e indefinida, com uso de linguagem masculina-sexista.

Desta forma, foi encontrado um único texto que aborda a questão das estudantes mães na Educação Superior como relações de gênero e poder, corroborando a importância da realização de estudos sobre as configurações internas das universidades e as estudantes em idade e estado reprodutivo, como uma população que enfrenta discriminações de gênero, por parte de docentes.

Assim, constata-se que a condição reprodutiva de estudantes da educação superior ainda não tem sido tema de interesse frequente de pesquisas, e, por conseguinte, os obstáculos vividos pelas mulheres que vivenciam a condição reprodutiva no percurso de formação profissional na Educação Superior não têm sido investigados e discutidos academicamente e nem foram encontrados registros na literatura sobre instâncias e serviços de apoio acadêmico à condição de grávida neste nível educacional. Esta temática, não sendo visibilizada, encontra-se à deriva de soluções como a formulação de políticas públicas que venham eliminar desigualdades de gênero por via educacional, ainda que o quantitativo feminino estudantil seja notável na Universidade.

O papel da educação reconhecidamente imprescindível para a redução das desigualdades sociais e de gênero "está contemplado no Relatório das Metas do Milênio das Nações Unidas, que tem como meta a eliminação das disparidades entre os sexos em todos os níveis de ensino até 2015" (MELO, 2010). Cumpre-nos, então, o desafio de tornar visíveis as discriminações e colaborar para a conquista da equidade de gênero na Educação Superior, compreendendo que esta equidade não se traduz pelas estatísticas de matrículas e conclusões de curso exibidas, mas que se trata de lutas solitárias empreendidas no mundo privado e público contra as imposições contingenciais androcêntricas no tocante às vidas das mulheres, especialmente às que se encontram em funções reprodutivas.

4. A PRESENÇA FEMININA NO CCA/UFPB: das pioneiras às contemporâneas

O Centro de Ciências Agrárias é a mais antiga instituição de Ensino Superior do Estado da Paraíba. A antiga Escola de Agronomia do Nordeste - EAN, fundada em 1936, foi o primeiro Curso e Campus da UFPB. O Campus II da UFPB é historicamente masculino, pois o primeiro curso a ser implantado de Engenharia Agronômica ou Agronomia era um curso para homens, à época.

Pelos contextos histórico, cultural, social e regional nos quais se fundamentaram a sua criação, pode-se concluir que esta instituição foi criada sob a ótica masculina e, pelo tipo de atividade que dessa profissão resultaria, dificilmente se pensaria na possibilidade de se receber uma aluna ou professora, ou se ter a presença feminina desempenhando funções administrativas ou gestoras, mesmo que não fosse legalmente vetado o acesso feminino quer seja como discente, docente ou servidora.

Todavia, a existência da EAN estaria diretamente envolvida com as mulheres, pois conta-se abertamente no município de Areia que para além da formação de engenheiros agrônomos, esta Escola fora proclamada como a solução para "arranjar maridos" para as filhas da classe média e da elite, da região do Brejo Paraibano, um lugar esquecido dos jovens da época. Assim, com a EAN, eles seriam atraídos para Areia e seriam potenciais candidatos a constituir família nesta região. Comenta-se, inclusive, sobre a existência de um caderno onde se registravam os casamentos realizados no município com os noivos oriundos da EAN e que somente deveriam deixar de ser anotados quando se completasse o número 150, o que ocorrera em alguns anos.

Apesar da intenção em atender homens como estudantes, na EAN as mulheres foram ocupando espaços, como ocorreu em todo o mundo e em todos os setores, com lutas para chegar e muita dedicação para permanecer, demonstrar a competência tão cobrada socialmente

às mulheres que ousam sair dos espaços domésticos e/ou campos destinados às mulheres e, de algum modo se lançam no mundo público.

A primeira mulher chegou ao CCA como estudante em 1946, Niedja do Nascimento Melo e após o casamento Niedja do Nascimento Silva, natural de João Pessoa-PB; foi a primeira aluna diplomada pela EAN em 1949, segunda paraibana a seguir a profissão de Engenheira Agrônoma, já que a primeira paraibana Engenheira Agrônoma formou-se pela Escola de Agronomia do Ceará. Dra. Niedja seguiu a carreira acadêmica, dedicou-se à docência, sendo a primeira professora do CCA, começou a lecionar em 1954 e se aposentou em 1986. Aos 92 anos de idade, ela faleceu em 1º de fevereiro de 2019, no município de Areia-PB, onde residia com toda a família.

Em 1953, Maria das Dores Monteiro Baracho foi a primeira areiense a estudar na EAN, no Curso Agrotécnico que finalizou em 1955. Entrou no Curso Superior em Agronomia no ano 1956 e formou-se na 19ª Turma, em 1959. Em 1960, se tornou a primeira professora natural de Areia na EAN, primeira mulher a fazer parte do Conselho de Centro, também primeira mulher da EAN a fazer parte do Conselho Universitário - CONSUNI, cuja representação pelo CCA foi homologada em 18 de outubro de 1984, na Reunião do Conselho de Centro do CCA. "Dra. Dôra", foi a primeira e única Vice-Diretora da história do CCA, de 1980 a 1985, aposentada em 1993 e falecida em 05 de maio de 2014, no município de Areia-PB, onde sempre residiu com sua família.

A servidora mais antiga do CCA, Rita da Luz, na verdade atuou como professora do antigo Centro de Economia Rural Doméstica, do extinto Serviço de Extensão Rural do CCA[5], que oferecia cursos destinados às mulheres, como Corte e Costura, Trabalhos Manuais, entre outros. "Dona da Luz" que faleceu em 2013, aos 103 anos, era muito querida e respeitada pelos serviços prestados à comunidade areiense.

A existência deste Centro de Economia Rural Doméstica, e dos seus cursos, revelou-se como um achado interessante inclusive para futuras pesquisas, pois pode trazer dados para análises de gênero ao

aparecer como indicador de que embora as mulheres não tenham sido estimuladas socialmente a estudarem como graduandas na EAN para se tornarem engenheiras agrônomas, eram envolvidas em ações educacionais conservadoras, realizadas no âmbito da Extensão Rural da EAN. Tendo as jovens da região como público-alvo o Centro de Economia Rural Doméstica preparavam-nas e diplomavam-nas para serem esposas e mães prendadas, em consonância com a manutenção do modelo de família patriarcal, no qual a mulher deve permanecer ocupada no interior do lar.

Em entrevistas realizadas por Ivandro José Cândido dos Santos -Assessor de Comunicação do CCA[6]com Francisco Tancredo Torres – servidor aposentado, historiador e profundo conhecedor da história do CCA, foi informado que não havia preconceito ou desrespeito com relação às primeiras mulheres que chegaram ao CCA e, que, pelo contrário, havia um respeito exacerbado, ao ponto dos professores proibirem certas expressões técnicas ou de partes das plantas que pudessem constranger às alunas ou caracterizar falta de respeito às mulheres (SANTOS, 2013).

Dra. Maria das Dores Monteiro Baracho e Dra. Niedja do Nascimento Silva foram entrevistadas por Ivandro José Cândido dos Santos no período em que foram homenageadas por serem precursoras da presença feminina no CCA, por ocasião do Dia da Mulher em 2011, Jubileu de Diamante, 75 anos do CCA. Elas relataram que quando decidiram vir estudar na EAN, suas mães, irmãos e parentes próximos foram contrários à ideia, e que, no entanto, ambas foram apoiadas pelos seus pais. Em suas declarações ao Assessor de Comunicação do CCA, as docentes concordaram com o historiador sobre a ausência de preconceito contra as presenças femininas pioneiras no CCA.

Em entrevista informal com a "Dra. Dôra", em março de 2011, esta pesquisadora indagou acerca dos acontecimentos da época em que era aluna e professora e sobre a ocorrência de alguma dificuldade por ser mulher, ao que ela respondeu não ter sentido nenhum problema de preconceito, afirmando que nunca havia sido "desrespeitada na presença"

ou haver recebido algum palavrão e destacou que em sendo uma "moça de família", cujo pai era respeitado na região e depois "mulher casada", sempre fora bem tratada por todos no Centro. É possível, todavia, que a compreensão acerca dos preconceitos esteja restrita a ataques por insultos e palavrões como também que a questão de classe social, de representação familiar tradicional, tenha gerado para ela a preservação da atitude preconceituosa ou mesmo que estas não tenham sido percebidas como tais, por serem veladas, a exemplo da preservação dos termos técnicos que seriam "desrespeitosos" para com as alunas, em plena política patriarcal da "atitude cavalheiresca" (FREYRE, 1996).

Dados interessantes para uma análise de gênero surgem a partir dos relatos da Professora Ludmila da Paz Gomes da Silva[7], que foi estudante a partir de 1977, ano em que se deu a maior entrada de mulheres como graduandas na EAN, no contexto histórico da ampliação de vagas da Educação Superior brasileira e da criação do Curso de Zootecnia na Instituição, em 1976. Como estudante, Ludmila da Paz Gomes da Silva (L.P.G.S.) cursou Agronomia e Zootecnia entre 1977 e 1981, por obter aprovação em dois vestibulares. Entre 1983e 1987 cursou mestrado na UFMG e em 1990 tornou-se docente do Curso de Zootecnia no CCA; doutorou-se em 1997 pela UNESP, Campus de Jaboticabal - SP. Ela afirmou que:

> No ano de 1977, realmente houve uma mudança no CCA: a entrada de muitas mulheres, devido ao curso de Zootecnia que foi fundado em 1976; inclusive no ano de 1977 foram realizados dois vestibulares (1977.1 entraram apenas quatro mulheres em Agronomia, enquanto que no curso de Zootecnia entrou bem mais). No período 1977.2, aumentou bastante a entrada de mulheres, tanto que as casinhas não deram conta e a UFPB teve que alugar uma casa na cidade de Areia para as alunas. Acho que tinham mais de 20 meninas e a maioria era de Zootecnia. Portanto, o curso de Agronomia era mais masculino, enquanto Zootecnia era o "chamariz das mulheres" (L.P.G.S., 2013).

No tocante às residências estudantis é perceptível a segregação de gênero: aos alunos, se reservavam os grandes alojamentos coletivos que recebiam até 400 estudantes. Um deles é um enorme sobrado com compridos corredores e, às alunas, eram reservadas as "casinhas", em número de oito, que distribuídas distanciadas umas das outras, ficavam isoladas, onde cabiam no máximo oito meninas. Pode-se perceber que a diferenciação ocorre tanto no nível discursivo quanto no nível operacional, uma vez que os meninos eram aglomerados, o que lhes permitiam situações de maior entrosamento e liberdade, garantida pelo anonimato no grande grupo. Além de morarem em "casinhas", como as da infância ou como via de retorno simbólico às suas próprias casas, as meninas não se aglomeravam e permaneciam em condição de identificação pela localização e pertença às suas moradias acadêmicas, eram facilmente observadas em seus movimentos.

Segundo a professora Ludmila, usava-se a denominação "a casa de fulana" e era justificado que as casinhas eram distantes do alojamento grande, dos homens, para a "proteção das alunas". Assim, com a destinação do espaço maior/aberto aos homens, e do espaço diminuto/réplicas do lar às mulheres, permanece na Educação Superior, de forma tácita, a divisão entre mundos público e privado, nas residências masculina e feminina, respectivamente, no CCA. De acordo com Bourdieu,

> a própria proteção "cavalheiresca", além de produzir o seu confinamento ou servir para justificá-lo, pode igualmente contribuir para manter as mulheres afastadas de todo o contato com todos os aspectos do mundo real "para os quais elas não foram feitas" porque não foram feitos para elas (BOURDIEU, 2005a, p 77).

Há pouco tempo, a maioria das "casinhas" foi demolida para dar lugar ao Centro de Vivências do CCA e, em 2012 foi inaugurado o primeiro alojamento feminino coletivo, prédio térreo, com 90 vagas,

embora ainda existam quatro "casinhas" com a mesma destinação de moradia feminina. Todos sabem no CCA que as "casinhas" são das "meninas" e que o alojamento é masculino e, até hoje, continua abrigando os rapazes, com sua marca festeira e populosa. Os meninos continuam a ser incentivados à aglomeração e contam com maior possibilidade de troca de experiências com os colegas, na vida diária.

Atualmente, o acesso das meninas às vagas ainda é bem menor do que o acesso masculino e a explicação ainda é a de que o Campus, antiga EAN, só tinha homens e, assim, os alojamentos eram e são masculinos. Portanto, nem mesmo diante da chegada de muitas alunas, elas não obtiveram o espaço necessário para se tornarem residentes e o espaço masculino foi preservado. Sabe-se que muitas alunas deixam de frequentar o Curso por falta de vagas para residentes, fato que foi minorado com a chegada do alojamento feminino em 2012. Desta divisão patriarcal e androcêntrica, saem desdobramentos de convivência e condutas diferenciadas, desde a entrada das alunas na década de 1970, até os dias atuais.

De acordo com os relatos da Professora Ludmila, a estada das alunas na antiga EAN, não era confortável à época e a convivência entre alunos e alunas era marcada por insultos, ofensas e medos do lado de fora das salas de aula, vez que no interior destas, os alunos eram cavalheiros e galanteadores. Era marcante e repetitiva a chuva de palavrões atirada das janelas altas do alojamento sobrado, anonimamente, contra as alunas que ousavam passar pela frente daquele prédio, passagem quase obrigatória para se entrar no Campus e sair dele.

Na tentativa de se livrarem dos insultos dos colegas, as alunas usavam estratégias como tirar os tamancos e andar nas pontas dos pés, para não fazer barulho e evitar o despertar dos alojados a sua passagem, que se fazia silenciosa, ou até buscavam fazer outro caminho, que seria a passagem por dentro da mata, em trilhas, correndo riscos de encontrar cobras e outros bichos dos quais tinham medo. O medo maior, contudo, era das ofensas atiradas pelos colegas e que as conduziam silenciosas,

como forma de defesa: "Era constrangedor passar pelo alojamento e tínhamos muito medo. Os meninos tinham receio de trazer as noivas nas formaturas, com medo de que fossem xingadas pelos colegas do alojamento" (L.P.G.S., 2013).

A antiga estudante informou que nenhuma reação ou medida fora adotada, como revidar ou se queixar às autoridades da época, e explicou que as alunas sentiam muita vergonha de tocar no assunto e medo de reagir aos palavrões, pois não era possível identificar os agressores que estavam no alto, das janelas, e deles se viam somente "as cabeças". É possível conjecturar que elas poderiam se sentir ameaçadas pela virilidade masculina exibida nos insultos referidos principalmente à sexualidade, ao mesmo tempo em que elas se percebiam invasoras num ambiente majoritariamente masculino, em que elas eram "o outro" e, portanto, estavam sendo punidas por ousarem ocupar um espaço historicamente destinado aos homens.

Nesta situação, as evidências dos *habitus* de gênero que se revelam opostos e dos estereótipos de masculino e feminino - rapazes agressivos e moças medrosas - apontam que a norma social incorporada é compartilhada socialmente como visão androcêntrica, expressa no preconceito desfavorável contra o feminino, de maneira explícita e ignorada pela instituição de educação superior. A ausência de queixas às autoridades competentes pode ser considerada uma forma de apresentação da violência simbólica sofrida, de certo modo, consentida pelas vítimas aos agressores (BOURDIEU, 2005a).

Segundo a professora Ludmila, houve um caso em que houve queixa ao Diretor, por parte de duas alunas que enquanto aguardavam um transporte próximo do alojamento foram chamadas e, ao olharem, viram que lhes fora exposto na janela um órgão genital masculino, de autor exibicionista não identificado. Revoltadas, denunciaram e embora tenha sido aberto um inquérito para a apuração do fato, o caso foi encerrado sem solução e elas viraram motivo de chacotas, pois teriam que reconhecer o órgão exibido e sofreram ameaças comentadas e

não identificadas, de que seriam "pegas na mata" do Campus. Vê-se que o medo delas não era infundado, pois mesmo que as ameaças não tenham se concretizado, fica claro que se poderia contar com a violência física, em caso de reação à violência moral empreendida pelos alunos contra as alunas no contexto do Centro.

Outra observação que merece destaque é o fato de que, a partir da ampliação do acesso ao Ensino Superior, a marca de classe social das alunas pioneiras, que eram predominantemente de uma elite tradicional, passava a não ser encontrada num conjunto maior e heterogêneo. Com isso, o respeito anteriormente dedicado à "moça de família", poderia não ser dedicado ao grupo de meninas forasteiras, que corajosamente saíram de suas famílias para residir no Campus, por entre meninos, sem contar com o amparo patriarcal presente, do qual se mostravam dissidentes. Dessa forma, estariam presentes as questões do gênero, articuladas com as questões de classe social, em ambas as situações, denotando-se a reverência posta à elite e à família patriarcal inicialmente, e o desrespeito posto às massas e às mulheres sozinhas, posteriormente. Lembra a entrevistada que a expressão utilizada para delinear a chegada das mulheres à Educação Superior no CCA era "entrada em massa".

É possível confirmar a observação da professora Ludmila de que houve um aumento no número de concluintes mulheres, a partir de 1980, nos gráficos que seguem informando os números de concluintes por Curso do CCA, cujos dados foram levantados a partir das placas de formatura fixadas nas paredes do Prédio Central do CCA e confirmadas pelas atas de colação de grau, arquivadas na Diretoria do Centro. Não constam placas de formatura em alguns anos, em que não foram realizadas solenidades de Colação de Grau e, por isso, há lacunas nas tabelas de Agronomia (Tabela 02), sobre o ano de 1970, e Zootecnia (Tabela 03), sobre 1995. As linhas das tabelas foram coloridas de rosa para mulheres e azul para os homens, no sentido de facilitar a identificação das quantidades por sexo-gênero.

Tabela 02 – Quantitativo de concluintes em Agronomia por sexo do CCA/UFPB, de1958 a 2012.

CONCLUINTES DE AGRONOMIA CCA/UFPB 1958-2012									
ANOS	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966
MULHERES	0 (%)	0	2 (12,5%)	0	2 (6,3%)	2 (10%)	0 (%)	1 (2,8%)	1 (3,5%)
HOMENS	8 (100%)	9 (100%)	14 (87,5%)	9 (100%)	30(93,7%)	18 (90%)	11(100%)	35(97,2%)	28(96,5%)
TOTAL(100%)	8	9	16	9	32	20	11	36	29

ANOS	1967	1968	1969	1971	1972	1973	1974	1975	1976
MULHERES	1 (2,3%)	1 (5,5%)	3 (2,9%)	8 (16,4%)	9 (16,7%)	4 (6,6%)	2 (8%)	13(15,2%)	10(17,6%)
HOMENS	43(97,7)	17(94,5%)	4 (57,1%)	41(83,6%)	45(83,3%)	57 (93,4%)	23 (92%)	73(84,8%)	47(82,4%)
TOTAL(100%)	44	18	07	49	54	61	25	86	57

ANOS	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
MULHERES	6 (8,4%)	10(14,8%)	10 (7,9%)	16 (9,3%)	6 (7,3%)	12 (14,2%)	1 (2,3%)	8 (14,9%)	1 (5%)
HOMENS	66(91,6%)	58(85,2%)	117(92,1%)	157(90,7%)	77(92,7%)	73 (85,8%)	43(97,7%)	46(85,1%)	19(95%)
TOTAL(100%)	72	68	127	173	83	85	44	54	20

ANOS	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
MULHERES	1 (2,8%)	7(11,2%)	3 (13,1%)	12 (14,2%)	5(12,5%)	9 (15,6%)	7 (11,5%)	5 (17,3%)	7(15,6%)
HOMENS	36(97,2%)	56(88,8%)	20 (86,9%)	73 (85,8%)	35(87,5%)	49 (84,4%)	33(82,5%)	24(82,7%)	38(84,4%)
TOTAL(100%)	37	63	23	85	40	58	40	29	45

ANOS	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
MULHERES	5(13,2%)	11(24%)	3 (16,7%)	9 (17,4%)	9(27,8%)	11(30,6%)	4 (16%)	9(33,4%)	20(38,5%)
HOMENS	33(86,8%)	35(76%)	15(83,3%)	43(82,6%)	24(72,2%)	25(69,4%)	21(84%)	18(66,6%)	32(61,5%)
TOTAL(100%)	38	46	18	52	33	36	25	27	52

ANOS	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
MULHERES	1 (3,9%)	5(11,4%)	4 (22,3%)	3 (14,3%)	17(28,9%)	18(36%)	6(23,1%)	11(19%)	7 (27%)
HOMENS	25(96,1%)	39(88,6%)	14(77,7%)	18(85,7%)	42(71,1%)	32(64%)	20(76,9%)	47(81%)	19 (73%)
TOTAL(100%)	26	44	18	21	59	50	26	58	26

ANOS 1958-2012	MULHERES 338 (14,3%)	HOMENS 2034 (85,7%)	TOTAL 2372 (100%)

Fonte: Placas de Formatura do Prédio Central e Secretaria da Direção do Centro de Ciências Agrárias CCA/UFPB.

No Curso de Agronomia, conforme a Tabela 02, é possível constatar que o número de graduadas mulheres cresce timidamente e, com regularidade, se apresenta sempre inferior à quantidade de homens, mantendo-se a supremacia masculina de conclusões de curso, informados pelas placas de formaturas analisadas, entre 1958 e 2012, com o total de apenas 14,3% mulheres graduadas diante de 85,7% de homens graduados, durante os 54 anos apurados.

No intuito de se acompanhar a evolução do quantitativo de mulheres ao longo dos anos, propõe-se uma análise horizontal sobre o Curso de Agronomia e observa-se que nos primeiros dez anos expostos, de 1958 a 1967, a quantidade de concluintes foi de apenas nove mulheres e 205 homens, numa razão percentual inferior a cinco por cento para as conclusões femininas - Mulheres 4,7% / Homens 95,3%; mesmo com a lacuna de 1970, foram contados dez anos seguidos de 1968 a 1977, quando foram concluintes 46 mulheres e 373 homens, com um crescimento significativo do número de mulheres em relação à década anterior, mas, num percentual ainda pequeno em relação ao universo - Mulheres 11% / Homens 89%; de 1978 a 1987, houve 72 graduações femininas e 682 masculinas, destacando-se um número absoluto maior, mas, um percentual inferior aos dez anos anteriores - Mulheres 9,6% / Homens 90,4%; entre 1988 e 1997, foram graduadas 68 mulheres e 340 homens, voltando a ocorrer crescimento percentual delas - Mulheres 16,7% / Homens 83,3%; entre 1998 e 2007, as mulheres graduadas foram 75 e os homens 259, mantendo-se o crescimento percentual feminino - Mulheres 22,4% / Homens 77,6%; de 2008 a 2012, últimos cinco anos analisados, 59 mulheres se graduaram e 160 homens, no mais alto percentual feminino constatado - mulheres 27% / Homens 73,3% - em mais de meio século de conclusões de Curso.

O Curso de Zootecnia, Tabela 03, segunda graduação criada no Centro de Ciências Agrárias que, de acordo com depoimentos de membros mais antigos do CCA, teria atraído as mulheres "em massa" ao Campus, somente apresenta quantidade superior de mulheres

graduadas ao número de homens nas conclusões de Curso em apenas três anos, 2000, 2003 e 2009, confirmando-se a predominância masculina no segmento de estudantes do Campus, uma vez que nos 33 anos analisados, obteve-se um total de 33,6% de mulheres e 66,4% de homens, como concluintes de Zootecnia.

Tabela 03 - Quantitativo de concluintes em Zootecnia por sexo do CCA/UFPB, de 1979 a 2012

CONCLUINTES DE ZOOTECNIA CCA/UFPB 1979/2012

ANOS	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1987
MULHERES	0 (0%)	10 (40%)	14 (34,2%)	4 (14,8%)	4 (18,2%)	6 (28,6%)	3 (27,3%)	5 (25%)
HOMENS	3 (100%)	15 (60%)	27 (65,8%)	23 (85,2%)	18(81,8%)	15 (71,4%)	8 (72,7%)	15 (75%)
TOTAL	3	25	41	27	22	21	11	20

ANOS	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1996
MULHERES	3 (13,1%)	12 (14,2%)	5 (12,5%)	9 (15,6%)	7 (11,5%)	5 (17,3%)	7 (15,6%)	3 (37,5%)
HOMENS	9 (81,8%)	5 (71,4%)	10 (90,9%)	6 (75%)	13 (81,2%)	1 (50%)	6 (100%)	5 (62,5%)
TOTAL	11	7	11	8	16	2	6	8

ANOS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
MULHERES	2 (40%)	3 (33,4%)	5 (38,5%)	12(54,6%)	0 (%)	5 (31,3%)	5 (62,5%)	14(48,3%)
HOMENS	3 (60%)	6 (66,6%)	8 (61,5%)	10(45,4%)	2 (100%)	11(68,7%)	3 (37,5%)	15(51,7%)
TOTAL	5	9	13	22	2	16	8	29

ANOS	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
MULHERES	4 (36,4%)	8 (50%)	7 (58,4%)	7 (50%)	16 (53,4%)	3 (23,1%)	9 (32,2%)	8 (53,4%)
HOMENS	7 (63,6%)	8 (50%)	5 (41,6%)	7 (50%)	14 (46,6%)	10 (76,9%)	19 (67,8%)	7 (46,6%)
TOTAL	11	16	12	14	30	13	28	15

ANOS 1979-2012	**MULHERES 169 (33,6%)**	**HOMENS 334 (66,4%)**	**TOTAL 503 (100%)**

Fonte: Placas de Formatura do Prédio Central e Secretaria da Direção do Centro.

Na análise horizontal sobre o Curso de Zootecnia, observa-se que de 1979 a 1988, nos primeiros dez anos de formaturas, concluíram 49 mulheres e 156 homens- Mulheres 24% / Homens 76%; entre 1989 e 1998, não houve conclusão de Curso em 1995 e, registrou-se um número de 17 mulheres e 55 homens como graduadas e graduados - Mulheres 23,6 % / Homens 76,4%; dos anos 1999 a 2008, houve uma maior aproximação entre a quantidade de mulheres e homens, sendo 67 as graduadas e 76 os graduados -Mulheres 46,9% / Homens 53,1%; nos últimos anos analisados, 2009 a 2012, foram 36 mulheres graduadas e 50 homens graduados -Mulheres 41,9% / Homens 58,1%, havendo redução do percentual feminino nas conclusões de Curso, em relação ao período anterior.

Comprova-se, pois, que nos Cursos de Agronomia e Zootecnia o grupo estudantil masculino é majoritário ao longo de décadas, ratificando a segmentação de gênero das carreiras profissionais em conformidade com os papéis de gênero, já que estes Cursos são tradicionalmente considerados adequados para os homens. Como também, uma das razões históricas da criação do Campus, atrair candidatos a maridos para as moças da região do Brejo Paraibano e continua sendo correspondida até os dias atuais.

Nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Tabela 04, registram-se as conclusões por período letivo, sendo duas turmas concluintes por ano civil. Verifica-se de 2009 a 2012, a quantidade superior de mulheres aos homens com um total de 71% das graduadas e 29% de graduados, diferenciando-se dos cursos mais antigos do CCA, Agronomia e Zootecnia. Assim, já na segunda turma, em 2010.1, o número de mulheres supera o de homens, o que se confirma nos anos seguintes, em cinco turmas concluintes de 2010.2 a 2012.2.

Tabela 4 – Quantitativo de concluintes em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas por sexo do CCA/UFPB, 2009 a 2012.

CONCLUINTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS CCA/UFPB 2009- 2012								
ANOS	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	TOTAL
MULHERES	02 (40%)	06(66,7%)	12 (80%)	07(87,5%)	11(78,5%)	04(66,7%)	12(63%)	54 (71%)
HOMENS	03 (60%)	03(33,3%)	03 (20%)	01(12,5%)	03(21,5%)	02(33,3%)	07(37%)	22 (29%)
TOTAL(100%)	05	09	15	08	14	06	19	76

Fonte: Secretaria da Coordenação dos Cursos de Ciências Biológicas.

Para avaliar se havia maior concentração de mulheres em um dos Cursos, foi realizado um levantamento em separado, sobre as turmas concluintes de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, conforme Tabela 5. Desta forma, pode-se constatar que, entre 2009 e 2012, a Licenciatura apresentou um quantitativo de conclusões bem superior ao Bacharelado, mas que se consolida a supremacia feminina no universo de ambos os Cursos, sendo de 57,1% no Bacharelado e 76,4% na docência a preponderância das mulheres, em quatro anos de conclusões.

Tabela 5 – Quantitativo de concluintes em Ciências Biológicas por Curso/sexo do CCA/UFPB, 2009/2012.

CONCLUINTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DE 2009.2 A 2012.2			
CURSOS	MULHERES	HOMENS	TOTAL
BACHARELADO	12 (57,1%)	09 (42,9%)	21 (100%)
LICENCIATURA	42 (76,4%)	13 (23,6%)	55 (100%)

Fonte: Secretaria da Coordenação dos Cursos de Ciências Biológicas.

Dando continuidade a análise quantitativa sobre o desenho por sexo-gênero do segmento estudantil do CCA, fez-se um levantamento sobre a quantidade de matrículas em todos os Cursos de Graduação, no

período 2012.2, período posterior às conclusões de Curso informadas nas placas de formatura em curso, conforme Tabela 6. No Curso de Agronomia, o curso mais antigo do CCA, permanece a larga supremacia masculina com 71,57% das matrículas, enquanto que no Curso de Zootecnia a diferença pró-matrículas masculinas, que também foi mantida ao longo dos anos, é de 61,8% atualmente.

Os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, criados em 2005, inicialmente tiveram somente aulas noturnas por falta de espaço disponível, pois os cursos de Agronomia e Zootecnia, diurnos, ocupavam todas as salas disponíveis. Sobre as matrículas nestes Cursos em 2012.2, verifica-se a única maioria feminina dentre os Cursos do CCA, com percentuais de 66,9% e 69,3%, respectivamente. Assim, é possível confirmar que a maior entrada proporcional de mulheres no Centro deu-se por meio da implantação dos Cursos de Ciências Biológicas que compõe o maior contingente feminino estudantil atual, com 197 mulheres matriculadas.

O Curso de Medicina Veterinária, criado em 2008, no auge da política de expansão de matrículas da universidade pública no Brasil, é o segundo maior universo estudantil depois de Agronomia e também desponta como supremacia estudantil masculina no CCA, com um percentual de 55,74 de homens matriculados.

Constata-se nos recém-criados Cursos de Química Bacharelado e Licenciatura, em 2012, cursos noturnos, uma maior aproximação de sexo-gênero entre o quantitativo de matrículas, com a maioria masculina de 55,74% na Licenciatura e maioria feminina de 54,55% no Bacharelado. Mesmo assim, nestes cursos ainda não se quebra a supremacia masculina, pois, em números absolutos há 25 mulheres e 27 homens como estudantes matriculados. Seria interessante a realização de estudos futuros sobre as conclusões, pois, no desenvolvimento do Curso pode haver alterações nestas quantidades, como também outros elementos precisam ser investigados para uma análise de gênero.

No total de estudantes das Graduações no CCA em 2012.2, registra-se a maior presença masculina com matrículas de 57,36% de homens e 42,64% mulheres. Contudo, se confirma o crescimento quantitativo da participação das mulheres no segmento estudantil em um Campus de Agrárias, fato que demonstra a iniciativa feminina no sentido da ruptura com a tradição de que o Campus é adequado para homens e inadequado para elas.

Tabela 6 - Quantitativo de matrículas nos Cursos de Graduação do CCA/UFPB por sexo, no Período 2012.2.

CURSOS DE GRADUAÇÃO CCA/UFPB	SEXO MASCULINO		SEXO FEMININO		TOTAL DE DISCENTES
AGRONOMIA	360	71,57%	143	28,43%	503
ZOOTECNIA	144	61,80%	89	38,20%	233
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - BAC	48	33,10%	97	66,90%	145
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LIC	43	30,07%	100	69,93%	143
MEDICINA VETERINÁRIA	165	55,74%	131	44,26%	296
QUÍMICA - BAC	10	45,45%	12	54,55%	22
QUÍMICA - LIC	17	56,67%	13	43,33%	30
TOTAL DE DISCENTES	787	57,36%	585	42,64%	1372

Fonte: Secretarias das Coordenações dos Cursos de Graduação CCA/UFPB.

No tocante à Pós-Graduação, ratificam-se as matrículas majoritariamente masculinas nos Cursos que indicam um percentual total de 52,37% para os homens e 47,63% para as mulheres estudantes da Pós no CCA. Neste contexto, destacam-se o Curso de Doutorado em Agronomia como único no qual as mulheres são maioria com 58,14% das matrículas e o Curso de Mestrado em Ciências do Solo onde as matrículas apresentam paridade de gênero, conforme Tabela 7.

Tabela 07 - Quantitativo de matrículas em programas de pós-graduação por sexo, no CCA/UFPB, no Período 2012.2.

MATRICULAS NA PÓS-GRADUAÇÃO CCA/UFPB, CAMPUS II AREIA, PERÍODO 2012.2					
CURSOSDEPÓS-GRADUAÇÃO	SEXO MASCULINO		SEXO FEMININO		TOTAL DE DISCENTES
AGRONOMIA-MESTRADO	32	62,75%	19	37,25%	51
AGRONOMIA-DOUTORADO	36	41,86%	50	58,14%	86
ZOOTECNIA - MESTRADO	23	51,11%	22	48,89%	45
ZOOTECNIA-DOUTORADO	31	53,45%	27	46,55%	58
CIÊNCIA ANIMAL	12	52,17%	11	47,83%	23
CIÊNCIADOSOLO-MESTRADO	12	50,00%	12	50,00%	24
CIÊNCIA DO SOLO - DOUTORADO	20	66,67%	10	33,33%	30
TOTAL DE DISCENTES	166	52,37%	151	47,63%	317

Fonte: Secretarias das Coordenações dos Cursos de Pós-Graduação, CCA/UFPB.

No segmento técnico-administrativo ocorre uma assimetria de sexo-gênero entre os servidores ativos permanentes em 2012, com 76% de homens e 24% de mulheres, em números absolutos de 146 e 45 respectivamente, confirmando-se, neste segmento, a permanência da desigualdade de gênero na ocupação de postos de serviço ao longo da história do CCA, de acordo com dados do setor de Recursos Humanos do CCA/UFPB , de acordo com a Tabela 08.

Tabela 08 – Quantitativo de servidores técnico-administrativos por sexo, do quadro permanente, CCA/UFPB, em 2012.

SERVIDORES ATIVOS DO QUADRO PERMANENTE CCA/UFPB - 2012			
	MULHERES	HOMENS	TOTAL
	45(23,6%)	146(76,4%)	191

Fonte: Setor de Recursos Humanos, CCA/UFPB.

No atual quadro docente do CCA, Tabela 09, é notório que a presença masculina também é majoritária nos Departamentos, com exceção do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais - DCFS, onde as mulheres professoras compõem 54,55% do grupo e são ofertadas as disciplinas básicas, da Área de Ciências Humanas e de Educação. No Departamento de Ciências Biológicas, recém-criado, há uma maior aproximação entre os quantitativos de homens e mulheres, sendo de 54,55% e 45,45% respectivamente.

Nos demais Departamentos há uma ampla maioria de professores do sexo masculino, totalizando 58,12% dos 117 docentes em atividade no CCA, em maio de 2013.

Tabela 09 – Quantitativo de docentes por Departamento e por sexo, do CCA/UFPB, em maio de 2013.

DOCENTES UFPB/CCA CAMPUS II AREIA – MAIO 2013					
DEPARTAMENTOS DO CCA/UFPB	SEXO MASCULINO		SEXO FEMININO		TOTAL DE DOCENTES
Dep. de Fitotecnia e Ciência Ambiental - DFCA	9	60,00%	6	40,00%	15
Dep. de Solos e Engenharia Rural - DSER	13	81,25%	3	18,75%	16
Dep. de Ciências Biológicas -DCB	6	54,55%	5	45,45%	11
Dep. de Ciências Fundamentais e Sociais - DCFS	15	45,45%	18	54,55%	33
Dep. de Ciências Veterinárias - DCV	13	56,52%	10	43,48%	23
Dep. de Zootecnia - DZ	12	63,16%	7	36,84%	19
TOTAL DE DOCENTES	68	58,12%	49	41,88%	117

Fonte: Secretarias dos Departamentos Acadêmicos, CCA/UFPB.

Os dados demonstram que, conforme análise quantitativa permanece a desigualdade de gênero nos três segmentos do CCA: discentes, servidores docentes e servidores técnico-administrativos. Entretanto, a presença feminina é crescente, sobretudo no segmento estudantil e outras análises devem ser realizadas para uma melhor

compreensão da trajetória das mulheres na Educação Superior no CCA. É fato que com 77 anos de sua fundação a Direção do Centro contou com 28 Diretores homens e até o presente momento nenhuma mulher exerceu o cargo de Diretora, sequer candidatou-se, embora como professoras tenham as condições formais para tal.

Neste contexto, tornam-se interessantes algumas questões sobre o CCA: por que as mulheres mesmo estando ativas, em serviço, e atuando em postos de gestão como Chefes de Departamento e Coordenadoras, ainda que em minoria, não chegaram ao mais alto cargo de gestão do Centro? Existe efetiva igualdade de oportunidades para acessar os postos de gestão para homens e mulheres? As mulheres seriam desacreditadas de atuação em altos postos e/ou não se teriam disposto aos riscos da função de maior autoridade do Centro? Prevalece o mito de que o exercício da autoridade seria inapropriado às mulheres em um espaço de produção científica, povoado pelos homens em maioria? A relação entre os dados quantitativos e qualitativos podem ajudar a esclarecer o *modus operandi* da cultura androcêntrica e da ordem patriarcal impregnadas na Instituição?

Estas questões não são objeto da presente discussão, mas despontam na construção do trabalho e podem ser provocações para investigações futuras, no intuito de também problematizar a atualidade das questões das mulheres na Educação Superior. Em relação a estas indagações, ao analisar a produção sobre mulheres e academia entre 1975 e 1989, Rosemberg, Piza e Montenegro constataram que apesar da evolução perceptível, as mulheres ocupam cargos universitários em menor número e de menor prestígio que os homens (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990, p.100-101).

Na UFPB, tardiamente, tem-se o mais alto cargo da gestão ocupado em novembro de 2012 pela primeira mulher eleita que se tornou Reitora desta Universidade, Magnífica Reitora Professora Drª. Margarete de Fátima Formiga de Melo Diniz, do Centro de Ciências da Saúde – CCS/UFPB, após 60 anos de funcionamento.

5 AS ESTUDANTES GRÁVIDAS NO CCA: "tá pensando que botou barriga e vai ter moleza?"

O subtítulo "Tá pensando que botou barriga e vai ter moleza?" é a reprodução da fala de um professor do CCA, em situação de informalidade, enquanto aguardava um transporte do Campus para se deslocar até a casa de uma estudante que se encontrava afastada, com atestado médico por gravidez de risco. Segundo informação do próprio docente, iria para "acompanhá-la durante a realização de uma prova" e para que não houvesse "possibilidade de cola", afirmou que não iria sair de perto dela um minuto, que não daria "moleza".

A residência da estudante grávida ficava em um município afastado cerca de 60 quilômetros do Campus II e o professor, que poderia enviar a prova por e-mail ou cobrar outra forma de atividade em reposição à avaliação, optou por aplicar a prova e solicitou o transporte do Centro para fazê-lo pessoalmente. Ele afirmou que a prova já fora modificada daquela aplicada em sala e, pessoalmente, poderia observar também o tempo de realização de modo que não ultrapassasse o tempo máximo de duas aulas. Ficou evidente na expressão do docente a desconfiança sobre a situação da aluna, bem como a preocupação no sentido de não permitir nenhum tratamento diferenciado, ao que chamou de "facilidade". Ao contrário, a estudante grávida seria ainda mais vigiada que as/os colegas de classe que fizeram a prova em sala de aula, uma vez que o docente sentaria ao seu lado ao decorrer da realização da prova, em sua casa. O docente não demonstrou preocupação com o estado de saúde da estudante, nem em função da tensa situação de avaliação.

As falas do professor supracitado também justificam as problematizações desta pesquisa que se volta para as estudantes grávidas e mães na Educação Superior, focalizando as suas experiências

no contexto acadêmico, no tocante ao usufruto ou negação dos seus direitos como discentes em estado reprodutivo e/ou mães de crianças pequenas, bem como sobre os apoios institucionais omitidos ou manifestos e, enfim, sobre as relações pautadas predominantemente por princípios androcêntricos que se evidenciam no interior da universidade.

Com a criação dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo a primeira Licenciatura e primeiro curso de funcionamento noturno do CCA, verificou-se uma maior entrada de mulheres alunas no Centro e a chegada de docentes da área de Educação, para a formação docente, alocados no Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais – DCFS. Nesta nova configuração, também foram visibilizadas e confrontadas algumas concepções de gênero que circulavam no CCA, pois era comum se escutar de professores, servidores e alunos, a expressão "boiologia"[8] referindo-se ao Curso de Biologia; dizia-se que os alunos que o cursavam eram "biólogos", complementando-se que "homens de verdade" faziam Agronomia e Zootecnia; sendo a Biologia curso fraco, "coisa mole", coisa de mulher, curso feminino, que contava com muitas alunas[9].

Nesse contexto, dá-se a chegada desta pesquisadora como docente ao CCA e, pela natureza da formação docente, abre-se a discussão em torno de temas da área de educação e sobre gênero[10] em um Campus até então mais voltado para a formação técnica dos alunos, em conformidade com os cursos que existiam de Agronomia e Zootecnia.

Por outro lado, ao decorrer das disciplinas, comentava-se "a boca miúda" em sala de aula, que alunas teriam trancado o curso porque engravidaram como também de outras que não iriam trancar, mas, estariam dispostas a "enfrentar muitas dificuldades". Estas observações, realizadas, de início, assistematicamente, nas circunstâncias do exercício da docência no ensino superior, sobre as condições específicas das

mulheres estudantes, foram alertando para a existência de barreiras, bem como do medo, pois o assunto era velado, e a perceptível sensação de impotência para solucionar as questões que constituíam entraves para a tranquilidade e continuidade dos estudos das estudantes universitárias grávidas foram aportes que se transformaram no presente trabalho de pesquisa.

Assim, alunas matriculadas e ex-alunas nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas que eram mães, que se encontravam grávidas e que estiveram grávidas durante o Curso, foram convidadas a colaborar com a pesquisa no sentido de relatar as experiências vividas nas circunstâncias de mães e futuras mães estudantes da Educação Superior, compondo a amostra voluntária de 20 estudantes pesquisadas em abril e maio de 2012[11], doravante denominadas *alunas-mães*, citadas pelas iniciais dos seus nomes e seguidas pelas idades, para a preservação de suas identidades. Elas são mulheres com idades entre 19 e 38 anos, sendo a maioria com menos de 30 anos, que ingressaram na UFPB entre 2006 e 2010; quatro delas já haviam concluído o Curso e cinco estavam "deslocadas" por atrasos, com períodos indefinidos. Apenas uma delas se encontrava na primeira gravidez, as demais já haviam parido, com número de um a dois filhos, sendo apenas uma mãe de quatro filhos; duas delas se identificaram como solteiras e as demais afirmaram conviver com os pais da(s) criança(s) (LIMA, 2012).

Quanto ao domicílio, treze das alunas-mães residem em Areia, quatro em municípios circunvizinhos como Remígio e Alagoa Grande, distantes dez e quinze quilômetros do CCA, respectivamente; e duas residem nos municípios de Esperança e Algodão de Jandaira, distantes 24 e 41,4 quilômetros do CCA, respectivamente. A Tabela 10, a seguir, apresenta sinteticamente as características das alunas-mães:

Tabela 10 – Caracterização da amostra pesquisada, CCA/UFPB, abril a junho de 2012.

ALUNAS PESQUISADAS/CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/ CCA /UFPB						
Alunasparticipantes	Idade	Ano de ingresso	Períodoqueestá cursando	Quantidade de filhos (as)	Pai (ausente ou presente)	Cidadeemquemora
A.I.M	21 anos	2010.1	2° Período	01	Presente	Areia
A.L.F.S.	26 anos	2007.1	Formada	02	Presente	Remígio
A.S.A.F.	37 anos	2007.1	Formada	02	Presente	Areia
E.G.L.A.	33 anos	2008.1	8° Período	01	Presente	Areia
E.N.S.	30 anos	2009.1	6° Período	02	Presente	Areia
E.R.C.G.	22 anos	2007.1	Indefinido*	01	Presente	Areia
I.A.A.A.	23 anos	2006.1	8° Período	00 - grávida	Presente	Alagoa Grande
I.R.S.A.	19 anos	2011.1	4° Período	01	Presente	Areia
J.S.F.	26 anos	2007.1	Formada	04	Presente	Areia
J.S.S.	22 anos	2009.1	3° Período	01	Presente	Areia
L.A.S. 20	20 anos	2010.1	4° Período	01	Presente	Areia
L.A.S. 26	26 anos	2010.1	4° Período	01	Presente	Remígio
L.B.A.	22 anos	2008.1	Indefinido*	01	Presente	Remígio
L.M.A.C.	24 anos	2006.1	Formada	01	Presente	Areia
M.F.S.	27 anos	2011.1	2° Período	01	Ausente	Areia
M.G.L.S	34 anos	2009.1	Indefinido*	01	Presente	Esperança
M.R.A.S.	32 anos	2011.1	2° Período	01	Ausente	Remígio
R.C.M.B.	31 anos	2007.1	Indefinido*	02	Presente	Areia
R.G.S.	38 anos	2008.1	Indefinido*	01	Presente	AlgodãodeJandaira
S.S.N.	30 anos	2008.1	5° Período	01	Presente	Areia

Fonte: Entrevistas individuais e de grupo realizadas com alunas-mães voluntárias.

*Período incerto em função de estar matriculada em disciplinas de diferentes semestres.

Dentre as pesquisadas, apenas duas alunas-mães informaram na entrevista de grupo ter programado a gravidez, pois consideravam estar com idade avançada para engravidar e se preocuparam com a possibilidade de riscos para a saúde, caso aguardassem até concluir o Curso. As outras dezoito colaboradoras afirmaram não ter programado a gravidez e terem ficado grávidas sem planejamento.

Poder-se-ia questionar sobre este fato se as jovens não tiveram conhecimento sobre métodos anticoncepcionais; se não teriam sido orientadas sobre adiar a maternidade em função da conclusão dos estudos; se houve aceitação positiva por parte do parceiro/pai; entretanto, não o fizemos, tendo em vista que não era objeto desta pesquisa a questão do planejamento da gravidez.

Contudo, importa ressaltar que a ausência de planejamento sobre a gravidez demonstra o pouco conhecimento e experiência das jovens em torno dos direitos reprodutivos e aponta para a necessidade de políticas educacionais que orientem a juventude sobre a contracepção e conquista da autonomia sobre seus corpos e suas vidas, em contraposição a perpetuação do *habitus* de gênero para as mulheres (BOURDIEU, 2005b). Marcado pela servidão, inclusive na atividade sexual, esse *habitus* pode conduzir à ocorrência da concepção fora de um de um contexto favorável, sem planejamento, ou até independentemente do desejo de ser mãe.

No tocante à questão dos encargos reprodutivos e escolarização, Rosemberg e Pinto (1985) apontaram a inversa proporção entre a quantidade de filhos e o nível de instrução das mulheres, de acordo com o censo de 1980. Embora seja um indicador frágil por não considerar as idades das mulheres, é nítida a problemática da maternidade em relação à escolaridade, com o agravante de que as mulheres economicamente carentes sofrem com a carência de recursos para cuidados alternativos com as crianças pequenas.

Santos (2010) afirma que pelo fato de serem as mulheres as principais responsáveis pela reprodução biológica da humanidade, a educação, a valorização, a posição delas na sociedade e na família são cruciais para o controle populacional, uma vez que as taxas de fertilidade e analfabetismo seguem na mesma direção, ao passo em que, se evidenciam as dificuldades de compatibilizar a maternidade com a vida ativa em outros aspectos, diminuindo-se os índices de natalidade entre as mulheres com maior nível educacional. Assim, além

das questões de direitos e de cidadania das mulheres, merece atenção nesta problemática também o desenvolvimento social de modo geral, com destaque para a questão econômica, cada vez mais dependente da atuação delas.

Deste modo, o alto índice de gravidez não programada neste grupo, torna-se relevante não somente pelo sentido da prevalente falta de autonomia sobre o corpo, o que já seria uma questão de valor no contexto da maternidade das jovens, mas, sobretudo diante das dificuldades acerca da conciliação da gravidez com os estudos da graduação, também pelos atrasos por reprovação e trancamentos de disciplinas relacionados à condição de grávida e mãe durante a educação superior, em um *lócus* ainda marcado pelo arbitrário androcêntrico. As dificuldades evidenciadas e enfrentadas pelas alunas-mães no período em que estiveram grávidas se referem às experiências no contexto acadêmico do CCA e são apresentadas e discutidas a seguir.

5.1 DESRESPEITO AOS DIREITOS LEGAIS

A Lei Nº 6.202 de 17 de abril de 1975 instituiu a licença maternidade para a estudante em estado de gestação e autorizou o regime de exercícios domiciliares. Em seu artigo primeiro, a Lei informa: "A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares, instituído pelo Decreto-lei número 1.044, 21 de outubro de 1969". Esta Lei prevê os atestados médicos como documentos que devem definir o período de afastamento e que o período de repouso pode ser ampliado, a critério médico; assegura às estudantes grávidas o direito aos exames finais "em qualquer caso" e que os atestados médicos devem ser apresentados à direção da escola (BRASIL, 1975).

Por sua vez, a Instituição "Regulamenta o regime de exercícios domiciliares previsto no Decreto-Lei nº 1.044/69 e na Lei nº6202/75 e dá outras providências" através da Resolução Nº19/78 CONSEPE/

UFPB. Nesta regulamentação, são apontados os procedimentos a serem realizados pelas pessoas interessadas, como também as providências cabíveis às Coordenações de Curso, às Chefias Departamentais e aos docentes responsáveis pelas disciplinas. Ainda no sentido da garantia dos direitos das alunas gestantes e de alunos incapacitados de frequentar as aulas, esta Resolução determina em seu artigo quinto: "Art. 5º- A UFPB assegurará, na medida de suas possibilidades, aos professores das disciplinas em que o aluno estiver matriculado, os meios necessários ao desempenho de suas atividades de acompanhamento dos exercícios domiciliares"

Embora existam a Lei e Resolução que asseguram institucionalmente o direito de atendimento diferenciado às alunas gestantes e no período de pós-parto, conforme atestados médicos, os relatos das alunas-mães indicam que a ampla maioria delas passou por problemas com relação à aceitação destes atestados pelos docentes durante a gravidez e para usufruir da licença maternidade, como também passaram por dificuldades relativas à realização de atividades domiciliares no período em que estiveram grávidas, durante o Curso:

> (...) Com risco de aborto, fiquei internada no HU e eles não queriam receber o atestado nem quando eu tive meu filho, nem fazer acordo para mandar atividades para mim. Aí, eu perdi as cadeiras e tive que trancar matrícula dois períodos porque fiquei sem nota, com faltas e ia ficar reprovada em situação de abandono. Foi unânime a recusa dos atestados pelos professores. Eu fiquei dois meses internada com pneumonia e eles disseram que não iam resolver nada, porque eu tinha muita falta (L.B.A.- 22 anos).

Percebe-se nas expressões das alunas-mães, de um modo geral, que o aceite dos atestados médicos foi tratado como uma decisão pessoal docente e as consequências desta escolha foram imputadas tão somente às estudantes grávidas, com graves prejuízos acadêmicos.

As recusas aos atestados e a negação aos exercícios domiciliares configuram-se como descumprimentos por parte das/dos docentes à Lei Federal nº6202/75 e à normativa institucional Resolução Nº19/78 CONSEPE/UFPB.

Em conformidade com esta Resolução, para usufruir desses direitos, as estudantes deveriam apresentar na Coordenação do Curso o atestado médico que comprovasse que se encontravam no oitavo mês de gestação, solicitar a licença gestante e/ou atividades domiciliares. Compete às coordenações encaminhar os processos aos departamentos e comunicar às/aos docentes para que providenciem atividades domiciliares e acompanhem o desempenho das alunas-mães. Todavia, direitos conquistados e regulamentados foram negligenciados para a maioria absoluta da amostra pesquisada, que afirmou não ter conhecimento dos trâmites necessários para deles usufruir e ao ter se dirigido às/aos docentes individualmente, deles receberam as negativas e ficaram com os prejuízos acadêmicos, conforme depoimento:

> Quando minha filha nasceu, a universidade entrou em greve e isso me ajudou muito. Por isso que não atrasou tanto meu curso. Mas, quando ela fez um mês, eu voltei a estudar. Então, eu precisava ficar com a bebê para amamentar e a pediatra me deu um atestado de 120 dias. Dois professores mandaram exercícios e outros *não me deram à mínima*. Eu estava matriculada em cinco disciplinas e fui reprovada em três por falta. Eu pensei em mover uma ação, mas, desisti com medo da repressão porque eu iria pagar a mesma disciplina com ele. O professor "X" depois veio dizer que não mandou os exercícios porque eu iria me prejudicar por não saber de genética e que meu currículo não seria prejudicado. Só que até hoje esta lá: reprovada por falta (L.M.A.C. – 24 anos).

Dessa forma, pelo desrespeito aos direitos legais, pela falta de atenção e de orientação às alunas-mães, revela-se a face androcêntrica

da instituição por meio dos seus agentes que, responsáveis em apoiar as estudantes grávidas, desconsideram as necessidades delas previstas por Lei e a importância do acesso aos direitos que lhes são garantidos formalmente. Por ter o homem como norma e superioridade, o androcentrismo ignora as necessidades das mulheres e lhes confere a marca da "falta" que as tornam inferiores a todos eles. Neste caso, elas ficam prejudicadas, inferiorizadas, pelo fato de necessitarem de atendimento específico à condição de grávida, enquanto a recusa docente e institucional é transformada em falha das vítimas, quando são elas punidas.

Como única exceção no grupo de colaboradoras da pesquisa, uma estudante relatou ter realizado os procedimentos legais para obter a licença maternidade, a partir de orientação externa à Instituição, mesmo assim, a licença não foi plenamente respeitada, mas, obtida parcialmente:

> Quando eu tive minha filha entrei com a licença maternidade, que eu soube que existia pelo meu esposo que é advogado. Eu trouxe o atestado, me matriculei em oito cadeiras. Quatro professores não aceitaram porque disseram que não era possível cursar a disciplina. Eu tive que trazer o registro da menina porque eles queriam que eu trouxesse o papel do hospital e eu não tinha mais condição de sair de casa porque eu estava amamentando direto. Só sei que quatro professores aceitaram e fora mais quatro disciplinas que eu paguei. Era meu direito e eu não tinha atrasado nada (M.G.L.S. -34).

Observa-se que até mesmo com o cumprimento do devido rito burocrático os prejuízos às alunas-mães permaneceram e exigências indevidas continuaram a ser praticadas pelas/pelos docentes. Assim, além das recusas ao recebimento de atestados médicos e ao reconhecimento da licença maternidade, da falta de cumprimento para a programação de atividades domiciliares, foram praticados abusos por

parte das/dos docentes com a cobrança de documentos indevidos, num processo de obstaculização sobre as vidas acadêmicas das alunas-mães. Esses obstáculos estavam diretamente relacionados às funções de gestação, parição e lactação na maternidade estudantil, de modo que as arbitrariedades funcionam como punição e concessão, num movimento de imposição e submissão das estudantes:

> (...) pagava disciplina com uma professora e meu menino estava internado, porque quando ele nasceu era muito doente por ser prematuro. Era um dia de prova e liguei para ela do hospital explicando que meu filho estava doente; ele tinha quatro meses e eu queria poder fazer a prova. Ela disse: "Está certo, eu só faço a prova com você, se você trouxer a ficha de que ele está internado, com atestado explicando tudo." Aí eu trouxe. Pedi ao pessoal porque nem *podia*. Nesta ficha estava a hora que ele entrou, saiu e que eu o estava acompanhando. Quando eu entreguei, ela disse: "Agora você pode fazer". Daí você vê a dificuldade, porque se o hospital tivesse dito que não ia dar a ficha, eu *tinha* ficado sem nota e talvez perdesse a cadeira, por ter ficado com zero na prova (J.S.S. - 22 anos).

Tais atitudes docentes se configuram como práticas de violência simbólica contra as alunas-mães, que se submeteram aos ditames injustos, sem ao menos questioná-los como legítimos. Esta violência é ressaltada, quando além do sentido de ignorar os direitos das estudantes grávidas, se revelam ainda na cobrança de atividades forçadas nas aulas de campo, que não eram readequadas. Elas relataram terem sido obrigadas a cumprir atividades práticas no campo como arar a terra e fazer plantios, embora não estivessem em condições adequadas de saúde para fazê-lo, e algumas afirmaram que contaram com a ajuda de funcionários terceirizados para realizar as atividades e, assim, obter as notas, pois o professor sugeriu-lhes que "contratassem alguém" para cumprir as tarefas.

Houve um caso extremo em que a estudante correu um grave risco de saúde e de abortamento, por descumprir recomendação médica de repouso em função da exigência docente em aula de campo, numa demonstração de que a violência simbólica pode estar interligada com a violência física:

> Enquanto grávida, enfrentei bastantes dificuldades. Cheguei quase a ter minha filha no mato, atrás do prédio da Botânica em uma aula de campo. Eu estava com sete meses de gestação e falei para o professor que não poderia ir mais à aula pelo fato de minha gravidez ser de risco pois tive o pré-eclâmpsia na gravidez da minha primeira filha. A resposta do professor foi: "Só pode tirar licença maternidade, quando completar nove meses". Eu falei que eu não conseguia mais fazer parte da aula de campo e ele disse: "Porque colocou essa disciplina?" Eu falei: Porque é pré-requisito de outra e tenho que pagar essa disciplina. O professor disse: "Não posso fazer nada!" Eu pedi para fazer trabalho em casa, para não fazer tanto esforço, mas, tive que aguentar. (...) Fui para aula de campo, passei mal, comecei a perder líquido. Fui para casa depois e fui parar na maternidade, tive eclampsia e passei quinze dias na UTI (choro) (A.L.F.S. – 26 anos).

Assim, evidencia-se a adesão das vítimas ao poder dominante que institui a violência simbólica e até física, num contexto patriarcal de iniquidade, passividade e obediência das alunas-mães, em uma demonstração de que "os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais" (BOURDIEU, 2005a, p.46).

Depoimentos apontam que as estudantes grávidas não teriam o devido conhecimento sobre a existência dos antigos documentos legais, dos quais seriam beneficiárias. As alunas-mães afirmaram também não ter conhecimento do Serviço Social da Instituição, como um setor onde

poderiam buscar apoio, mas que se dirigiram à Coordenação de Curso, sem êxito sobre o reconhecimento de seus direitos.

Dessas situações de desrespeito aos direitos das alunas-mães, pode-se questionar também se professoras e professores não teriam conhecimento desses direitos e dos seus próprios deveres para com elas, ou teriam optado por serem negligentes de forma consciente. É possível desconfiar dos desconhecimentos das/dos profissionais e, principalmente de que não sabiam as/os docentes que deviam respeitar os direitos legais das estudantes grávidas por obrigação legal e tratá-las atenciosamente, por dever ético, de acordo com o estado de gravidez e com as suas condições individuais, sem que isso fosse nenhuma forma de concessão.

Por outro lado, pode-se inquirir acerca da passividade das discentes em não buscar o conhecimento legal sobre os próprios direitos como gestantes; consequentemente, em não realizar os procedimentos burocráticos, necessários para exigir o cumprimento destes direitos e, ainda, em não apresentarem reclamação formal sobre os danos acadêmicos e pessoais sofridos como alunas-mães. As queixas delas sobre indiferenças, injustiças e do descaso para com seus direitos, foram seguidas da confirmação em não buscar soluções institucionais e legais para resolver os problemas, por medo de represálias docentes.

Para a declarada ingenuidade, desconhecimento e ausência de iniciativas formais das discentes, a autoridade docente funcionou como um dispositivo de opressão e contenção do progresso acadêmico das estudantes grávidas, como inequívoca expressão da violência simbólica na instituição, que age por dominação tácita, determinando hierarquias e inferiorizando grupos. Desta maneira, confirma-se esta forma de violência dirigida às alunas-mães, que prejudicadas por não terem os seus direitos respeitados como grávidas, agem de forma passiva em conformidade com o *habitus* de gênero.

Como explica Bourdieu,

> O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. Assim, a lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer ser, ao mesmo tempo e sem contradição, *espontânea* e *extorquida,* só pode ser compreendida se nos mantivermos aos *efeitos duradouros* que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõe (BOURDIEU, 2005a, p. 49-50; grifos do autor).

Em um processo paradoxalmente espontâneo e extorquido, as alunas-mães se submeteram às perdas, dissimulando truculências no silêncio diante dos fatos injustos, sem reagir com cobrança de seus direitos legalmente reconhecidos, aceitando as dificuldades impostas e tentando se adequar ao arbitrário cultural androcêntrico (BOURDIEU, 2005a). Esta ordem androcêntrica menospreza e inferioriza as razões do universo feminino e, neste caso, as penaliza na condição de grávidas e mães. Motivadas pelo medo, como confessaram, tornaram-se a parte frágil, conivente e legitimadora da violência simbólica que sofreram, ficando à mercê das escolhas e decisões individuais das/dos docentes.

Demonstram-se, assim, os efeitos duradouros do *habitus* de gênero como incorporação das imposições e posições de homens e mulheres, articulados num contínuo movimento em que se orquestram ensino, vivência e punição sobre os comportamentos e relações sociais no aprendizado de ser homem e ser mulher, como normas sociais predominantes. A aceitação tácita dos prejuízos acadêmicos, do desrespeito aos direitos de estudantes grávidas, demonstra a

dificuldade de ultrapassar "a fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia" quando muitas vezes geram-se sentimentos de vergonha e culpa ou mesmo raiva que funcionam como formas de submissão ao poder dominante e às injustiças.

5.2 SOBRECARGA E INTERSECÇÕES GÊNERO-CLASSE

Por mais que se reconheça a força da dominação sobre os dominados com os efeitos duradouros do *habitus* de gênero e da violência simbólica, ao longo da história, as mulheres apresentam resistências e iniciativas pelas transformações sociais, desafiando o poder do patriarcado na luta por direitos. Conforme Perrot (2010), as idas e vindas entre a participação social das mulheres é a demonstração de que o poder patriarcal não desiste de "calar as mulheres", estando atento principalmente às aparições públicas delas e suas atuações políticas, em espaços e países diversos; a autora registra que as mulheres não são passivas, nem tampouco submissas na história que as omite: resistem e transgridem apesar de força patriarcal está presente na história (PERROT, 2010).

A ordem patriarcal promove a destinação das mulheres ao mundo privado com seus encargos, fator que se constitui em uma barreira de difícil ultrapassagem às mulheres diante das possibilidades de participação da vida pública de modo geral, incluindo o êxito na escolaridade. Nessa direção, foram confirmadas nos relatos das alunas-mães que as tarefas de cuidar das crianças e da casa se destacam no contexto das dificuldades de ser estudante da educação superior como sobrecarga diária. Elas afirmaram que os maridos as apoiam, entretanto, eles entendem que elas precisam ir assistir às aulas, mas não há concordância, tampouco colaboração para estudar em casa, sair para fazer trabalhos fora do horário de aulas e participar de eventos acadêmicos. Ou seja, em casa elas não podem ser estudantes, apenas

mães e donas de casa e o afastamento do lar não é permitido além do mínimo obrigatório, impondo o cerceamento ao sucesso acadêmico para além da aprovação em disciplinas.

Assim, as alunas-mães se limitam a cumprir os horários obrigatórios, estudam predominantemente de madrugada ou contam com apoios das mães ou irmãs para estudar durante o dia e se restringem da participação em eventos acadêmicos. Torna-se comum para elas faltar por não ter com quem deixar a criança como também ser reprovada em algumas disciplinas pelo fato de ter que dar assistência ao filho ou à filha, atrasando assim a conclusão do Curso. Mesmo contando com a presença dos pais das crianças, os cuidados destas se constituem responsabilidades delas, como carga intransferível:

> A maior dificuldade que eu tive enquanto grávida e como mãe foi ter que me reunir com os colegas para estudar; deixei também o estágio no laboratório de entomologia, do qual gostava muito; deixei de ir a eventos, congressos. (...) Já pensei em largar o curso quando minha filha precisava muito de mim e quando tinha que deixar ela com alguém (I.A.A.- 23 anos).

A cultura machista, androcêntrica, patriarcal continua vigente e faz com que as mulheres se sintam "naturalmente" responsáveis pelo cuidado com as crianças e assumam esta tarefa prioritariamente, sem reclamar a participação paterna, se sobrecarregando e até abrindo mão de seus direitos de cidadã, quando não consegue se dividir entre o mundo privado e público, coisa que não se faz com facilidade.

Uma aluna-mãe afirmou inicialmente, na entrevista individual, que sua situação de casada nunca a atrapalhou no decorrer do Curso e que em casa conseguiu coordenar bem, pois teve sempre o apoio da família. Na entrevista de grupo focal, durante o debate, ela conseguiu identificar os obstáculos com os quais conviveu durante a graduação já concluída. Ela relatou que por várias vezes se dedicou e produziu

trabalhos de pesquisa e sempre os passava para uma colega solteira apresentá-los como coautora, apesar de a colega não ter participado da construção do trabalho, uma vez que, como esposa e mãe, ela não contava com o apoio do marido para ir apresentá-lo em nenhum evento acadêmico, já que todos aconteciam fora do município de Areia-PB. Inclusive, atualmente, gostaria muito de cursar um mestrado, mas, como os mestrados na área de Biologia são em outras cidades, mesmo próximas, o marido não concorda e ela aguarda ansiosa a chegada de uma oportunidade de pós-graduação em Areia. Esta aluna-mãe foi laureada na colação de grau por ter o melhor Coeficiente de Rendimento Escolar - CRE da turma, entretanto desabafou: "Por mais que eu corra, nunca vou conseguir acompanhar o sucesso acadêmico dos meninos ou das meninas que são livres para seguir em frente, caso se dediquem" (A.S.A.F. -37 anos).

Ao revelar gratidão ao marido que permitiu e a ajudou estudar, esta aluna-mãe descreve uma situação que pode que ser considerada emblemática no contexto das relações de gênero na educação superior: a mulher casada, com filhos e um "bom marido" que a conduz de carro todos os dias às aulas, mas é tolhida da participação acadêmica para além das aulas obrigatórias, ao mesmo tempo em que se constitui em um número positivo na população feminina graduada no Brasil: estatística favorável para a análise quantitativa da participação das mulheres na Educação Superior.

Nesta situação supracitada, teríamos um quadro onde se expõem "permanências na mudança" (BOURDIEU, 2005a), a gratidão ao marido indica que seria compreensível e aceitável que ele a proibisse de estudar? O ingresso na educação superior ainda é visto como algo supérfluo para uma mulher casada e com filhos? A abnegação em abrir mão de ter uma carreira acadêmica pode ser considerada uma suposta minimização de culpa por não estar todo o tempo cuidando dos filhos, do marido, da casa? Considere-se, ainda, que esta aluna-mãe como outras tantas mulheres, declarou ter adiado a sua entrada na universidade, esperando

que os filhos ficassem maiores, fato que por si já lhe confere um atraso em relação aos homens e às mulheres não mães.

Diante das dificuldades constatadas e relatadas pelas alunas-mães, fica claro que a vigência do androcentrismo e da ordem patriarcal dificultam e ao mesmo tempo capitalizam o sucesso de uma estudante grávida e/ou com filhos na Educação Superior, como produto de alto custo, cujo valor está sendo pago em esforço e sacrifício pela própria estudante. No aspecto competitivo, tende a ser uma corrida na qual ela sempre estará atrasada, embora se esforce mais do que seus/suas concorrentes que não têm a carga para carregar durante o percurso:

> É muito difícil acontecer ele (pai) ter que ficar com eles (os filhos) porque não tem quem fique para eu vir para a aula. De dia, uma menina me ajuda, mas, quando ela falta, se tiver aula eu perco e atividade para nota também. Quando é dia de prova, eu organizo tudo, e já perdi prova por causa de doenças dos meninos; aí eu deixava para repor e não falava nada (R.C.M.B. – 31 anos).

Percebe-se assim, que não bastassem as resistências e os enfrentamentos que as estudantes grávidas e mães necessitaram superar no mundo privado, é certo que também precisaram sobreviver ao androcentrismo institucional, uma vez que o patriarcado presente nas famílias, seu berço, que invade todos os espaços da sociedade com seus tipos hierárquicos de relação, também está entranhado nas instituições demarcando o poder dos homens sobre as mulheres, a partir do seu sexo e orientando práticas que perpetuam "certa divisão social do trabalho conhecida como divisão sexual do trabalho, na medida em que ela se faz obedecendo ao critério do sexo" (SAFFIOTI, 2004, p.61).

Nesta direção, vistas como estranhas ao ambiente universitário, de acordo com os depoimentos, as alunas-mães receberam da equipe docente manifestações de desprezo para com suas questões específicas, cobranças da confirmação da função reprodutiva como prioritária,

associadas às punições por inadequação, revelando desrespeito e iniquidades de gênero, legítimas expressões patriarcalistas:

> Foi muito difícil para eu fazer pré-natal porque eles (os professores) não entendiam de jeito nenhum. Eles diziam: "Para que grávida durante o curso? Só para atrapalhar o curso"...sempre diziam isso. Sem apoio, chegou um momento que quase entrei em depressão, pensei em desistir e alguns poucos professores me deram apoio (...). Além de não ter apoio da instituição, a gente passou por alguns professores que não entendiam quando não pude ir a aula porque a minha menina estava doente! Eles respondiam "Não quero saber! Se vire, é problema seu! (...) Ah, teve filho tem que abrir mão de alguma coisa, você quer estudar, tem que trabalhar e a gente não têm nada a ver (...) você estuda porque quer, porque você não deixa sua filha crescer?" (A.L.F.S. – 26 anos).

A acusação de atrapalhar o meio acadêmico por necessitar algumas vezes de um replanejamento, de atividades, ou de uma reposição, por motivos ligados ao estado reprodutivo, corrobora a visão e práticas docentes androcêntricas e patriarcais na Educação Superior junto às alunas-mães. A indicação de que uma mulher grávida e/ou mãe não deve estudar, mas esperar o filho crescer, certamente porque deve se dedicar exclusivamente ao mundo doméstico, revela os preconceitos e as discriminações de gênero, que funcionam como dispositivos favoráveis à incorporação da norma social patriarcal e sugere que as alunas-mães sintam-se inadequadas à instituição.

De acordo com as expressões docentes, pelos relatos das alunas-mães, quem estiver envolvida no trabalho reprodutivo como mãe de crianças, não é bem vinda ao espaço universitário, que se apresenta consoante com os moldes patriarcais, ou seja, conforme "o regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens" (SAFFIOTI, 2004, p. 47).

Ao mesmo tempo em que se atribui às alunas-mães o cuidado com as crianças, de modo quase que exclusivo, o patriarcalismo institucional no CCA pode ser confirmado ainda pela ausência de setores de apoio aos filhos e filhas de estudantes e servidoras/servidores, como uma creche ou escola de Educação Infantil, que poderia minimizar as dificuldades das estudantes mães no decorrer do Curso. Neste aspecto, além das questões relativas às desigualdades de gênero, identificam-se as questões de classe social, pois as estudantes que não dispõem de recursos econômicos para contratar uma pessoa que assuma o cuidado com as crianças, precisam contar com ajuda da família, notadamente das irmãs e mães e, mesmo assim, terão mais problemas para se fazerem presentes à Universidade e suas atividades acadêmicas, em caso de ausência das familiares:

> Às vezes não tenho com quem deixar (a criança). De manhã, fica com minha mãe, tarde e noite com minha irmã. Se minha irmã não puder corro para casa da minha mãe, e para estudar espero ele dormir porque nos outros horários eu trabalho. Seria muito bom se tivesse na Universidade um local para as crianças e a noite funcionasse também na hora das aulas, um berçário... (E.G.L.A. – 33 anos).

Assim, sobre as intersecções de gênero e classe entre as alunas-mães surgem problemáticas de desempenho acadêmico decorrentes da ocupação delas com o trabalho, inseridas no mercado formal ou informal. Por serem trabalhadoras, enquanto estudantes encontraram mais obstáculos frente à evidência de que a Universidade não está preparada para conviver com a/o discente que trabalha. Ao considerar a disponibilidade integral do corpo discente para as atividades acadêmicas, as/os docentes desconsideram as necessidades de trabalhar das/dos estudantes e, consequentemente, a articulação entre trabalho e estudo por parte daquelas pessoas que estão comprometidas com este duplo movimento, por necessidade de sobrevivência:

> Alguns professores não entendem que você estude e trabalhe. Por exemplo, quando eles marcam atividades fora do horário da aula, não se importam com isso. Chegou um tempo de eu pensar que Universidade era só para os que não trabalham, para quem tem o dia todo para ficar lá, para quem não tem o que fazer, e ia desistir (J.S.F.- 26).

A escola para quem só estuda é uma instituição destinada a uma camada social que conta com recursos financeiros para sobreviver aos anos de escolaridade, excluindo-se, assim, as pessoas que não contam com estes recursos. Bourdieu e Passeron apresentam a explicação de que as escolas, em todos os níveis, podem funcionar como dispositivos de legitimação das desigualdades sociais, de forma explícita ou dissimulada, usando mecanismos que promovem a exclusão e o fracasso das camadas sociais que devem permanecer subalternas, com vistas à conservação de privilégios, mercados, e nichos de poder, em função da manutenção da divisão social em classes (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Evidenciou-se, pois, nos relatos das alunas-mães além do sentimento de inadequação de gênero, também de inadequação de classe, diante das desconsiderações pelas estudantes mães que também estudam e trabalham, demonstrando que as situações de poder e autoritarismo estão na raiz das questões de iniquidade na Educação Superior em vários aspectos, como também pela sobrecarga da jornada materna e do trabalho doméstico, marcadas pelas cobranças e preocupações familiares:

> Chegou um momento que pensei em desistir, mas, minha vontade de me formar era tão grande que eu dei um jeito para tudo. Outro momento foi quando passei no concurso do IBGE, pois eu precisava. Eles (os filhos) reclamavam da minha ausência. Às vezes eles diziam: "mainha, a senhora só fica fora", porque eu saía de manhã e só chegava à noite, quando eles já estavam dormindo.

> Tinha dias que eu nem os via; aí eu explicava que estava estudando e trabalhando para o futuro deles (E.N.S.-30 anos).

Em detrimento do princípio da equidade de gênero, as estudantes grávidas/mães e trabalhadoras pagam por dupla inadequação e precisam enfrentar e vencer uma corrida de obstáculos para permanecer e obter êxito no contexto acadêmico, majoritariamente numa posição de desvantagem em relação aos/as colegas que não trabalham e não têm filhos, uma vez que elas não contam com o necessário tempo disponível aos estudos, nem com apoio institucional, e enfrentam desprezo de alguns docentes sobre as suas necessidades, para que possam desenvolver suas vidas discentes sem tantos sacrifícios. Todavia, em busca da sobrevivência e da melhoria das condições econômicas, elas sabem que a Universidade é um caminho tortuoso a ser percorrido e assumem a tripla jornada: estudar, trabalhar fora de casa e cuidar dos filhos. Como não é possível efetivar bem as três tarefas, é preciso "dar um jeito" e geralmente ser culpabilizada por falhar.

Martin (2006), afirma que a organização dos mundos privado e público é intensificada no desenvolvimento das sociedades capitalistas. Nesta divisão, as mulheres são destacadas como pertencentes ao domínio privado, responsável pelas funções "naturalmente" corporais, como o sexo, a reprodução os afetos, enquanto que ao mundo público, onde ocorre a produção e se obtém dinheiro, pertencem os homens. Como os dois mundos são distintos quanto à importância para o sucesso social, que ocorre no mundo público, os homens caminham em direção às melhores posições e as mulheres permanecem ocupadas com a esfera doméstica, da família, "natural", não remunerada. É certo que essa cisão penaliza a ambos no usufruto de suas potencialidades plenas, mas, o prejuízo das mulheres é evidente, numa situação em que se tornam dependentes e dominadas historicamente em relação aos homens e à sociedade em geral.

Provavelmente, por se perceber as complicações por que passam as jovens mães que ousam estudar, além de serem desencorajadas de prosseguir e incentivadas a interromper sua vida profissional, devido às cobranças sociais patriarcais, cresce o número de mulheres que colocam em primeiro lugar sua vida profissional, mesmo adiando ou desistindo de serem mães e de constituírem uma família (SCHIEBINGER, 2001).

Verifica-se, pois, que o poder do patriarcado manifesta-se de várias maneiras, uma vez que além de contaminar toda a sociedade civil com suas hierarquias e estruturas de poder, elas impregnam o Estado (SAFFIOTI, 2004). Com efeito, na Universidade não é diferente, sendo necessárias providências que visem à extinção das violências contra as mulheres, em todas as suas formas e espaços diversos, destacando-se o desenvolvimento de políticas públicas que observem as interseccionalidades de gênero no meio acadêmico, onde as estudantes grávidas, mães, trabalhadoras são vulneráveis.

5.3 VULNERABILIDADES, APOIOS E EXPECTATIVAS

Em conformidade com Moss e Richter (2011) uma das importantes tarefas das feministas acadêmicas é descrever as situações em que as estudantes mães apresentam dificuldades acadêmicas e evidenciá-las, também porque enquanto agentes da academia estamos envolvidas com estas práticas. De acordo com Azerêdo (2007), a prática e a teoria feministas contemporaneamente podem ser caracterizadas pela ousadia de abordar as singularidades das mulheres e a afirmação das diferenças, em um "mundo capitalista, falocêntrico e racista".

O prenúncio da suscetibilidade das mulheres em ser ferida, tocada, ofendida é aprendido desde a infância e se atualiza em cada situação em que elas se percebem vulneráveis direta ou indiretamente, sendo assimilado também pelas experiências reveladas sobre a condição de estudante e mãe na Educação Superior. Com o avanço dos períodos

letivos, novos professores e professoras não as viram grávidas, ou não tem conhecimento de sua maternidade. Desta forma, o pressentimento da vulnerabilidade se confirma quando os depoimentos de algumas das alunas-mães indicaram que adotam certo cuidado em evitar que os professores soubessem da existência de suas proles, como se este fosse um defeito para a vida acadêmica e, como tal, deveria ficar invisível aos olhos de quem as julga:

> Eu evito falar para o professor que faltei porque minha filha estava doente, porque é como se a pessoa estivesse inventando uma desculpa. Tem gente que diz que o professor não dá crédito a essas coisas. Nunca um professor disse isso, mas, eu evito falar (E.R.C.G.-22 anos).
>
> Muitos professores não sabem que eu sou mãe, mas porque nunca precisei; quando precisar eu vou contar. Acho que só um professor sabe e, por enquanto, não tive nenhuma dificuldade (M.R.A.S.-31 anos).

Inicialmente de forma sutil, nos gestos e expressões corporais, nos silêncios e, finalmente, com palavras, as colaboradoras da pesquisa revelaram na entrevista de grupo, que se sentiam mais seguras sem precisar expor às/aos docentes a condição de mãe, algo que poderia ser visto com um ponto fraco sobre elas. Uma delas mencionou que era monitora bolsista e só contou sobre o filho ao professor que a selecionou, após a oficialização da bolsa, pois temia ser excluída pelo docente em face da maternidade, enquanto outra relatou que foi excluída da lista de espera do projeto para o qual fizera a seleção, pois, quando da sua vez de receber a bolsa estava de licença maternidade. Ao lamentar por ter perdido a bolsa porque recebeu a licença, ressaltou que se viu num jogo de ganhar e perder em que ficou com a maior parte de prejuízos, num "abrir mão", apesar de saber que havia conquistado ambas com esforço, sendo a bolsa um fator de empoderamento discente que lhe foi negado.

Das vivencias diretas pelos sujeitos decorrem as experiências, sobre as quais é possível se produzir conhecimento, torná-las visíveis, historicizá-las: "Experiência é uma história do sujeito" (SCOTT, 1999, p. 42). Tendo em vista as experiências comuns das mulheres estudantes grávidas e mães, compartilhadas por meio da linguagem, verificou-se o contágio do grupo e o deslocamento do individual para o coletivo no tocante aos sentimentos de insegurança e à previsão de embaraços experienciados por outras mulheres na Universidade.

Deste modo, fica claro que urge a discussão e a inclusão da transversalidade de gênero no debate acadêmico, na formação docente e na implementação das políticas públicas na universidade brasileira, para o empoderamento das mulheres (BANDEIRA, 2005) que como estudantes da Educação Superior, estão sendo prejudicadas pela condição de mães e/ou grávidas, em situações em que deveriam ser beneficiadas por direito.

Bruschini e Sorj (1994) alertam que às mulheres, desde a sua inserção no mundo do trabalho, cabe a articulação de códigos opostos entre o mundo doméstico, empírico para o qual foi educada e o mundo público, profissional, que exige grande dedicação fora do ambiente privado, tornando-se, a maioria das vezes, incompatível com a dedicação aos encargos familiares atribuído a elas. Daí decorrem dificuldades esperadas por elas e suas famílias, que são reforçadas pelo modo como a Instituição as tratam, como estudantes.

As alunas-mães relataram a ocorrência de preocupações por parte das suas famílias, pelo fato de que algumas estudantes grávidas tiveram complicações de saúde no Campus, durante ou logo após o parto, inclusive em pleno cumprimento às exigências dos docentes, de acordo com relatos que foram testemunhados por outras alunas e alunos no Centro. Sendo assim, o compartilhamento de experiências negativas vividas ou presenciadas, articulada à ausência de apoio institucional às estudantes grávidas, resultam na vulnerabilidade pressentida, inclusive por familiares e maridos, formando um conjunto

de motivos para afastá-las do Campus, provocando baixo desempenho acadêmico:

> Quando eu engravidei meu marido não queria que eu dormisse nos alojamentos e eu também ficava com medo de precisar e não ter quem me ajudasse, distante da minha família. Então, isso dificultava muito minhas idas para a Universidade. Eu estava no sétimo período e, muitas vezes, deixava de ir para aula, por não querer voltar à noite para minha cidade. Perdi algumas disciplinas por falta e tranquei outras, atrasando então meu Curso. Depois que eu voltei a estudar já com minha filha pequena, ficou ainda mais complicado (I.A.A.-23 anos).

Foi constatado no grupo pesquisado que, das catorze alunas-mães que estiveram grávidas durante o Curso, todas sofreram reprovação em uma disciplina, no mínimo, e que nove delas trancaram a matrícula, sendo duas dessas devido a processos de gravidez de risco. Elas explicaram que realizaram os trancamentos pela falta de compreensão e de aceitação dos docentes sobre seus direitos, dos quais não conseguiam usufruir e, também alegaram que os constantes deslocamentos exigidos para assistirem às aulas teóricas causaram impedimentos à continuidade dos estudos. É possível compreender tais recuos levando-se em consideração as distâncias entre os blocos de aulas, laboratórios e a topografia do Campus marcado por imensas ladeiras e os depoimentos esclarecem:

> Eu não aguentei porque os locais de aula eram distantes, não aguentava subir a ladeira para a Botânica e tranquei o curso. Tive mal estar no começo e também fiquei me sentindo pesada. Minha gravidez foi saudável, mas, com cinco meses de gestação eu tranquei também porque moro longe (R.G.S.-38 anos).

Estes fatores chamam à cena o princípio da equidade de gênero sobre o androcentrismo institucional posto que devessem ser adotados pela equipe docente ajustes e/ou realocação dos locais de aula, sabendo-se que havia espaços possíveis para esta providência, com acessibilidade. Todavia, a ordem patriarcal e androcêntrica que se faz presente na Instituição, por suas práticas, não conduz a viabilização de soluções para os empecilhos postos às estudantes grávidas, que lá estão por afrontar essa mesma ordem. Assim, no CCA sugerem-se as mulheres em geral, sobretudo às grávidas-mães, o afastamento da escolarização concomitante à gravidez, restando-lhes o confinamento doméstico.

Nesse cenário de desamparo institucional, em que muitas foram as perdas sofridas pelas alunas-mães, elas registraram ressalvas dos raros apoios encontrados na Instituição por parte de alguns docentes que solicitavam trabalhos das estudantes grávidas afastadas por questões de saúde, em substituição às provas presenciais, e da realização de orientações esparsas para a solicitação da licença maternidade:

> (...) Quando eu tive minha bebê, fui trancar o curso mais uma vez e foi aí que fiquei sabendo através da secretária do Curso que eu poderia cursar e que eu tinha esse direito. Se não fosse ela, eu não saberia. Foi então que os professores passaram a mandar exercícios para eu fazer em casa. Eu sabia que tinha assistente social, mas, no momento nem pensei em procurá-la, porque faltava tempo. Além de estar com uma recém-nascida, meu esposo estava de cama, pois, tinha sofrido um acidente. Eu estava com ele e com a menina (J.S.S.- 22 anos).

Considerando-se as experiências vivenciadas no Campus, descritas pelas estudantes grávidas, buscou-se um contorno por si das agentes dos serviços de apoio institucional e das suas concepções frente às necessidades destas estudantes. Neste sentido, por meio de entrevista individual, a secretária da Coordenação do Curso de Ciências

Biológicas afirmou que o papel da Coordenação é fornecer a informação sobre a licença maternidade e "no caso da aluna solicitar, encaminhar os procedimentos, conforme a Resolução" (D.C.R - Sec.). A servidora, a que se referiu a Resolução 19/78 CONSEPE/UFPB, argumentou que as alunas não leem os documentos, mas deveriam receber a Resolução para tomar conhecimento dos direitos. Ela confirmou que a coordenação não interferia na decisão do professor, referente à aceitação de atestados médicos ou não, "porque o professor é quem manda em sua sala de aula" como também confirmou ter recebido queixas verbais das alunas-mães, mas, asseverou que "a maioria das alunas teme por serem marcadas pelos professores" e, por isso, não levam as reclamações adiante. Sobre essas situações, pode-se perceber a visão androcêntrica e convém à reflexão de Moreno:

> O androcentrismo, um dos preconceitos mais graves e castradores de que padece a humanidade, vem impregnando o pensamento científico, o filosófico, o religioso e o político há milênios. Tantos séculos pensando de uma maneira podem levar a crer que não há outra maneira possível de pensar e, estando tão presos a algumas ideias, parece que somos incapazes de refletir sobre elas e de criticá-las, como se fossem verdades inalteráveis (MORENO, 1999, p. 23).

As alunas-mães concordaram que não buscaram apoio formal na Coordenação do Curso para cobrar os seus direitos de estudantes grávidas, pois acreditavam que o/a professor/professora tinha poder para decidir acerca das questões e dos direitos de grávidas. De acordo com as entrevistas, nenhuma das delas tinha conhecimento do Serviço Social como apoio, sendo que uma delas afirmou que recorreu ao Serviço em busca de acesso ao Restaurante Universitário durante a gravidez, mas não foi atendida. Esta solicitação seria em função da necessidade de alimentação em horários controlados, o que não seria possível com

o deslocamento de ônibus para casa em um município vizinho, que ocasionava a imprevisibilidade do horário das principais refeições.

Sobre o papel da Assistente Social no Campus, a própria servidora argumentou que o mesmo seria prioritariamente selecionar usuários no âmbito dos programas de alimentação, junto ao Restaurante Universitário e, de moradia junto à Residência Universitária, podendo atuar ainda em propostas de outras ações assistenciais ou educativas, em projetos de extensão e parcerias diversas. Sobre a atenção que o Serviço de Assistência Social poderia fornecer a uma estudante grávida do campus II na UFPB, a servidora informou que o serviço social seria responsável "por passar informações a respeito de qualquer encaminhamento que possa ser dado, a qualquer público coletivo de estudantes ou de servidores da instituição". Entretanto, a assistente social externou ter conhecimento acerca das dificuldades e de desrespeito aos direitos das estudantes grávidas, ressaltando o histórico de um Campus masculino e alegou que "o serviço orienta, mas não tutela a ação das estudantes mães" (R.T.F- Serv.Soc.).

Diante das experiências de frustrações e negligências relatadas pelas alunas-mães e corroboradas nas entrevistas com as servidoras que compõem os serviços de apoio discente, fica claro que as circunstâncias de desrespeito aos direitos das alunas-mães não são desconhecidas pelos serviços que, por sua vez, também não interferem, confirmando-se o contexto institucional marcado pela ordem do patriarcado, por práticas e por omissões.

Para estas mulheres que sofreram os danos da visão androcêntrica continuadamente legitimada pelas práticas que resultam da incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino, instituída na ordem das coisas, fica a experiência de submissão à violência simbólica de gênero que, por elas sofrida, não foi denunciada (BOURDIEU, 2005a, p. 44), mas, paradoxalmente, emergem as experiências de resistência silenciosa e de superação das ofensivas da dominação masculina contra as mulheres em estado reprodutivo na Educação Superior, no contexto do CCA/UFPB.

Neste panorama das experiências vivenciadas pelas alunas grávidas e mães da Educação Superior, embasado nas iniquidades de gênero, cabe o dever político e existencial de construir junto às estudantes e à Instituição as possibilidades de pensar e propor um futuro melhor, com respeito às estudantes e seus direitos reprodutivos no contexto acadêmico. Sobre as suas expectativas profissionais para depois do curso, a maioria das alunas-mães citou cursar mestrado e doutorado; duas delas, que haviam concluído o curso com muitas dificuldades, já se encontravam aprovadas em mestrados, enquanto que outras apresentaram como expectativas "concluir o curso" e "limpar o CRE"; houve algumas em menor número que indicaram "ser professora" e "trabalhar".

Destes resultados, depreende-se que as resistências femininas se renovam e se traduzem em perspectivas que as retornam ao mesmo cenário desanimador para a participação das mulheres, o mundo acadêmico em seu aprofundamento na pós-graduação. Contudo, algumas se sentem fragilizadas no contexto institucional ao ponto de indicar como expectativas futuras à conclusão do curso, como se isso fosse algo distante de alcançar para elas; duas alunas-mães que revelaram desejar limpar o Coeficiente de Rendimento Escolar - CRE. Na entrevista de grupo focal, quando as discussões foram mais abertas, houve interações e elas explicaram que este coeficiente baixou muito em função das cadeiras perdidas no período gestacional e encontravam-se sem condições de competir com a maioria das seleções para projetos e bolsas.

Durante a discussão com as alunas-mães, elas apontaram lacunas nas políticas públicas para viabilização do êxito das estudantes com encargos reprodutivos, para a equidade de gênero e reclamaram a implementação de ações institucionais que possam tornar melhores as experiências delas próprias e das futuras alunas-mães como a criação e funcionamento da creche do CCA, uma instância de apoio às mães, que se sentem sobrecarregadas quanto ao estudo e ao cuidado com

as crianças pequenas; ações pelo respeito aos direitos das alunas sobre licenças médicas, licença-maternidade e atividades domiciliares; e um desejo emocionado de que "as nossas filhas não passem pelas dificuldades que nós passamos"!

Na Universidade, assim como em outros espaços, a marca da reprodução visível no corpo, passa a ser um marcador da feminilidade e vulnerabilidade feminina. Esta instituição de educação, que deveria desenvolver políticas de apoio ao sucesso acadêmico das estudantes grávidas, ignora as necessidades e as dificuldades delas e reproduz os ditames patriarcais no intuito de desencorajá-las a romper com o cerco doméstico e reforça os papéis sociais de gênero como distintos e opostos, sendo as mulheres responsáveis pelos cuidados com mundo privado. Apesar desta realidade constatada, como posicionamentos de resistência, as alunas-mães enfrentaram os obstáculos, ainda que silenciosamente, individualmente, e apresentam expectativas de vida futura que se reflete sobre a Universidade e solicitam para a Instituição mudanças que tornem viáveis à condição de uma estudante grávida e mãe, sem maiores sofrimentos.

É pertinente ressaltar que o problema dos impedimentos das mulheres em estado de maternidade, para prosseguir com sucesso nos estudos da graduação e da pós-graduação, revela relações de poder e, se não for debatido do ponto de vista da equidade de gênero, continuará invisível, ignorado. Ao mesmo tempo, injustiças sociais serão perpetuadas como problemas individuais e irrelevantes, não considerados pela gestão institucional como questões problemáticas, com vistas às intervenções operacionais, pelos/pelas docentes, chefias, coordenações e pelos serviços que deveriam, por suas funções, apoiar as estudantes grávidas e mães em respeito aos seus direitos.

Por outro lado, torna-se necessário resgatar a história das lutas coletivas empreendidas pelos movimentos feministas, para que as alunas - mães percebam a necessidade de lutar coletivamente por respeito aos direitos das mulheres, conquistados com muito esforço

de mulheres que as antecederam. Desse modo, poderiam estas alunas-mães, agir em conformidade com os desejos declarados de que as suas filhas não se deparassem com as mesmas iniquidades de gênero que elas sofreram no contexto da Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, as mulheres foram tratadas como inferiores aos homens em um trabalho contínuo das instituições, que vigora até os dias de hoje. Assim, as hierarquias de gênero são relações de poder que se perpetuam como legítimas por meio das estruturas sociais da dominação, que podem transformadas e necessitam dessas transformações radicalmente. Para que estas transformações ocorram de fato, dentre tantas providências que se fazem necessárias, uma é o registro de experiências das iniquidades de gênero, com a garantia de voz às mulheres que, normalmente, são silenciadas na sociedade androcêntrica e patriarcal.

Uma das principais formas de enfrentamento às desigualdades de gênero ocorre quando as mulheres adentram o espaço público e se deparam com suas barreiras, numa arena em que as questões de poder assumem contornos ora definidos, ora dissimulados. A despeito das dificuldades impostas pelo patriarcado, cresce a presença das mulheres em lugares públicos, especialmente nas universidades, e torna-se comum pensar que o patriarcado faz parte de um passado remoto. De fato, as mulheres não estão mais totalmente aprisionadas no espaço doméstico, mas o patriarcado está vigente e em permanente transformação, como outros fenômenos sociais, mantendo a sua origem e objetivos inalterados, em constante operação, inclusive na Educação Superior.

Pelo levantamento histórico e documental foi possível constatar também no CCA, contexto universitário pesquisado, o notório crescimento da participação das mulheres, principalmente no segmento estudantil. Embora seja este um dado animador, é certo que tais números não revelam os obstáculos que as mulheres enfrentam e os esforços que elas empreendem para obter sucesso acadêmico. Por isso, a importância da discussão das experiências das estudantes grávidas

e mães que são capazes de desvelar esta situação, para a conquista da igualdade/equidade de gênero.

Numa sociedade onde as mulheres ainda são as principais responsáveis pelos cuidados com família e filhos no mundo privado, em especial as mulheres em idade reprodutiva, foi verificado que o crescimento quantitativo delas na Universidade ainda não é objeto de problematizações acadêmicas, pois não foram encontrados estudos de mestrado e doutorado sobre as estudantes da Educação Superior em condições de grávidas e/ou mães, evidenciando que esta questão não é tema de interesse de pesquisas na pós-graduação.

A constatada invisibilidade das estudantes grávidas e mães, como sujeitos do direito, no debate acadêmico e sobre as problemáticas de gênero na Educação Superior pode indicar que persiste no mundo acadêmico a naturalização da figura materna dissociada da cidadania, dos espaços públicos e desarticulada de atuações sociais, voltada ao cuidado com filhos/as, e com isto, perpetua-se a compreensão naturalizada e acrítica da tarefa reprodutiva da mulher, sobre a qual não se fazem estudos e não se lançam questionamentos em relação à vida estudantil, a não ser na sua manifestação adolescente, quando se considera ser inadequada e precoce. Indispensável se faz tornar visíveis as experiências destas mulheres na Universidade.

Neste sentido, as alunas-mães pesquisadas informaram que tiveram prejuízos acadêmicos por motivos diversos: o regulamento institucional do regime de exercícios domiciliares foi desrespeitado, houve a recusa aos atestados médicos, omissões à licença maternidade por parte das/dos docentes; não contaram com a compreensão docente diante das dificuldades em conciliar estudo, mal estar na gravidez e cuidado com as crianças; sofreram o agravamento de problemas de saúde na sua condição de grávida, em função das exigências docentes em trabalhos de campo e admitiram desconhecimento dos próprios direitos que, na maioria das vezes, não foram por elas acionados formalmente; assumiram sobrecarga com o peso do papel familiar/

doméstico e as que assumem trabalho remunerado enfrentaram mais barreiras em sala de aula, sobre a construção da estudante-mãe-trabalhadora; não obtiveram apoios dos serviços no âmbito institucional, no tocante à condição de estudantes grávidas e/ou mães, com ressalvas de pessoas que as ajudaram isoladamente; e ainda que sofreram por pressentir vulnerabilidade e algumas omitiram a condição de mãe, por medo de sofrer discriminação por parte das/dos docentes.

Diante das constatações, é possível afirmar que apesar da igualdade constitucional, dos dispositivos legais e da apregoada igualdade de oportunidades educacionais entre homens e mulheres, na Educação Superior empreende-se a exclusão branda delas frente ao sucesso acadêmico, praticando-se a hostilidade para com as estudantes grávidas e mães e a negação de direitos sobre as necessidades específicas do estado de maternidade, em relação aos estudos diários e eventuais; elas se deparam com a má vontade, desprezos e negligências, que se agravam com intersecções gênero-classe, quando estão inseridas no mercado de trabalho, por parte de docentes e da própria Instituição.

O processo de obstaculização ao sucesso acadêmico das mulheres também se manifesta de fora para dentro da universidade, em relações de gênero assimétricas, quando as estudantes em estado reprodutivo assumem predominantemente sozinhas o cuidado das crianças e da casa, sendo-lhe exigido grande esforço para dar conta da jornada familiar/doméstica e universitária. Por conseguinte, delineia-se num duplo movimento o *modus operandi* androcêntrico e patriarcal predominante na universidade e na sociedade, desinteressado pelo êxito acadêmico das mulheres.

Entretanto, a permanência delas na academia indica a opção pela resistência e a persistência para a superação das estratégias de punição do patriarcado familiar e institucional. Ao mesmo tempo, se evidencia neste processo a ocorrência de autopunição e do *habitus* de gênero, uma vez que as estudantes pensaram em se retirar da instituição, ao invés de reagir aos castigos e ataques androcêntricos, inscritos nas

relações de poder, marcadas pelas iniquidades de gênero, entre os docentes e elas, alunas-mães.

Decerto que a exclusão das mulheres, dissimulada ou declarada, do mundo acadêmico é uma expressão da violência simbólica algumas vezes justificada e consentida pelas próprias estudantes vítimas, que por estarem tão imbuídas de suas responsabilidades com o mundo familiar privado, chegam a se considerar, por um ângulo, beneficiadas pelas oportunidades do contato com a escolaridade e, por outro ângulo, inadequadas ao mundo produtivo e público da Educação Superior, desconectado de afetos e fatores pessoais, tão ligados aos ensinamentos por elas recebidos pelos processos educativos/socioculturais, desde a infância.

Assim, elas não reclamaram abertamente, não reagiram formalmente, seguiram no enfrentamento silencioso e, ao mesmo tempo, submisso e amedrontado. Como resultado da aceitação e minimização dos prejuízos acadêmicos por desrespeito aos direitos, tais práticas de violências androcêntricas não contestadas, tendem a ser perpetuadas, atingindo as futuras estudantes, herdeiras das iniquidades de gênero, sobrevivendo com os embaraços de uma sociedade androcêntrica.

Inegavelmente, demonstra-se a necessidade de se desenvolver para a Educação Superior uma política institucional comprometida com os direitos das mulheres, direitos conquistados por lutas históricas dos movimentos feministas, que estão sendo ignorados e negligenciados às estudantes, diante da cultura androcêntrica praticada por docentes, da ineficácia de canais de apoio aos direitos e da própria desinformação e assujeitamento das estudantes mães e grávidas nos contextos do Curso e do Centro pesquisados. Precisa-se de ações para a construção da autonomia estudantil na luta por direitos da cidadania feminina na universidade, por parte delas, que incluam orientações e formação política com vistas ao empoderamento feminino, à cobrança dos direitos e à conquista da equidade de gênero na Educação Superior.

Destaca-se que estas problemáticas ligadas aos encargos reprodutivos das estudantes no contexto da Educação Superior precisam ser incluídas no debate acadêmico, de modo que sejam projetadas como temas de interesse social e para formulação de políticas de inclusão também na própria academia para que as mulheres jovens mães não passem invisíveis ao sistema educacional e possam ter seus direitos garantidos para além da formalidade.

Desta forma, aponta-se a necessidade de novos estudos sobre a problemática em foco, de modo a torná-la evidente o suficiente para chamar a atenção de todos que fazem a Educação Superior e das autoridades competentes para a adoção de práticas e das políticas acadêmicas, no sentido de remover os entraves que se põem as estudantes em estado de maternidade, bem como, para que se encontrem experiências exitosas a serem socializadas como exemplos a serem seguidos.

Por outro lado, é necessário ainda se discutir acerca da suposta maternidade compulsória, da submissão das mulheres ao mandato da procriação biológica, alertando que ser mãe é um direito, como também não o ser, e que a escolha pela carreira profissional é um caminho para a realização pessoal feminina. É possível que com as complicações decorrentes da combinação entre maternidade e carreira, muitas delas podem considerar que alcançaram máximo objetivo ao concluir a graduação, já que este percurso inicial é tão cheio de obstáculos e, para algumas, quase inatingível.

Com efeito, muitas mulheres jovens, grávidas e mães, estão sendo previamente impedidas de obter livre acesso à produção acadêmica, no mundo científico investido de autoridade, marcadamente androcêntrico e tido por muitos como inquestionável. Consequentemente, também são distanciadas da ocupação dos altos cargos de gestão, dentro e fora da Universidade, permanecendo em áreas de atuação marcadamente femininas, predominantemente desvalorizadas social e economicamente, ausentes da esfera pública de poder, estrategicamente reservada aos homens, na sociedade patriarcal.

Portanto, a suposta igualdade de acesso na Educação Superior, conquistada pelas mulheres, torna-se um argumento de dissimulação das iniquidades de gênero sofridas pela população feminina no campo institucional e devem ser evidenciadas com vistas ao desenvolvimento de políticas de viabilização do sucesso das estudantes jovens, especialmente as que assumem encargos reprodutivos da maternidade, sem maiores sacrifícios, de modo a conferir ao contexto universitário o princípio da equidade de gênero.

Enfim, diante dos dados levantados e da análise realizada sobre as experiências das estudantes de graduação pesquisadas, conclui-se pela pertinência da tese apresentada inicialmente, que o androcentrismo encontra-se presente nas instituições de Educação Superior, manifesto em forma de uma política silenciosa, orquestrada entre práticas e discursos, através das dificuldades postas e impostas às alunas-mães nos cursos de graduação. Não obstante, seja efetivado de forma consciente e intencional por agentes institucionais, o arbitrário cultural androcêntrico reforça o *habitus* feminino tradicional, que tenta recolher as mulheres ao pequeno mundo doméstico, dificultando-lhes o sucesso, desencorajando-as para a continuidade no grande mundo das carreiras públicas, acadêmicas e da ciência, enquanto faz reserva de mercado para os homens, mantendo-as na condição de entes da vida privada, e excluídas da vida pública a curto, médio e longo prazo, conforme o regime patriarcalista.

Em síntese, o avanço quantitativo sobre a participação das mulheres no mundo acadêmico não indica igualdade, nem equidade de gênero na Universidade. Essa participação profissional e da produção científica poderá ser ampliada a partir da adoção do princípio da equidade de gênero na Educação Superior, tornando esta escolaridade um espaço-tempo favorável ao sucesso de mulheres jovens, com respeito aos direitos, como também por meio da adoção da transversalidade de gênero para a implantação e monitoramento de políticas acadêmicas de apoio às estudantes em estado reprodutivo. Como última questão, pode-

se conjecturar que a obstaculização à evolução da carreira acadêmica feminina poderia ser uma versão atualizada, dissimulada e civilizada da caça às bruxas da Idade Média? Mulheres, jovens curiosas e estudiosas, estariam sendo refreadas, sacrificadas, para não se transformarem em cientistas em pleno século XXI?

NOTAS DE FIM

1 Sobre as estudantes dos Cursos de Agronomia e Zootecnia, foram apresentados dois trabalhos de Conclusão de Curso- TCC em julho de 2010: "Mulheres no Curso de Agronomia da UFPB" e "A representação feminina no Curso de Zootecnia da UFPB" pelas graduandas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Katiúscia Lima dos Santos e Valeska Farias Serafim respectivamente, ambos orientados pela professora Anita Leocádia Pereira dos Santos.

2 O Projeto de Extensão Gênero e Sexualidade em Debate - PROEXT/MEC 2011, coordenado pela professora Anita Leocádia Pereira dos Santos, apresentou como produto o trabalho de Trabalho de Conclusão de Curso- TCC "Gênero e sexualidade: (pré) conceitos no ensino superior", apresentado pelo graduando Rodrigo Cirino Mendes em dezembro de 2011 e Programa de Extensão Direitos, Memórias e Alfabetização Digital: Inclusão de Mulheres em Areia-PB, PROEXT/MEC/2012, apresentou o trabalho "As mães e as grávidas estudantes no Curso de Ciências Biológicas/CCA/UFPB" apresentado pela graduanda Débora Michele Sales de Lima, em junho de 2012. Deste último, incluem-se elementos neste trabalho de Doutoramento e registra-se a contribuição deste e desta estudante como bolsistas na coleta de dados.

3 "A palavra francesa bricoleur descreve um faz-tudo que lança mão das ferramentas disponíveis para realizar uma tarefa" (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.15).

4 De acordo com pesquisa no sítio da SPM (maio de 2013), a cada edição bianual do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça, iniciado em 2006, cresce o número de instituições participantes e premiadas. Na quarta edição, em 2012, foram premiadas 57 instituições com o Selo Pró-Equidade de Gênero e Raça, sendo estas predominantemente empresas públicas.

5 O Centro de Ciências Agrárias é pioneiro em Extensão Universitária na UFPB, que remonta a antiga EAN, com a criação e instalação dos Centros Sociais, mais tarde denominados Centros Artesanais Rurais Femininos, em 21 Municípios: Areia, Remígio, Esperança, Alagoa Nova, Lagoa de Roça, Lagoa Seca, Campina Grande, Pocinhos, Gurjão, Boa Vista, Serraria, Picuí, Nova Floresta, Pilões, Alagoa Grande, Serra Redonda, Barra de Santa Rosa, Puxinanã, Massaranduba, Fagundes e Caiçara. O CCA-UFPB, ainda como EAN, concedeu 4.941 certificados às alunas dos Cursos de Economia Rural Doméstica dos Centros Artesanais Rurais Femininos. Não há registros documentais sobre a desativação dos Centros Artesanais Rurais Femininos.

6 Estes dados históricos sobre as participações das mulheres no CCA foram coletados pelo servidor Ivandro José Cândido dos Santos-Assessor de Comunicação do CCA, em março de 2013, por ocasião da elaboração da monografia "Trajetória de Mulheres na Gestão e no Ensino Superior: um olhar sobre o Centro de Ciências Agrárias da UFPB", sob a orientação da professora Anita Leocádia Pereira dos Santos, no âmbito do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Superior – CEGAVE, da UFPB.

7 A entrevista junto à professora Ludmila da Paz Gomes da Silva foi realizada pela professora Anita Leocádia Pereira dos Santos, em dois momentos, sendo um em 2011 e outro em 2013, usando como critério a oportunidade de acesso às fontes.

8 A palavra "boiólogos" remete-se à expressão popular "boiola", utilizada no Nordeste do Brasil, para a indicação de homem menos másculo ou gay.

9 Esta questão levou à pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC intitulado "Análise das turmas de Ciências Biológicas no Centro de Ciências Agrárias da UFPB: qual o gênero da biologia?", apresentado em julho de 2010, pela graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências

Biológicas Letícia Alves Macedo, da primeira turma, sob a orientação da professora Anita Leocádia Pereira dos Santos. Na época, havia três turmas com 73 mulheres e 36 homens matriculados neste Curso; as turmas da Licenciatura eram mais numerosas do que as de Bacharelado, sendo o Bacharelado com maioria de homens.

10 Além dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC já citados, foram apresentados "Gravidez, maternidade e escolaridade na adolescência", em julho de 2010, um estudo realizado em dois distritos da zona rural e um bairro da zona urbana de Areia- PB, e "Bullyng homofóbico nas escolas: um estudo em Areia – PB" em julho de 2011, pelas estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Cristiane Ribeiro da Silva e Gabriellen dos Santos Lopes, respectivamente, ambos orientados pela professora Anita Leocádia Pereira dos Santos.

11 As entrevistas individuais com as estudantes voluntárias foram realizadas pela graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Débora Michele Sales de Lima, para seu o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC "As mães e as grávidas estudantes no Curso de Ciências Biológicas/CCA/UFPB", aprovado em novembro de 2012, sob a orientação da professora Anita Leocádia Pereira dos Santos. A entrevista de grupo foi realizada por esta docente e pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ALEMANY, Carme. Violências. In: HIRATA, Helena *et al* (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ALMEIDA, Jane S. **As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania.** In: Revista Brasileira de EstudosPedagógicos. n197, jan/abr. Brasília: INEP, 2000.

ALVES, Branca M.; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

ANDRIOLA, Verginia M. P**. Gravidez não planejada em jovens universitárias: contribuições para a educação sexual no terceiro grau.** Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação, 1998.

AVILA, Rebeca C.; PORTES, Écio A.A Tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos**.** In: **Revista Estudos Feministas.** [online]. 2012, vol.20, n.3, pp. 809-832. ISSN 0104-026X.

AZERÊDO, Sandra. **Preconceito contra a "mulher": diferença, poemas e corpos**. São Paulo: Cortez, 2007.

BANDEIRA, Lourdes. **Avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas**. Brasília: CEPAL/SPM, 2005.

BERETTA, MARIA I. R**. Contribuição ao estudo da gravidez na adolescência na cidade de São Carlos.** Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), **1995.**

BORK, Beatriz**. As dificuldades dos mestrandos no decorrer do percurso.** Mestrado. Universidade de São Paulo - Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, 1998.

BRASIL, **Resolução 19/1978 CONSEPE/UFPB**. Sods Secretaria, Disponível em: <http://www.ufpb.br>**.** Acessado em: 18 jan. 2012.

BOURDIEU, Pierre. 4ª Ed. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8ª ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969.** Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, 21 de outubro de 1969.

BRASIL. **Com todas as mulheres, por todos os seus direitos**. SEPM, Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975.** Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Brasília, 17 de abril de 1975.

BRASIL. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. SEPM, Brasília, 2005.

BRASIL. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. SEPM, Brasília, 2008.

BRASIL. **Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça: oportunidades iguais, respeito às diferenças.** 4ª Ed. SEPM, Brasília, 2011.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria R. Instruídas e trabalhadeiras trabalho feminino no final do século XX. In: **Cadernos Pagu** [online]. 2002, n.17-18, pp. 157-196. ISSN 0104-8333.

BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Billa (Orgs.). **Novos Olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil.** São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, 1994.

CAETANO, M. Côncavo e Convexo: os limites e sentidos do olhar. In: SILVA, F. F. et al. (Orgs.). **Sexualidade e Escola:** compartilhando saberes e experiências. 2ª ed. Revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 2008.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, G. de**. Aspectos cognitivos da construção contemporânea da maternidade: a experiência de mães dos anos 90.** Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Psicologia Social, **2001.**

CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE F. C. B.; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e diversidade sexual: um glossário.** João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2009.

CARVALHO, Maria E. P. **Consciência de gênero na escola** (Org.) João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

CARVALHO, Maria E. P. de; RABAY, Glória. **Marcos legais e políticas de equidade de gênero no campo educacional no Brasil:**

desafios para a educação superior. Fonte http://www.riaipe-alfa.eu/index.php/pt/biblioteca/repositorio/genero, acesso em janeiro de 2012.

CARVALHO, Marília G. (Orgs.). **Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba, Editora UTFPR, 2011.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2) São Paulo/SP: Editora Paz e Terra S/A.

CHASSOT, Attico I. A ciência é masculina? É sim senhora! São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 2003.

COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene N.; CABEDA, Sonia T. L.; PREHN, Denise R. (Orgs.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

COSTA, Ana A. A. Feminismo na academia ou a academia no feminismo? Pensando a experiência baiana. *In*: **Cadernos Feministas de Economia & Política**. Recife: Casa da Mulher do Nordeste, n. 3, 2006.

COSTA, Ana A. A.; SARDENBERG, Cecília M. B**. Teoria e práxis feministas na academia: os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras.** In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, UFSC, 1994.

COSTA, Ana Alice A.; SARDEMBERG, Cecília Mª.; VANIM, Iole. A institucionalização dos estudos feministas e de gênero e os novos desafios. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Pensando gênero e ciência. Encontro**

Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas. 2009-2010. Presidência da República. Brasília: Secretária Especial de Políticas para Mulheres, 2010.

CRUZ, Maria H. S. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe.** São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

DEBRASSI, Patrícia**. Prevenção materno-infantil e dispositivos pedagógicos: o óbvio e o obtuso numa relação necessária.** Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí – Educação, 2010.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). *In*: HIRATA, Helena *et al*. (Orgs.) . **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, YVONNA S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ **O planejamento da Pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina**.** Estudos Culturais: uma introdução**.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O que é afinal Estudos Culturais?** 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FARAH, Marta Ferreira S. Gênero e políticas públicas. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis [online] 2004, vol. 12, pp. 47-71.

FARBER, Susana G**. Família e carreira no entendimento das pesquisadoras que atuam em Universidades Federais da Região Sul do Brasil.** Mestrado. Universidade Regional de Blumenau – Administração, 2010.

FIGUEIREDO, Adriana R. **A subjetividade de mães de crianças especiais: um caminhar de expectativas e descobertas.** Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Educação, 2007.

FRASSÃO, MAGALI O**. Caderno Meu Filho: um modo de ser mãe, organizar a família e educar o bebê a partir da escrita de si.** Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação, 2011.

FREYRE, Gilberto. A mulher e o homem. In: _____**Sobrados e Mucambos**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996 (p. 93- 151).

GERMON, Jennifer. **Gender. A genealogy of an idea.** New York: Palgrave MacMillan, 2009.

GOIS, João B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior**.** In: **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis [online]. 2008, vol.16, n.3, pp. 743-768. ISSN 0104-026X.

GONÇALVES, Andrea L. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2010.

JOHNSON, Richard. O que é afinal Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O que é afinal Estudos Culturais?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

JÚNIOR, Nelson Fernandes**. Representações de prevenção à gravidez precoce e DST em adolescentes.** Mestrado. Universidade Federal do Paraná – Educação, 2004.

KINCHOLOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOVALESKI, Nadia V. J.; TORTATO, Cíntia de S. B.; CARVALHO, Marília G. de. Gênero: flashes de uma construção. In: CASAGRANDE, Salete L.; LUZ, Nanci S. da; CARVALHO, Marília G. (Orgs.). **Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba, Editora UTFPR, 2011.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Débora Michele Sales. **As mães e as grávidas estudantes no Curso de Ciências Biológicas /CCA/UFPB**. Trabalho de Conclusão de Curso-TCC; Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Areia – PB: UFPB, 2012.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO. G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. et al. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

LUZ, ANNA M**.** H. **A vida cotidiana da mulher adolescente: sexualidade, gravidez e maternidade no rio grande do sul, 1920 – 1995.** Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação, 1995.

LUZ, Nanci S. da. Direitos Humanos das Mulheres e a Lei Maria da Penha. In: CASAGRANDE, Salete L.; LUZ, Nanci S. da; CARVALHO, Marília G. (Orgs.). **Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba, Editora UTFPR, 2011.

MAIA**,** Joviane M. D**. Parentalidade e conjugalidade na adolescência: uma proposta interventiva.** Doutorado. Universidade Federal de São Carlos - Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), 2010.

MACHADO, Lia Zanotta. Perspectivas em confronto: Relações de Gênero ou Patriarcado contemporâneo? *In*: **Série Antropologia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. Disponível em: pt.scribd.com/doc/53663519/MACHADO – Lia – zanotta. Acesso em 01/03/2013.

MARTIN, Emily. **A mulher no corpo: uma análise cultural de reprodução**. Tradução Júlio Bandeira. Rio de Janeiro: Garamond, 2006, p. 384(Coleção Sexualidade e cultura).

MATTELART, Armand; NEVEU, Erik. **Introdução aos estudos culturais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MELO, Hildete P. de. Mulheres, Educação, Ciências e Políticas Públicas. In: RIAL, Carmem; PEDRO, Joana M.; AREND, Silvia M.F. **Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade**. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010.

MORAES, Mauricio**. Gravidez na adolescência e alteridade-mulher: perspectivas entre os estudantes de medicina e cenários de desafio à educação médica na graduação** Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação, 2008.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

NOGUEIRA, Cláudio M.; NOGUEIRA, Maria A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n78, Abril/2002.

OLESEN, Virgínia L. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Elisabete R. B. de**. Sexualidade, maternidade e gênero: experiências de socialização de mulheres jovens de estratos populares** Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação, 2007.

ORTNER, Sherry B. Está a Mulher para o Homem Assim Como a Natureza para a Cultura? In: ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (coord.). **A Mulher, a Cultura e a Sociedade.** Tradução Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PAULA. Leandro S. de**. Higiene, educação e cuidados com a infância: o discurso médico nas teses da faculdade de medicina do Rio de Janeiro (1840-1882).** Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora – Educação, 2011.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: Operários, mulheres e prisioneiros.** Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERRORT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, Maria das G. C. G. **A Maternidade na Fronteira das Representações de Gênero: Histórias de Professoras(es).** Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – Educação, 1998.

PORTELLA, Carzino E. **Mortalidade materna - paradigma emergente na formação de médicos e enfermeiros.** Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Educação, 1995.

PROVENZI, Neila A. **Educação Formal e Gravidez não Planejada na Adolescência: um estudo de base fenomenológica.** Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação, 2003.

RESENDE, Lilian V**. Concepções metafóricas sobre a gravidez na adolescência.** Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Educação Tecnológica, 2007.

ROSALDO, Michelle Zimbalist. A Mulher, a Cultura e a Sociedade: uma Revisão Teórica. In: ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (coord.). **A Mulher, a Cultura e a Sociedade.** Tradução Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo, In: **Estudos Feministas**, **Florianópolis:** UFSC, 2001.p. 515-540. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. In: **Cadernos Pagu** [online]. 2008, n.31, pp. 419-437. ISSN 0104-8333.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. **A educação da mulher**. São Paulo: Nobel. Conselho Estadual da Condição Feminina. 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia.** São Paulo: Fundação Carlos chagas, INEP/REDUC, 1990.

ROSSATO, Ana R. S**. O significado da maternidade na adolescência.** Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação, 2001.

ROSSATO, Ricardo. **Século XXI: saberes em construção**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo**. Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro.** São Paulo: USP, 2000. Disponível em http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0001.pdf.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Ivandro José Cândido. **Trajetória de Mulheres na Gestão e no Ensino Superior: um olhar sobre o Centro de Ciências Agrárias da UFPB**. Especialização, Universidade Federal da Paraíba - Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Superior - CEGAVE, 2013.

SANTOS**,** Claudete M**. Educação Sexual nos Anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e práticas.** Mestrado. Fundação Universidade Federal de Sergipe - Ensino de Ciências e Matemática, 2011.

SARKIS, Tatiana K. **Percepções de Mulheres com Nível Superior em Relação a Questões de Gênero.** Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Administração, 2010.

SCOTT, Joan W. História das Mulheres. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. In: **Projeto História**. São Paulo: vol. 16, 1999.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. In: **Revista Estudos feministas**. Florianópolis: [online]. 2005, vol.13, pp. 11-30.ISSN 0104-026X.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, Jailson de S. e; BARBOSA, Jorge L.; SOUSA, Ana I. (Orgs.). **Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares.** Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro/Pró-Reitoria de Extensão. Coleção Grandes Temas das Conexões de Saberes, 2006.

SOUZA, Iris Ferreira de**. Redes Sociais e Maternidade: Diferentes Vivências em uma Instituição de Ensino Superior.** Mestrado. Universidade Federal de Viçosa - Economia Doméstica, 2010.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero.** Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007.

TORRES, T. L. M**. Trajetórias afetivo-sexuais entre jovens do ensino médio: implicações dos sentidos de amor e maternidade.** Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr. Prudente – Educação, 2007.

TOSI, Giuseppe. O que são esses "tais de direitos humanos"? In: FERREIRA, Lúcia de F. Guerra; ZENAIDE, Maria de N. Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Filosofia.** João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2010.

VARIKAS, Eleni. Igualdade. In: HIRATA, Helena *et al* (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

VERAS, Regina C**. O tempo e o desejo - a opção pela maternidade tardia e as repercussões geradas na qualidade de vida: uma nova dimensão na atenção de enfermagem na saúde da mulher.** Mestrado. Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro – Enfermagem, 2005.

VIANNA, Claudia *etall*. Gênero, Sexualidade e Educação Formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: v.32, n115, p 525-545, abr-jun 2011.

SOBRE A AUTORA

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Especialista em Psicopedagogia pela UEPB; Atualmente, Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, do Campus II – Areia, por Concurso Público; membro do Conselho Técnico Científico do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo e Gênero - NIPAM/UFPB; Representante da UFPB na Rede Estadual de Atenção às Mulheres, Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência – REAMCAV/PB. Membro da CPI do Feminicídio da Paraíba - ALPB, de 2019 a 2021. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Nordeste, com habilitação em Orientação Educacional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Relações de Gênero, Educação Sexual, Práticas pedagógicas de enfrentamento à violência contra as mulheres e população LGBTI, desenvolvendo ações em Formação Docente. Atualmente coordena o Projeto de Extensão A educação pelo fim da violência contra as mulheres, de abrangência nacional. Filha de um sapateiro, militante na política – José Peba Pereira dos Santos – e de uma dona de casa – Edileusa Campos de Oliveira – que alfabetizou as filhas em casa, tem duas irmãs e cinco irmãos vivos. Do saudoso pai, herdou o amor à luta por uma sociedade melhor e, da mãe, o amor à leitura. É mãe, avó, ativista, identifica-se como uma professora feminista e reconhece a Educação e a Política como as principais vias para a transformação das desigualdades sociais, na construção de um mundo melhor.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES GRÁVIDAS/MÃES

1. Nome:

2. Idade:

3. Cidade que mora:

4. Ano de entrada no curso:

5. Período que está cursando:

6. Esteve grávida durante o curso?

7. É (ou foi) a primeira gravidez?

8. É mãe de quantos filhos?

9. O pai é ausente ou presente?

10. Você vivenciou alguma situação difícil que você considera ter sido causada pelo fato de especificamente estar grávida ou ser mãe? Em caso positivo, relate. (Exemplos: teve dificuldade para ser atendida, cumprir alguma atividade, ou durante as aulas, ou sobre provas durante a gravidez, ou no pós-parto, com relação aos colegas, professor, funcionários).

11. Dentro da sua rotina como coordena a dedicação à universidade e o estudo em casa?

12. Quais suas expectativas profissionais depois do curso? O que quer para o futuro?

13. Você tem alguém que lhe ajude com a(s) criança(s) e qual a importância disso para você?

14. Você tem conhecimento que a universidade tem assistente social, e que ela pode ou poderia apoiar-lhe na defesa de seus direitos?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A ASSISTENTE SOCIAL DO CCA

1. Qual o papel da Assistente Social na UFPB/CCA/CAMPUS II?

2. Qual assistência que este serviço fornece a uma mãe ou grávida estudante deste Campus?

3. Há uma atividade do Serviço Social em dar a informação direta a essas estudantes estando ela grávida ou não, sobre os direitos delas?

4. Algumas alunas se queixam de algo que ocorreu com elas, em relação à gravidez ou o fato de ser mãe-estudante?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A SECRETARIA DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS

1.Qual o papel da Coordenação de Ciências Biológicas com relação à licença maternidade?

2. Este documento se encontra na sala da Coordenação?

3. A aluna pode utilizar atestados durante a gravidez, antes de fazer o pedido da licença maternidade?

4. Algumas alunas se queixam de algo que ocorreu com elas, em relação à gravidez ou o fato de ser mãe-estudante?

LEI 6202/1975

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 6.202, DE 17 DE ABRIL DE 1975.

	Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei número 1.044, 21 de outubro de 1969

Parágrafo único. O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da escola.

Art. 2º Em casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto.

Parágrafo único. Em qualquer caso, é assegurado às estudantes em estado de gravidez o direito à prestação dos exames finais.

Art. 3º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 17 de abril de 1975; 154º da Independência e 87º da República.

Ernesto Geisel
Ney Braga

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 17.4.1975

RESOLUÇÃO Nº 19/1978 – CONSEPE/UFPB

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO Nº 19/78

Regulamenta o regime de exercícios domiciliares previsto no Decreto-Lei nº 1.044/69 e na Lei nº 6.202/75 e dá outras providências.

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, da Universidade Federal da Paraíba, no uso de suas atribuições e,

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer normas regulamentares sobre a aplicação, pelas Coordenações de Cursos e Chefias Departamentais da Universidade, do Decreto-Lei nº 1.044/69 e da Lei nº 6.202/75, no que tange ao regime de exercícios domiciliares previsto nas hipóteses ali especificadas e,

CONSIDERANDO os termos da proposta apresentada pela Pró-Reitoria para Assuntos de Graduação (Processo nº ...011.553/78),

R E S O L V E:

Art. 1º - O regime de exercícios domiciliares previsto no Decreto-Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969 e na Lei nº 6.202 de 17 de abril de 1975, será observado na forma do disposto nesta Resolução.

Parágrafo Único - São considerados aptos para solicitar a inclusão no regime de exercícios domiciliares:

I - a aluna gestante;

II - o aluno portador de distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares, desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;

b) ocorrência isolada ou esporádica.

Art. 2º - O interessado deverá requerer à Coordenação do Curso sua inclusão no regime escolar especial, mediante apresentação do seu horário individual e de laudo fornecido pelo Serviço Médico da Universidade, com indicação do tempo considerado necessário, de afastamento das atividades escolares.

Art. 3º - A Coordenação do Curso comunicará aos Departamentos envolvidos o afastamento do aluno, explicitando o período de ausência, bem como disciplinas e turmas em que o aluno se encontra matriculado.

Art. 4º - A Chefia do Departamento levará o fato ao conhecimento do professor responsável pela disciplina, o qual organizará uma programação de regime escolar especial, compatível como o estado de saúde do interessado, as possibilidades do Departamento e o período de ausência previsto.

§ 1º - No caso de afastamento até 15 dias, o regimento escolar especial consistirá em:

I - compensação da ausência às aulas mediante exigência de exercício escolar versando sobre matéria que inclua assuntos tratados no período correspondente ao afastamento, fixando-se, na oportunidade, o prazo para a sua realização;

II - permissão de realizar, em data especial, exercício de verificação aplicado em classe durante o período do afastamento do interessado.

§ 2º - Tratando-se de afastamento por tempo superior a 15 dias, o regime escolar especial deverá consistir na execução, em domicílio, pelo aluno, de tarefas programadas pelo professor.

§ 3º - Da programação de que trata o parágrafo anterior deverão constar os assuntos a serem estudados pelo aluno, a bibliografia a ser consultada e um calendário de exercícios de verificação de aprendizagem realizados em domicílio.

§ 4º - A programação será encaminhada ao aluno, sob protocolo, depois de aprovada pela chefia departamental.

Art. 5º - A UFPB assegurará, na medida de suas possibilidades, aos professores das disciplinas em que o aluno estiver matriculado, os meios necessários ao desempenho de suas atividades de acompanhamento dos exercícios domiciliares.

Art. 6º - Estando o aluno matriculado em estágio supervisionado ou disciplina predominantemente prática, ser-lhe-á estabelecido um horário especial para cumprimento da programação prática após o seu retorno às atividades escolares.

§ 1º - O horário especial será estabelecido somente quando for possível assegurar a continuidade do processo pedagógico de aprendizagem e garantir a realização de, pelo menos, 75% das atividades práticas programadas.

§ 2º - O aluno deverá integralizar as atividades de que trata o parágrafo anterior até 10 dias antes da realização de nova matrícula.

§ 3º - Na impossibilidade de aplicar ao aluno o regime escolar especial na forma prevista nos parágrafos anteriores, ser-lhe-á assegurado o direito ao trancamento da matrícula na disciplina, em qualquer época

do período letivo.

§ 4º - No que concerne ao conteúdo teórico das disciplinas teórico-práticas, será mantida a sistemática prevista no artigo 4º e seus parágrafos.

Art. 7º - O pedido de aplicação do regime de exercícios domiciliares deverá ser encaminhado pelo aluno até 3 (três) dias úteis após sua ausência às atividades escolares e terá caráter de prioridade e de urgência, não podendo sua tramitação exceder o prazo de 3 (três) dias úteis.

Art. 8º - Esta Resolução não se aplica aos alunos da disciplina Educação Física, regidos pela Lei 6.503, de 13 de dezembro de 1977.

Art. 9º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 29 de agosto de 1978.

ORLANDO CAVALCANTI GOMES

VICE - REITOR - PRESIDENTE

Alunas-mães voluntárias na pesquisa **Relações de Gênero e Educação Superior: uma análise das experiências de estudantes grávidas e mães do curso de Ciências Biológicas do CCA/UFPB**

Este livro foi diagramado
pela Editora UFPB em 2020,
utilizando a fonte Myriad Pro.

Este livro foi diagramado pela Editora UFPB em 2021, utilizando a fonte Myriad Pro.