



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- ICH
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL – SER
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL – PPGPS

LORRANY RODRIGUES DO NASCIMENTO

“NÃO É UM ESPAÇO PRA MIM, NÉ, A UNB”:
maternidade, trabalho reprodutivo e Política de Assistência Estudantil

BRASÍLIA

2024

LORRANY RODRIGUES DO NASCIMENTO

“NÃO É UM ESPAÇO PRA MIM, NÉ, A UNB”:

maternidade, trabalho reprodutivo e Política de Assistência Estudantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutora, sob orientação da Professora Doutora Marlene Teixeira Rodrigues.

BRASÍLIA

2024

LORRANY RODRIGUES DO NASCIMENTO

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R? Rodrigues do Nascimento, Lorrany
"NÃO É UM ESPAÇO PRA MIM, NÉ, A UNB": maternidade, trabalho
reprodutivo e Política de Assistência Estudantil / Lorrany
Rodrigues do Nascimento; orientador Marlene Teixeira
Rodrigues. -- Brasília, 2024.
172 p.

Tese(Doutorado em Política Social) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Cuidado. 2. Política Social. 3. Assistência
Estudantil. 4. Universidade de Brasília. 5. Maternidade. I.
Teixeira Rodrigues, Marlene, orient. II. Título.

“NÃO É UM ESPAÇO PRA MIM, NÉ, A UNB”:

maternidade, trabalho reprodutivo e Política de Assistência Estudantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de doutorado.

Aprovado em: 10/07/2024

Prof^ª Dr^ª Marlene Teixeira Rodrigues
(Orientadora)

Prof^ª Dr^ª Camila Potyara Pereira
Membro Interno – Universidade de Brasília - UnB

Prof^ª Dr^ª Eliane Gonçalves
Membro Externo – Universidade Federal de Goiás - UFG

Prof^ª Dr^ª Ivna de Oliveira Nunes
Membro Externo – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Prof^ª Dr^ª Zora Yonara Torres
Suplente – Instituto Federal de Brasília - IFB

Dedico esta tese a todas as mulheres que disponibilizaram parte de seu tempo, já escasso, para participar da pesquisa que deu fundamentação a este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Às estudantes que aceitaram participar da pesquisa que fundamentou esta tese.

À Professora Marlene Teixeira Rodrigues, por todos os ensinamentos, orientações, indicações bibliográficas e, sobretudo, pela paciência e compreensão ao lidar com as minhas limitações ao longo do processo de elaboração deste trabalho.

Às Professoras Eliane Gonçalves, Priscilla Maia e Tânia Mara Campos, pelos direcionamentos e indicações na banca de qualificação.

Às Professoras Camila Potyara, Eliane Gonçalves, Ivna de Oliveira e Zora Yonara pelas colocações, sugestões e orientações na defesa do trabalho.

Ao Grupo de estudos e pesquisa sobre Gênero, Política Social e Serviços Sociais (GENPOSS), por todos os ensinamentos relacionados à extensão.

Às professoras e demais servidoras que integram o Programa de Pós-Graduação em Política Social.

Aos meus pais, pelo suporte afetivo e material ao longo de toda trajetória escolar e acadêmica.

À Dani e à Magda. Em meio a um ambiente marcado pela competitividade, encontrei paz nas nossas discussões, conversas, cafés e estudos na BCE.

O presente grande, especial, dado com muito carinho, era sempre uma Baby Doll grande, de olhos azuis. Pela tagarelice dos adultos, eu sabia que a boneca representava o que eles pensavam que fosse o meu maior desejo. Fiquei pasmada com a coisa e com a aparência que tinha. Eu devia fazer o que com aquilo? Fingir que era a mãe?

(Morrison, 2019, p. 23)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das Regiões Administrativas do DF	23
Figura 2 - Mapa da RIDE	32
Figura 3 - Primeira forma de organização dos cursos da UnB.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas.....	25
Quadro 2 - Categorização	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

APA - Área de Proteção Ambiental

ASFUB - Associação dos Servidores da Fundação Universidade de Brasília

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

BO - Boletim de Ocorrência

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CBE - Câmara de Educação Básica (CBE)

CEI - Campanha de Erradicação de Invasões

CEP/CHS - Comitê de Ética em Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais da UnB

CEU - Casa do Estudante

CLT- Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEPRE - Coordenadoria de Educação Pré-Escolar

Codeplan - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

Conjuve - Conselho Nacional de Juventude

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DAC - Decanato de Assuntos Comunitários

DAN - Departamento de Antropologia

DDS - Diretoria de Desenvolvimento Social

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DNCr - Departamento Nacional da Criança

EC - Emenda Constitucional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

FCE - Faculdade UnB Ceilândia

FE - Faculdade de Educação

FGA- Faculdade UnB Gama

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FT - Faculdade de Tecnologia

FUB - Fundação Universidade de Brasília

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FNAS - Fundo Nacional de Assistência Social

FUP- Faculdade UnB Planaltina

GATT- Acordo Geral de Tarifas e Comércio

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC - Iniciação Científica

IE - Instituto de Ciências Exatas

IES - Instituições de Ensino Superior

IF - Instituto de Física

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

IOC - Inserção Orientada na Comunidade

IOE - Inserção Orientada na Escola

IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binárias

MESP - Módulo de Serviços e Equipamentos Esportivos

MEC - Ministério da Educação

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOPUC – Movimento Pró-Universidade em Ceilândia

NOVACAP - Companhia Urbanizadora da Nova Capital

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PACreche - Programa Auxílio Creche

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PBF - Programa Bolsa Família

PCD - Pessoa com Deficiência

PIJ - Programa Infante Juvenil

PMG-E - Programa Moradia Estudantil da Graduação

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNDCDH-LGBT - Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PNQ - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PPP - Projeto Político-Pedagógico

Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil

Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Prouni - Programa Universidade para Todos

PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto

PTR - Programas de Transferência de Renda

RA - Região Administrativa

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIDE - Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno

RU - Restaurante Universitário

SEPRE - Setor de Educação Pré-Escolar

SIOP - Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento

Sisu - Sistema de Seleção Unificado

Sinajuve - Sistema Nacional de Juventude

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

SPM/PR - Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

T-Creche - Auxílio Creche Temporário

TMP - Tempo Médio Participante (TMP)

TMS - Tempo Médio Social

TSEE - Tarifa Social de Energia Elétrica

TU - Tempo Universidade

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UAC - Unidade Acadêmica

UED - Unidade de Ensino e Docência (UED)

UEP - Unidades Ensino e Pesquisa

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

UnB - Universidade de Brasília

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Esta tese foi pensada em um contexto de avanço do neoconservadorismo no Brasil, especialmente da última década, caracterizado pela deslegitimação das Políticas Sociais e afirmativas que têm como foco os direitos reprodutivos das mulheres e pelo reforço do modelo de família nuclear, o qual se fundamenta na particularização do cuidado. Nessa conjuntura, setores de direita também buscaram invalidar a Educação Superior pública, sendo o desinvestimento estatal nas Universidades e Institutos Federais justificados com base na ideia de que seriam ambientes de desordem. Tendo por pano de fundo um contexto de reforço do trabalho reprodutivo como atribuição feminina e de restrição ao acesso à educação superior, adotou-se como objeto de estudo a trajetória acadêmica de jovens mães que são estudantes de graduação nos *campi* que compõem a Universidade de Brasília (UnB). O objetivo central da pesquisa foi identificar as dificuldades enfrentadas no exercício do trabalho reprodutivo associado à maternidade de forma concomitante à graduação. Dentre as principais categorias de análise destacam-se: democratização do ensino superior no Brasil, Patriarcado, divisão sexual do trabalho, trabalho reprodutivo, Cidadania, Política Social, juventude e maternidade. O método empregado foi uma conjugação entre o Materialismo Histórico-Dialético e a Decolonialidade e a metodologia foi qualitativa. Foram realizadas entrevistas não-estruturadas guiadas com 8 estudantes dos 4 *campi* da UnB. Os resultados indicaram que as estudantes são as principais responsáveis pelo trabalho reprodutivo, principalmente no que se refere ao cuidado. As políticas institucionais estatais não se mostram compatíveis com as demandas e as necessidades das estudantes e de suas (seus) filhas (os). No plano estrutural, observa-se: 1) inexistência de vagas suficientes em creches públicas e conveniadas; 2) horários de funcionamento que não levam em conta a rotina laboral ou acadêmica das mães; 3) pouca abertura para a participação das(dos) responsáveis; 4) o modelo de família nuclear tomado como referência na legislação favorece a isenção dos pais com relação ao provimento material e suporte afetivo quando o relacionamento com a mãe é rompido. Já com relação às políticas institucionais, ainda não se concretizaram iniciativas que sejam voltadas, de maneira mais ampla, à coletivização do trabalho de cuidado. De modo geral, as iniciativas que foram formalizadas, como o Projeto Cirandas na Faculdade de Planaltina (FUP) e o Espaço de Acolhimento na Faculdade de Educação (Fe) do *campus* Darcy Ribeiro, se restringem às estudantes de determinados cursos. Conclui-se que as omissões estatais no que se refere à proteção à maternidade e à infância se relacionam ao caráter parcial que a Cidadania assume sob o Capitalismo Patriarcal e que a resistência das mulheres que são mães e estudantes nesse contexto se fundamenta, sobretudo, no fortalecimento das redes de apoio nas famílias, nas comunidades e no ambiente acadêmico.

Palavras-chave: Cuidado; Política Social; Assistência Estudantil; Universidade de Brasília; Maternidade.

ABSTRACT

This thesis was conceived in the context of the advance of neoconservatism in Brazil, which has been characterized by the delegitimization of social and affirmative policies that focus on women's reproductive rights and the reinforcement of the nuclear family model, which is based on the particularization of care. In this context, right-wing sectors also sought to invalidate public higher education, with state disinvestment in universities and federal institutes justified on the grounds that they were environments of disorder. In a scenario of reinforcement of reproductive work as a female attribution and restriction of access to higher education, the object of study was the academic trajectory of young mothers who are undergraduate students at the campuses that make up the University of Brasília (UnB). The main objective of the research was to identify the difficulties faced in carrying out reproductive work associated with motherhood concurrently with graduation. The main categories of analysis include: democratization of higher education in Brazil, patriarchy, sexual division of labor, reproductive labor, citizenship, social policy, youth, and motherhood. The method used was a combination of Historical-Dialectical Materialism and Decoloniality, based on qualitative methodology. Guided unstructured interviews were conducted with eight students from the four UnB campuses. The results indicated that female students are primarily responsible for reproductive work, especially with regard to care. State institutional policies are not compatible with the demands and needs of students and their children. At a structural level, the following can be observed: 1) lack of sufficient places in public and contracted daycare centres; 2) opening hours that do not take into account the mothers' work or academic routine; 3) little openness to the participation of guardians; 4) the nuclear family model taken as a reference in the legislation favours the fathers' exemption from material provision and affective support when the relationship with the mother is broken. Regarding institutional policies, initiatives that are more broadly focused on the collectivization of care work have not yet been implemented. In general, the initiatives that were formalized, with the Cirandas Project at the College of Planaltina (FUP) and the Reception Space at the College of Education (Fe) of the Darcy Ribeiro campus, are restricted to students of certain courses. The conclusion is that the state omissions regarding the protection of motherhood and childhood are related to the partial character that citizens rights assume under patriarchal capitalism. The resistance of women who are mothers and students in this context is based, above all, on the strengthening of support networks in families, communities, and the academic environment.

Keywords: Care; Social Policy; Student Assistance; University of Brasília; Motherhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
O Perfil das entrevistadas e o território	20
1 MÉTODO	35
1.1 Trajetória, modos de vida e cultura	35
1.2 O Materialismo Histórico-Dialético e a Decolonialidade	39
1.3 A história oral e a entrevista não estruturada guiada	46
1.4 Mineração de dados, categorias de análise e análise de conteúdo	48
2 “TEM UMA INVISIBILIDADE”: A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A MATERNIDADE	51
2.1 “A democratização do ensino tá bem mais acessível atualmente”: a legislação referente ao ensino superior	51
2.2 “Um mundo bem diferente”: A UnB	56
3 “EU TIVE UM BURNOUT”: O TRABALHO REPRODUTIVO NÃO REMUNERADO 71	
3.1 “E eu dava conta da rotina dele inteira”: A divisão sexual do trabalho e a família nuclear	71
4 “VÊI, TE FALAR A REAL: FOI HORRÍVEL”: O CARÁTER ANDROCÊNTRICO DAS POLÍTICAS SOCIAIS	93
4.1 “É muito demorado”: O cuidado como uma responsabilidade privada	93
5 “E PENSAR COMO QUE EU IA FAZER GRÁVIDA”: JUVENTUDE, MATERNIDADE E REDES DE APOIO	115
5.1 “Minha mãe, coitada, era tudo”: Redes de apoio mútuo, maternidade e maternagem	115
5.2 “Em vários momentos da minha vida ela foi tudo que eu tinha”: A ideia de juventude e a idade certa para ser mãe	124
CONCLUSÃO	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	166
ANEXO	170

INTRODUÇÃO

O projeto do qual essa tese advém tinha como proposta inicial a análise do trabalho reprodutivo não remunerado entre mulheres estudantes de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Distrito Federal (DF), que incluía os Institutos Federais e a Universidade de Brasília (UnB). A escolha do tema do trabalho reprodutivo suscitou uma reorientação em termos de perspectiva teórico-metodológica, tendo em vista que, tanto na graduação, quanto no mestrado, as publicações se centraram em autoras construtivistas e pós-estruturalistas. A análise desse tipo de trabalho envolveu o aprofundamento da leitura de autoras feministas que têm como embasamento o Materialismo Histórico-Dialético, como o Feminismo Materialista Francófono (FMF) e o Feminismo Autonomista Italiano. Essa leitura viabilizou, por sua vez, o entendimento de que a exploração e a dominação direcionada às mulheres perpassam, sobretudo, as relações de trabalho no âmbito do capitalismo e, assim, um distanciamento em relação ao Pós-Estruturalismo, o qual centra sua análise no discurso, e uma aproximação a perspectivas que, embora não se restrinjam e não deixem de apontar as limitações na abordagem do trabalho não remunerado, se fundamentam no Marxismo.

O recorte inicialmente proposto não se mostrava congruente com o tempo disponibilizado para a conclusão da pesquisa, o que desencadeou a delimitação do objeto de estudo, após a qualificação, à *trajetória acadêmica de jovens mães que são estudantes de graduação nos campi que compõem a UnB*, à qual se teve acesso por meio das narrativas dessas estudantes obtidas em entrevistas não estruturadas guiadas. Essa trajetória foi pensada por meio da noção de modos de vida de Elizabeth Souza-Lobo (1992), que se propõe a ser um conceito articulador entre estrutura e processo. Esse conceito foi adotado como referência por ter como cerne a experiência vivida e o cotidiano, o que viabiliza que se coloque em evidência o lugar ocupado pelo trabalho não remunerado na rotina dessas estudantes.

Em consonância com esse objeto de estudo, foi elaborada a seguinte questão de partida: *Quais as especificidades da exploração do trabalho reprodutivo não remunerado associado à maternidade entre jovens estudantes dos quatro campi da Universidade de Brasília (UnB)?* O trabalho reprodutivo já foi objeto de outras pesquisas no DF que abordam a questão da maternidade e da trajetória acadêmica, mas estas foram centradas em *campi* específicos da UnB ou dos Institutos Federais (IFs). Não foi, contudo, feita uma análise comparada dos diferentes *campi* da Universidade de Brasília (Oliveira, 2019; Rodrigues, 2021; Vaz, 2021). Ademais, o referencial teórico-metodológico não é comum, tal qual evidenciado pela coleta de dados, entre

os trabalhos acadêmicos que abordam a maternidade. É importante destacar, também, que o projeto que deu origem à tese foi elaborado (2018) em um contexto de ascensão do neoconservadorismo no Brasil, o qual se caracterizou pela intensificação da exploração do trabalho, pelas contrarreformas e pelo desmonte dos direitos sexuais e reprodutivos (Mattos, 2020).

A maternidade é abordada nesta tese, além das perspectivas feministas que têm como base o Materialismo Histórico-Dialético, por meio do Feminismo Decolonial, do Feminismo Interseccional e do Feminismo Matricêntrico. A expansão do referencial, que no projeto estava mais concentrado no Feminismo de origem europeia, deveu-se ao fato de haver elementos da realidade de mulheres racializadas entrevistadas que foram problematizados de maneira mais abrangente pelas três últimas perspectivas citadas. Tal qual pode ser visto na dissertação de Nathália Dothling Reis (2018), para algumas mulheres racializadas, o exercício do trabalho reprodutivo dentro da própria casa é visto como uma espécie de alívio, tendo em vista a exploração ao longo da vida em outras unidades familiares sem o devido reconhecimento dos direitos trabalhistas. Além disso, a família nuclear, tomada como ponto de partida pelo Feminismo europeu, não é uma instituição universal, já que a educação e o cuidado das crianças não são vistos como uma atribuição restrita aos pais e ao Estado nos contextos periféricos brasileiros, assim como nos quilombos e nas aldeias (Brito, 2016; Fonseca, 2002, 2004, 2005; Oyêwùmi, 2020; Silva; Vieira, 2020;)

Ainda na fase de elaboração do projeto, quando não houve uma coleta de dados mais sistemática, observou-se que boa parte dos trabalhos se utiliza do Feminismo Liberal, sobretudo de Badinter (1985), que tem como foco a construção da maternidade como um mito no contexto europeu ocidental. Essa autora faz uma análise da concepção do amor materno e demonstra que, na França, até o final do século XVIII, as crianças eram entregues com poucos meses a amas de leite e vistas a partir de três representações principais: como algo que amedronta, como um transtorno ou como um divertimento. A infância também não era reconhecida como uma fase específica da vida. A partir do século XVIII, entretanto, a necessidade de um maior contingente populacional suscitou o desenvolvimento de um discurso segundo o qual o bem-estar da criança passa a ser visto como responsabilidade da mãe e em que a felicidade individual passa a ser vinculada ao amor no contexto matrimonial.

Entende-se que a obra mencionada é relevante por discutir a construção histórica da ideia de maternidade na França. Contudo, ainda é uma perspectiva restrita à Europa e à formação da família nuclear naquele contexto. Ademais, vale dizer que o Feminismo Liberal,

além de não levar em consideração a realidade das mulheres racializadas, defende e perpetua a dominação e a exploração dessas mulheres. Exemplos disso foram as campanhas de tais feministas contra o uso do véu nas escolas, nas quais se valeram da ideia de laicidade para perpetuar a islamofobia, e a superexploração de mão-de-obra feminina proveniente de países que foram colônias sob o pretexto de que a imigração seria uma espécie de salvação do cerceamento de direitos de seus locais de origem e uma forma de lhes conferir autonomia (Vergès, 2020).

Tendo esclarecido brevemente a opção pelas vertentes do Feminismo mencionadas, cabe detalhar os objetivos que orientaram a pesquisa que deu origem a esta tese. O objetivo principal foi *identificar as dificuldades enfrentadas no exercício do trabalho reprodutivo associado à maternidade de forma concomitante à graduação*. Já os objetivos específicos foram: *i) Problematizar a maternidade como uma forma de trabalho reprodutivo não remunerado; ii) Identificar se há diferenças no exercício desse trabalho entre estudantes mães de diferentes etnias e classes; iii) Fazer a historicização do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Brasil (PNAES), tendo como foco políticas direcionadas a estudantes que possuem filhos; iv) Identificar quais as estratégias adotadas pelas estudantes dentro do espaço acadêmico para lidar com demandas não abarcadas pelas políticas acima citadas*.

Seguindo os objetivos expostos, optou-se por dividir a tese, além da introdução e da conclusão, em 5 capítulos. Os resultados da pesquisa de campo foram analisados ao longo dos capítulos 2 a 5 de forma fluída. Essa forma de escrita foi influenciada pela leitura da tese de Carrilho (2016), na qual os resultados da pesquisa de campo não foram discutidos em um capítulo específico, mas permearam todo o trabalho, tendo ficado nítida a relação entre as escolhas teórico-metodológicas e os relatos das entrevistadas. Assim, tendo por base o referencial em questão, objetivou-se romper com o estilo de escrita de outras publicações¹, nas quais os resultados das pesquisas foram discutidos, sobretudo, nos últimos capítulos, tendo os trabalhos se concentrado em questões teórico-metodológicas.

No primeiro capítulo, foi detalhado o método (o Materialismo Histórico-Dialético conjugado à Decolonialidade), a metodologia (qualitativa) e as técnicas de pesquisa (entrevista não estruturada guiada). É discutida a congruência entre o Materialismo Histórico-Dialético e a abordagem dos modos de vida por meio das categorias de mediação, totalidade e contradição. Também são apontados os motivos para a escolha da Decolonialidade para lidar com a questão

¹ As publicações aludidas são “O estigma do vadio e a precarização do trabalho” e “Reforma Psiquiátrica Brasileira” (Nascimento, 2014, 2018).

do epistemicídio e do trabalho não remunerado. Já a opção pela metodologia qualitativa e pela técnica da entrevista não estruturada guiada é justificada pelo propósito de conferir às entrevistadas uma maior autonomia no sentido de expor os aspectos de suas experiências os quais consideram mais relevantes.

No segundo capítulo, “*Tem uma invisibilidade: a política de assistência estudantil e a maternidade*”, foi discutida a legislação referente ao ensino superior público no Brasil e as políticas de assistência estudantil. A UnB foi analisada desde os ideais que deram origem à universidade até os regulamentos e circulares que regem a assistência estudantil nessa instituição até a escrita deste trabalho. Vale dizer que foi dado destaque às políticas institucionais direcionadas às estudantes que são mães, como o Regime de Exercícios Domiciliares e o Programa Auxílio Creche (PACreche). A principal categoria de análise foi a democratização do ensino superior no Brasil.

O terceiro capítulo, o qual foi intitulado “*Eu tive um burnout: Trabalho Reprodutivo Não Remunerado*”, inicia com a discussão acerca do não reconhecimento desse trabalho enquanto tal pelo marxismo clássico e como os feminismos de base materialista romperam com a centralidade do trabalho produtivo em suas análises a partir dos conceitos de patriarcado e divisão sexual do trabalho. O Feminismo Decolonial e o Feminismo Interseccional foram utilizados para abordar como o trabalho reprodutivo das mulheres racializadas é superexplorado, possuindo um caráter diferente do trabalho reprodutivo atribuído às mulheres brancas. Assim, pode-se dizer que as categorias que fundamentam a discussão são: patriarcado, divisão sexual do trabalho e trabalho reprodutivo.

O quarto capítulo, “*Vêi, te falar a real, foi horrível: o caráter androcêntrico das Políticas Sociais*”, tem como categorias-chave a questão social, o Estado, a política social e a cidadania. Tomando como referência principal Behring e Boschetti (2007), a política social é entendida como uma resposta à questão social sobre o capitalismo. As limitações dessa resposta estão associadas ao fato de o Estado, tal qual discutido por Mandel (1982), não ter como prerrogativa básica assegurar que a população tenha acesso a direitos sociais, mas viabilizar que a exploração não se torne tão evidente. Assim a cidadania sempre se desenvolve de maneira parcial, estando restrita à emancipação política (Barbalet, 1989). No caso das mulheres, a parcialidade é mais evidente, estando os direitos políticos mais limitados às ações afirmativas (Fraser, 2001; Scott, 2016). O capítulo é encerrado com uma discussão sobre como essa restrição se aprofunda no contexto do neoconservadorismo, tendo em vista que a oposição às pautas dos movimentos feministas e Lésbicos, Gays, Bissexuais, Transsexuais, *Queer*, Intersexuais, Assexuais,

Pansexuais, Não-Binárias (LGBTQIAPN+) se torna um elemento que agrega diferentes setores da direita, lhes conferindo uma identidade política em comum (Badaró, 2020).

No quinto capítulo, “*E pensar como que eu ia fazer grávida*”: Juventude, maternidade e redes de apoio”, discutiu-se como a juventude foi socialmente construída e como a legitimidade e a aceitação da maternidade, nessa fase da vida, varia a depender do contexto histórico. Também foi aprofundado o papel das redes de apoio, tal qual o núcleo familiar de origem, a comunidade onde se reside e a comunidade acadêmica, no trabalho de cuidado de crianças pequenas. Também foi discutido com maior detalhe os significados do cuidado e da maternidade, sendo associados não só à questão do trabalho reprodutivo propriamente dito, mas a uma posição de liderança e destaque em contextos como os quilombos. Assim, nesse último capítulo, as principais categorias analisadas foram juventude, *motherwork*, maternidade e maternagem e os referenciais teóricos adotados foram, sobretudo, o Feminismo Interseccional e o Feminismo Matricêntrico.

Por fim, vale dizer que os títulos dos capítulos são trechos das falas das entrevistadas. Os trechos em questão são discutidos ao longo dos capítulos e contextualizados, sendo reproduzidas as falas das entrevistadas. O perfil das estudantes mães que foram pesquisadas é apresentado no tópico que se segue. Nele também é feita uma breve referência aos territórios em que residem e em que estão localizados os *campi* da UnB.

O Perfil das entrevistadas e o território

Neste tópico, é abordada a configuração do Distrito Federal e são discutidas algumas características das Regiões Administrativas (RAs). Antes, contudo, é necessário que se exponha a concepção de território que fundamenta essa discussão. A fundamentação, aqui, é o conceito de território de Milton Santos, segundo o qual o território abrange não só o espaço habitado e vivido, mas o cotidiano e as redes que se constituem por meio dele (Santos; Souza; Silveira, 1998; Santos *et al.*, 2007). Nos termos do autor:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado e o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia (Santos, 2007 *et al.*, p. 14).

O território possui uma dimensão horizontal, que se refere à proximidade física e está associada ao espaço compartilhado, ao espaço banal, e uma dimensão vertical, que diz respeito à ligação por meio dos processos sociais e à formação de redes. Há um acontecer simultâneo da horizontalidade e da verticalidade num mesmo espaço. Esse acontecer simultâneo, por sua vez, é classificado por Milton Santos em três formas: homólogo, complementar e hierárquico (Santos; Souza; Silveira, 1998). O acontecer homólogo consiste na modernização das áreas destinadas à produção por determinadas informações especializadas; o acontecer complementar se refere às relações de intercâmbio entre cidade e campo e entre diferentes cidades; e o acontecer hierárquico é a configuração do espaço a partir de um comando.

No acontecer homólogo e no acontecer complementar, a informação tende a se generalizar e o cotidiano tende a se configurar a partir de forças internas. Já no caso do acontecer hierárquico, a informação tende a ser mantida em segredo, se constituindo em fonte de poder. Nesse último caso, o cotidiano se configura a partir de fora. No contexto da globalização e do neoliberalismo, há um predomínio do acontecer hierárquico, o qual é, sobretudo, político. Há uma imposição da lógica individualista das grandes empresas em detrimento da solidariedade característica do território compartilhado. Nesse sentido, Santos, Souza e Silveira (1998) e Santos *et al.* (2007) propõem que a resistência a essa lógica perpassa o reforço da noção de lugar e a ampliação da cidadania.

Segundo o autor:

Há um conflito que se agrava entre um espaço local, espaço vivido por todos os vizinhos, e um espaço global, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante e que chegam a cada lugar com os objetos e as normas estabelecidas para servi-los. Daí o interesse em retomar a noção de espaço banal, isto é, o território de todos, frequentemente contido nos limites do trabalho de todos; e de contrapor essa noção à noção de redes, isto é, o território daquelas formas e normas ao serviço de alguns. Contrapõem-se, assim, o território todo e algumas de suas partes, ou pontos, isto é, as redes. Mas, quem produz, quem comanda, quem disciplina, quem normatiza, quem impõe uma racionalidade às redes é o Mundo. Esse mundo é o do mercado universal e dos governos mundiais. O FMI, o Banco Mundial, o GATT, as organizações internacionais, as Universidades mundiais, as Fundações que estimulam com dinheiro forte a pesquisa, fazem parte do governo mundial, que pretende implantar, dando fundamento à globalização perversa e aos ataques que hoje se fazem, na prática e na ideologia, ao Estado Territorial (Santos; Souza; Silveira, 1998, p. 18).

Fazendo uma relação entre a noção de território e os ideais que deram origem a Brasília, entende-se a ideia de que o caráter planejado da cidade, que pudesse suscitar uma convivência mais equânime entre as diferentes classes, é similar à concepção de território como espaço banal, em que a lógica do cotidiano e da solidariedade se sobrepõe à lógica individualista. Entende-se que há consonância entre a noção de território como espaço vivido e o projeto

desenvolvimentista de esquerda que buscava romper com o colonialismo e promover a integração nacional (Ribeiro, 2010).

Contudo, o que se concretizou foi algo muito distinto do que fora inicialmente proposto. Mesmo antes da inauguração de Brasília, em 21 de abril de 1960, o que se observou foi a exploração exacerbada dos trabalhadores da construção civil, os quais, dos acampamentos precários instalados ao redor dos canteiros de obras, foram alocados para áreas distantes do Plano Piloto. Esboçava-se, assim, desde o período denominado por Paviani como “Pioneiro”, o qual abrange os anos de 1956 a 1973, a feição polinucleada da cidade. Já nesse período é criada, por exemplo, Ceilândia. O local, que hoje é uma Região Administrativa (RA), teve origem na Campanha de Erradicação de Invasões-lândia. Foram transferidos para o espaço em questão 82 mil habitantes das favelas.

Ribeiro (2010) associa a segregação ao individualismo das classes mais altas, à grande quantidade de migrantes, à especulação imobiliária e à regularização de terras públicas ocupadas de forma irregular. Essa segregação se intensificou ao longo dos anos com o maior fluxo migratório, o qual suscitou a criação de mais assentamentos com infraestrutura inadequada. Segundo Paviani (2007):

Por quase meio século, a cidade atraiu migrantes de todos os recantos do país, trabalhadores e detentores de capitais; pessoas que não tinham onde morar e empresários empreendedores; pequenos agricultores expulsos do campo e agências bancárias, filiais de multinacionais e incorporadores imobiliários que mudaram a face do Plano Piloto. Por isto, em sua curta história, Brasília ensejou uma expansão urbana de grande expressão populacional e funcional. Possibilitando o surgimento de favelas, obrigou a implantação de novos assentamentos, ainda destituídos de infraestrutura e capacidade de gerar novos postos de trabalho. Isso favorece a visão de uma cidade excludente, com “guetos” em que se alojaram os empobrecidos. Mas, com isso, e por causa disto, a cidade requer que se mude seu perfil de empregos, sua estrutura, funcionalidade e o modelo de gestão urbana vigente (Paviani, 2007, p. 16).

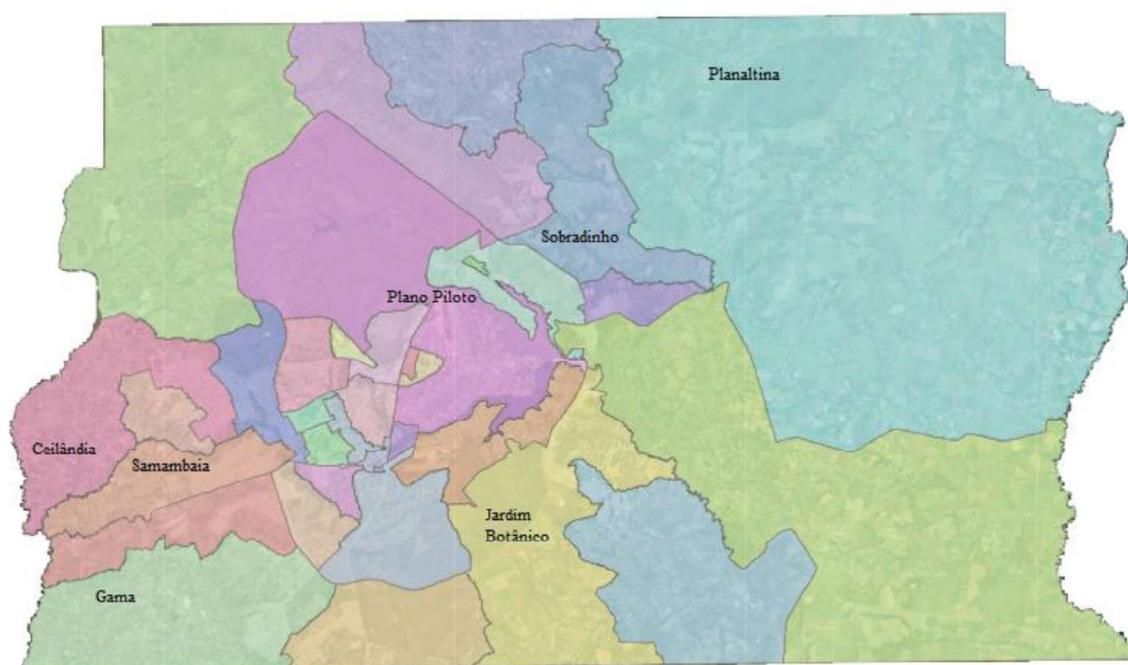
Assim, no Distrito Federal, a disposição espacial, apesar de tender à conurbação, ainda é dispersa. Além do viés classista de deixar afastado de Brasília o segmento mais pobre da população, sendo as invasões transferidas para áreas mais distantes com a proposta de regularização, observa-se a ocupação de Áreas de Proteção Ambiental (APAs), também, por condomínios de classe média, como é o caso do Grande Colorado, de Vicente Pires e do Jardim Botânico. Vale dizer, ainda, que esse caráter descentralizado foi formalizado desde os primeiros anos de Brasília, em 1964, por meio da Lei Federal n.º 4.545/1964², a qual divide o Distrito

² Quando a Lei n.º 4.545, de 1964, foi promulgada, o DF era administrado por um prefeito e as Administrações Regionais, as quais eram 8, eram reconhecidas como parte da administração descentralizada da Prefeitura. As (os) administradoras (es) eram livremente nomeadas (os). Contudo, deveriam ser “[...] servidores de comprovada

Federal em Regiões Administrativas (RAs) e não em bairros (Codeplan, 2020). As Regiões Administrativas são organizadas por meio das Administrações Regionais, as quais não têm personalidade jurídica e são coordenadas por administradores indicados pelo governador (Brasil, 1964).

Hoje, o DF é dividido em 35 RAs. São abordadas, aqui, as RAs em que estão localizados os *campi* da UnB e em que residem as entrevistadas (Codeplan, 2024). Além disso, também são expostas algumas questões referentes a duas cidades de Goiás: Águas Lindas e Cavalcante, onde residem duas das estudantes. O território do DF pode ser visualizado por meio do mapa que se segue.

Figura 1. Mapa das Regiões Administrativas do DF.



Fonte: GeoPortal DF - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SEDUH), 2024 [modificado³ pela autora].

Antes de abordar as características das RAS, contudo, é necessário que se cite algumas das características das entrevistadas, as quais se encontram sistematizadas no Quadro 1 que se segue. Como o foco foram as relações nas quais essas mulheres se inserem e não a frequência

idade e experiência administrativa” (Brasil, 1964). Hoje, a Unidade Federativa é administrada pelo governador e as (os) administradoras (es) são livremente escolhidas (os) por ele. Em 2019, foi aprovada uma lei que visava instituir eleições para a escolha das administradoras (es). A referida lei foi, entretanto, vetada e considerada inconstitucional (Alves, 2019).

³ A modificação se restringiu à grafia dos nomes das RAS em que residem as entrevistadas ou nas quais estão localizados os *campi* da UnB.

com que determinado fenômeno se manifesta, não foi utilizada a amostragem (Louro, 1990). As participantes foram selecionadas pelo critério de significância para a pesquisa. A princípio, a pretensão era entrevistar quatro mulheres: pelo menos uma estudante de cada *campus*. Contudo, esse número foi ampliado, tendo sido realizadas 8 entrevistas, já que um número significativo de estudantes se interessou em participar após a divulgação de um *card*⁴ com o convite em um grupo de *WhatsApp* da UnB, mesmo em meio às múltiplas demandas envolvendo a universidade, os trabalhos remunerados e os trabalhos não remunerados referentes ao cuidado com as crianças.

A divulgação do *card* foi realizada, a princípio, por uma Professora que participava do grupo em questão. Após a realização da segunda entrevista, uma das mulheres entrevistadas me incluiu no grupo e eu mesma pude fazer o convite para a participação na pesquisa. No caso das estudantes da Faculdade UnB Planaltina (FUP), o contato foi mais difícil, tendo em vista que não foi identificada, no grupo já mencionado, nenhuma estudante do *campus* em questão. Contudo, entendeu-se que seria importante para a pesquisa trazer a experiência de mais de uma mulher desse *campus* devido às particularidades envolvendo o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), como o fato de boa parte das estudantes residirem em comunidades quilombolas. Assim, por intermédio de uma colega, estudante da FUP, foi estabelecido contato com as pessoas a serem entrevistadas.

Tal qual pode ser observado no quadro a seguir, as estudantes foram identificadas por nomes de planetas ou astros, tendo sido preservado o anonimato. As próprias entrevistadas escolheram os nomes por meio dos quais queriam se identificar. As entrevistas aconteceram em locais próximos às residências e/ou aos trabalhos das estudantes ou aos *campi* da UnB, majoritariamente em cafés. Em todas as entrevistas foi feito o uso do gravador. A informação de que a entrevista seria gravada e de que trechos transcritos seriam publicados está presente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e isso foi reiterado verbalmente antes das entrevistas serem iniciadas. Acerca das questões éticas, é importante que se diga que a pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais da UnB (CEP/CHS) em outubro de 2022 e obteve a aprovação da referida instituição em fevereiro de 2023. As entrevistas foram iniciadas no mês em questão e finalizadas em novembro de 2023.

⁴ O *card* em questão encontra-se no Apêndice C

Quadro 1. Perfil das Entrevistadas.

Pseudônimo	Cor	Moradia	Campus/Área de conhecimento	Assistência estudantil	Benefícios
Mercúrio	Branca	Gama	FGA/ Engenharias	Nunca participou	Não
Júpiter	Branca	Gama	Darcy /Ciências Humanas	Nunca participou	TSEE
Lua	Parda	Cavalcante/Planal tina	FUP/ Ciências Humanas	Auxílio socioeconômico (finalizado); Bolsa permanência, Auxílio-transporte e Auxílio- alimentação.	PBF
Saturno	Parda	Sobradinho	Darcy/Ciências Humanas	Auxílio socioeconômico; Moradia Estudantil Graduação (finalizados)	PBF/ BPC
Marte	Parda	Samambaia	FCE/ Ciências da Saúde	Auxílio- alimentação	Não
Netuno	Branca	Plano Piloto	Darcy/Ciências Humanas	Nunca participou	Auxílio-emergencial no período de pandemia
Vênus	Branca	Jardim Botânico	Darcy/ Ciências Humanas	Nunca participou	Não
Terra	Preta	Águas Lindas	FUP/ Ciências Humanas	Alimentação; Bolsa Permanência	Não

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: PBF - Programa Bolsa Família (PBF)

BPC - Benefício de Prestação Continuada

TSEE - Tarifa Social de Energia Elétrica

Foram selecionadas mulheres que foram mães durante a graduação na UnB até a faixa etária de 29 anos. Isso foi delimitado tendo-se como referência a classificação presente no Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852/2013), no qual são entendidas como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013a). Metade das entrevistadas se classifica como branca (4), três das quais estudam no *campus* Darcy Ribeiro e uma na Faculdade do Gama (FGA). Seis mulheres estão cursando ou são egressas da área de Ciências Humanas e Sociais, uma é da área de Saúde e uma é da área de Engenharias. Quatro entrevistadas nunca fizeram parte de nenhum programa de assistência estudantil. Das que participam ou participaram, uma morou na Casa do Estudante do *campus* Darcy Ribeiro (CEU) (Saturno) e outras três recebem ou receberam o auxílio-alimentação (Lua, Marte e Terra). Com relação à estudante de pseudônimo Lua, ela recebeu o auxílio socioeconômico e hoje é beneficiária da Bolsa Permanência e do Auxílio-Transporte. Com relação aos benefícios socioassistenciais, uma delas recebeu o Auxílio Emergencial no período da pandemia (Netuno), uma é beneficiária da Tarifa Social de Energia Elétrica (TSEE) (Júpiter) e duas são do Programa Bolsa Família (PBF) (Lua e Saturno). A estudante de pseudônimo Saturno também é beneficiária do Benefício de Prestação Continuada (BPC), tendo em vista que é mãe de uma criança com deficiência.

Tendo traçado o perfil das entrevistadas, resta analisar a questão do território onde residem e estudam. A discussão é retomada pelo Plano Piloto, onde se localiza o *campus* mais antigo da UnB, o Darcy Ribeiro, e onde reside a estudante de pseudônimo Netuno. O Plano Piloto está localizado no que se define como Brasília propriamente dito, o que equivaleria ao centro histórico da capital, tombado e considerado Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) desde 1987. (Codeplan, 2022f).

A RA se destaca pelo planejamento, pela divisão em setores e pela arquitetura. Em Brasília, devido ao fato de ter sido planejada, o fetichismo não está atrelado à história da cidade e nem à natureza, mas à influência modernista e à pretensa grandiosidade de seus idealizadores (Ribeiro, 2010). Nos termos de Lúcio Costa:

É assim que, sendo monumental, é também cômoda, eficiente, acolhedora e íntima. É ao mesmo tempo derramada e concisa, bucólica e urbana, lírica e funcional. O tráfego de automóveis se processa sem cruzamentos e se restitui o chão, na justa medida, ao pedestre. E por ter o arcabouço tão claramente definido, é de fácil execução: dois eixos, dois terraplenos, uma plataforma duas pistas largas num sentido, uma rodovia no outro, rodovia que poderá ser construída por partes, - primeiro as faixas centrais com um trevo de cada lado, depois as pistas laterais, que avançaram com o desenvolvimento normal da cidade. As instalações teriam sempre campo livre nas faixas verdes contíguas às pistas de rolamento. As quadras seriam apenas niveladas de grama e desde logo arborizadas, mas sem calçamento de qualquer espécie, nem

meios-fios. De uma parte, técnica rodoviária: de outra, técnica paisagística de parques e jardins (Costa, 1962, p. 17).

No Plano Piloto, a renda domiciliar média é de R\$14087,00 e a renda per capita é de R\$7051,60. Entre as pessoas que trabalham, a remuneração média é de R\$8444,42. Entre os jovens de 18 a 29 anos, 23,5% não trabalham de forma remunerada nem estudam de maneira formal. O arranjo domiciliar mais comum é casal sem filhos e 53,2% da população com 14 anos ou mais é casada. Com relação à cor, 61% da população são brancos. No que se refere à mobilidade urbana, o meio de transporte predominantemente usado é o automóvel tanto entre as que estudam (53,7%) quanto entre as que trabalham (82,8%). 59% e 54,8% levam até 15 minutos para se deslocar até a instituição de ensino ou ao trabalho, respectivamente (Codeplan, 2022f).

Outra RA em que a população tem uma renda elevada é o Jardim Botânico, onde reside a usuária de pseudônimo Vênus, a qual também estuda no *campus* Darcy Ribeiro. A RA foi regulamentada em 2004 por meio da Lei n.º 3.435 e sua origem pode ser associada aos condomínios de classe média e classe média alta que se instalaram na Região, a princípio, de maneira irregular e, tal qual fora mencionado anteriormente, em APA. A ocupação se intensificou após a construção da Ponte JK e da Estrada Parque Juscelino Kubitschek (DF-027), em 2002. Acerca da mobilidade, 58,8% da população que estuda se utiliza do carro para se locomover para a instituição de ensino e 80,7% da população que trabalha se utiliza desse meio de transporte. O tempo médio de locomoção, em ambos os casos, é de 15 a 30 minutos. (Codeplan, 2022d)

Assim como no Plano Piloto, o arranjo domiciliar mais comum é de casal sem filhos. A renda domiciliar média é de R\$14908,40 e a renda per capita média é de R\$6003,80. A maior parte da população é branca (56,2%). O valor médio da remuneração principal, entre as pessoas que trabalham, é de R\$7382,66. Entre as pessoas com 25 anos ou mais, 63,7% têm ensino superior completo. Já entre as pessoas com 18 a 29 anos, a taxa das que não trabalham de maneira remunerada ou estudam de maneira formal é de 29,3% (Codeplan, 2022d).

Duas das entrevistadas residem no Gama. Uma delas estuda no Darcy Ribeiro (Júpiter) e a outra na FGA (Mercúrio). A mobilidade urbana foi apontada pela estudante do Darcy Ribeiro como uma dificuldade em sua rotina, tendo em vista que faz uso do transporte coletivo, tal qual será aprofundado no capítulo 4. Contudo, a maior parte dos residentes do Gama que estudam (86,7%) fazem na própria RA, se locomovem até a instituição de ensino a pé (40%) e despendem cerca de 15 minutos no deslocamento. Quanto à população que trabalha de forma

remunerada, esse tempo de deslocamento é, majoritariamente, de 45 minutos até 1 hora (32,1%) e o meio de transporte mais utilizado é o automóvel (53,3%) (Codeplan, 2022c).

A população é majoritariamente parda (42,8%). A renda domiciliar estimada na RA é de R\$5034,40 e a per capita é de R\$1772,90. O valor médio da remuneração principal entre os que trabalham é de R\$2737,62. Entre as pessoas com 25 anos ou mais, o grau de escolaridade predominante é o ensino médio completo (36,9%). Já entre a população jovem (18 e 29 anos), a porcentagem dos que não trabalham de forma remunerada ou estudam de maneira formal é de 24,5 % (Codeplan, 2022c).

Com relação às origens da RA, o Gama foi fundado no mesmo ano da inauguração de Brasília, em 1960. Ele surgiu com o propósito de transferir, para outro local, invasões que estavam alocadas próximas ao Plano Piloto. O território era ocupado, originalmente, por indígenas e, posteriormente, foi invadido por bandeirantes, tendo sido parte de Santa Luzia, município de Goiás. A região se destaca pelos patrimônios ambientais, tendo em vista que possui três parques ecológicos e uma reserva (Codeplan, 2020, 2022c).

Sobradinho, RA em que reside a estudante de pseudônimo Saturno, foi fundado no mesmo ano da criação do Gama, em 1960. O nome advém de um sobrado, um posto de contagem de ouro e cobrança de impostos, que se localizava na região no século XVIII. Além da transferência de invasões localizadas no Plano Piloto, o propósito inicial da região era abrigar funcionários da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) e do Banco do Brasil (Codeplan, 2020, 2022h).

Além das similaridades com a RA do Gama, em relação ao contexto de criação, a renda dos moradores segue um padrão semelhante. A renda domiciliar média é de R\$6010,80 e a *per capita* é de R\$2619,30. Já entre as pessoas que trabalham, a renda média do trabalho principal é de R\$3638,34. Com relação à população jovem, 33,9% das pessoas entre 18 e 29 anos não trabalham de maneira remunerada nem estudam de maneira formal. O nível de escolaridade se assemelha mais ao do Plano Piloto e ao do Jardim Botânico, tendo em vista que a maior parte da população com 25 anos ou mais (36,5%) tem o ensino superior completo (Codeplan, 2020, 2022h).

No que se refere à mobilidade urbana, 36,2% das (os) estudantes e 63,3% das pessoas que trabalham utilizam automóvel. A maior parte das (dos) estudantes (38,2%) leva até 15 minutos para chegar à instituição de ensino e, das pessoas que trabalham, a maioria (29,4%) leva de 15 a 30 minutos para se deslocar. Vale dizer que a entrevistada Saturno também apontou

a questão da mobilidade urbana como algo que dificulta sua rotina, o que também será aprofundado no capítulo 4 (Codeplan, 2022h).

Já a entrevistada de pseudônimo Marte, reside em Samambaia. Essa RA possui uma regulamentação mais recente que as outras regiões mencionadas. Foi reconhecida como tal em 1989, por meio da Lei n.º 49/1989 e do Decreto n.º 11.921. O território advém de chácaras desapropriadas e, assim como a maior parte das RAS mais afastadas do Plano Piloto, o objetivo foi realocar invasões para um espaço regularizado (Codeplan, 2022g).

É importante dizer que Samambaia representou a continuidade desse processo de remoção de moradias irregulares da população de baixa renda do Plano Piloto após mais de 10 anos de paralisação. O acesso ao direito à moradia foi entendido, nesse contexto, como uma espécie de favor concedido pelo governador do período, Joaquim Roriz⁵, o qual estava em seu primeiro mandato, tendo sido nomeado pelo então presidente José Sarney. Essa noção de favor foi acentuada devido ao fato de, nos primeiros anos, os moradores terem sido isentos de determinadas taxas, como o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU). A não cobrança dessas taxas, por sua vez, fez com que a cidade crescesse de maneira precária (Silva, 2014b).

Vale ressaltar que Samambaia passou por um processo de autossegregação. Antes da ocupação massiva da região, no final da década de 1980, na área do Setor de Mansões Leste foram construídas residências de luxo de classe média alta. No início dos anos 1990, com a associação de Samambaia a uma área periférica, tais moradores reivindicaram o reconhecimento da área como parte da RA de Taguatinga, a qual está mais associado a setores da classe média (Silva, 2014b).

No que diz respeito aos dados que viabilizam uma análise comparada com outras RAs, assim como as duas últimas regiões analisadas, a maioria das pessoas que reside em Samambaia é parda (50,7%). Contudo, o nível de renda é menor. O valor médio da remuneração, entre os que trabalham, é de R\$2541,65, a renda média domiciliar é de R\$4128,20 e a renda per capita é de R\$1806,40. Entre as pessoas de 18 a 29, a porcentagem das que não estudam de maneira formal ou trabalham de forma remunerada é de 35,6% (Codeplan, 2022g).

A escolaridade predominante entre as pessoas com 25 anos ou mais (36,2%) é ensino médio completo. Entre as que estudam, a maior parte vai a pé à unidade de ensino (44,6%) e o tempo de deslocamento predominante é de até 15 minutos (61,4%). Esse resultado é condizente com o fato de a maior parte estudar em Samambaia. Ainda acerca da mobilidade, a maioria das

⁵ A idealização do governador Joaquim Roriz é denominada “Rorizismo” por Seidel (2006) e tem como principal característica a personalização de Políticas Sociais aprovadas durante os seus mandatos. Essa associação dos direitos a uma espécie de favor culminou numa relação clientelista com o eleitorado.

peessoas, que trabalha, utiliza o ônibus como meio de transporte principal (45,8%) e demora de 30 a 45 minutos nesse deslocamento (23,5%) (Codeplan, 2022g).

Nenhuma das entrevistadas reside na RA de Ceilândia. Contudo, é onde fica localizado um dos *campi* da UnB. Assim, convém se realize uma discussão acerca do território. Tal qual dito anteriormente, sua origem remonta à Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), tendo sido criada em 1971 com objetivo de abrigar pessoas que habitavam ocupações irregulares em áreas como a Vila do IAPI e a Vila Bernardo Sayão Colombo. O projeto original da cidade, o qual se assemelha à figura de um barril, é do arquiteto Ney Gabriel de Souza (Codeplan, 2022b).

Assim como a maior parte das RAs analisadas, a população de Ceilândia é, em sua maioria, parda (45,8%) e o arranjo domiciliar predominante é casal sem filhos (23,1%). A renda segue um padrão semelhante ao de Samambaia: o valor médio da remuneração de trabalho é R\$2048,86, a renda domiciliar média é de R\$4491,10 e a renda *per capita* média é de R\$1727,50. Entre os jovens, a porcentagem dos que não estudam de maneira formal ou trabalham de forma remunerada é de 36,6% (Codeplan, 2022b).

A maior parte das pessoas com 25 anos ou mais (35,3%) tem como escolaridade o ensino médio completo. Das que estudam, 83,2% o fazem em uma instituição de ensino localizada em Ceilândia. O tempo de deslocamento mais recorrente é de até 15 minutos (60,2%) e a maioria realiza esse percurso a pé. Entre as pessoas que trabalham, 21,2% levam de 15 a 30 minutos para se deslocar e o meio de transporte mais utilizado é o ônibus (55,4%) (Codeplan, 2022b).

Por fim, no que se refere ao DF, resta citar Planaltina, onde fica localizado um dos *campi* UnB e onde as estudantes de pseudônimo Lua e Terra ficam instaladas no Tempo Universidade (TU), tal qual será visto de maneira mais detalhada no capítulo 2. Planaltina foi umas das primeiras RAs do DF, tendo sido reconhecida em lei como tal em 1964. Contudo, a região é habitada desde meados do século XIX, tendo em vista que integrou parte do território utilizado para escoamento do ouro em Goiás. O local passou a ser designado Planaltina, no início do século XX, quando foram instaladas fábricas, empresas e uma usina hidrelétrica na região (Codeplan, 2022e).

A maior parte da população de Planaltina é parda (52%), assim como a maioria da população das RAs já discutidas. Os rendimentos são um pouco menores do que as (os) das (dos) habitantes de Ceilândia: o valor médio da remuneração principal é de R\$1967,68, a renda domiciliar média é de R\$3114,20 e a renda média per capita R\$1308,60. A taxa de jovens entre 18 e 29 anos que não estudam de maneira formal ou trabalham de maneira remunerada também é menor (32,6%) (Codeplan, 2022e)

Quanto à escolaridade, a maior parte da população tem o ensino médio (29,5%). Entre as pessoas da RA que ainda estudam, 79% o fazem em Planaltina e chegam à instituição de ensino a pé. O tempo de deslocamento mais recorrente é de até 15 minutos. Entre as pessoas que trabalham, a resposta mais frequente, em termos de tempo, também foi essa (23,8%). Entretanto, o meio de transporte mais utilizado é o ônibus (46,5%) (Codeplan, 2022e).

Além do DF, é necessário que se mencione algumas características dos municípios em que residem duas das entrevistadas: Águas Lindas e Cavalcante. Os municípios em questão integram a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE), composta por mais 31 municípios⁶. A RIDE, a qual pode ser visualizada no mapa seguinte, foi instituída em 1998 por meio da Lei Complementar n.º 94. O propósito da sua criação foi viabilizar maior aproximação entre o DF e esses municípios, principalmente no que diz respeito à infraestrutura e geração de emprego e renda (Brasil, 1998).

O que se observa, contudo, é a baixa efetividade das ações, o que pode ser relacionado ao fato de ser reconhecida como Região Integrada (e não como Área Metropolitana). As Regiões Integradas são coordenadas pelo Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional, o qual tem sua atuação mais restrita, inclusive pela questão orçamentária, ao setor produtivo. Caso houvesse reconhecimento legal da Área Metropolitana de Brasília (AMB)⁷, haveria a possibilidade de gestão pelo Ministério das Cidades, o qual tem maior margem de atuação no âmbito da política de desenvolvimento urbano. Na falta de uma legislação que regulamente a referida área, a qual foi reconhecida em nota técnica pela Codeplan em 2014, os consorciamentos públicos têm sido um mecanismo utilizado pelos estados para suprir parte das demandas relacionadas aos serviços públicos (Codeplan, 2021; Souza, 2018).

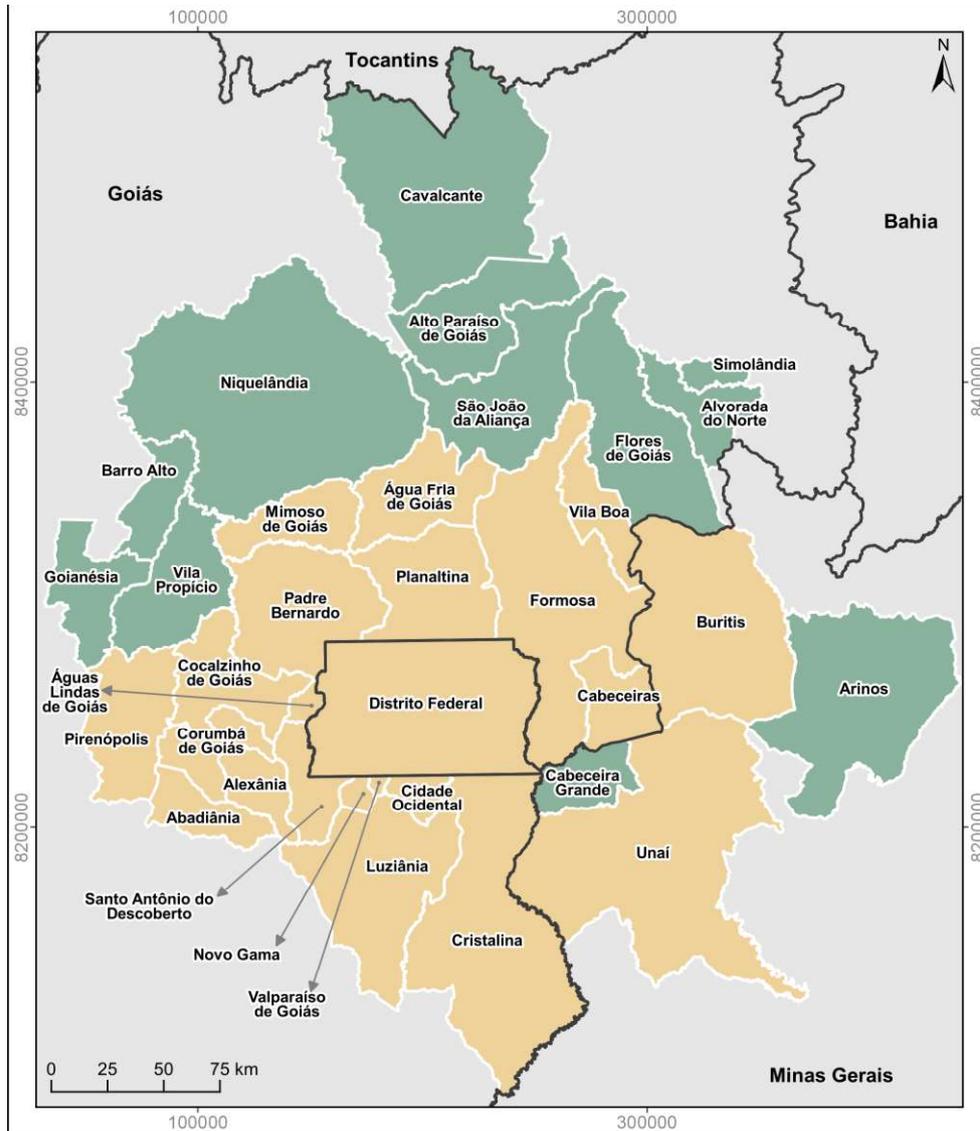
A entrevistada de pseudônimo Lua é quilombola e reside, quando não está no TU, em uma comunidade próxima a um município da RIDE, Cavalcante, na Chapada dos Veadeiros: o Vão do Moleque. Na região, localizada ao Norte de Goiás, os quilombos foram formados a partir do Século XVIII, sendo o território propício para essas formações por ser de difícil acesso, tendo em vista que a geografia é caracterizada por grande quantidade de morros e serras. O

⁶ Os outros municípios que compõem a RIDE desde sua instituição, em 1998, são: Abadiânia, Água Fria de Goiás, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso de Goiás e Vila Boa, no Estado de Goiás, e Buritis e Unaí, no Estado de Minas Gerais. Os municípios que passaram a compô-la a partir de 2018 são: Alto Paraíso de Goiás, Alvorada do Norte, Barro Alto, Cavalcante, Flores de Goiás, Goianésia, Niquelândia, São João d'Aliança, Simolândia e Vila Propício, em Goiás, e Arinos e Cabeceira Grande, em Minas Gerais (Brasil, 1998, 2018; Codeplan, 2021).

⁷ A Área Metropolitana de Brasília (AMB) abrange, segundo a Codeplan, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Novo Gama, Padre Bernardo, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás.

nome “Vão” remete aos vales entre as formações rochosas localizadas ao redor do Rio Paranã (Brasil, 2001b).

Figura 2. Mapa da RIDE.



□ Limite Estadual State Boundary/Limite Estadual

Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e do Entorno - RIDE-DF
Integrated Region of Development of the Federal District and Surroundings - RIDE-DF
Región Integrada de Desarrollo del Distrito Federal y Entorno - RIDE-DF

■ Municípios pertencentes à RIDE definida pela Lei Complementar nº 94 de 19 de fevereiro de 1998
Cities belonging RIDE defined by the Brazilian Complementary Law Nº 94 of February 19 1998/
Municipios pertenecientes a la RIDE definida por la Ley Complementar n. 94 de 19 de febrero de 1998

■ Municípios acrescentados à RIDE pela Lei Complementar nº 163 de 14 de junho de 2018
Cities added to RIDE by the Brazilian Complementary Law No 163 of June 14 2018/
Municipios añadidos a la RIDE por la Ley Complementar n. 163 de 14 de junio de 2018

Sistema de Coordenadas UTM, Zona 23 Sul, Datum Sirgas 2000. Fonte: Distrito Federal, 2018. Elaboração: DEURA/CODEPLAN.

Fonte: Codeplan, 2021, p. 71.

Os povos que formaram essas comunidades são denominados *Kalungas*. O termo, ao ser apropriado pelos portugueses, tinha uma conotação ligada à pequenez. Contudo, originalmente, significava, para etnias que habitavam os territórios que hoje são reconhecidos como o Congo e a Angola, um local de passagem, o rio que ligava o mundo dos vivos ao mundo dos mortos. Para os povos que formaram os quilombos na Chapada dos Veadeiros, o Rio Paranã passou a ser reconhecido como esse local de passagem, como aquilo que separava a liberdade da escravização. Posteriormente, a palavra passou a designar, também, uma planta que cresce em locais propícios ao plantio (Brasil, 2001b).

O município mais próximo à comunidade Vão do Moleque é Cavalcante, o qual possui 9583 habitantes, das (dos) quais 5.470 são quilombolas e 4970 se declararam pardas (os). A economia do município é centrada no turismo, na pecuária, na agricultura e no extrativismo. 9,97% da população estão ocupados, e, entre os que trabalham de maneira formal, o salário médio mensal é de 2,1 salários-mínimos. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,584 e apenas 15% das residências possuem esgotamento sanitário adequado. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental é de 4,6 e, dos anos finais do ensino fundamental, de 4,0. Comparado aos IDEBs de outros municípios goianos, Cavalcante fica nas posições 220 e 239 de 246, respectivamente (IBGE, 2024a, 2024b).

Além da estudante Lua, a entrevistada de pseudônimo Terra também é quilombola. Entretanto, quando não está no TU, reside em Águas Lindas, município limítrofe ao DF localizado em Goiás. A região foi parte de Santo Antônio do Descoberto até 1995, quando, por meio da Lei Estadual n.º 12.797, de “Parque da Barragem”, passou a ser reconhecida como município de Águas Lindas. A cidade tem 206758 habitantes e a maior parte da população (57,61%) é parda (Codeplan, 2019).

A renda domiciliar média é de R\$2034,73 e a renda *per capita* é, em média, de R\$616,90. A porcentagem de jovens entre 16 e 29 anos que não estudam de maneira formal ou trabalham de maneira remunerada é de 37,80%. A maior parte da população com 25 anos ou mais tem como grau de escolaridade o ensino fundamental incompleto (26,75%). Entre as pessoas que ainda estudam, a maior parte o faz em Águas Lindas (87,27%). No caso das pessoas que trabalham, 50,64% se deslocam de ônibus até o trabalho e 60,22% fazem esse percurso em até 1 hora (Codeplan, 2019).

Em uma análise do processo de metropolização de Brasília, Batista *et al.* (2016) relacionaram a violência no município, o qual possui uma das mais altas taxas de homicídios

do país, às dificuldades de organização social desencadeadas pelo grande fluxo migratório, pela segregação espacial e pela incapacidade do Estado de ofertar serviços condizentes com o tamanho da população. Nos termos das autoras:

É resultado do processo de metropolização de Brasília, caracterizado por segregar espacialmente a população e excluí-la socialmente. As migrações intrametropolitanas indicam o êxodo permanente das pessoas para além do Distrito Federal, na fronteira com o estado de Goiás, devido, em grande parte, à especulação imobiliária no Distrito Federal que impacta nas possibilidades de sobrevivência dos trabalhadores e trabalhadoras menos favorecidos e os obriga a essa migração, cada vez mais distante das oportunidades de trabalho/ emprego, e dos serviços básicos existentes” (Batista *et al.*, 2016, p. 453).

Em resumo, foram entrevistadas 8 mulheres, em sua maioria branca e residentes em territórios com renda per capita superior a R\$2500,00. O território que se mostrou mais vulnerável, em termos de renda, número de jovens sem trabalho remunerado ou vínculo com instituição de ensino e de nível de escolaridade foi Águas Lindas. No território em questão, reside a única estudante das entrevistadas que se declarou preta. Levando em consideração esses mesmos fatores, das regiões analisadas, o Plano Piloto se mostrou a região com menor grau de vulnerabilidade. Por fim, vale ressaltar que, dentre as estudantes que se utilizam do transporte público, a mobilidade urbana foi apontada como um dificultador em suas rotinas, questão que será aprofundada no capítulo 4.

1 MÉTODO

Na primeira subseção deste capítulo, é discutido, de maneira mais detalhada do que na introdução, o objeto de estudo. Assim, é exposto o conceito de trajetória de vida e como, a partir da concepção de estilo de vida, pode ser relacionado à ideia de modos de vida. Na segunda subdivisão, é expresso o que se entende por metodologia e como será feita a conjugação entre Materialismo Histórico-Dialético e Decolonialidade. Na penúltima subseção, a abordagem de pesquisa da história oral é relacionada ao estudo do cotidiano e da experiência vivida. Além disso, é justificada a opção pela entrevista não estruturada guiada. Por último, é feita a exposição das categorias de análise.

1.1 Trajetória, modos de vida e cultura

A trajetória de vida é entendida, aqui, a partir da concepção de José Machado Pais (2016). O autor propõe a construção de um método pós-linear no âmbito da sociologia⁸, passando a linearidade das biografias a ser entendida como construída. Pais apresenta a noção de que as trajetórias deveriam ser entendidas como disposições de fragmentos da memória às quais se atribui determinado sentido. Partindo das narrativas de jovens portugueses universitários, o autor as vê como caracterizadas por pontos de inflexão, rupturas, saltos que viabilizam que suas trajetórias tomem um rumo não previsto (como o desemprego ou o uso crônico de substâncias psicoativas) ou que assumam realidades ou identidades que buscam se manter separadas, distantes (como a identidade que se tem dentro de casa e a que se assume na rua).

Essa concepção não linear acerca de trajetória está em conformidade com a aproximação entre a juventude, assim como outras fases da vida, à noção de estilo de vida (Barros, 2006). Alves (2006) define estilo de vida da seguinte maneira:

Estilo de vida, numa perspectiva geertziana, envolve os gostos, as atitudes, as atividades, o tom que conforma um dado grupo de pessoas; províncias de significado

⁸ Para pensar a questão da flexibilização das estruturas etárias, Pais toma como referência principal o Pós-estruturalismo (Groppo, 2017). A perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético distancia-se do Pós-estruturalismo na medida em que não tem como foco a desconstrução dos discursos de poder, tal qual é feito por Foucault (2006) quando discute o poder psiquiátrico. Contudo, entende-se que, apesar do foco aqui serem as relações envolvidas na divisão sexual do trabalho, essa desconstrução é fundamental na medida em que evidencia como a exploração se legitima. Isso, contudo, não será feito com o uso do Pós-estruturalismo propriamente dito, mas com perspectivas que, apesar de se valerem dele, dão maior destaque à questão do gênero e da raça, como é o caso do Feminismo Interseccional (Crenshaw, 1991; Hill-Collins; Bilge, 2021).

são os meios por onde circulam esses estilos de vida e onde eles adquirem sentido [nota de rodapé] (Alves, 2006, p.72).

A noção de estilos de vida é desenvolvida por Gonçalves (2007) em sua tese de doutorado, na qual associa mulheres solteiras à experiência do “morar só”. Partindo, dentre outros referenciais, de Giddens, Ulrich Beck e Beck e Beck-Gernsheim, a autora analisa o estilo de vida como parte do projeto reflexivo do eu na modernidade tardia. Os estilos de vida demarcam diferentes grupos por meio de práticas sociais distintas e do consumo de bens culturais e simbólicos, os quais não são, entretanto, independentes das relações de trabalho. No que se refere à experiência do “morar só” entre mulheres solteiras, a autora a analisa como um “[...] perfil específico de pessoas num dado contexto da modernidade”, o qual se distingue de outros estilos mais pelas rotinas e pelo grau de mobilidade do que pelos padrões de consumo e pela reivindicação de direitos específicos a um grupo (Gonçalves, 2007, p. 221).

Uma concepção semelhante à de estilos de vida é a de modos de vida. Nessa, contudo, é concedida maior ênfase às relações de produção e reprodução e à forma como se manifestam no cotidiano. Claudia Fonseca (2004, 2005) utiliza essa abordagem no estudo das configurações familiares em bairros localizados em subúrbios em grandes cidades no Brasil, como é o caso da Vila do Cachorro Sentado em Porto Alegre. A autora busca se distanciar de abordagens funcionalistas, predominantes no estudo das comunidades em questão, que associam a pobreza à marginalidade.

Fonseca (2004, 2005) fundamenta a sua pesquisa na observação das práticas sociais, das tradições e da cultura de classe para analisar a lógica informal da vida cotidiana e, assim, entender a formação da alteridade⁹ na sociedade de classes. A autora defende que, na discussão da identidade no âmbito da sociedade de classes, o estudo dos segmentos mais baixos leve em consideração que não são indistintos e amorfos. São configurados por diferentes identidades, as quais, por seu turno, são construídas por meio de relações de força, negociações, fronteiras.

Elisabeth Souza-Lobo (1992) contextualiza a ascensão da abordagem dos modos de vida à decadência do Estruturalismo e do Marxismo Estruturalista em meio a um contexto de declínio dos grandes projetos de transformação social e de reconfiguração das relações de trabalho nos anos 1970. O método biográfico ganha, nesse contexto, crescente importância para o estudo das relações cotidianas. Assim, segundo a autora, ganha maior espaço o que é nomeado

⁹ “A alteridade se constrói na tensão entre esses dois polos - o muito próximo que se confunde consigo mesmo e o muito distante que se apresenta como espécie inteiramente nova, uma cultura irreduzível àquela do pesquisador” (Fonseca, 2004, p. 107).

por Thompson como “conceitos articuladores”, capazes de pensar as relações sociais e a experiência vivida sem que se dicotomize a objetividade e a subjetividade, as estruturas sociais e os processos (Souza-Lobo, 1992, p. 13).

Essa autora identifica três tradições teóricas¹⁰ distintas no âmbito da abordagem dos modos de vida. A que mais se identifica com o que é proposto nesta tese tem como fundamentos a antropologia cultural, os estudos históricos sobre as condições da classe trabalhadora (como os de Thompson) e os estudos feministas que buscam colocar em evidência a relevância do trabalho reprodutivo. A análise se centra na organização dos núcleos familiares das classes trabalhadoras por meio de suas práticas sociais cotidianas, vistas, por sua vez, como “efeitos condicionados das estruturas” (Souza-Lobo, 1992, p. 9). Dentre os principais objetos de estudo estão:

[...] Análise das regras de transmissão patrimonial, da mobilização material e moral das famílias nos ciclos de vida, da moral e da disciplina familiar, das relações entre trabalho assalariado, trabalho doméstico informal e dos trabalhos e práticas femininas como fatores de transformação nas famílias populares (Souza-Lobo, 1992, p. 9).

A abordagem dos modos de vida toma por base o conceito de experiência de vida desenvolvida por E. P. Thompson, assim como o enfoque na mediação no uso do Materialismo Histórico-Dialético. Na acepção do autor em questão, a experiência de vida liga o modo de produção ao processo histórico, assim como a consciência ao ser social. Ela viabiliza que a estrutura seja pensada como processo e que o agir humano seja destacado. Nos termos do autor:

A “experiência” (descobrimos) foi, em última instância, gerada na “vida material”, foi estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente o “ser social” determinou a “consciência social”. La Structure ainda domina a experiência, mas dessa perspectiva sua influência determinada é pequena. As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer “agora”, “manipula” a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação (Thompson, 1981, p. 189).

A cultura, sendo parte da experiência vivida, é reconhecida como uma categoria de mediação. É ela que viabiliza o entendimento de que a experiência comporta, ao mesmo tempo, pensamento e sentimento. Tem como pressuposto a ideia de que o costume é parte da cultura e lhe confere centralidade em suas obras. Para o autor, o costume pode ser visto como uma resistência à educação formalizada pouco acessível, aos direitos que são contrários aos interesses da população (como o cercamento de terras nos séculos XVIII e XIX), à jornada de

¹⁰ Entende-se que, dentre as três abordagens tipificadas pela autora, a que mais se aproxima da “estilos de vida” é a que é embasada, sobretudo, nos trabalhos de Bourdieu e que tem como enfoque os padrões de sociabilidade, de consumo e os diferentes hábitos. No âmbito dessa abordagem, também é feita uma análise da resistência à dominação pelos segmentos de classes populares.

trabalho e ao que é imposto como cultura legítima pelas classes dominantes (Müller, 2007; Thompson, 1998).

Outro autor que parte de uma perspectiva materialista para analisar a cultura é Eagleton (2003). Tomando como referência o trabalho em questão, entende-se, aqui, que a cultura é uma forma de pensar as diferentes sociedades por meio daquilo que lhes assegura certa unidade, como a língua, os valores e a educação. O autor enfatiza o caráter dialético da cultura, na medida em que ela abarcaria uma dimensão materialista/realista (natureza) e uma dimensão construtivista (trabalho humano). Nesse ponto, convém que se cite diretamente o autor:

A ideia de cultura significa, então, uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito, pelo outro. Trata-se de uma recusa do naturalismo e do idealismo, insistindo contra aquele em que existe algo na natureza e o ultrapassa e destrói, e afirmando contra o idealismo que até a atividade humana mental mais elevada tem as suas humildes raízes na nossa biologia e no ambiente natural. O facto de a palavra “cultura” (tal como “natureza”, aliás) poder ser simultaneamente descritiva e apreciativa, significando quer o que na realidade evolui como o que deveria ter evoluído, é relevante para essa recusa simultânea do naturalismo e do idealismo (Eagleton, 2003, p. 15).

A distinção entre cultura e folclore em Thompson (1998) pode ser vista como análoga à distinção entre Cultura e cultura em Eagleton (2003). Na Cultura, a idealização é vista como superior ao mundo material. O Ocidente é visto como patamar a ser seguido e como referencial de civilidade. A Cultura é vista como o que distingue o primitivo do civilizado e tem uma pretensão à universalidade. A cultura, por sua vez, valoriza o particular como representativo de uma identidade coletiva. Segundo Eagleton, entretanto, por meio dessa concepção, se reproduziria a pretensão à universalidade da alta cultura ao se criar mundos fechados.

Entende-se, aqui, que colocar a experiência vivida no centro da análise viabiliza, com base no que é exposto por Thompson (1981) e Souza-Lobo (1992), a mediação entre as estruturas e os processos e, assim, evita que se caia tanto no universalismo quanto no particularismo. Partindo das vivências das mulheres entrevistadas acerca do trabalho reprodutivo e de como ele influi no desempenho como estudante, a ideia é dar enfoque às condições materiais de existência. Mais especificamente, o intuito é evidenciar tanto as políticas institucionais e estatais que tenham como foco a primeira infância, quanto, em meio a um contexto de valorização da família nuclear e de particularização do cuidado, a redes de apoio e as estratégias que, na falta daquelas, são utilizadas por essas mulheres. Entende-se, assim, que a utilização da concepção de modos de vida se coaduna com os objetivos aqui expostos.

1.2 O Materialismo Histórico-Dialético e a Decolonialidade

Em concordância com Federici (2018), entende-se que o método Materialista Histórico-Dialético é indispensável para que se entenda que a categoria mulher não é algo inato, mas formulado a partir das relações materiais. É esse método que permite o entendimento que as identidades embasadas na categoria mulher são dinâmicas e formuladas de acordo com a exploração que propicia. Assim, este tópico propõe elucidar o que é o Materialismo Histórico-Dialético, o porquê da conjugação com a Decolonialidade para o estudo da trajetória acadêmica das estudantes e a razão da escolha pela metodologia qualitativa

Tomando como embasamento Minayo, a metodologia pode ser definida como “[...]o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2002, p. 16). Ela envolve as teorias, as técnicas e a criatividade da pesquisadora. Tendo em vista que a problemática das ciências sociais é pluridisciplinar, a metodologia é o que garante que cada uma dessas disciplinas (e suas pesquisadoras) delimitem sua atuação dentro desse espaço. Isso é feito, por sua vez, por meio da adoção de critérios relativos à seleção da linguagem científica e dos objetos específicos a cada campo de pesquisa (Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977). A metodologia qualitativa foi escolhida por ser vista como adequada ao estudo das trajetórias acadêmicas, já que essa metodologia está centrada nas relações humanas. Distingue-se, assim, da metodologia quantitativa, a qual tem por foco os aspectos dos fenômenos que podem ser operacionalizados em variáveis (Minayo, 2002).

A metodologia abarca o método e os procedimentos metodológicos. O método é aquilo que permite apreender a essência das coisas a partir da aparência (Netto, 2011). No caso do Materialismo Histórico-Dialético, possibilita que se vá além da pseudoconcreticidade, que consiste nas representações cotidianas, na forma como os fenômenos se apresentam de forma fetichizada na consciência. Por meio da dialética, se chega à essência, ao núcleo dos fenômenos, à apreensão do real enquanto produto do trabalho humano (Kosik, 2002). Na acepção de Minayo (2002):

Ela se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A dialética passa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos (Minayo, 2002, p. 24).

Para Basbaum, o materialismo histórico possui alguns “traços fundamentais” (Basbaum, 1978, p. 197). Dentre esses traços fundamentais estão a unidade dos contrários e a filosofia

total. Quanto ao primeiro traço, Basbaum expõe que a transformação se fundamenta na negação. O real se transforma por meio da negação da tese pela antítese e da negação dessa pela síntese. A síntese, por sua vez, apesar da negação, ainda conservaria elementos tanto da tese quanto da antítese. Com relação à filosofia total, o materialismo dialético constituir-se-ia em filosofia total pelo fato de haver a possibilidade de aplicação aos fenômenos naturais e sociais e por não se restringir ao propósito de descrição do real, expondo as condições necessárias para a sua transformação.

Em um sentido semelhante, José Paulo Netto (2011) vê o Materialismo Histórico-Dialético como formado por três categorias fundamentais: a totalidade, a contradição e as mediações. O concreto é entendido como uma totalidade constituída por outras totalidades com graus de complexidade diferenciados. Essa totalidade é estruturada e complexa, já que cada uma das totalidades que a compõem (e ela própria) possui tendências particulares, sendo mais ou menos determinante de outras totalidades. A realidade também é vista como contraditória, tendo em vista que, por intermédio das contradições entre as diferentes totalidades, o real se transforma. Já com relação às mediações, essas se relacionam por meio dos níveis de complexidade e das estruturas peculiares a cada totalidade.

Desse modo, o que o Materialismo Histórico-Dialético se propõe a fazer é, em resumo, ver a coisa em si, o mundo real. Isso, por sua vez, só é entendido como viável quando se confere ao trabalho centralidade. É o trabalho que viabiliza o conhecimento da natureza e o estabelecimento de uma finalidade previamente estabelecida (dentre outros fatores) (Duayer; Ecurra; Siqueira, 2013). A análise das relações sociais perpassa a análise das relações de trabalho, já que nele o ser social se fundamenta. Ele é uma espécie de matriz, que permite entender o real como uma totalidade, que se apresenta de forma fragmentada aos sentidos. Além disso, por meio do trabalho, o ser humano reconhece seu potencial de transformação social (Tonet, 2006).

Entende-se que o Materialismo Histórico-Dialético se mostra adequado ao estudo das trajetórias pelo fato de conferir centralidade ao mundo material, à vivência que se tem dele. Assim, esse método permite o entendimento de como essa trajetória é perpassada pela exploração do trabalho reprodutivo não remunerado. Contudo, Marx não atribuiu a devida importância a esse tipo de trabalho, tal qual evidenciado pelas feministas. Nesse sentido, o paradigma marxista mostrou-se insuficiente.

Há, além do trabalho reprodutivo, outra questão pouco desenvolvida no âmbito do paradigma marxista: o epistemicídio. Vale ressaltar que, aqui, adota-se a perspectiva de que o

Materialismo Histórico-Dialético é um discurso que, apesar de ser produzido na Europa, tem um caráter contra-hegemônico e revolucionário. Pensar a questão do epistemicídio e trazer para o primeiro plano as experiências de vida de quem é visto como não humano, do subalterno, só é vista como viável a partir do uso desse método. A partir dele, se entende que o silenciamento dos povos não europeus colonizados tem como base material a exploração do trabalho (Aguiar, 2018).

No âmbito do paradigma marxista, entretanto, atribui-se centralidade à sociedade burguesa europeia sob determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas. A teoria marxista não foge à historicidade e seus teóricos mais proeminentes, em sua maioria europeus, não se desvencilham do poder que tal posição implica. Assim, tendo em vista as limitações no âmbito do marxismo para lidar com a questão do epistemicídio e do trabalho reprodutivo não remunerado no contexto doméstico, é proposta, aqui, a conjugação do Materialismo Histórico-Dialético à Decolonialidade, ou seja, à permanente desconstrução da colonialidade. Essa, por sua vez, se refere ao padrão de poder desenvolvido pela Europa, desde a conquista das Américas que promove a hierarquização da população, a partir da ideia de raça, sendo atribuído aos negros, indígenas e mestiços um lugar subalterno dentro da divisão social do trabalho e a sujeição a uma maior exploração (Aguiar, 2018; Quijano, 2005; Ramos, 2019).

O racismo teria origem na colonização das Américas, processo por meio do qual as pessoas passam a ser classificadas como humanas e não humanas e, a partir disso, hierarquizadas em uma divisão social do trabalho. Foi o racismo que fundamentou os genocídios/epistemicídios contra indígenas americanos, africanos e contra as mulheres por meio da caça às bruxas. A ideia de religião, a qual fundamentou o genocídio/epistemicídio contra os judeus e mulçumanos, passa a ficar em segundo plano em relação à ideia de raça (Grosfoguel, 2016).

Com base no trabalho de Grada Kilomba (2019), o racismo pode ser entendido, também, como o processo de objetificação por meio do não reconhecimento como sujeito nos níveis político, individual e social. Ele englobaria três dimensões: a construção da diferença (negras(os) são vistos como diferentes da norma, ou seja, as (os) brancas(os)); os valores hierárquicos (articulação da diferença ao estigma, a qual desencadearia o preconceito); e o poder (acesso diferenciado aos recursos). Vale dizer que o racismo não se manifesta de forma unívoca, sendo, assim, classificado pela autora como de três tipos: estrutural (exclusão das estruturas sociais e políticas); institucional (institucionalização do tratamento desigual no mercado de trabalho e na educação, por exemplo); e cotidiano (a população negra é visto como

a outridade da branca, sendo associadas a aspectos que essa nega em si mesma, como a sexualidade e a agressividade).

Acerca da categoria da outridade, cabe fazer um paralelo com a discussão realizada por Gonzalez (1988, 1982) acerca das pulsões parciais e da ideologia do branqueamento. Segundo a autora, a hiperssexualização da mulher preta parte da incapacidade de direcionar um desejo ou sentimento à pessoa em sua completude, sendo essa reduzida a um objeto parcial. Essa redução, por sua vez, seria atribuída à negação da proximidade com aspectos ligados à população negra viabilizada pela ideologia do branqueamento, segundo a qual as(os) brancas (os) deteriam uma superioridade racial e cultural.

No que diz respeito ao poder que se fundamenta no racismo, além do conceito de colonialidade de Quijano, o assunto também pode ser abordado por meio do conceito de colonialismo presente na obra de Vergès (2020). Segundo a autora em questão:

O capital é colonizador, a colônia lhe é consubstancial, e para entender como ela perdura, é preciso se libertar de uma abordagem que enxerga na colônia apenas a forma que lhe foi dada pela Europa no século XIX e não confundir colonização com colonialismo. Nesse sentido, a distinção que faz Peter Ekeh é útil: a colonização é um acontecimento / período, e o colonialismo é um processo / movimento, um movimento social total cuja perpetuação se explica pela persistência das formações sociais resultantes dessas sequências. Os feminismos decoloniais estudam o modo como o complexo racismo / sexismo / etnicismo impregna todas as relações de dominação, ainda que os regimes associados a esse fenômeno tenham desaparecido. (Vergès, 2020, p. 33-4).

O modo como a colonialidade/ o colonialismo se reflete na subjetividade, por sua vez, pode ser explicado por meio do conceito de eurocentrismo. Ele é definido como padrão de poder e dominação característico do “sistema-mundo”, no qual a Europa passa a ser vista como centro do mundo quando passa a fazer da América a sua periferia. Nos termos de Dussel:

O Eurocentrismo consiste exatamente em constituir como universalidade abstrata humana em geral momentos da particularidade europeia, a primeira particularidade de fato mundial (ou seja, a primeira universalidade humana concreta). Grande parte dos êxitos da Modernidade não foram exclusivamente criatividade do europeu, mas de uma contínua dialética de impacto e contra-impacto, efeito e contra-efeito, da Europa-centro e sua periferia, ainda no que poderíamos chamar de subjetividade humana enquanto tal [tradução minha] (Dussel, 1998, p. 67-8).¹¹

¹¹ No original: “El “eurocentrismo” consiste exactamente en contituir como universalidad abstracta humana en general momentos de la particularidad europea, la primera particularidad de hecho mundial (es decir, la primera universalidad humana concreta). Gran parte de los logros de la Modernidad no fueron exclusiva creatividad del europeo, sino de una continua dialéctica de impacto y contra-impacto, efecto y contra-efecto, de la Europa-centro y su periferia, aun en lo que pudiéramos llamar ça constitución misma de la subjetividad moderna en cuanto tal” (Dussel, 1998, p. 67-8).

Valendo-se de Bispo (2015, 2019), entende-se que o eurocentrismo se fundamenta no que o autor denomina como saber sintético. O saber sintético se fundamenta na cosmologia euro-cristã-colonialista, a qual é caracterizada por uma imagem masculina, abstrata, hierarquizada, punitivista e desterritorializada de deus. Isso se refletiria em um modo de pensar linear e verticalizado, na organização das sociedades a partir de um modelo patriarcal e na cosmofobia. A cosmofobia é o “terror psicológico” que advém da desterritorialização e da ideia do trabalho como castigo (Bispo, 2015, p. 19). O ser humano se torna um estranho no espaço em que vive, passa a temer o meio ambiente e os seus recursos e cria uma obsessão pelo domínio e controle.

O pensamento sintético se manifesta, dentre outros meios, na repressão simbólica às tradições orais. A escrita foi ofertada aos contra colonizadores como uma oportunidade de melhoria de vida. Entretanto, culminou na imposição do conhecimento de caráter acadêmico e na desvalorização de seus saberes (Bispo, 2015, 2019). Essa repressão simbólica se expressa, por exemplo, na necessidade do domínio da linguagem jurídica e acadêmica para o reconhecimento de direitos por parte de comunidades quilombolas. O não reconhecimento de direitos dessas populações devido às restrições impostas pela linguagem escrita as deixam vulneráveis, por exemplo, à ação de grileiros e à apropriação de bens culturais (Ferreira, 2016).

O conceito de pensamento sintético elaborado por Nêgo Bispo (2015, 2019) é similar às formulações de bell hooks (2022) sobre o pensamento patriarcal supremacista branco imperialista. Esse pensamento foi responsável por desumanizar os camponeses negros estadunidenses, representando-os como ignorantes e resistentes à mudança. Além disso, esse pensamento, assim como a segregação propriamente dita, promoveu o distanciamento entre a população negra e o território. Dentre os exemplos citados pela autora, está a segregação espacial dos negros nas grandes cidades; o distanciamento imposto aos jóqueis negros em relação aos animais que antes montavam; e a exploração violenta das montanhas do Kentucky, local de nascimento da autora, embasada na prática da remoção dos cumes.

hooks (2022) diz que o processo de desumanização serviu ao propósito de romper com a solidariedade entre negros e brancos no campo, onde se vivenciava, em alguns territórios dos Estados Unidos, uma cultura anárquica, tendo em vista que essas comunidades não se embasavam na noção de propriedade privada e que a categorização em classes e raças não era eficaz na promoção de divisões. Já no que diz respeito ao distanciamento em relação à natureza, ele viabilizava a normalização da violência contra essa.

Para fechar a questão da repressão simbólica viabilizada pela desvalorização da linguagem oral em prol da escrita, tendo em vista o objeto de estudo desta tese, convém que se exponha que as universidades desempenham um importante papel na perpetuação dessa violência. A partir do século XVIII, a racionalidade, entendida como o que separa os humanos dos não humanos, passa a ser vista, com base em Kant, como algo exclusivo ao norte dos Pirineus. O conhecimento das universidades passa a ser concentrado na França, na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos (Grosfoguel, 2016). Como é argumentado por Audre Lorde, essa cisão entre racionalidade e sentimento, no contexto acadêmico, manifesta-se como uma estratégia de controle. Temas de pesquisa que questionam a hierarquia dentro desse espaço são reduzidos à desimportância e vistos como ilegítimos. É realizado, assim, o silenciamento e a cisão da consciência (Bareano, 2019; Lorde, 2019).

A resistência à colonialidade, ao eurocentrismo e às múltiplas violências simbólicas e materiais deles decorrentes foram teorizadas por diversas(os) autoras (es). Lélia Gonzalez propõe a Amefricanidade. Segundo a autora, a resistência ao racismo por denegação (característico de antigas colônias ibéricas onde a rígida hierarquização social entre brancos e negros seria negada pelas ideologias da democracia racial e do branqueamento) teria a cultura como uma das formas mais consistentes de alcançar visibilidade. A Amefricanidade se constituiria numa estratégia frente a essa forma de racismo, na medida em que propõe um reordenamento afrocentrado (Gonzalez, 1988).

A resistência ao racismo tanto das populações originárias da África quanto das populações indígenas passa a ser tomada como referência, sendo destituído do lugar de centralidade o racionalismo branco europeu e norte-americano. Não há a incorporação da ideia de retorno às origens africanas, mas o reconhecimento que as culturas africanas assumiram formas específicas na América Latina. Nesse ponto é relevante mencionar que, assim como Thompson, Gonzalez desenvolve o argumento de que a associação à cultura popular e ao folclore é uma forma de deslegitimação do conhecimento de determinados segmentos da população (Gonzalez, 1988).

A questão da resistência também é desenvolvida por Antônio Bispo por meio da ideia de contracolonização, ou seja, “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (Bispo, 2015, p. 48). Os referidos territórios são as aldeias e os quilombos sobretudo. O autor propõe, como estratégia contracolonizadora, a oposição ao pensamento sintético por meio do pensamento orgânico. Esse, por sua vez, se embasa na

cosmologia afro-pindorâmica-pagã-politéista, a qual, dentre os outros aspectos, se fundamenta no pensamento circular, na priorização do ser ao invés do ter, nas relações comunitárias e na ideia de que a natureza, assim como o trabalho que nela é investido, fazem parte de uma relação divina (Bispo, 2019).

Além de Bispo, a resistência interposta pelos territórios quilombolas é desenvolvida na obra de Abdias do Nascimento (1980). O autor propõe a criação de um Estado Nacional Quilombista que toma como referência as formas associativas criadas pelos negros, as quais podem se referir tanto às comunidades localizadas em territórios de difícil acesso aos colonizadores para resistir ao processo de escravidão quanto às rodas de samba, aos terreiros e às gafieiras. Tais organizações, além de perpetuarem uma cultura afrocentrada, se constituem numa alternativa ao modo de produção capitalista por meio do comunitarismo. Segundo o autor:

Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalecentes na economia espoliativa do trabalho, chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo, principalmente o lucro obtido com o sangue do africano escravizado. [...] Nem propriedade privada da terra, dos meios de produção e de outros elementos da natureza. Todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo. Uma sociedade criativa no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão e exploração; o trabalho é antes uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social (Nascimento, 1980, p. 263-4).

Por fim, em conformidade com esses autores, vale citar a ideia de “consciência mestiça” elaborada por Glória Anzaldúa (1987, 2000, 2005). Essa autora propõe que a cisão entre racionalidade e sentimento e sujeito e objeto imposta pela cultura branca se oponha o “movimento criativo contínuo” capaz de desvencilhar os paradigmas que conformam o pensamento latino-americano de seus aspectos unitários. A proposta de Anzaldúa é fundamentada em sua experiência como mestiça e mulher originária de uma região de fronteira (México e Estados Unidos). Ela atribui às populações mestiças e de regiões fronteiriças a capacidade de desenvolver um pensamento flexível, tendo em vista o estranhamento e a indefinição identitária.

A escrita é analisada por essa autora como um importante mecanismo no processo de transformação do estranhamento em capacidade de pensar de maneira flexível e divergente. A escrita da experiência vivida, em meio à imposição do uso de uma linguagem acadêmica e genérica nas universidades, constitui-se numa espécie de resistência e contribui com a autodeterminação na medida em que possibilita o entendimento do lugar que se ocupa no mundo e o reencontro com as origens e a própria cultura (Anzaldúa, 1987, 2000, 2005).

Em resumo, adotar-se-á, como método, o Materialismo Histórico-Dialético pelo fato de evidenciar que a subalternidade imposta às mulheres não é devida a uma condição biológica, mas às relações sociais de produção e reprodução. A Decolonialidade, por sua vez, traz à tona o racismo e o epistemicídio e propõe alternativas ao capitalismo que, além da luta de classes, enfatizam a relação entre raça, gênero e território.

1.3 A história oral e a entrevista não estruturada guiada

A experiência de vida foi analisada, aqui, por meio do uso da abordagem de pesquisa história oral, a qual traz para o primeiro plano o conhecimento visto como desimportante por ser associado ao cotidiano, aos costumes. Em conformidade com essa abordagem, como técnica de pesquisa, foi feita a opção pela entrevista não estruturada guiada. Entende-se que, levando em conta os objetivos propostos, foi dada maior autonomia para que as entrevistadas relatassem aquilo que consideram mais significativo do que com o uso de uma técnica que parte de perguntas fechadas.

Para Guacira Lopes Louro (1990), a história oral foi relegada a um lugar de desimportância pelo positivismo. Na acepção de Louro, a história oral é de fundamental importância nos estudos acerca das mulheres, já que permite a análise do cotidiano e da vida privada. O estudo desses aspectos, mostra-se, por seu turno, essencial à pesquisa apresentada, tendo em vista que dá visibilidade ao trabalho que é exercido no espaço doméstico e na perspectiva de quem o exerce.

Em um sentido semelhante ao dessa autora, Portelli afirma que “[...] a história oral é, principalmente, um modo de deixar a política e as condições sociais vivas e tangíveis, evidenciando seu impacto sobre a vida de determinadas pessoas” (2010, p. 27). Desse modo, por meio da história oral, entende-se que foi viável apreender como, em uma conjuntura marcada pelo neoconservadorismo e por políticas sociais de caráter androcêntrico, as mulheres a serem pesquisadas vivenciam e percebem a exploração de que são alvo. A ideia é que se consiga apreender, nas narrativas, se essas mulheres identificam essa exploração, a quais fatores associam e quais soluções apontam.

A interação entre a entrevistadora e as narradoras, tal qual apontado por Portelli (2010), é perpassada por uma barreira. A pesquisadora, por meio da escrita e das interpretações que lhe são inerentes, retira da narradora parte do controle sobre aquilo que foi dito e distancia o conteúdo da fala de quem o emitiu. Por meio da história oral, entretanto, tendo em vista que a

pesquisadora se restringiu a poucas perguntas, entende-se que essa barreira foi amenizada, tendo sido conferido às participantes maior espaço para que se estabelecessem os limites em relação ao que foi ou não dito.

Paul Thompson (1998) também analisa a história oral como uma abordagem que contribuiu para trazer maior proximidade entre quem relata a história e quem a pesquisa, tendo em vista a flexibilidade nessa interação propiciada pelo compartilhamento de experiências. Além disso, a história oral viabilizou que fossem abordados temas que não estão documentados de forma escrita, que parcelas da população que não têm controle sobre a escrita pudessem conceder suas visões acerca dos acontecimentos e que não só a vida das pessoas com maior poder fossem objeto de estudo.

Dentre as técnicas de pesquisa que se incluem na abordagem da história oral, optou-se pela entrevista não estruturada guiada. Ela é definida por Richardson da seguinte maneira:

A entrevista não estruturada, também chamada *entrevista em profundidade*, em vez de responder à pergunta por meio de alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não-estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita [grifo do autor] (Richardson, 2012, p. 208).

A entrevista não estruturada guiada foi utilizada porque o intuito era entender como as mulheres interpretam suas vivências como mães e estudantes. O cerne do trabalho está nas representações dessas mulheres. Entende-se que o caráter não estruturado das entrevistas concedeu maior liberdade a elas para que pudessem relatar seus pontos de vista do que se tivesse sido utilizado um questionário fechado. A ideia era apreender o que é, de fato, significativo para elas (Laville, Dionne, 1999; Richardson, 2012).

Não foi feito um roteiro com perguntas pré-formuladas. Tal qual pode ser visto no Apêndice A, mas elaborada uma guia com os temas e, como espécies de subtópicos a esses, lembretes de assuntos a serem abordados (Richardson, 2012). Vale ressaltar que, no início da entrevista, além das questões éticas, como a garantia do anonimato, de desistência de participar da pesquisa até a publicação e de indenização em caso de dano psicológico envolvendo a pesquisa, foram expostos os objetivos da pesquisa e, de forma sucinta, a justificativa para a sua elaboração.

Desse modo, o uso da história oral teve como objetivo amenizar o distanciamento entre pesquisadora e entrevistada característico de toda pesquisa. Entende-se que o uso da entrevista não estruturada, a qual tem por fundamento a construção de perguntas à medida que a interação

se desenvolve, permitiu que não se ultrapassasse certos limites, como a abordagem de aspectos de suas vidas que as estudantes não se sentissem à vontade para expor. Ao mesmo tempo, não se fugiu dos objetivos inicialmente propostos, já que foi utilizada a Guia de Entrevista.

1.4 Mineração de dados, categorias de análise e análise de conteúdo

A coleta de dados foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos sites de revistas da área de Serviço Social classificadas como A1 na Plataforma Sucupira. O recorte temporal abrangeu o período de 2011 até o final de 2021, quando foi feita a pesquisa no site mencionado. O ano de 2011 foi escolhido por ter sido o ano em que ocorreu o veto ao projeto “escola sem homofobia” e em que a pauta da “ideologia de gênero” passou a compor, de forma mais frequente e com maior força a agenda pública. A pauta em questão foi uma reação às lutas pelos direitos das mulheres e da população LGBTQUIAPN+, as quais representam uma ameaça à concepção tradicional de família, à sua hierarquia e à exploração do trabalho reprodutivo que lhe é inerente (Biroli; Machado; Vaggione, 2020; Lacerda, 2019).

As buscas realizadas na BDTD foram realizadas no dia 13 de dezembro de 2021 e as palavras-chave a partir das quais se obtiveram resultados satisfatórios foram: "mães na universidade"; "trabalho reprodutivo"; "trabalho doméstico não remunerado" e "jovens"; "ações afirmativas" e "maternidade"; “maternidade” e “gravidez na juventude”; “maternidade” e “gravidez no ensino superior”. Ao longo de 2023, tendo em vista a necessidade de se abordar a realidade das estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), também foi feita a busca com as palavras-chave “mulheres quilombolas” e “universidade” na BDTD. Vale ressaltar que a busca referente às últimas palavras-chave teve como limite as teses e dissertações defendidas até dezembro de 2021. Ao todo foram selecionadas(os) 29 autoras(es), das(os) quais foram lidas e fichadas as dissertações, as teses e/ou artigos elaborados a partir desses trabalhos.

Já com relação às revistas, a partir da classificação da Plataforma Sucupira referente aos anos de 2013-2016, vigente na data de 7 de dezembro de 2021, as revistas por meio das quais se obtiveram trabalhos relevantes para os objetivos propostos foram: *Cadernos de Saúde Pública; Ciência e Saúde Coletiva; Katalysis; e Serviço Social e Sociedade* (Plataforma Sucupira, 2017). As palavras-chave por meio das quais se obtiveram resultados satisfatórios

foram: “maternidade”; “reprodutivo”; “juventude”; “mãe”; “ensino superior”; “direitos sexuais”; “Política Social”; e “jovens”. Ao todo, foram lidos e fichados 18 artigos.

Tendo abordado o processo de coleta de dados, cabe, agora, detalhar como foi feita a análise de conteúdo. A obra de Bardin (1977) foi a referência para entender essa forma de análise. A partir dessa autora, entende-se que a análise de conteúdo viabilizou a sistematização do conteúdo das falas e, assim, a relação com a teoria. Esse tipo de análise envolve três “pólos cronológicos”: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977, p. 95).

Na pré-análise, foi feita uma “leitura flutuante” das entrevistas para que se tivesse uma noção mais geral de quais foram os aspectos mais significativos do conteúdo transcrito (Bardin, 1977, p. 96). Em seguida, na fase da análise propriamente dita, foram escolhidas como unidades de registro, as menores unidades de análise, as frases das falas das entrevistadas. Como a pesquisa é de natureza qualitativa, não foi feita a contagem de frequência, mas uma ponderação do direcionamento das informações. A análise se centrou no quão os relatos eram condizentes com a teoria e os resultados de outras pesquisas envolvendo a maternidade e o ensino superior no Brasil.

Quadro 2. Categorização

1	A permanência na UnB
2	Ser mulher e ser mãe na UnB
3	A etnia/ cor e o acesso à UnB
4	Configuração familiar de origem
5	O trabalho reprodutivo como uma atribuição feminina
6	A omissão do Estado
7	As mulheres da família
8	A idade para ter filhos, a idade para estudar
9	O estudo no núcleo familiar de origem
10	A rede de apoio na Universidade

Fonte: Elaboração própria.

A categorização das unidades de registro, as frases, obedeceu a um critério semântico, tendo sido feita a classificação do conteúdo a partir dos temas abordados nas falas. As categorias foram formuladas após prévia leitura do material e teve como embasamento a guia das entrevistas, a qual se encontra no Apêndice A, e os objetivos da pesquisa. As três primeiras categorias foram discutidas no segundo capítulo: “*Tem uma invisibilidade*”. No capítulo em questão, é abordado como a conjugação classe, raça/etnia, gênero e território influem no acesso ao ensino superior. Nas categorias 4 e 5, foram alocadas as falas referentes à divisão sexual do trabalho e como essa divisão se manifesta dentro do núcleo familiar de origem. O tema em questão foi discutido no capítulo 3: “*Eu tive um burnout*”. Já no capítulo 4, “*Vêi, te falar a real: foi horrível*”, foi discutido como o desinvestimento em políticas sociais direcionadas à coletivização do trabalho reprodutivo repercute nas rotinas das estudantes, tendo sido analisada a categoria 6. Nas quatro últimas categorias estão as falas que foram analisadas no quinto e último capítulo: “*E pensar como que eu ia fazer grávida*”. No capítulo em questão, foi relatada a surpresa da maior parte das entrevistadas ao descobrirem as gestações e o modo como isso foi percebido dentro da universidade. Também são analisadas as principais redes de apoio.

2 “TEM UMA INVISIBILIDADE”: A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A MATERNIDADE

Neste capítulo, é abordado o processo por meio do qual se consolidou a assistência estudantil no ensino superior no Brasil. No primeiro tópico, é feita uma breve contextualização acerca do modelo de universidade adotado no início do século XX no país, sendo dado maior enfoque ao período posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, em especial aos governos neodesenvolvimentistas, nos quais se observou uma expansão do ensino superior. No último tópico, são analisadas as políticas de assistência da UnB com ênfase nas políticas direcionadas às estudantes que são mães.

2.1 “A democratização do ensino tá bem mais acessível atualmente”: a legislação referente ao ensino superior

As universidades foram implementadas no Brasil tardiamente em relação aos outros países da América Latina. Apesar de já existirem faculdades e cursos superiores isolados desde a época da Colônia, a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, só foi criada em 1920, no período republicano. Antes disso, a educação superior se restringia a alguns poucos cursos voltados à Teologia, à formação militar, à Medicina ou ao Direito. No caso dessa última área, viabilizou a formação de setores da elite que atuavam na burocracia estatal (Flores, 2017; Ribeiro, 1975).

Às mulheres, a educação era ainda mais restrita, sendo associada, no período colonial, aos conventos. No Império, essa instrução se expandiu um pouco por meio da criação das Escolas Normais, em 1835, as quais tinham como propósito qualificar o magistério. As primeiras normalistas foram vistas como pessoas sem moral. Com o tempo, entretanto, essas escolas se tornaram mais toleradas, constituindo-se numa forma de qualificação para o mercado de trabalho de mulheres de classes menos privilegiadas ou de continuidade dos estudos, no caso de mulheres de classes mais altas que não tinham acesso ao ensino secundário (Saffioti, 1976). O ensino superior se tornou algo mais acessível às mulheres na década de 1930, com a disseminação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras sob o modelo de faculdades profissionais. Vale destacar que tais instituições formaram boa parte dos professores do magistério, tendo representado, apesar da precariedade, maior formalização da qualificação (Ribeiro, 1975).

A década de 1930 também foi caracterizada pela tentativa de Reforma Universitária. Na década em questão, foi criada a Universidade do Distrito Federal e as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no Rio de Janeiro e em São Paulo. Com o Estado Novo, entretanto, a Universidade do Distrito Federal foi fechada e a integração entre as faculdades mencionadas e as faculdades tradicionais, como Direito e Medicina, passou a ser alvo de grande resistência, não tendo se efetivado (Ribeiro, 1975).

Essa tentativa de reforma se deu em meio à crise do modelo de universidade aristocratizante. Neste modelo de universidade, apesar de os índices de aproveitamento serem satisfatórios, havia baixa proporção professor aluno (professorado subutilizado) e grandes dificuldades de ingresso. A universidade era restrita a uma elite. Segundo Darcy Ribeiro, o modelo adotado pela América Latina era o napoleônico, mas subvertido, já que não visava à unificação. Nos termos do autor:

A matriz francesa, reduzida a tal marco colonial, resultou numa universidade patricícia, preparadora dos filhos dos fazendeiros, dos comerciantes e dos funcionários para o exercício de papéis enobrecedores ou para o desempenho dos cargos político-burocráticos, de regulamentação e manutenção da ordem social, ou para o desempenho de funções altamente prestigiadas de profissões liberais, postas a serviço das classes dominantes (Ribeiro, 1975, p. 106)

Para fazer frente a esse modelo, Darcy Ribeiro (1975) propôs uma reforma universitária que tinha como cerne a criação de uma política científica que tinha como propósito o domínio do saber científico moderno, mas de maneira crítica e direcionada à promoção do desenvolvimento nacional, à integração da mão-de-obra às atividades produtivas, à busca de soluções para problemas concretos, à formação docente e ao desenvolvimento de pesquisa no âmbito da pós-graduação. Além disso, em oposição ao classicismo academicista, propunha a difusão de valores opostos à competição individualista; a convivência com a população e a integração com os poderes públicos. Também levou em consideração a questão da renovação social, propondo a orientação dos cursos de ciências agrárias de acordo com a Reforma Agrária; dos de Ciências Médicas de acordo com os Programas de Saúde Pública; a adequação das Ciências Sociais Aplicadas (Economia, Contabilidade) ao Planejamento de uma Economia Autônoma; e a integração dos cursos de Engenharia a empresas que possuíssem investimento em tecnologia.

Em 1968, o regime de cátedras, o qual funcionava, na prática, como uma forma por meio da qual o professor catedrático poderia se converter em autoridade máxima, podendo reduzir os demais professores a espécies de auxiliares, foi extinto pela Lei n.º 5.540, que determinou que a organização seria feita em departamentos e que as coordenações didáticas dos cursos seriam

feitas por colegiados. Essa lei também instituiu o vestibular para o ingresso em cursos de graduação. Contudo, apesar da referida lei, o regime militar foi caracterizado pela importação de modelos universitários que reforçaram o caráter dependente e privatista do ensino superior. Destaca-se que, em 1976, foi instituído o primeiro programa de crédito estudantil (Brasil, 1968; Flores, 2017; Lusa *et al.*, 2019; Ribeiro, 1975).

No que se refere aos direitos das estudantes mães, ainda antes do processo de redemocratização, foi aprovada a Lei n.º 6.202, em 1975, a qual estendeu o direito ao Regime de Exercícios Domiciliares às estudantes grávidas. O regime em questão já era assegurado, desde 1969, às (aos) estudantes de todos os níveis de ensino “[...] portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados[...]”. A Lei n.º 6.602 ampliou o direito para as mulheres grávidas a partir do 8º mês de gestação. Para ter acesso ao direito em questão, as estudantes necessitam de atestado médico, sendo assegurado o direito por três meses ou, em casos excepcionais e mediante justificativa médica, por um período maior (Brasil, 1969, 1975).

Após a redemocratização, foi dada continuidade ao projeto privatista da educação. Contudo, avanços consideráveis, em termos de normatizações, foram feitos no sentido de democratizar o ensino. Na Constituição de 1988, o ensino passou a ter como princípios a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “gestão democrática[...]” e às universidades foi assegurada a “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, por sua vez, garantiu uma base nacional comum aos currículos da educação básica, além de ter previsto o respeito às especificidades das escolas localizadas em zonas rurais, como a adequação dos calendários “[...] às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (Brasil, 1996).

Acerca do projeto privatista, convém que seja citada a aprovação, em 2001, da Lei n.º 10.260, que criou o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). A instituição do fundo em questão viabilizou que as despesas com os cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares fossem pagas após a conclusão dos cursos pelas (os) estudantes. A lei também autorizou a emissão de títulos da dívida pública em favor do fundo (Brasil, 2001a). Vale destacar que a expansão do ensino superior, por meio do financiamento público de instituições privadas, estava em conformidade com as propostas de agências internacionais, como o Banco Mundial, o qual recomendava a rápida profissionalização e associava as universidades públicas a um maior gasto (Cislighi, 2019).

Em 2004, quando o país já se encontrava sob um governo neodesenvolvimentista¹², a continuidade do projeto privatista se tornou evidente por meio da aprovação da Lei n.º 11.096, a qual criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O Programa em questão concede bolsas de 50 e 100% em IES privadas a estudantes com renda familiar até de 3 salários mínimos e de até 1,5 salário mínimo, respectivamente. Em contrapartida, as IES têm direito à isenção tributária (Brasil, 2005a).

Já em 2006, a Resolução Normativa n.º 17 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) criou as bolsas de pesquisa direcionadas às (aos) pós-graduandas (os) e às (aos) estudantes da Iniciação Científica (IC). No que se refere às bolsas com duração de 12 meses ou mais, vale dizer que, até 2017, em caso de maternidade e adoção, era assegurada apenas a suspensão no caso de afastamento da estudante. Com a Lei n.º 13.536, de 2017, passou a ser garantida a extensão da bolsa por 120 dias mediante comprovação do afastamento (Brasil, 2006a; 2017).

Em 2007, foi aprovado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) pelo Decreto n.º 6.096, de 2007. O intuito do programa era viabilizar maiores taxas de conclusão dos cursos e maior mobilidade acadêmica por intermédio de um melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos nas universidades federais. Dentre as diretrizes do programa estão a “diversificação das modalidades de graduação [...]”; a “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil”; e a “articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica” (Brasil, 2007)

Em 2010, o Decreto n.º 7.416 regulamentou as bolsas de extensão e de permanência, sendo àquelas associados programas, projetos, eventos e cursos e, a essas, a assistência a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As Bolsas Permanência obtiveram uma melhor regulamentação com a Portaria n.º 389, de 2013. Na normativa em questão, além da vulnerabilidade socioeconômica, foi normatizada a questão étnico-racial, sendo previstos valores de bolsas diferenciados a indígenas e quilombolas (Brasil, 2010b, 2013c). Também em 2010, foi aprovado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio do Decreto n.º 7234. O Programa em questão tem entre seus objetivos “democratizar as condições de permanência [...]” e “reduzir as taxas de retenção e evasão”. Dentre as ações previstas, estão aquelas direcionadas à moradia, saúde, alimentação e creche. A delimitação dos critérios para participar da assistência estudantil ficou a cargo de cada IES. Contudo, o decreto aqui em

¹² O neodesenvolvimentismo será abordado no próximo capítulo.

análise estabeleceu que as(os) estudantes com renda de familiar de até 1,5 salário-mínimo ou oriundos de escola pública teriam prioridade (Brasil, 2010a).

Em 2012, foi aprovada a Lei n.º 12.711, a qual regulamenta as cotas nas IFES e nas Instituições Federais de Ensino Médio e Técnico. A lei em questão estabelece que 50% das vagas devem ser reservadas para alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Desses 50%, deve ser reservado em percentual, no mínimo, igual ao da população brasileira, vagas para pessoas que se autodeclaram pardas, pretas, quilombolas, indígenas e Pessoas com Deficiência (PCDs) (Brasil, 2012a).

A aprovação da Lei de Cotas se deu em um cenário de forte oposição. A UnB foi a primeira universidade federal a aprovar o sistema de cotas raciais. Essa aprovação aconteceu em 2004, mediante a proposição dos docentes do Departamento de Antropologia (DAN) Rita Segato e José Jorge Carvalho. Além de enfrentar a oposição na Academia, tendo em vista a publicação de vários artigos criticando o sistema de cotas desta instituição e o associando a uma espécie de importação malsucedida das ações afirmativas norte-americanas, esse sistema enfrentou uma oposição a nível jurídico, já que o partido Democratas (DEM) entrou com uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF). O Supremo Tribunal Federal julgou a ação em 2012 e essa foi considerada constitucional por unanimidade. Vale ressaltar, que a aprovação da lei se deu logo após esse julgamento. Convém que se destaque que a atuação do Movimento Negro nessa conjuntura de grande oposição foi fundamental à aprovação e consolidação da referida legislação (Oliva, 2020).

Por fim, podem ser citadas as aprovações, em 2023, da Lei n.º 14.719, a qual viabilizou a renegociação das dívidas dos estudantes beneficiários do FIES, e da Portaria n.º 2005, do Ministério da Educação, a qual criou um Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração da Política Nacional de Permanência Materna. O GT em questão terá duração de 180 dias e abrange representantes dos Coletivos de Mães e Pais, do Ministério da Educação e de entidades com representação na educação. O objetivo é realizar estudos técnicos que viabilizem a construção da referida política, a qual terá como intuito “[...] diminuir as desigualdades entre as mães estudantes e demais estudantes sem filhos(as)” (Brasil, 2023a, 2023b).

Além da menção ao modelo de universidade adotado e da legislação que viabilizou a consolidação da assistência estudantil, convém que se faça algumas observações acerca do aumento do número de vagas nas IES durante os governos neodesenvolvimentistas, apesar da continuidade do modelo privatista, e do desmonte que começou a ser feito no contexto posterior ao golpe de 2016. De 2002 a 2014 foram criadas 18 universidades federais e 2820 cursos

presenciais nessas instituições. Com relação ao número de matrículas, de 2002 a 2013, esse número apresentou aumentos de 94, 76, 48, 47 e 26%, nas regiões Nordeste, Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, respectivamente. Cabe dizer, ainda, que o orçamento do MEC no período em questão passou de 19, 8 para 101,9 bilhões. No que se refere, especificamente, ao orçamento direcionado à assistência estudantil, de 2008 a 2014, houve um aumento de 641, 5 milhões (Brasil, 2014).

Após o golpe de 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n.º 95, a qual estabeleceu um teto para os gastos públicos em áreas como a saúde, a assistência social e a educação, observou-se a intensificação do processo de contingenciamento de gastos com a educação iniciado em 2015. Tomando como base a análise das Leis Orçamentárias Anuais e dos dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), o Observatório do Conhecimento mostrou que, de 2015 até 2021, as despesas discricionárias no ensino superior decresceram em mais de 50%, assim como os investimentos em Ciência e Tecnologia. No período em questão, as IFES enfrentaram dificuldades para arcar com despesas básicas, tendo em vista a redução do orçamento conjugada à expansão do número de matrículas no período anterior. Vale dizer que, além da questão orçamentária, houve um processo de deslegitimação do ensino superior público, o qual passou a ser associado a gastos excessivos e a um ambiente de desordem. (Mattos, 2020; Observatório..., 2024; Silva; Zelesco, 2023; Souza *et al.*, 2023).

Assim, conclui-se que houve um processo de expansão do ensino superior no Brasil a partir do período de democratização, o qual se intensificou durante os governos neodesenvolvimentistas. Contudo, essa expansão se fundamentou em um modelo privatista, que, por sua vez, foi reforçado no período pós-golpe. Isso se evidencia tanto pela redução do orçamento direcionado às IFES quanto pelo fato de as entidades privadas terem continuado a se expandir por meio da abertura de capital (Souza *et al.*, 2023). Com relação às estudantes mães, poucos avanços foram observados na legislação, destacando-se o direito ao regime domiciliar e à prorrogação das bolsas de pesquisa. O direito à creche também é previsto como ação da assistência estudantil, entretanto, tal qual será evidenciado no próximo tópico, não se concretizou em boa parte das IFES brasileiras, incluindo a UnB.

2.2 “Um mundo bem diferente”: A UnB

A UnB foi inaugurada em 21 de abril de 1962 com a proposta de fazer frente ao modelo de universidade elitista, predominante no período, e viabilizar uma formação embasada na autonomia e na promoção do desenvolvimento nacional. A unidade básica da estrutura da UnB

foi, desde o princípio, planejada por meio de departamentos, os quais representaram um avanço em relação às cátedras, como discutido no tópico anterior, e com a duplicidade de equipamentos, pessoal e estrutura física (Alencar, 1975; Universidade..., 2023h).

Na década de 1960, tal qual discutido em relatório elaborado pelo então Senador Jarbas Maranhão e reproduzido no Plano Orientador da UnB, o Brasil contava com 400 instituições de ensino superior, as quais eram, em sua maioria, precárias e com oferta insuficiente de vagas. A instituição da Universidade de Brasília foi feita no sentido de assegurar que a cidade recém-inaugurada não ficasse à mercê de tais instituições, sendo garantida uma base técnica e cultural por meio de uma universidade com estrutura e material didático adequados e docentes qualificados (Universidade..., 1962).

A publicação da Lei n.º 13.998, de 1961, garantiu os recursos financeiros necessários à criação da UnB nos moldes acima propostos e a sua instituição como uma fundação, o que assegurou que tivesse patrimônio e decisões autônomas. Ao sancionar a lei em questão, o então Presidente João Goulart disse:

Com o objetivo de assegurar à Universidade de Brasília os necessários meios para o cumprimento de tão alta missão cultural, os poderes públicos, através da lei que hoje sanciono, lhe asseguram recursos e regalias especiais. É instituída como Fundação para ter a autonomia e ser capaz da responsabilidade indispensáveis a uma instituição universitária realmente livre. É dotada, pela União, de um patrimônio que lhe permitirá traçar seus próprios programas de expansão (Universidade..., 1962).

A UnB já iniciou suas atividades com o ingresso pelo vestibular e era previsto que até 1970 tivesse 150000 estudantes. Para os estudantes que viessem de outros estados, já se previa o pagamento de bolsas para o custeio de suas despesas. A ideia original era que, além da Fundação Universidade de Brasília (FUB), empresas, estados e municípios pudessem custear tais despesas. Além disso, havia a hipótese de reserva de vagas para estudantes que pudessem arcar com os estudos (Universidade..., 1962).

O Plano Orientador previa que as (os) estudantes fizessem cursos introdutórios nos Institutos Centrais. Após isso, poderiam escolher entre ingressar nos cursos ministrados nas faculdades ou seguir, por mais 6 semestres, nos institutos para se prepararem para o magistério. Após se formarem, as (os) egressas (os) tinham a possibilidade de permanecer por mais dois anos e cursarem a “graduação científica”, que viabilizava o preparo para o doutorado. Tanto a graduação científica quanto o doutorado eram vinculadas aos Institutos Centrais (Universidade..., 1962).

Figura 3. Primeira forma de organização dos cursos da UnB.



Fonte: UnB, 1962.

Hoje, além do vestibular tradicional, o ingresso primário na UnB pode se dar pelos vestibulares indígena, da LEdoC e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Ensino a Distância). O vestibular indígena foi criado em 2003 por meio de convênio com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e é direcionado a estudantes indígenas que cursaram o ensino médio em escola pública ou em escola privada com bolsa integral. Essa modalidade de ingresso é constituída por uma prova de conhecimentos gerais e por uma entrevista. O ingresso pelo vestibular da LEdoC se dá por intermédio das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e é direcionado a pessoas que residem na Zona Rural ou a profissionais de escolas do campo. Já o vestibular da Universidade Aberta do Brasil, consiste numa seleção direcionada a pessoas que residem em outros estados, principalmente a professores que não tenham licenciatura. Os cursos possuem como apoio os polos presenciais em vários municípios. (Universidade..., 2024e, 2024f, 2024g).

As outras formas de ingresso primário se dão pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), pelo Enem e pela Seleção para a Licenciatura para a Língua Brasileira de Sinais. O PAS foi criado em 1995 consiste em três provas feitas ao longo dos três anos do ensino médio, sendo cada prova correspondente ao conteúdo que foi aprendido ao longo do ano letivo. Com relação ao Enem, a seleção é feita por meio de edital próprio, não sendo o utilizado o Sistema de Seleção Unificado (Sisu). Por fim, a última forma de ingresso se dá por meio de uma prova objetiva e

de uma prova de redação no segundo semestre letivo para o provimento de 40 vagas por ano (Universidade..., 2024b, 2024d, 2024c).

No que se refere ao organograma vigente, este comporta os Conselhos; a Reitoria; os Decanatos; os Órgãos Complementares; e os Institutos (aos quais estão vinculados as Faculdades e os Departamentos) (Universidade ..., 2023i). Aqui, é concedido destaque ao papel dos Decanatos devido ao fato de ser ao Decanato de Assuntos Comunitários que se vincula a Diretoria de Desenvolvimento Social, a qual, por sua vez, é responsável pela Assistência Estudantil (Universidade..., 2023f). Segundo informações do site da Universidade:

Os decanatos são responsáveis pela graduação, pesquisa e extensão. São unidades administrativas ligadas à Reitoria, que coordenam e fiscalizam as atividades universitárias. [...] A função de cada um deles é fazer com que os departamentos que formam a Universidade funcionem de forma eficaz (Universidade..., 2023f) .

Essa é regulamentada, além da legislação em âmbito nacional mencionada no tópico anterior, pela Resolução do Conselho de Administração n.º 0025, de 2023, no contexto institucional. Segundo essa normativa, a Política de Assistência Estudantil da UnB tem como propósito garantir o acesso e a permanência, agindo sobre “[...] desigualdades regionais, econômicas, sociais, culturais, psicológicas e pedagógicas” (Universidade..., 2023j).

A assistência estudantil oferta os seguintes programas /ações:

- I. Ações Afirmativas;
- II. Auxílio Socioeconômico;
- III. Alimentação Graduação e Pós-Graduação (Refeições no RU);
- IV. Moradia Estudantil Graduação (pecúnia ou vaga);
- V. Moradia Estudantil Pós-Graduação;
- VI. Transporte;
- VII. Auxílio Creche;
- VIII. Auxílio Emergencial;
- IX. Programa Bolsa Permanência do MEC;
- X. Esporte e Lazer;
- XI. Cultura e Arte;
- XII. Atenção e promoção à saúde;
- XIII. Acessibilidade;
- XIV. Inclusão digital;

XV. Aquisição de materiais didáticos;

XVI. Apoio pedagógico;

XVII. Línguas estrangeiras;

XVIII. Publicações da Editora UnB (Universidade..., 2023j).

Nesta tese, o enfoque será nas ações e programas dos quais as entrevistadas fizeram parte e/ou aqueles diretamente relacionados à questão da maternidade, como o Programa Auxílio-Creche (PACreche). A maior parte das entrevistadas mencionaram o auxílio alimentação. O auxílio em questão concede isenção dos valores das refeições do Restaurante Comunitário (RU). No caso das estudantes que ingressaram no vestibular Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC), a concessão do auxílio é automática e válida por 1 semestre sem a necessidade da avaliação socioeconômica (Universidade..., 2023e, 2023j).

Também foi mencionada a bolsa permanência, a qual é direcionada para estudantes com renda per capita de até 1,5 salário-mínimo. A partir de 29 de março de 2023, a bolsa permanência passou a ser de 1400 reais mensais para as (os) estudantes quilombolas e indígenas. Para as (os) demais estudantes, o valor vigente é de 700 reais (Brasil, 2023c). Além da bolsa permanência, uma entrevistada citou o auxílio socioeconômico, o qual é de 465 reais mensais (Universidade..., 2023e).

Outra entrevistada (Saturno) morou na Casa do Estudante Universitário (CEU) até engravidar, quando foi convidada a se retirar e passou a receber o auxílio na modalidade pecúnia, que corresponde a 530 reais. Destaca-se que o Programa Moradia Estudantil da Graduação (PME-G) é direcionado a estudantes que vieram de outras unidades federativas e que não possuem familiares no DF. A Resolução n.º 6, de 2023, prevê que estudantes que residem com filhos só poderão receber na modalidade pecúnia, tendo em vista que não é permitido que crianças residam nos apartamentos da CEU. Além do PME-g, são disponibilizados alojamentos para as estudantes da LEDoC na FUP, tal qual será visto com maior detalhe posteriormente. É importante destacar que é diferente de moradia estudantil, estando as(os) estudantes da LEDoC autorizados a permanecer lá apenas enquanto estão no Tempo Universidade (TU). Nos alojamentos, as crianças podem residir com seus responsáveis e uma das entrevistadas (Lua) residia com o filho no local no momento da entrevista. A estudante em questão avaliou o local como “bom”, mas fez uma ressalva acerca de ser perigoso para crianças, tendo em vista a existência de animais peçonhentos no local.

O fato de não serem aceitas crianças na CEU pode ser interpretado como uma expressão do “Domínio Estrutural do Poder”¹³, nos termos de Hill-Collins e Bilge (2021), tendo em vista que a instituição em si inviabiliza o acesso a um direito, no caso, à moradia estudantil. As falas das entrevistadas associadas a esse tipo de violação foram alocadas na categoria “A permanência na UnB” e, além da questão moradia, envolvem falas acerca da infraestrutura da Universidade; da falta de informações nos departamentos acerca do Regime de Exercícios Domiciliares; e da exigência de que as estudantes tenham acesso, antes de adentrar a universidade, a formas de conhecimento que não são acessíveis à maior parte da população, como línguas estrangeiras.

Saturno: *A democratização do ensino tá bem mais acessível atualmente, [...] mas eu como mãe, mulher, pobre, parda, bissexual...Não é um espaço para mim, né, a UnB. É um espaço em que a gente tá totalmente à margem, mesmo. Você sendo pobre, você nunca fez um curso de Inglês. Na UnB, os professores já pedem que você já chegue com um nível alto de Inglês. Eu nunca fiz nenhum Inglês. Nunca consegui nem o UnB Idiomas, porque as vagas são super poucas, mesmo. [...] Eu já morei na CEU por pouco tempo. Por algum tempo[...]. Em média, um ano. Mas, quando eu engravidei, eu fui convidada a me retirar da CEU[...]. Da casa do estudante.*

Lua: *Assim, pra mim, aqui tá bom, tirando os medos que a gente tem dos bichos que vem do mato, que é muito perigoso, como por exemplo, escorpião. E...Aranha. Só isso mesmo que a gente fica mais preocupado com a criança.*

Vênus: *Tem uma invisibilidade, ali, da maternidade, das mães, que eu demorei muito tempo para descobrir o que que era que eu tinha direito. Como é que era a licença, quando que eu ia ter licença, como que ia funcionar. Eu descobri isso com uma outra pessoa que tinha passado por isso, porque o coordenador de curso não sabia, ninguém sabia. O SAA não sabia. Ninguém sabia me dar a informação. Aí, depois que eu consegui que uma colega que tinha passado por isso no semestre anterior me ensinou mais ou menos. Aí, eu pelo menos, eu sabia os nomes. Eu sabia que era o regime de ensino domiciliar. Eu descobri as nomenclaturas para conseguir pesquisar no Google. Porque eu pesquisei muita coisa e não achava nada. Aí, quando eu pesquisei, eu descobri que tinha uma lei, que é a lei que rege [...] essa questão da licença-maternidade. Que eu poderia tirar a licença a partir de 8 meses de gravidez. Aí, eu mandei mensagem: “Mas 8 meses é o quê? São 32 semanas? Ou são 8 meses mesmo? Porque 8 meses não são 32 semanas, certinho, porque tem...É quebrado.” Aí, essa, respondiam: “Não sei, pergunta para a sua obstetra”. Eu vou perguntar para a minha obstetra? Como assim? E uma das coisas que eu, assim, que eu achei mais surreais de tudo é que a maioria das minhas aulas no semestre que eu tava no final da gestação [...] eram no BSA Norte e no Anísio Teixeira. Eu acho que eu tinha uma aula no ICC Norte. Não, eu tinha uma aula no BSA Sul, também. É... Todas as minhas aulas. As salas de aula, eram um modelo de cadeira, de carteira que a UnB tem, novo, azul. [...] Até tirei foto na época. Que a carteira é presa na mesa! [...] E uma gestante com uma barriga de 8 meses de gravidez, ela não cabe. Eu não cabia! Eu não conseguia sentar, ou seja, eu não tinha direito, mais, a assistir à aula, porque eu não tinha como sentar na cadeira para assistir à aula. E eu reclamei na SAA e eles falaram: “Ah...É... Reclama com o departamento da disciplina.” Aí eu ia reclamar com o departamento da disciplina: “Reclama com a SAA.” Enquanto isso não tinha lugar para sentar. [...]Eu tinha uma professora que ela cedeu a mesa dela, [...] a mesa de professor lá na frente. E ela sentava na carteira. Mas eu achava aquilo tão*

¹³ Esse conceito é aprofundado no capítulo 4.

desagradável. Tão...Me sentia mal. Eu me sentia... A gente se sente excluída enquanto gestante na UnB. A impressão que eu tenho é que tava todo mundo me olhando[...]. [...] Como se aquilo ali não fosse meu lugar. Como se você não pertencesse ali. E, aí, chega num ponto em que até na sala de aula eu fico destacada, sentada lá na frente, e a professora numa carteira, como se eu tivesse de castigo, ali, sei lá. Sabe? Eu, assim, foi muito desagradável. Aí, eu já entrei com o pedido de regime domiciliar, de uma vez. [...] Assim, pra mim, é muito descaso que a UnB tem em relação à mãe graduanda [...]. Que a pós-graduanda ainda tem uma resolução específica e tal, mas a mãe graduanda, é como se eles não esperassem isso, [...] ou até que eles não quisessem, que eles não...Porque, às vezes, a impressão que dá é que esse tipo de...É que a gente não tem esse tipo de informação, porque eles não fazem questão de ter uma pessoa na condição de mãe estudando na graduação. É a leitura que eu faço, [...], diante disso tudo.

Outras pesquisas também indicaram a não aceitação de crianças nas moradias estudantis e como isso dificulta a permanência das mães nas universidades, principalmente em metrópoles, onde os aluguéis são mais caros. Em pesquisas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brito (2016) discute como essa não aceitação leva as estudantes indígenas a terem gastos excessivos com aluguel; a despenderem muito tempo com deslocamento; a deixarem as crianças nas aldeias com parentes; ou abandonarem os cursos. Essa realidade, contudo, começa a se reconfigurar mediante mobilização coletiva de mulheres que são mães. É o caso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde as mulheres conquistaram o direito a residir com seus filhos na Casa do Estudante (Pletiskaitz, 2018).

Além dos benefícios já discutidos, outro benefício diretamente relacionado à maternidade é o PACreche. O PACreche é um benefício de 485 reais por mês concedido semestralmente a estudantes que tenham filhos de até cinco anos incompletos. Caso a (o) estudante tenha mais de uma (um) filha (o), o benefício será pago somente à (ao) mais nova(o) (Universidade ..., 2023e). No último anuário estatístico da UnB, foi divulgado que o número de beneficiários do auxílio em questão nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 foram de, respectivamente, 10, 20, 37, 29 e 21 (Universidade..., 2023g). No segundo semestre de 2023, também foi divulgado edital para o Auxílio Creche Temporário (T-Creche), benefício de parcela única no valor de 2425 reais. Para o auxílio em questão, foram disponibilizadas 85 vagas (Universidade..., 2023c).

Além do PACreche e do T-Creche, o *campus* Darcy Ribeiro da UnB conta com outras iniciativas direcionadas ao cuidado com a primeira infância, como o Programa Infante Juvenil (PIJ), o Espaço de Acolhimento/ Fraldário da FE e a Rede Voa (Silva; Guedes, 2020). O PIJ é um espaço localizado no *campus* Darcy Ribeiro e existe desde 1983. Na instituição, são ofertadas atividades lúdicas a crianças de 1 ano e 6 meses a 7 anos durante um turno de 1 a 5 vezes por semana. A frequência se dá mediante pagamento de mensalidades ou diárias, as quais variam a depender se a (o) responsável pela criança é associada(o) à Associação dos Servidores

da Fundação Universidade de Brasília (ASFUB), estudante ou da comunidade externa (Associação..., 2020).

Já o Espaço de Acolhimento/ Fraldário da FE é uma sala que funciona das 7h e 30min às 22h e 40 min onde servidores e estudantes vinculados à FE podem permanecer com suas (seus) filhas (os). O acesso é restrito a quem possui vínculo com a FE e requer um cadastro semestral na Assessoria Pedagógica da Faculdade (Silva; Guedes, 2020; Universidade..., 2018). Algumas estudantes mencionaram o espaço ao longo da entrevista. No geral, ele foi descrito como acolhedor, mas foram feitas ressalvas no sentido de não haver alguém que se responsabilize pelo cuidado das crianças. Assim, ou as mães tinham que levar os filhos para as aulas, ou se revezavam para cuidar dos filhos umas das outras.

***Netuno:** Depois que abriu a sala da FE, que abriu só no meu último ano de graduação, eu tentava levar [nome da criança] pra lá, só que era muito difícil, porque as mães tinham que se revezar. [...] E, aí, dificilmente alguém ia ficar lá, falar “Ah, eu vou ficar aqui com o filho de todo mundo. Pode ir lá, galera, pra sua graduação. Boa sorte”. Então, era muito difícil, mesmo, entendeu? Apesar de tudo, o espaço foi muito bom, porque, por exemplo, o banheiro da FE é nojento, é imundo e lá tinha um fraldário, com banheiro infantil e tal. E ele era um lugar limpo pra eu levar o meu filho pra ele tá. Às vezes, quando ele ficava muito irritado, [...] porque acontece.*

***Júpiter:** Porque, nessa sala da FE, a gente tinha um rodízio no grupo de mães. Tipo assim: “Ó, tal dia e tal hora vou tá livre. Quem quiser deixar as cria comigo, posso ficar lá com a minha cria”. Sacou? Só que isso não é legal também não, véi. Porque, poxa, se já fizeram um espaço, primeiro, podia ter uma estrutura melhor e, segundo, podiam contratar alguém, pô. Véi, olha só, se tivesse, por exemplo, a gente tá na Pedagogia, no prédio da Pedagogia. A gente estuda pra lidar com crianças. A educação infantil é uma disciplina obrigatória, por exemplo. Se fizessem, por exemplo, véi, um estágio nem que fosse remunerado ou não, saca? Um estágio aqui, véi, vamo propor alguma ocupação para essas crianças. Tipo assim, de pessoas, graduandos em final de curso, pudessem tá ali, pra pelo menos uma mãe não ficar sozinha com seis crianças.*

Além dessas iniciativas, as quais possuem certo grau de institucionalização, dentro do Darcy Ribeiro, há a Rede Voa, projeto desenvolvido por estudantes que são mães. O projeto é formado por voluntárias (os), as (os) quais se revezam para cuidar das crianças enquanto as mães participam de aulas ou de outras atividades acadêmicas. Apesar de terem sido feitas reuniões com a reitoria, a Rede Voa ainda não foi formalizada como Projeto de Extensão¹⁴ e não conta com espaço próprio. Destaca-se, também, a articulação das estudantes que são mães

¹⁴ Os Projetos de Extensão se fundamentam em atividades que promovem a integração entre a universidade, a comunidade, os movimentos sociais, as políticas públicas e o setor produtivo. A extensão, apesar de já se concretizar no contexto da universidade pública no Brasil, desde a década de 1960, expandiu-se após a redemocratização, tendo alcançado maior formalização com a aprovação do Plano Nacional de Extensão em 1998. Além da orientação docente, o reconhecimento de uma iniciativa como Projeto de Extensão requer a delimitação dos objetivos e das competências das pessoas envolvidas e a instituição de instrumentos de avaliação da participação discente (Fórum, 2012).

por meio das redes sociais. Elas se organizam por meio de um grupo de *WhatsApp* onde trocam informações acerca dos cursos, da solicitação do Regime de Exercícios Domiciliares, e do cuidado de crianças propriamente dito e se mobilizam em prol de seus direitos e de suas (seus) filhas (os) (Silva; Guedes, 2020; Universidade..., 2019; Vítor, 2019).

Em dezembro de 2021 foram iniciadas as obras da creche e do Centro de Pesquisa em Primeira Infância dentro do Campus Darcy Ribeiro. A obra estava prevista para ser concluída até dezembro de 2022, mas não foi finalizada até o momento. O projeto da creche abarca (além de salas de aula, refeitório e parque) salas para amamentação e fraldários. Estudantes e servidoras da UnB não terão prioridade de atendimento, sendo as vagas acessíveis ao público em geral. A capacidade de atendimento é de 94 crianças em turno integral ou de 188 em meio período. O Centro de Pesquisa funcionará ao lado da creche e a proposta é que seja multidisciplinar. (Universidade..., 2021, 2022; UnB..., 2021).

Tal qual visto nas entrevistas, as iniciativas não são suficientes para atender as demandas das estudantes que são mães, as quais relataram, além da restrição de direitos a nível institucional, problemas relacionados às discriminações cotidianas, o que pode ser associado, na perspectiva interseccional, ao “Domínio Interpessoal do Poder” (Hill-Collins; Bilge, 2021). Algumas entrevistadas relataram problemas com professoras (es) devido a cargas de leitura incompatíveis com a graduação no Regime Domiciliar e não-aceitação que as crianças falassem, chorassem ou andassem dentro de sala de aula. Uma estudante mencionou que foi desencorajada a continuar com as atividades do semestre. As falas referentes a esse tipo de vivência foram alocadas na categoria “Ser mulher e ser mãe na UnB” e algumas delas são reproduzidas a seguir.

***Saturno:** E a gente ficou mais de uma hora esperando essa professora, que ela tava em outra sala e os alunos na sala certa. E, aí, quando ela chegou, ela chegou irritada, querendo dar aula e tudo. E, aí, como meu filho já tava incomodado, cansado, ele ficou passeando na sala. E vários alunos, vários colegas disseram que não estava incomodando e tal, que eles estavam conseguindo prestar a atenção. Era só uma criança passeando normalmente na sala, [...] porque a criança, quando já tá andando, maiorzinha, ela já quer ficar se locomovendo. E a professora, só por causa que a criança.... Ele não tava nem chorando, ele tava só passeando. Ela achou que os alunos tavam distraídos por causa do menino. Aí, ela pediu para eu sair mesmo, né. Voltar quando ele não tivesse mais atrapalhando, não tivesse mais andando. E, aí, eu não voltei mais, [...] depois desse tempo, para a aula dela. Eu dei outra forma, dei outro jeito, mas eu não levei mais ele. Hoje em dia eu continuaria na sala mesmo assim, mas, nesse momento, eu não tive o tato, não tive o... A ação mesmo de permanecer. Eu realmente não voltei com meu filho pelo menos para a aula dela.*

***Vênus:** E, quando eu fui para o regime de exercício domiciliares, ela triplicou minha carga de leitura. Eu tinha que entregar, por semana, trabalhos referentes a dois textos. Por semana. E textos densos e enormes em outra língua. Em língua estrangeira. OK, em Espanhol não é tão difícil, mas, assim, foi muito pesado. Eu não*

dei conta. Tive que trancar a matéria dela. E eu consegui um trancamento justificado. Eu falei: “Olha, o que a professora exige é incompatível com a carga horária da disciplina e muito menos com a pessoa que tá...Que tá prestes a dar à luz.” E, aí, eu consegui o trancamento justificado da matéria dela.

***Netuno:** Nunca fui expulsa da sala por Professor. Já tive um Professor muito chato, que parava a aula toda vez que meu filho fazia barulho. [...] Toda vez que ele fazia barulho, ele parava e falava: “Estou aguardando silêncio”. Meu filho tinha...3 anos de idade? Como é que é, né? Enfim... Agora, eu posso te dizer que, apesar dos Professores não colocarem obstáculos pra mim, o simples fato de eu ter que estar com meu filho dentro da sala, é um obstáculo pra minha formação, porque a gente não consegue prestar a atenção o tempo todo, a gente não consegue participar das atividades com a mesma qualidade. [...]Inclusive, principalmente, na verdade, quando a gente, por exemplo, precisa fazer uma reunião de grupo, precisa fazer esse tipo de movimento, entendeu? Quando a gente precisa fazer atividades em grupo. Atividades em grupo serem obrigatórias pra mães, eu acho que é uma outra barreira, porque, além de tudo aquilo que a gente tem que fazer dentro do horário da graduação, nós temos, ainda, outras questões pra administrar.*

***Marte:** Os professores me desencorajam, queriam que eu trancasse [...] os estágios. Trancasse as matérias, né. E eles perguntavam [...] quantos meses eu tava. Aí, eu falava 7 meses. Não. 8 meses. Aí, eles falavam: “Meu Deus! Isso tudo! Parece que você tem só 4, 5.” E me desencorajam, falavam pra eu trancar o semestre, pra eu não continuar, pra sair dos campos de estágio. E eu falei que não ia trancar, que eu ia continuar, que eu estava bem, tava bem de saúde, tava conseguindo...É... Né, conseguindo ir em todo o processo e foi assim. Eu fui até o último dia que eu tava grávida. Eu fui pra faculdade e, no outro dia, eu tive o parto, né. Aí, eu fiquei uma semana afastada e retornei.*

Resultados semelhantes foram encontrados em outras pesquisas, como na de Alves (2019) e Silva e Guedes (2020). Alves realizou entrevistas semiestruturadas com 24 estudantes mães da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) beneficiárias do Auxílio Pré-escolar. As estudantes em questão relataram que se sentem desconfortáveis em levar as(os) filhas (os) para a sala de aula, tanto devido ao fato de o espaço não se adequar às necessidades das crianças, quanto por situações de constrangimento envolvendo discriminação. Resultados semelhantes foram encontrados por Silva e Guedes (2020) em pesquisa com 38 estudantes do Darcy Ribeiro. Na pesquisa em questão, realizada por meio de questionário eletrônico, as estudantes não só mencionaram dificuldades em solicitar o Regime de Exercício Domiciliares, como incompreensão, por parte dos docentes, acerca da necessidade de estar com os filhos, em determinadas circunstâncias, em sala de aula; da carga de leitura excessiva; e em não exceder o limite de faltas.

Apesar de só existirem iniciativas voltadas para a primeira infância no *campus* Darcy Ribeiro e na FUP, convém que se mencione as especificidades dos outros *campi* da UnB. A Faculdade de Planaltina (FUP) foi criada em 2006 e a Faculdade de Ceilândia (FCE) e a Faculdade do Gama (FGA) em 2008. A expansão da UnB por meio desses *campi* foi fomentada pela adesão ao Reuni, em 2007, e, além da democratização e expansão do acesso, foi motivada

pela constatação de que os projetos de extensão não eram suficientes para promover a integração com a população de outras RAs. A escolha das regiões foi suscitada tanto por estudos socioeconômicos quanto por mobilizações populares (pode-se destacar as reivindicações do Movimento Pró-Universidade em Ceilândia - MOPUC) (Godinho, 2018; Universidade..., 2016a, 2017a, 2023b).

No que se refere à FGA, são ofertados cursos de graduação na área de Engenharia Aeroespacial, Engenharia Automotiva, Engenharia Eletrônica, Engenharia de Energia e Engenharia de Software. Os alunos cumprem um ciclo básico de disciplinas nos três primeiros semestres e, em seguida, o conjunto de disciplinas específicas a cada engenharia. A estrutura física do *campus* comporta a Unidade de Ensino e Docência (UED), a Unidade Acadêmica (UAC) e o Módulo de Serviços e Equipamentos Esportivos (MESP). O Serviço de Programas Sociais (SPSs) está localizado na UAC e o RU no MESP, o qual é uma espécie de Centro de Convivência. Não há moradia estudantil na FGA (Godinho, 2018; Universidade..., 2016a).

A entrevistada de pseudônimo Mercúrio é graduanda em Engenharia de Software. A FGA tinha, no segundo semestre de 2021, 2855 estudantes, dos (as) quais 561 ou 19,64% eram mulheres. No caso do curso da estudante entrevistada, essa disparidade é ainda maior, tendo em vista que, de um total de 1015 estudantes, apenas 139 são mulheres (13,69%) (Universidade..., 2023). Quando perguntada se havia alguma iniciativa direcionada à maternidade na FGA, Mercúrio relatou o seguinte:

***Mercúrio:** Não. E eu acho que aqui é mais difícil, porque, aqui, a maioria é homem, nos cursos de Engenharia. São pouquíssimas mulheres que têm aqui no campus.*

O fato de as engenharias e as outras ciências “exatas”, como física e matemática, serem constituídas, sobretudo, por homens no contexto da Universidade de Brasília, já foi objeto de estudo em outros trabalhos, como no de Palmeira (2021). Em pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa com 20 docentes da UnB, inclusive da FGA, a autora expõe como, além de uma educação básica que não incentiva que meninas se voltem para as ciências exatas, ao longo de suas trajetórias acadêmicas, essas mulheres, devido ao gênero, tiveram que lidar com a violência simbólica na forma de piadas, indiretas e desconfianças em relação à capacidade de exercer suas funções. Além disso, no trabalho em questão, é ressaltado como essas áreas são mais difíceis de serem acessadas por mulheres pobres e pretas, tendo em vista que boa parte dos cursos é em período integral.

Com relação à FCE, a instalação do *campus* foi pensada para atender às demandas, sobretudo, das populações de Ceilândia, Taguatinga e Samambaia. O *campus* de Ceilândia

conta com 6 cursos: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Saúde Coletiva e Terapia Ocupacional. A estrutura física se destaca pelos laboratórios especializados, como o laboratório para desenvolvimento de habilidades e os de ciências da saúde. Não foi identificado nas normativas da UnB e em pesquisa bibliográfica nenhuma iniciativa voltada à maternidade ou às (aos) filhas(os) das estudantes na FCE. Ao ser questionada acerca de alguma estratégia das estudantes nesse sentido, tendo sido citado o exemplo da Rede Voa, Marte respondeu o seguinte:

Marte: Na minha época, não sei se tinha. [...] Então, eu não conhecia ninguém que tinha ficado grávida lá antes. É... Eu fui eu acho que uma das primeiras, assim, estudantes que tavam na transição ali, a ficar grávida. E eu, durante toda minha gestação, eu fiquei com a barriga pequena.

No que se refere a esses três *campi*, somente a FUP possui um Projeto de Extensão voltada às (aos) filhas (os) das estudantes. Antes de abordar o projeto em questão, contudo, é necessário que se entenda alguns aspectos desse *campus* da UnB e do Projeto Político Pedagógico da LEdoC, curso ao qual é vinculada a iniciativa. A infraestrutura da FUP é similar à dos dois outros *campi* da UnB: é formada pela Unidade de Ensino e Administração (UEA), pelas Unidades Ensino e Pesquisa I e II (UEP), pela Unidade Acadêmica (UAC) e pelo Módulo Esportivo. O que a distingue dos outros *campi* é o alojamento estudantil criado para estudantes da LEdoC.

A Licenciatura em Educação do Campo da FUP surgiu em 2007, sendo direcionada a estudantes que queiram atuar nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio de escolas localizadas na zona rural. O curso é direcionado não só para a atuação como docente propriamente dito, já que visa preparar as(os) estudantes para a gestão; a organização escolar; e a participação comunitária e no território (Universidade..., 2016b).

A LEdoC funciona em regime de alternância, ou seja, o curso é caracterizado pelo Tempo Universidade (TU) e pelo Tempo Comunidade- Escola. O TU é o período ao longo do semestre no qual as (os) estudantes têm aulas em período integral no Campus da FUP. Geralmente, dura 60 dias. Durante o TU as (os) estudantes podem ficar no alojamento Dom Tomás Balduino, o qual é diferente da moradia estudantil, já que a permanência se restringe ao TU. A capacidade é para 100 pessoas e as (os) estudantes que têm filhos podem permanecer lá com as crianças. Já o Tempo Comunidade-Escola visa promover a integração entre prática e ensino, viabilizando que as(os) estudantes incorporem à realidade de suas comunidades o que é aprendido no TU. Abrange as seguintes atividades: 1) Inserção Orientada na Escola (IOE); 2)

Inserção Orientada na Comunidade (IOC), 3) Tempo de Estudos e 4) Seminários Territoriais de Tempo Comunidade (Universidade..., 2016b).

A LEdoC tem, entre suas estratégias metodológicas, a prática do letramento, a qual é utilizada para lidar com as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. No Projeto Político-Pedagógico (PPP), o letramento é descrito da seguinte forma:

Neste sentido, estruturou-se o trabalho sobre o Letramento acadêmico para que os estudantes sejam capazes de: i) ressignificar de forma clara e objetiva o que leem e compreendem de diferentes gêneros discursivos acadêmicos; ii) encadear ideias dando coerência, coesão e sentido desses textos; iii) compreender, interpretar e associar a leitura de um texto à realidade local e universal; iv) usar a ortografia e a pontuação corretamente; v) superar as marcas vernaculares (variedade linguística) da oralidade na escrita, dentre outros objetivos (Universidade..., 2016b, p. 44).

Tal qual será visto no capítulo 5, o acesso à educação ainda é restrito para as comunidades quilombolas, as quais enfrentam dificuldades para que sejam construídas escolas com infraestrutura adequada, currículos que levem em consideração a cultura local e calendários que se adequem às datas comemorativas. Na luta pelo acesso a esse direito, as mulheres se destacam pela liderança nas comunidades, tal qual evidenciado nas pesquisas de Taveira (2013), Lúcia Helena Ramos da Silva (2016) e Sonilda Aparecida de Fátima Silva (2021). Além disso, a escolarização e a escrita são vistas não só como uma forma de ascensão social, mas de autonomia, de reconhecimento identitário e de preservação da memória da comunidade (Ferreira, 2016; Daubermann, 2020). Vale dizer, ainda, que a escolha da área de formação é influenciada pelo quão relevante o conhecimento adquirido pode ser para a comunidade (Reis, 2018).

Assim como evidenciado por Silva (2021) em sua pesquisa com mulheres Kalungas, as estudantes da FUP entrevistadas descreveram como difícil o processo de distanciamento em relação à comunidade de origem para cursar o ensino superior. Além disso, uma das entrevistadas mencionou a intenção de voltar à comunidade e trabalhar na escola do território, o que se mostra condizente com o que foi evidenciado por Reis (2018) em sua dissertação de mestrado. Brito (2016) também chegou a conclusões semelhantes quando as estudantes indígenas da UFRGS demonstraram predileção por cursos na área de saúde, o que foi relacionado ao papel que as mulheres exercem nas comunidades como principais praticantes da “medicina nativa” (Brito, 2016, p. 91). As falas das entrevistadas relacionadas a essas questões foram associadas à categoria “A etnia/ cor e o acesso à UnB” e são transcritas a seguir:

Terra: A gente cresceu na comunidade, a gente não conhecia nada de cidade e tal. A gente pensava muito: “Preciso sair, porque, lá fora, ver o mundo de outra forma”.

Foi mais um desafio mesmo. Aí, depois eu cheguei, eu... Eu fui também querer conhecer um pouco[...] por mim mesma. Mas, a gente vem mais por um desafio mesmo de enfrentar o medo[...] de ser quilombola, da gente crescer, ali. O tempo de nascer, viver e crescer na comunidade, que é um mundo bem diferente[...] pra gente que... Pra quem sai daqui pra lá, também é um desafio[...] mas pra gente que sai de lá, parece que o desafio ainda é maior, porque a gente não conhece nada desse lugar. É como se a gente fosse nascer novamente para adaptar à cada coisa que a gente vai vivenciar fora. [...] Porque, lá, a gente tava acostumado com tudo da natureza, com tudo da terra. Só isso. A gente não tinha conhecimento de nada, de tecnologia, dessas coisas. A gente não conhecia nada disso. Então, assim, hoje, eu sempre falo: “Pra mim, é um desafio”. Eu falo assim: “E só quero continuar”. Porque eu fico pensando, aí eu sempre falo: “onde eu estou, de onde eu vim e onde eu quero chegar”. Aí, então, eu entre na UnB, assim, por um desafio, mesmo, porque, devido aos meus pais não terem condições de pagar uma faculdade pra mim. E eu queria, né. Eu sempre quis, mas não tinha essa condição de pagar uma faculdade pra mim. Então, surgiu... Eu vou tentar. Não posso deixar passar essa oportunidade, porque toda oportunidade que vem pra gente a gente não pode desistir, né. E, aí, eu tô aqui. [...] Eu pensei: “Eu estou aqui, mas a qualquer momento eu posso voltar”. Então, o meu...o que eu aprender, eu quero levar para a minha comunidade, [...] porque eu acho que, assim, pra gente.... Da nossa época pra hoje, já tá um pouquinho melhor, porque já tem professores que são formados lá, né. Que são formados na LeDoc e dão aula lá. Então, eu acho que quanto mais pessoas, com mais conhecimento, melhor, né. A minha intenção é essa, entendeu? Voltar pra minha comunidade e ter algo para contribuir.

***Lua:** [...] Quem mora lá [...] na Zona Rural pra vim pra cidade, pra mim, teve muita dificuldade. Logo no começo, eu achava que eu não ia ficar aqui, pois eu nunca saí pra cidade longe, né. Então, a primeira vez não foi muito fácil não, mas ficamos aqui até o final. Mas, já na segunda, eles estão mais acostumados. Daí, agora, já tô de boa.*

Tendo feito essa breve contextualização acerca da LEdoC, cabe, agora, discutir a iniciativa direcionada à primeira infância vinculada ao curso: a Ciranda Infantil. A Ciranda surgiu como projeto de extensão direcionado às estudantes mães camponesas. Há um espaço específico para a Ciranda dentro do alojamento Dom Tomás Balduino e, originalmente, as crianças de 8 meses a 5 anos incompletos ficavam sob os cuidados das cirandeiras, ou seja, estudantes estagiárias que realizavam atividades lúdicas e pedagógicas, além de serem responsáveis pelo cuidado propriamente dito, enquanto as estudantes mães participavam das aulas e demais atividades. A inspiração das cirandas são as práticas pedagógicas dentro dos movimentos sociais e a proposta é que se leve em conta as culturas regionais das mães nas atividades desenvolvidas pelas cirandeiras. Além do cuidado propriamente dito, as cirandas têm por objetivo desenvolver pesquisas acerca da educação infantil (Universidade..., 2016b; Wolff, 2023).

Nas entrevistas com as estudantes da FUP, as cirandas apareceram como um espaço seguro onde podem deixar as (os) filhas (os) enquanto frequentam as aulas. Contudo, no momento em que foram realizadas as entrevistas, não estava funcionando como projeto de extensão, sendo necessário que as mães se revezassem para que as atividades fossem

desenvolvidas no espaço reservado no alojamento. Em relação aos demais *campi*, entretanto, observou-se um maior grau de formalização da iniciativa direcionada à primeira infância, e, nos relatos, foi descrita uma postura mais acolhedora das (os) professoras (es) em relação à maternidade.

Terra: Assim, os professores super entendem a gente [...] em questão disso. Até questão de a gente às vezes chegar... As mães sempre chegam um pouquinho atrasadas[...] na sala, porque a gente tem que... Demora mais tempo pra ficar pronta, pra dar comida, pra organizar. Mas eu não tive discriminação nenhuma. Eu fui, realmente, bem, bastante acolhida. Do início até agora né. Hoje[...] que eu não tô mais levando meu filho, mas, ainda assim, eu continuo participando do projeto das Ciranda como voluntária. A gente faz as escalas pra ficar na Ciranda pra acolher as mães no período que a gente também tá na Universidade. E quando a gente... Quando tá em período de aulas, alguns alunos que tiverem disponibilidade[...] ficam lá um tempinho. Um dia ou dois. Meio período. [...]Porque a gente não tem cirandeira, né. Não tem Ciranda. Tem a Ciranda, mas não tem Cirandeira. Então, quem faz a Ciranda são os alunos. É a gente[...] que vai e faz umas escalas voluntárias pra ficar lá, pras crianças enquanto as mães estudam.

É importante destacar o fato de a Ciranda levar em consideração as culturas regionais das mães, as quais, na FUP, são em boa parte quilombolas. Em outras pesquisas, como na de Brito (2016), é evidenciado que em determinadas culturas a creche não é vista como uma possibilidade de lugar de cuidado, devido à questão da impessoalidade e de não ser levada em conta, por exemplo, a organização do tempo de comunidades indígenas, a qual se dá de forma diferenciada.

Assim, além do PACreche, são observados poucos projetos diretamente relacionados ao cuidado infantil na UnB que tenham sido institucionalizados, os quais são o PIJ, o Espaço de Acolhimento na FE e a Ciranda Infantil na FUP. Tais iniciativas não são capazes de suprir a demanda da comunidade acadêmica, estando condicionadas ao pagamento ou restringindo-se a estudantes de determinados cursos. Vale ressaltar, também, que além dessa questão institucional propriamente dita, a permanência na universidade das estudantes que são mães enfrenta obstáculos relacionados à infraestrutura inadequada e à dificuldade para se ter acesso a informações, como o Regime de Exercícios Domiciliares. Contudo, as estudantes seguem resistindo e se mobilizando para assegurar a permanência na universidade, o que se torna evidente tanto nas reivindicações direcionadas à instituição, quanto nas redes de ajuda e cuidado mútuo, tal qual se evidencia nas circunstâncias em que “se revezam” para cuidar dos filhos umas das outras.

3 “EU TIVE UM BURNOUT”: O TRABALHO REPRODUTIVO NÃO REMUNERADO

Neste capítulo, num primeiro momento, é discutido o estranhamento por meio da concepção marxista de divisão social do trabalho. Em seguida, tomando por base as feministas materialistas, é problematizada a questão da exploração do trabalho reprodutivo, a qual não teve destaque na obra de Marx. O centro da discussão, aqui, é o cotidiano, tendo em vista que, por meio de sua análise, o trabalho não remunerado é colocado em primeiro plano. Também são discutidos os conceitos de divisão sexual do trabalho e patriarcado. Já com fundamentação nas feministas decoloniais, discute-se a exploração das mulheres pretas, a qual tem um caráter majorado, tendo em vista que a exploração do trabalho reprodutivo não se restringe aos seus lares.

3.1 “E eu dava conta da rotina dele inteira”: A divisão sexual do trabalho e a família nuclear

Antes de expor os conceitos que dão nome a esse tópico, é necessário que se entenda o que é divisão social do trabalho no âmbito do Materialismo Histórico-Dialético, já que ele fundamenta o Feminismo Materialista Francófono e o Feminismo Autonomista. Toma-se como ponto de partida a divisão social do trabalho para explicar não só as hierarquias entre homens e mulheres, mas o que é considerado homem e mulher. Em outras palavras, a desnaturalização do gênero e do sexo perpassa, para essas autoras, o entendimento de como a criação do mito da mulher e do pensamento heterossexual fundamentam a exploração e a opressão (Gurgel; Cisne, 2014; Wittig, 2006).

Na acepção de Marx, o modo de produção capitalista é caracterizado pelo antagonismo entre duas classes: a burguesia e o proletariado. A primeira é detentora dos meios de produção (matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho). Já a segunda, sobrevive unicamente por meio do próprio trabalho. A burguesia tem sua riqueza fundamentada na mais-valia, ou seja, na apropriação do trabalho do proletariado. Esse, por ser desprovido dos meios de produção, é obrigado a vender sua força de trabalho. Contudo, não lhe é pago aquilo que de fato produz, mas o mínimo necessário à sua subsistência (Marx, 2013b).

Essas classes se consolidam como tal no século XIX, com a expansão da grande indústria, mas têm como origem o processo de acumulação primitiva, iniciado no século XV, o qual é caracterizado pela apropriação das terras comunais e pela “[...] dissolução da propriedade privada fundada no próprio trabalho” (Marx, 2013b, p. 539). Nesse contexto, os camponeses,

com a dissolução das relações feudais e das corporações, passam a vender a força de trabalho para as manufaturas. A resistência a esse processo é minada pelas leis contra a vagabundagem, que puniam com castigo físico, encarceramento e trabalho escravo os que não conseguissem trabalho.

A repressão também se fundamentou na caça às bruxas, ou seja, na prisão, tortura e morte de milhares de mulheres no contexto europeu do período em questão. As mulheres camponesas tinham um papel fundamental de liderança nas comunidades devido ao conhecimento que possuíam, tais quais as curas por meio de ervas medicinais e os métodos contraceptivos e abortivos. Esse tipo de conhecimento e domínio sobre a capacidade reprodutiva passou a ser vista como uma ameaça não só por representar um risco à expansão da mão-de-obra, mas por ser incompatível com o racionalismo científico, o qual passa a legitimar o capitalismo. A caça às bruxas instaurou a desconfiança generalizada dentro dessas comunidades, deslegitimou a liderança dos movimentos de resistência, antes ocupada por mulheres, e acentuou a hierarquização entre homens e mulheres (Federici, 2010).

Em resumo, a acumulação primitiva viabilizou a formação da mão-de-obra para a indústria manufatureira. A transição dessa para a grande indústria, por sua vez, se estruturou no sistema colonial (assegurou mercado e formação de monopólio), no sistema da dívida pública (ações dos bancos aumentaram por meio das dívidas dos Estados), no sistema tributário (cobriu os juros e os pagamentos anuais das dívidas) e no sistema protecionista (garantiu que o dinheiro do Estado fluísse para os industriais) (Marx, 2013b).

É com a grande indústria que a divisão social do trabalho atinge seu grau máximo, sendo o trabalhador alienado de si no processo e no produto de seu trabalho. Em outras palavras, o trabalho é reduzido a uma mercadoria, o que desencadeia o estranhamento da coisa, tendo em vista que o trabalhador não retira a sua subsistência do meio em que vive e não reconhece o produto do seu trabalho nesse meio, e o estranhamento de si, já que o trabalhador não se afirma no seu trabalho, mas se desumaniza nele (Marx, 2013a).

Submetido a longas jornadas, a péssimas condições de trabalho (eram comuns as mutilações e o trabalho infantil, por exemplo) e a remunerações insuficientes para prover o próprio sustento e o de sua família, o trabalho deixa de ser mediado pela consciência do trabalhador e passa a ser mediado por uma consciência externa. Nos termos de Marx:

A divisão do trabalho é a expressão nacional-econômica da sociabilidade do trabalho no interior do estranhamento. Ou, posto que o trabalho é apenas uma expressão humana no interior da exteriorização, a externalização da vida enquanto exteriorização da vida, assim também a divisão do trabalho não é outra coisa senão o assentar

exteriorizado, estranhado, da atividade humana como uma atividade genérica real ou enquanto atividade do homem como ser genérico (Marx, 2013a, p.149-150).

Além da questão do estranhamento, ao teorizar a divisão social do trabalho, Marx levou em consideração os tipos de propriedade mais relevantes em determinado período histórico, a divisão entre campo e cidade e, o que é mais relevante aqui, a divisão social do trabalho no interior da família (Marx; Engels, 2007). O trabalho reprodutivo não remunerado no interior dos núcleos familiares, contudo, foi visto pelo autor como uma atividade improdutivo, não tendo sido pensada como uma atividade que poderia diminuir os custos com os trabalhadores. O foco de Marx era nos produtos que os trabalhadores poderiam adquirir por meio de sua remuneração.

O trabalho reprodutivo exercido no contexto doméstico também não foi o foco das primeiras feministas socialistas, como Clara Zetkin (2015) e Alexandra Kollontai (1976). Essas autoras se concentraram na crítica ao Feminismo burguês, o qual via a emancipação das mulheres como algo possível dentro dos limites da democracia representativa burguesa mediante a conquista do sufrágio, do direito ao trabalho e do direito à educação. As feministas socialistas, contudo, evidenciaram que a conquista de direitos pelas mulheres depende, sobretudo, do lugar que ocupam na divisão social do trabalho, não sendo viável uma emancipação efetiva em um contexto caracterizado pela exploração.

O fato de o trabalho reprodutivo não ter ficado em primeiro plano pode ser relacionado à menor problematização do cotidiano, dimensão fundamental para se pensar a formação das mulheres como sujeitos políticos. O fato de o foco não ter sido o cotidiano, por sua vez, reafirma a naturalização da hierarquia entre homens e mulheres e, assim, perpetua a ideia de “lugar de destino”. É por meio do cotidiano que se pode pensar nas atividades que demandam tempo, mas que não necessariamente são reconhecidas como trabalho (Ávila, 2005a, 2005b; Ávila; Ferreira, 2020). Segundo Maria Betânia Ávila:

Um ponto importante de se resgatar, a partir da prática política feminista, é justamente a relação entre vida cotidiana e democracia. A radicalização do projeto democrático exige que a vida cotidiana seja tomada como uma questão fundamental da sua agenda política e da reflexão teórica de quem pensa a transformação social. A partir daí, a dicotomia entre esfera pública e esfera privada e a hierarquização da relação entre produção e reprodução podem ser questionadas e repensadas. É bom lembrar que a organização do tempo social é feita a partir dessa dicotomia e dessa hierarquização, que são baseadas na desigualdade de gênero e são fundamentais para a reprodução e a acumulação do capital (Ávila, 2005a, p. 54).

A vida cotidiana é entendida por Ávila (2005b) como a estrutura social, na prática, a dimensão onde se tornaram mais evidentes os conflitos. Ela possibilita a ligação entre a vida

pública e a vida privada, assim como do tempo presente e do devir. É no cotidiano que fica explícito como o tempo longe do trabalho produtivo é desigualmente distribuído entre homens e mulheres (Ávila, 2005a).

Foi a partir dos anos 1960 que a divisão social do tempo foi mais debatida dentro dos movimentos feministas¹⁵ e, em boa parte, devido a esse debate, o trabalho reprodutivo passou a ser colocado em primeiro plano pelos feminismos de embasamento materialista nas décadas de 1970 e 1980 (Ávila, 2005a). Contudo, para um entendimento mais amplo do que é o trabalho reprodutivo, o qual se constitui no principal conceito sobre o qual se estrutura essa tese, é necessário que se exponha o que é a divisão sexual do trabalho¹⁶.

Ao analisar a divisão sexual do trabalho, Yannoulas (2013) expõe abordagens com diferentes enfoques acerca do tema. A primeira a ser discutida pela autora tem como núcleo a segmentação vertical e a segmentação horizontal das mulheres no mercado de trabalho. A segmentação vertical se refere à restrição imposta às mulheres às posições de poder, comumente associado à metáfora do teto de vidro. Já a segmentação horizontal, se refere à associação das mulheres a determinadas atividades, vistas como mais condizentes com as características femininas. A esse tipo de segmentação geralmente é associada a metáfora das paredes de vidro.

A autora também discute a questão da feminilização e da feminização. O primeiro termo se refere ao maior contingente feminino em uma profissão ou ocupação. Já a feminização, é uma expressão mais abrangente que feminilização, envolvendo questões qualitativas, tais como a extensão de características atribuídas ao trabalho reprodutivo ao trabalho produtivo, a associação das funções exercidas pelas mulheres a tarefas vistas como eminentemente femininas e a transformação de determinados aspectos, como o prestígio e a remuneração, em

¹⁵ Ávila define o Feminismo da seguinte forma: “Entendo o Feminismo como prática política e pensamento crítico. E considero que o movimento feminista é aquele que tem como perspectiva a transformação das relações de gênero, cujo foco de atuação é a luta por liberdade e igualdade para as mulheres, o que o torna um movimento contra a exploração e a dominação às quais estão sujeitas as mulheres. É importante dizer que situo o movimento feminista como parte do movimento de mulheres, o qual compreende todas as formas de organização de mulheres que lutam por diferentes objetivos. Há, entre essas várias formas de organização, um movimento dialético a partir do qual a questão das mulheres e as questões trazidas pelas mulheres ganham sentido na esfera pública” (Ávila, 2005a, p. 49)

¹⁶ Acerca da relevância do estudo do cotidiano para a discussão da divisão sexual do trabalho e da discriminação enfrentada pelas mulheres trabalhadoras nos movimentos do operariado, Elisabeth Souza-Lobo afirma o seguinte: “Finalmente, isso nos leva a colocar o problema das origens da discriminação. Essa problemática não pode se limitar à esfera da produção, mas situa-se em sua articulação com a esfera de reprodução. A divisão do trabalho entre os sexos está na base da opressão da mulher na sociedade e na família e, para compreendê-la, é necessário combinar a análise do cotidiano da fábrica com o da família operária. É a partir desse cotidiano visível e invisível, na fábrica e em casa, que se pode começar a discutir a autonomia das práticas sociais dos homens e das mulheres dentro da classe operária e sua integração nas lutas do movimento operário no Brasil.” (Souza-Lobo, 1991, p. 42)

decorrência do ingresso das mulheres em determinada profissão. Nesse sentido, Yannoulas menciona os trabalhos que evidenciam que a flexibilização interna aos ambientes de trabalho é predominantemente masculina e a externa (jornadas parciais e subcontratação, por exemplo) é majoritariamente feminina. (Yannoulas, 2013).

Dentre as autoras que tomaram como objeto de estudo a divisão sexual do trabalho está Elisabeth Souza-Lobo (1991). A autora analisou a relação das trabalhadoras da indústria de São Paulo com os sindicatos nas décadas de 1970 e 1980. Ela chegou à conclusão de que as mulheres estavam sujeitas a salários mais baixos; empregos não-qualificados ou semiqualificados; tarefas mais repetitivas e associadas a maior destreza; e a formas de controle diferentes das exercidas sobre os trabalhadores do sexo masculino (havia o reforço da subordinação vigente no nível das estruturas familiares e ideológicas).

Com relação aos baixos salários, esses eram justificados pelos empresários com o argumento da menor qualificação e maior instabilidade da mão de obra feminina. Isso foi contraposto por Souza-Lobo em sua pesquisa, a qual evidenciou que era exigida uma qualificação maior das mulheres em relação aos homens para cargos análogos. Além disso, era comum as mulheres receberem salários inferiores mesmo se produzissem mais. A qualificação não era vista enquanto tal e, assim, não era remunerada sob a justificativa de que era resultado de características naturalmente femininas “[...] destreza, precisão, habilidade, rapidez [...]”. Utilizando-se de Kergoat, Souza-Lobo afirma que as características associadas à mão de obra feminina são fruto de anos de educação embasada no exercício do trabalho doméstico (Souza-Lobo, 1991, p. 26).

A divisão sexual do trabalho também é objeto de estudo de Carrilho (2016) e Carrilho e Teixeira (2018). A partir de entrevistas com mulheres trabalhadoras do setor de mineração, é colocado em evidência que há uma exploração diferenciada das mulheres, marcada por falsos privilégios, esforços adicionais, mecanismos de expulsão e pouca adequação do ambiente de trabalho. Ademais, no que se refere às ações afirmativas desenvolvidas no âmbito de tais empresas, é analisado como podem ser imbuídas de um viés maternalista e pautadas no marketing da responsabilidade social.

Com relação ao contexto acadêmico, Betina Stefanello Lima (2013) se utiliza da metáfora do “labirinto de cristal” para se referir à segmentação vertical. A autora utiliza a metáfora do labirinto de cristal por deixar mais evidente que os obstáculos se interpõem às mulheres não apenas no topo, mas ao longo de toda a trajetória acadêmica; que a inclusão

subalterna é o resultado de múltiplos fatores; e que não só a ascensão, mas o reconhecimento alcançado pelas mulheres é mais lento.

Dentre os obstáculos analisados pela autora, destacam-se os seguintes: o drible da dor viabilizado pelo mito da supermulher e pela representação das inteligências descorporificadas; os sexismos automático e instrumental; e o efeito Camille Claudel desencadeado pelo conflito “ser mulher” X “ser cientista”. No que diz respeito ao primeiro obstáculo, o mito da supermulher se embasa na ideia de que as cientistas que obtêm êxito na Academia o fazem por não possuírem atributos de mulheres comuns. Já a representação das inteligências descorporificadas, por seu turno, associa o lugar ocupado pelas mulheres dentro das universidades à perspectiva de esforço individual. De todo modo, no caso das duas representações/mitos, a fundamentação é o discurso meritocrático (Lima, 2013).

Com relação ao sexismo automático, ele dissocia a imagem da ciência à imagem das mulheres, sendo vistas como passíveis de obter maior sucesso as mulheres que se enquadrassem em um “estereótipo masculino” (Lima, 2013, p. 899). O sexismo instrumental, por sua vez, tem um direcionamento mais individual. O sexo é utilizado como uma categoria que reafirma o lugar de subalternidade das mulheres quando as regras de mobilidade dentro do campo científico já não são suficientes para legitimar uma posição de dominância. Geralmente, tenta-se deslegitimar uma conquista utilizando-se a justificativa de que aquilo seria resultado de atributos relacionados à sexualidade.

Além das autoras mencionadas, a divisão sexual do trabalho também é objeto de estudo de Tabet (2005a, 2005b). Essa autora analisa como a restrição das mulheres a determinadas atividades e ao espaço doméstico é feita por meio do controle dos instrumentos de trabalho a que podem ter acesso e do controle da capacidade reprodutiva. Tabet evidencia que, em diferentes sociedades, as mulheres têm acesso restrito a instrumentos mais complexos. Além disso, expõe como os constrangimentos físicos e psicológicos às necessidades conjugais e a vigilância sobre a concepção e nascimento das crianças implicam menor controle sobre o próprio corpo e maior associação às atividades reprodutivas. Segundo a autora:

O casamento é, assim, não só uma instituição que cria parentesco por meio da troca de mulheres, que vincula homens e mulheres em uma divisão de trabalho, que legitima a prole e concede a eles uma mãe e um pai, e que controla o destino (localização) dos filhos. É principalmente, para a nossa proposta presente, a instituição que parece garantir as maiores taxas de fertilidade. Por meio do casamento, falando de um modo

geral, a exposição permanente ao coito e, por isso, a permanente exposição ao risco de gravidez, é assegurada [tradução minha](Tabet, 2005b, p. 117)¹⁷.

Em uma perspectiva que confere centralidade ao trabalho de cuidado, Hirata (2022) analisa a divisão sexual do trabalho por meio de uma análise comparada entre Brasil, França e Japão. Para realizar essa discussão, a autora se valeu de uma pesquisa com 360 cuidadoras (es) de idosos nos três países mencionados entre 2010 e 2011. Com base na pesquisa em questão, ela chegou à conclusão de que a metáfora do teto de vidro é mais condizente com a realidade das mulheres de classes abastadas e dos países do Norte global. Entre as mulheres de países do Sul, ela ressalta a questão da precariedade.

Tendo em vista que o foco da autora está no cuidado, é necessário que, antes de ser feita a análise da divisão sexual a ele relacionada, se entenda como ele é definido. Segundo Hirata (2022):

O cuidado é uma relação social entre prestador(a) e beneficiário(a), que é em princípio sexuada e que pode ou não ser remunerada (o cuidado doméstico) ou remunerada (a profissionalização e os ofícios do cuidado). Essa relação pode ser concebida em um sentido amplo, o de uma relação entre o homem e a natureza, ou o homem e os animais; mas, interessando-me pela questão da externalização do trabalho do cuidado e de sua profissionalização com a figura ‘dos(as) cuidadores(as)’ em países tão diversos como o Brasil, a França ou Japão, limitar minha reflexão à relação social de trabalho em que estão enredadas a disposição e as práticas materiais dos(as) cuidadores(as) para com os beneficiários(as) do cuidado (Hirata, 2022, p. 29).

Um termo utilizado por Hirata (2022) (também por Fraçoise Vergès, em uma perspectiva Decolonial) é a multidimensionalidade. Helena Hirata vê o cuidado como uma atividade “moldada” pela raça, pela classe e pelo gênero. Isso fica claro quando, em sua pesquisa, evidencia que a maior parte do cuidado, seja ele remunerado ou não, é entendida como responsabilidade das mulheres. Essa é uma realidade nos três países escolhidos. Contudo, a autora demonstra que, no caso dos países do Norte, as mulheres das classes altas o repassam para as mulheres imigrantes racializadas (Hirata, 2022, p. 30).

Esse repasse é visto como parte do processo de globalização dos cuidados, caracterizado pelo aumento do trabalho remunerado e não remunerado direcionado às mulheres; pela maior precarização; e pela desresponsabilização do Estado pelo trabalho reprodutivo, o qual se

¹⁷ No original: “Marriage is therefore not only an institution that creates kinship through the exchange of women, which ties men and women together in a division of labour, which legitimates children and gives them a social mother and a social father, and which controls the destination (allocation) of children. It is primarily, for our present purposes, the institution which seems to guarantee the greatest chances of fertility. Through marriage, generally speaking, permanent exposure to coitus, hence permanent exposure to the risk of pregnancy, is assured (Tabet, 2005b, p. 117).

concentra na família. Com relação à precarização, a autora enfatiza a ausência de direitos sociais; as jornadas de trabalho reduzidas; a falta de reconhecimento da qualificação mediante a justificativa, tal qual fora apontado por Souza-Lobo (1991), de que são atributos naturais; e a precariedade do ponto de vista subjetivo (status). A autora também cita a xenofobia e o racismo como algo recorrente nas entrevistas com cuidadoras (es) do Brasil¹⁸ e da França. A qualificação também não é reconhecida (cursos técnicos e superiores), já que profissionais com alto grau de escolaridade são alocadas (os) em posições com status mais baixos para viabilizar uma maior exploração (Hirata, 2022).

Assim como Hirata, Vergès (2020) se utiliza da multidimensionalidade para abordar a divisão sexual do trabalho, mas no âmbito do Feminismo Decolonial, o qual, originário dos movimentos sociais de mulheres do Sul global, visa “[...]à destruição do racismo, do capitalismo e do imperialismo[...]” e evidenciar como o colonialismo e a xenofobia se perpetuam sob a justificativa de desenvolvimento e autonomia (Vergès, 2020, p. 20). O uso da multidimensionalidade é proposto para lidar com as críticas de segmentação e hierarquização das categorias classe, raça e gênero associadas ao Feminismo Interseccional¹⁹. A ideia principal é analisar as relações sociais como uma totalidade. Ela propõe que a análise de uma determinada questão se inicie por meio de um elemento em específico e que, a partir daí, sejam feitas conexões, como espécies de fios, a outras dimensões, como o patriarcado, o capital e a justiça reprodutiva .

Nos termos de Vergès:

O método é simples: partir de um elemento para revelar um ecossistema político, econômico, cultural e social buscando evitar a segmentação imposta pelo método ocidental das ciências sociais. Aliás, as análises mais esclarecedoras e produtivas das últimas décadas foram aquelas que puxaram o maior número de fios, colocando em evidência as redes de opressão concretas e subjetivas que tecem a teia da exploração e das discriminações (Vergès, 2020, p. 40).

Além do Feminismo Liberal, Vergès (2020) aponta os limites do Feminismo de embasamento marxista no estudo do trabalho reprodutivo exercido por mulheres racializadas. Segundo a autora, na década de 1970, as feministas materialistas centraram suas análises na questão da ausência de remuneração do trabalho reprodutivo e na coletivização desse tipo de trabalho. Contudo, afirma que essa perspectiva foi sendo subsumida por outras que davam maior ênfase à divisão de tarefas no espaço doméstico. Vergès ressalta a importância de se

¹⁸ No caso do Brasil, a xenofobia e o racismo estão mais relacionados às trabalhadoras que exercem o trabalho de cuidado no Sudeste, mas que têm origem na Região Nordeste do país (Hirata, 2022).

¹⁹ Os fundamentos do Feminismo Interseccional serão detalhados no capítulo 5, tendo em vista que o uso dessa perspectiva se mostrou indispensável ao entendimento da maternagem.

reconhecer as especificidades do trabalho doméstico e de cuidado quando são exercidos por mulheres racializadas, tendo em vista determinados fatores, tal qual o fato de residir ou não na casa em que se trabalha.

A análise do cuidado por essa autora tem como foco o contexto francês, sendo analisadas as imigrantes oriundas de antigas colônias. Ela ressalta a invisibilização desse trabalho promovida pela naturalização do seu exercício pelas mulheres racializadas. A invisibilidade facilitaria a exploração, a qual, por sua vez, é justificada como uma forma de conferir autonomia a mulheres advindas de países pobres. Além disso, a autora elabora o termo “economia do esgotamento dos corpos” para se referir à relação dialética entre os “corpos eficientes” da burguesia, a qual deve se mostrar apta a se dedicar a longas jornadas de trabalho, a horas de exercícios físicos diariamente e a ter uma alimentação saudável, e os corpos exauridos das trabalhadoras racializadas que limpam os locais de trabalho e de lazer e as moradias da burguesia, assim como cuidam das crianças, dos doentes e dos idosos. (Vergès, 2020, p. 12-13).

Duas questões levantadas por Vergès (2020) podem ser vistas como convergentes com o pensamento de Lélia Gonzalez (1982, 1984), Davis (2016) e Ávila e Ferreira (2020). A primeira delas é o fato de a mulher preta não ser vista como mulher no sentido de possuir os atributos de fragilidade e feminilidade associados às mulheres brancas sendo, assim, mais propensa à exploração e à violência. A divisão sexual se manifesta, assim, de maneira diferenciada. Davis (2016) e Gonzalez (1984) ressaltam como a herança escravocrata se reflete nesse processo. As mulheres eram exploradas não só na esfera doméstica, mas também executavam trabalhos braçais nas lavouras e na mineração. Isso ajudou a forjar um estereótipo de agressividade que justificava a maior exploração. Gonzalez (1982) ressalta que esse estigma está relacionado à preterição das mulheres negras em relação às brancas na constituição de vínculos matrimoniais. Isso se perpetuaria mesmo entre os homens pretos, os quais, ao ascender socialmente, teriam preferência pelas mulheres brancas devido ao fato de as associarem a uma maior submissão.

O outro elemento citado por Vergès, com o qual se pode fazer um paralelo com as autoras acima citadas, é o fato de o trabalho doméstico remunerado ser exercido dentro da residência dos patrões. Isso dificulta não só a delimitação da jornada de trabalho, como está associado à violência. Também por meio do paralelo com o período escravagista, Ávila e Ferreira (2020) associam esse tipo de trabalho a uma espécie de relação de servidão, o que se evidencia não só na dificuldade para o reconhecimento dos direitos trabalhistas e nas relações

hierárquicas, mas na segregação espacial dentro dos lares (cômodos como o quarto e o banheiro de empregada).

Davis (2016) e Gonzalez (1984) falam mais abertamente sobre a questão da violência. Davis acentua, além dos castigos físicos aos quais os homens escravizados estavam sujeitos, a exploração sexual e o estupro direcionado às mulheres pretas. Elas foram usadas como fonte de ampliação da mão de obra escravizada, sendo vistas como meras reprodutoras que poderiam ter seus filhos afastados e vendidos, principalmente após a proibição do tráfico internacional. O estupro também era utilizado como um instrumento de submissão e coerção, além de ser visto como uma forma de humilhar os parceiros das mulheres vítimas desse tipo de violência.

Gonzalez (1984) aborda, além da violência sexual no período colonial direcionada às mucamas, mulheres escravizadas que atuavam no contexto doméstico, a direcionada às mulatas no contexto em que viveu. Segundo ela, a atenção conferida às mulheres negras no contexto carnavalesco parte da redução dessas mulheres a uma figura hiperssexualizada. Além disso, tem como contraponto o cotidiano perpassado pelo assédio moral e sexual e pela discriminação. Ao destaque nos desfiles das escolas de samba se contrapunha uma realidade de discriminação em que tais mulheres deveriam se restringir aos elevadores e às entradas de serviço.

Vale dizer, contudo, que Gonzalez (1984) não deixa de abordar como a mulher preta conseguiu resistir às múltiplas formas de violência que lhe foram dirigidas. Essa resistência é associada, sobretudo, à figura da “mãe preta”, ou seja, as mulheres negras escravizadas que eram responsáveis por amamentar e cuidar das crianças dos senhores. Ela, apesar de ter seu trabalho explorado, é vista como a mãe verdadeira das crianças que cuidavam, já que era ela, quem, de fato, educava. Por meio da transmissão de seus valores tais mulheres teriam ocupado um importante papel na transmissão da cultura afrocentrada.

Em resumo, as obras acima citadas tiveram como cerne ou a segmentação vertical e horizontal no âmbito da divisão sexual do trabalho, ou a feminização. Outra abordagem foca, tal qual é dito por Yannoulas (2013), no trabalho reprodutivo no sentido da “doble presencial”, tal qual proposto por Laura Balbo, ou seja, nas dificuldades interpostas às mulheres por terem que lidar com as demandas do trabalho fora e dentro do ambiente doméstico. Por meio desse enfoque, é possível, assim, chegar ao conceito central desta tese: o trabalho reprodutivo não remunerado.

O trabalho reprodutivo não remunerado foi amplamente discutido pelo Feminismo Materialista Francófono (FMF). Essa vertente do Feminismo se articulou na década de 1970 por meio da revista francesa *Questions Féministes*. O que há em comum entre as autoras

associadas a essa vertente é a noção de que as mulheres se constituem como distintas dos homens devido às relações materiais, às hierarquias criadas em torno das relações de trabalho. Partem, assim, da desnaturalização das diferenças sexuais por meio da noção de que as mulheres se constituem como uma classe distinta (Curiel, Falquet, 2005).

No caso de Delphy, tanto o sexo quanto o gênero são vistos como categorias socialmente criadas, tendo em vista que, segundo a autora, na biologia, existem ‘n’ fatores que determinam o que se entende por sexo e que o fato, de se ter ou não um pênis, não é visto, por ela, como um indicativo suficiente das diferentes funções de procriação entre os indivíduos. A diferenciação e hierarquização entre homens e mulheres é associada pela autora ao modo de produção doméstico. Esse consiste no modo de produção embasado na exploração do trabalho reprodutivo das mulheres no contexto familiar, o qual não é remunerado e tem semelhanças com o trabalho servil, na medida em que, sob o matrimônio, o cônjuge se converte em dono da força de trabalho da mulher (Delphy, 1988, 1996, 2015).

O sistema por meio do qual as mulheres são subordinadas aos homens e o sob o qual se desenvolve o modo de produção doméstico é o patriarcado²⁰. Esse termo é recuperado pelas feministas materialistas na década de 1970 com o intuito de acentuar determinados aspectos, como o fato de a exploração das mulheres não se restringir ao nível das relações individuais. Segundo a autora:

Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina’ ou de opressão das mulheres. Essas expressões, contemporâneas dos anos 70, referem-se ao mesmo objeto, designado na época precedente pelas expressões ‘subordinação’ ou ‘sujeição’ das mulheres, ou ainda ‘condição feminina’ (Delphy, 2009, p. 173).

A ideia de que as mulheres, sob o patriarcado, se constituem em uma classe distinta (sexo como categoria política) também é teorizada por Wittig (2006). Para ela, a divisão entre os sexos é criada por uma sociedade heteronormativa, na qual o trabalho reprodutivo e as tarefas a ele relacionados são vistas como atribuições naturalmente femininas e são, então, apropriadas pelos homens. Essa divisão se fundamenta no mito da mulher, o qual cria uma marca, uma categoria biológica e histórica com o propósito de oprimir, e no pensamento heterossexual, apoiado na psicanálise, cria o outro a ser explorado, dominado.

²⁰ Delphy (2009) utilizava o termo patriarcado, entendendo-o como um sistema distinto ao do capitalismo devido ao fato de a mulher não ser remunerada pelo trabalho reprodutivo. Todavia, outras autoras, como Hirata (2018), preferem o uso do termo Capitalismo Patriarcal, tendo em vista que não entendem que há essa separação.

Além da análise das mulheres como classe distinta, outras noções centrais ao Feminismo Materialista Francófono são as de coextensividade e de consubstancialidade, propriedades que caracterizam as relações sociais entre homens e mulheres no âmbito da divisão sexual do trabalho. Segundo Kergoat, uma relação social “[...] é uma relação antagônica entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa (enjeu). É uma relação de produção material e ideal” (Kergoat, 2010, p. 94). As relações sociais são caracterizadas pela coextensividade, pela não separação, pela junção numa espécie de nó dos marcadores de classe, raça e gênero. Também são caracterizadas pela consubstancialidade, ou seja, por se produzirem e reproduzirem mutuamente.

Além do Feminismo Materialista Francófono, outra vertente do Feminismo que se desenvolveu sob influência do Materialismo Histórico-Dialético no mesmo período (década de 1970) foi o Feminismo Autonomista. O Feminismo Autonomista se desenvolveu junto com o movimento *Wages for Housework*, o qual tinha como reivindicação principal o assalariamento do trabalho reprodutivo pelo Estado. A remuneração do trabalho reprodutivo era entendida como uma estratégia política por conferir maior unicidade à classe trabalhadora; visibilidade a um tipo de trabalho que não era entendido como tal; melhor delimitação da jornada; e o enfraquecimento de uma estratégia de disciplinarização (tendo em vista a cobrança exercida sobre os homens que são os únicos responsáveis pelos rendimentos dos núcleos familiares) (Federici, 2018, 2019b).

O Feminismo Autonomista tem como embasamento o marxismo, mas se vale dessa fundamentação de maneira crítica utilizando-se, principalmente, do operaísmo e do anticolonialismo. Nos termos de Federici:

Em suma, nós não aceitamos passivamente as lições dos movimentos já mencionados, mas as viramos de cabeça para baixo, expusemos seus limites e usamos seus tijolos teóricos para construir um novo tipo de subjetividade e estratégia políticas (Federici, 2019b, p. 25).

A influência do marxismo fica evidente quando a história é pensada como um processo de luta pela emancipação, como algo que não pode ser visto pelo ângulo de um sujeito universal, já que permeada por conflitos e divisões (raça, classe, gênero). Essa influência também se torna explícita quando as identidades sociais e a subordinação são associadas às relações materiais, viabilizando, assim, que a categoria mulher seja pensada como algo dinâmico, e não como algo inato (Federici, 2019b).

As críticas ao marxismo são tecidas com base no anticolonialismo e no operaísmo. Por meio do anticolonialismo, o peso da exploração do trabalho não remunerado no capitalismo

torna-se mais claro e o potencial revolucionário de outros segmentos que não abrangiam o operariado industrial também. Federici ressalta que as principais lutas revolucionárias no século XX não tiveram origem no proletariado europeu, mas nas comunidades e nas associações camponesas de países pobres. Já por influência do operarismo, a questão da remuneração passa a ser vista, no âmbito do WFH, como passível de gerar maior organização política. Influência similar é obtida do movimento dos direitos civis pelas feministas americanas, as quais reivindicaram salários do Estado pelo exercício de atividades ligadas à educação (Federici, 2019b).

O foco da crítica de Federici à Marx, se estrutura, portanto, na ideia de que a divisão não se dá só entre detentores e destituídos dos meios de produção, mas também entre os trabalhadores assalariados e não assalariados (Federici, 2018). É justamente sobre os trabalhos não assalariados ligados à reprodução da vida que Federici centra seu trabalho. Ela os define como “[...] o complexo de atividades e relações por meio das quais nossa vida e nosso trabalho são reconstruídos diariamente” (Federici, 2019b, p.20). Para Federici, o trabalho reprodutivo envolve o trabalho doméstico, de cuidados e o trabalho sexual. A autora diz que esse tipo de atividade está menos sujeita à automação, tendo em vista que:

[...] A produção de seres humanos é, em grande parte, irredutível à mecanização, uma vez que exige um alto grau de interação humana e a satisfação de necessidades complexas em que os elementos físicos e afetivos estão intrinsecamente combinados (Federici, 2019b, p. 223).

A exploração do trabalho reprodutivo não remunerado é fundamentada no “Patriarcado do Salário”. O “Patriarcado do Salário” consiste na condição de dependência a que as mulheres são submetidas no modelo de família nuclear, instituído e disseminado no contexto europeu no final do século XIX. Esse modelo de família está associado à instituição de salários mais altos e à redução das jornadas de trabalho no contexto industrial, tendo em vista o risco das revoluções. Além disso, o tipo de trabalho a ser exercido na indústria passa a exigir que os trabalhadores se enquadrem em uma disciplina que exige mais dispêndio de tempo com o trabalho reprodutivo. Esse modelo de família garante que ele seja exercido de maneira gratuita pelas mulheres da família, sem que haja, assim, o investimento estatal ou patronal (Federici, 2018, 2019b).

Contudo, é importante elucidar que Federici não vê o trabalho reprodutivo como alienante em si mesmo. Para ela, o que gera alienação é a exploração. O fato de haver, nesse tipo de trabalho a “[...] transformação em trabalho das atividades e das relações que satisfazem nossos desejos” faz com que, segundo a autora, se torne o mais contraditório no âmbito do

capitalismo, constituindo-se, assim, no “ponto zero” da Revolução (Federici, 2019b, p. 19). Além disso, o potencial revolucionário do trabalho em questão se torna evidente pelas formas de cooperação que viabiliza e devido ao fato de, em determinados contextos, como as periferias latino-americanas, envolver a coletivização nas comunidades.

É justamente sobre as formas de cooperação social e coletivização do trabalho reprodutivo que Federici desenvolve sua proposta de comunalismo. Essa proposta se fundamenta no bem comum; na reapropriação, pelas comunidades, das propriedades controladas pelo Estado e pelo capital; e na criação de formas de sociabilidade que não se fundamentem na exploração. Distingue-se da proposta de comunismo marxista na medida em que entende que, não necessariamente, deve-se chegar num estágio de máxima contradição para que outro modelo de sociedade seja viável; e por ver maior potencial revolucionário nas formas associativas típicas do campesinato e das periferias do que nos sindicatos e associações coletivas ligadas ao operariado. Nos termos da autora:

[...] Por políticas dos comuns me refiro às diversas práticas e perspectivas adotadas pelos movimentos sociais de todo o planeta que buscam melhorar a cooperação social, debilitar o controle do mercado e do Estado sobre nossas vidas, alcançar uma melhor divisão de riqueza e, definitivamente, colocar limites à acumulação capitalista.[...]As feministas também podem abraçar a inspiradora imagem de Marx de um mundo mais além da divisão social do trabalho, embora elas possam querer se assegurar de que entre caçar pela manhã, pescar à tarde e escrever depois da ceia haja tempo disponível para que todos colaborem na limpeza e no cuidado dos filhos [tradução minha](Federici, 2018, p. 86)²¹

Assim, tanto as feministas materialistas francófonas quanto as feministas autonomistas colocaram em primeiro plano o trabalho exercido de maneira não remunerada no contexto doméstico. Evidenciaram como a não remuneração desse trabalho dificulta a organização coletiva, a delimitação da jornada e o reconhecimento da qualificação necessária ao seu exercício. Também mostraram como a família nuclear, ao se embasar na remuneração de um único membro da família, cria uma situação de desigualdade, estando o poder concentrado no homem.

²¹No original: “[...] Con política de los comunes me refiero a las diversas prácticas y perspectivas adoptadas por los movimientos sociales de todo el globo que buscan mejorar la cooperación social, debilitar el control del mercado y el Estado sobre nuestras vidas, alcanzar un mejor reparto de la riqueza y, en definitiva, poner límites a la acumulación capitalista.[...]Las Feministas también pueden abrazar la inspiradora imagen de Marx de un mundo más allá de la división social del trabajo, aunque puede que se quieran asegurar de que entre cazar por la mañana, pescar por la tarde y escribir después de la cena quede algo de tiempo para que todo el mundo colabore en la limpieza y el cuidado de los niños” (Federici, 2018, p. 86).

Além das feministas materialistas francófonas e das feministas autonomistas, o trabalho reprodutivo não remunerado foi objeto de estudo das feministas que estudam a questão do uso do tempo. Esse entendido, aqui, a partir da seguinte definição:

O que eu estou chamando de tempo é o sistema padronizado de regulação dos períodos, das durações das horas do dia, dos anos, que se constitui de fato uma instituição social, segundo Norbert Elias (1998). Esse tempo é uma convenção social que regula os períodos de duração dos processos (Ávila, 2005b, p. 68).

Essas autoras desenvolveram técnicas de pesquisa que possibilitaram que fossem contabilizadas o número de horas do dia despendidas com o trabalho reprodutivo. Dentre as técnicas mencionadas, estão os diários e os *surveys*. Os diários, apesar de estarem ligados a uma maior precisão, não são aplicáveis em uma amostra muito grande da população. As pesquisas em questão, mesmo no contexto dos países desenvolvidos, indicam que sempre são as mulheres as que despendem maior tempo ao longo da semana com o trabalho reprodutivo. Nos casos em que o trabalho em questão é terceirizado, isso ocorre, na maior parte das vezes, com os recursos das mulheres do núcleo familiar. Vale dizer que, além da questão do trabalho de cuidado sofrer menor impacto da tecnologia, principalmente no caso de crianças pequenas, despende-se maior tempo e recursos do que em outros períodos históricos, tal qual será visto de forma mais detalhada no capítulo seguinte (Aguiar, 2010; Aguirre, 2005; Durán, 2013; Goren; Trajenberg, 2017).

No caso do Brasil, a pesquisa de maior alcance que leva em consideração o exercício desse tipo de trabalho é Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Na publicação *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*, ficam evidentes as desigualdades de tempo despendido com o trabalho reprodutivo em termos de cor, classe e gênero. A pesquisa indicou que as mulheres pretas despendiam mais que o dobro de horas semanais dos homens brancos com trabalho reprodutivo, tendo em vista que elas gastavam 22 horas e eles 10,9. No que se refere à classe, as mulheres que estão entre os 20% mais pobres da população executam 24,1 horas de trabalho reprodutivo por semana. Já as que estão entre os 20% mais ricos, despendem 18,2 horas. No caso dos homens, esses números são, respectivamente, 11 e 10,8 horas semanais (IBGE, 2021).

No contexto distrital, a média semanal de horas dedicadas aos afazeres domésticos entre as mulheres é de 17,5 horas, o que representa 8 horas a mais do que o tempo dedicado pelos homens. Vale destacar que as maiores discrepâncias se dão entre homens e mulheres com cônjuge, entre os quais a diferença de jornada é de 10,8 horas. Em residências com crianças e/ou adolescentes de até 14 anos, as mulheres despendem 18,6 horas semanais com o

cuidado, enquanto, entre os homens, essa média é de 11,1 horas. Em casas em que há crianças com menos de 3 anos, essa diferença se torna maior, aumentando de 7,5 horas para 11,1 (Codeplan, 2022a).

Em outra publicação envolvendo o contexto distrital, foi evidenciado que a maior parte dos arranjos familiares do DF é formado por dois cônjuges e uma criança (Codeplan, 2023b). É, portanto, uma configuração familiar que se coaduna ao modelo nuclear. A maioria das entrevistadas não fazia parte, no momento da entrevista, de uma unidade familiar que estava em conformidade com esse modelo, tal qual será desenvolvido no capítulo seguinte. Contudo, as famílias de origem eram, em sua maior parte, nucleares. Assim, na categoria “Configuração familiar de origem” foram alocadas as falas que dizem respeito a essa realidade:

***Saturno:** Eu sou a caçula [...] dos meus irmãos. Na verdade, eu tenho 7 irmãos, alguns de pai e mãe, alguns só de... Só por parte paterna. Os que moraram comigo foram só 4 irmãos e meus pais [...].*

***Vênus:** Meus pais são casados até hoje. [...] Eu fui a irmã mais velha. Eu tenho dois irmãos. Mais novos do que eu. [...] Minha mãe é médica. Ela atua às vezes. Ela já tá aposentada, mas ela ainda atua de vez em quando, em algumas situações. O meu pai é economista. Ele já se aposentou.*

***Júpiter:** A minha mãe, ela é pedagoga formada na UnB e o meu pai, ele é gráfico. Eles são casados desde sempre. Na minha vida [...] no caso. Eles são jovens. [...] Ai, eu tenho um irmão mais velho e uma irmã mais nova de idades bem próximas. Hoje em dia, meu irmão tem 26, eu tenho 25 e minha irmã tem 23. E minha mãe pariu nós três estudando, cara.*

***Lua:** Eu, em minha comunidade, eu morava com 5 irmãos, o meu pai e minha mãe. Nós vivíamos fazendo plantação. Ai, depois, teve uma irmã minha que foi morar fora.*

***Netuno:** [...] A minha configuração familiar, de início... Não, quando eu era criança, assim, nenenzinha, [...] primeira infância, meus pais eram casados. Depois, a minha mãe se divorciou e saiu do casamento só comigo e com o meu irmão.*

A maior parte das estudantes advieram de famílias formada por pai, mãe e irmãos (os), em que tanto o pai quanto a mãe trabalhavam de forma remunerada. As entrevistadas que têm como origem unidades familiares mais extensas nasceram em cidades interioranas no Piauí e em Goiás. No caso de uma delas, apesar de ter nascido em uma família nuclear, os pais se divorciaram quando ainda estava na primeira infância. Entende-se, assim, que, no que se refere às famílias de origem, são configurações que estão de acordo com o modelo que é tomado como referência pelas feministas materialistas francófonas e pelas feministas autonomistas italianas, que é o modelo de família nuclear.

Contudo, até a data da entrevista, a maior parte delas era mãe solo e, das duas estudantes que eram casadas, 1 delas foi mãe solo por 5 anos. Assim, vivenciavam uma realidade distinta

da tomada como referência pelas feministas acima citadas, tal qual será visto de forma mais detalhada no terceiro capítulo. O que os feminismos discutidos neste tópico ajudam a entender é a naturalização do trabalho reprodutivo como uma atribuição feminina e o fato dessa naturalização ser majorada quando esse trabalho abarca o cuidado de uma criança pequena. Assim, para abordar a exploração associada a essa questão foi formulada a seguinte categoria: “O trabalho reprodutivo como uma atribuição feminina”.

Netuno:[...] Ele trabalhava 6 horas por dia e eu saía de casa 7 horas da manhã com o meu filho debaixo do braço e eu chegava às dez e meia da noite com o meu filho dormindo debaixo do meu braço. E eu dava conta da rotina dele inteira: eu dava café da manhã, eu dava o banho, eu dava o almoço, eu dava a janta, eu botava ele na cama, eu tirava o pijama. Ele não se dignou a ficar com ele, por exemplo, “Ah, eu fico com ele de manhã, porque eu não trabalho de manhã”. Muito pelo contrário, quando eu pedia, ele dizia que não podia. Então, assim, eu acho muito importante a gente também não ignorar as mães solo que têm o companheiro em casa, né.

Saturno: E sou mãe solo para tudo mesmo. Eu sou a única que cuida. Ele não é presente. E eu tenho algum apoio financeiro, ainda, de uma familiar da gente, familiar paterna. Mas de apoio, mesmo, para cuidado e tal, para questões da vida diária, eu não tenho. Eu sou mãe solo. Eu cuido de tudo mesmo.

Júpiter: Só que quando eu descobri, já começou daí. O pai dela parou de falar comigo. Ele passou uma semana me ignorando de tudo e tal e ele tava em reta final de faculdade. E eu me senti totalmente desamparada assim.[...]Ele não fala comigo e teve um período em que ele pagava pensão. Ele pagava 180 reais. E, aí, aquela coisa de jogar na minha cara. Eu falava: ‘Vêi, acabou a fralda.’ E ele: ‘Vêi, que que você fez com os 180 reais que eu te dei?’ Então, era mais uma parada que me fodia muito psicologicamente e atrapalhava os meus estudos. [...] Já perdi entrevista porque eu sou mãe. Isso é uma parada real. E.... Eu tive que abrir mão...Abrir mão de um trabalho incrível, porque o pai da minha filha não é pai, tá ligado, e não divide nada comigo. Aí, beleza, deixa aí de segundo plano o meu sonho de uma carreira legal. Saca? Acho que é isso.

As falas acima reiteram o que é discussão das feministas materialistas, tendo em vista que as mulheres em questão são responsabilizadas pela maior parte do cuidado e do trabalho reprodutivo a ele associado, mesmo quando coabitam com os pais das crianças. Essa questão da naturalização é evidenciada, também, por outras pesquisas com mulheres que foram mães na juventude, como na dissertação de Correia (2014), em que as adolescentes entrevistadas veem o cuidado como algo instintivo. Na fala de Júpiter, também se evidencia a responsabilização, além do cuidado, pela contracepção. O fato de ter engravidado culmina numa postura coercitiva por parte do pai da criança. Essa ideia de que a mulher é a principal responsável pela gravidez também aparece em outras pesquisas, como na de Franco (2016) e na de Bonalume (2014).

Além da recusa em cumprir com obrigações relacionadas ao cuidado, algumas das estudantes foram vítimas de violência doméstica. A denúncia, por sua vez, culmina em outras

formas de coerção, como o afastamento das(os) filhas (os) ou, paradoxalmente, a imposição da convivência; e a recusa em cumprir com obrigações relacionadas ao provimento material.

***Saturno:** Já tive uma relação estável com o pai deles por cerca de um ano e pouco, mas por questões de violência doméstica, agressão, a gente se separou. Eu entrei com Boletim de Ocorrência e tal. [...] Atualmente eu sou mãe solo. E cuido dos dois desde a separação, [...] desde que ele não teve mais vínculo com a gente.*

***Netuno:** Tinha muita vergonha, porque eu tinha sido vítima de violência doméstica. É [Nome da criança] tem muitas dificuldades porque ele foi vítima dessa violência também. [...] É um problema que a gente enfrenta até hoje, porque o meu ex-companheiro, ele não... Não entra na cabeça dele que ele é um agressor e ele acha que o meu filho tem obrigação de convivência, só que meu filho não quer.*

Acerca da violência doméstica, na Pesquisa Nacional de Violência Contra a Mulher, 30% das respondentes declararam já ter sofrido algum tipo de violência perpetrada por um homem no contexto doméstico. Em 52% dos casos, o agressor era cônjuge ou companheiro e, em 15% dos casos, era um homem com o qual a entrevistada manteve um relacionamento afetivo em algum momento da vida. Em 20% dos casos de violência, a vítima continuou a conviver com o agressor. No que diz respeito à renda, a porcentagem de respostas afirmativas quando questionadas se a violência foi física foi maior entre mulheres com renda familiar de até dois salários mínimos (79%). Em 49% dos casos, o ciúme foi o principal motivo. (Instituto..., 2023).

Levando em consideração esse último indicativo, a violência contra a mulher pode ser entendida como um recurso de afirmação da masculinidade do agressor. Para se afirmar como igual, diante de outros homens, é necessário que as mulheres sejam colocadas em uma condição de inferioridade, mesmo que, legalmente, não o sejam. Essa inferiorização, tendo em vista que não se justifica pelas diferenças físicas, tem que ser continuamente reafirmada por meio da violência. Em outras palavras, o reconhecimento como homem pelos seus semelhantes impescinde da dominação de outros seres, da extração de mais-valia simbólica (Segato, 2003).

Nos termos de Rita Segato:

[...] A ideologia com que operam os atores os induzem a crer que sua reprodução é obra da natureza, de uma programação inescapável – muitas vezes descrita no senso comum como obra da biologia, ou da cultura, sendo a cultura entendida nada mais nada menos que segunda biologia, substituta da biologia. A ausência real dessas determinações faz com que o sistema dependa, intermitentemente, da vontade efetiva de dominação do homem, que recorre ciclicamente à violência psicológica, sexual ou física para restaurar essa “segunda natureza”, reciclando a ordem e realimentando o poderoso estereótipo. Essa é a razão, também, que faz com que a violência moral seja

o telão de fundo e o horizonte permanente da reprodução da ordem do *status* (Segato, 2003, p. 257)²².

Contudo, analisando os relatos como um todo, as menções aos genitores foram, de modo geral, baixas e, quando apareciam, eram associadas, sobretudo, a conflitos, a dificuldades com relação ao provimento material e/ou a divisão de tarefas associadas ao cuidado das crianças. O modelo de entrevista adotado foi o não estruturado, tal qual fora dito no capítulo anterior, então, buscou-se deixar as entrevistadas à vontade para relatar os aspectos de suas vidas que considerassem mais relevantes e que não as levassem a uma situação de constrangimento, dada a personalidade dos temas abordados. É importante destacar que, em uma das entrevistas, o genitor não foi mencionado em nenhum momento.

Houve, contudo, duas exceções. Em dois casos, quando mencionada a questão da divisão do trabalho reprodutivo, os cônjuges foram apontados como pessoas que tinham um papel fundamental no trabalho de cuidado. Nesses casos, pode-se relacionar a maior participação no cuidado com os filhos com a concepção de “nova paternidade” abordada por Drago (2012) em sua pesquisa. Esse modelo de paternidade é caracterizado por “[...] maior envolvimento do homem no âmbito privado; maior envolvimento afetivo dos pais com seus filhos; práticas paternas e maternas mais parecidas em relação ao cuidado e educação do filho” (Drago, 2012, p. 30). Vale dizer que no caso da estudante de pseudônimo Vênus, entretanto, a maternidade solo e a sobrecarga de trabalho foi vivenciada durante 5 anos.

Vênus: Hoje, eu nem diria que ele fica com 50%. Eu diria que ele fica com 70, 80% da carga e eu fico com 20, 30, sabe. [...] Quem fica com ela em casa é ele. [...] Ele tem flexibilidade de horário. [...] Durante, até antes de eu engravidar, ele se tornou...Ele tinha...O sonho da vida dele era ser pai, então, ele já se tornou aquele cara que, assim que ele adotou, antes mesmo dele adotar [nome da primeira filha], quando tava, ainda tava...A gente tava discutindo sobre isso, ele levava na escola, ele buscava na escola. Ele levava na terapia, ele buscava. [...] O outro, o genitor, não sabe nem o nome da escola em que ela estuda. Não faz a menor ideia. Não faz nem questão. Agora, ele é o cara que vai na reunião de pais, que tá no grupo de WhatssApp da escola. Ele sabe tudo que tá acontecendo. Ele sabe os nomes todos dos professores. Ele que marca médico, ele leva no médico. Então ele é o cara que é parceiro mesmo, que chega junto mesmo e que, nossa, aliviou muito uma carga de 5 anos de maternidade solo, né. Então, a minha realidade, hoje, é completamente diferente.

²² No original: “La ideología con que operan en él los actores, los induzca a creer que su reproducción es obra de la naturaleza, de una programación inescapable -muchas veces descripta por el sentido común como obra de la biología, o de la cultura, donde la cultura significa nada más y nada menos que segunda biología, biología sustitua-. La ausencia real de esas determinaciones hace que el sistema dependa, intermitentemente, de la voluntad efectiva de dominación del hombre, que recurre cíclicamente a la violencia psicológica, sexual o física para restaurar esta “segunda naturaleza”, reciclando el orden y realimentando el poderoso estereotipo. Esta es la razón, también, que hace que la violencia moral sea el telón de fondo y horizonte permanente de la reproducción del orden de estatus” (Segato, 2003, p. 257)

Mercúrio: *Então, eu ainda tô mais no meu período de resguardo. Então, as tarefas de casa estão ficando com ele.*

Apesar das exceções mencionadas, na maior parte dos casos, as estudantes relataram exaustão em ter que cumprir com todas as demandas relacionadas à maternidade de forma concomitante à graduação e ao trabalho remunerado. Em alguns casos, foi mencionado o sofrimento psíquico decorrente dessa sobrecarga, tendo sido mencionadas síndrome de *burnout*, depressão e ansiedade.

Saturno: *De resto, tudo é comigo: as obrigações domésticas, o cuidado com os filhos. De cuidados, de levar para a terapia, de levar para os acompanhamentos, consulta, exame. Tudo, né. Tudo que engloba a criança e também os cuidados domésticos, que a criança tá em casa, ela tá tendo, tipo, várias demandas de casa, com ela né. [...] Super exaustivo. Muito cansativo. A gente acaba que fica numa irritação por causa dessa sobrecarga muito grande. Acaba mexendo com todo o emocional, todo o psicológico da mulher. É muito difícil. Então, eu acho que essa é a palavra que define: dificuldade, mesmo. Sobrecarga de tudo.*

Vênus: *Então, eu tava em casa sozinha, sem ajuda, sem nenhuma rede de apoio, sem babá, sem empregada, sem nada, sem ninguém. Nem diarista, porque foi no auge da pandemia, né. Então, eu tava sozinha em casa com a minha filha o dia todo tendo que trabalhar online. Ela tem...Ela tava na escola pública, já na [nome da escola], tendo aula online, sendo que ela ainda tava...Ela ainda não tinha sido alfabetizada. Ela não sabia ler. [...]Eu tinha que acompanhar na época em que eu tava cumprindo matéria do mestrado e cumprindo matéria da graduação. Então, eu tive um burnout. Foi muito...Foi bem pesado. [...] Então, eu peguei menos matérias, mas mesmo assim foi muito pesado. [...] Então, eu tinha que virar noite para ler coisa, para fazer fichamento, para fazer trabalho, para escrever artigo. Então, eu...Eu fiquei doente mesmo.*

Júpiter: *E, na época eu fazia PIBID, estágio, eu era noiva do pai dela. E, aí, eu engravidei e foi bem caótico na época, assim. Eu tive depressão. Não queria tê-la. Só que também não tinha escolha.[...]Essa romantização de: “Ai, linda, você vai conseguir terminar sua faculdade, começar o seu trabalho, a sua maternidade e toda a caralhada.” Ninguém pensa que... “Cara, será que essa mulher vai ficar doida?”. Porque fica, véi. Real, assim. É uma coisa de robô. Não é de carne e osso, sabe? Então, se oferecesse tudo isso, daria certo, véi. Daria, real. Talvez a gente não precisasse passar tanto tempo na Universidade.*

Marte: *Tinha problemática da faculdade num, num tá, né.... Querendo que eu desistisse. Tinha problemática [...] de pessoas externas, de família, de pessoas desconhecidas. Tinha problemática com o pai dele, da gente ter conflitos. E, aí, isso me gerou uma ansiedade, assim. Quando ele tava com uns três meses de vida, eu comecei a ficar muito ansiosa. Comecei... Eu acho...Eu acredito que eu tenha passado por uma depressão. Então, eu tive muita demanda psicológica, assim, que eu precisava lidar e eu tava enlouquecendo.*

Aqui, a análise do trabalho reprodutivo se fundamentou em uma pesquisa qualitativa com uma amostra não representativa. Em outros estudos, essa questão foi pensada a partir de uma metodologia quantitativa e com maior abrangência. É o caso da pesquisa de Garcia (2021), na qual são analisados os dados referentes ao trabalho reprodutivo na PNAD Contínua de 2019

entre pessoas com mais de 14 anos. A autora analisou o Tempo Médio Participante (TMP) (tempo médio gasto com tarefas de cuidado e domésticas somente entre as pessoas que declararam exercê-lo) e o Tempo Médio Social (TMS) (média de horas despendidas com tarefas domésticas e atividades de cuidado para todas as pessoas maiores de 14 anos participantes da pesquisa) e concluiu que as mulheres tendem a despender mais tempo com as atividades reprodutivas do que os homens em todas as faixas etárias. No que diz respeito ao cuidado, Garcia expõe que as taxas são mais elevadas entre mulheres que possuem até 40 anos e entre mulheres que têm filhos que ainda não estão em idade escolar.

No caso das estudantes entrevistadas, e, aqui, vale ressaltar que não se trata de uma amostra representativa, elas são as principais responsáveis pelas tarefas que envolvem o trabalho reprodutivo: cuidado, limpeza da casa, alimentação, levar as (os) filhas(os) para a escola/ creche e a consultas. Algumas delas, mesmo quando residiam com os companheiros, sentiam-se sobrecarregadas. É importante dizer que, levando em consideração a questão da raça e da classe, as duas exceções, as quais evidenciaram que os cônjuges tinham um papel participativo no cuidado com os filhos, eram mulheres brancas e que trabalhavam de forma remunerada.

Uma questão levantada por uma das entrevistadas foi a intensificação do trabalho reprodutivo no período pandêmico. O tema foi abordado por Dorna (2021) em um estudo que se fundamentou na aplicação de questionário online com 360 mulheres. As mulheres pesquisadas pela autora eram majoritariamente brancas, com renda familiar mensal acima de 5 salários-mínimos, ensino superior completo e filhos com até 5 anos de idade. Entre as principais conclusões da pesquisa, pode-se destacar o fato de que as respondentes passaram a ser as principais responsáveis pelo cuidado (em 43% dos casos, no período pré-pandêmico, esse trabalho ficava a cargo de trabalhadoras domésticas), que não puderam mais contar com o mesmo nível de ajuda de familiares e que, com o fechamento das instituições de ensino, passaram a ser responsabilizadas por novas atribuições, como o acompanhamento de tarefas escolares, manter as crianças entretidas e gerir a interferência do trabalho reprodutivo sobre o produtivo, o qual passou a ser realizado de maneira remota no contexto doméstico.

Voltando ao relato da entrevistada de pseudônimo Vênus, a ausência de uma rede de apoio no período pandêmico levou-a à sobrecarga de trabalho e ao adoecimento psíquico. Conclui-se que, além das particularidades envolvendo o período em questão, a sobrecarga de trabalho reprodutivo também pode ser relacionada, nas narrativas, à divisão sexual do trabalho no interior da família e ao não provimento do Estado de instituições e serviços que viabilizam

a coletivização do trabalho reprodutivo, como creches, escolas infantis em tempo integral, lavanderias coletivas e restaurantes comunitários. O tema do capítulo seguinte é justamente esse, tendo em vista o desinvestimento estatal nas políticas sociais e a particularização do cuidado em um contexto neoconservador.

4 “VÊI, TE FALAR A REAL: FOI HORRÍVEL”: O CARÁTER ANDROCÊNTRICO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

Neste capítulo, é discutido como as políticas sociais partiram de um viés que priorizou a particularização do trabalho reprodutivo e como, em um contexto neoconservador, isso se intensificou. Antes, contudo, é realizada uma discussão acerca da questão social e da definição de política social propriamente dita. É tomada como referência a concepção de Behring e Boschetti (2007), segundo a qual a política social está associada à formação de sujeitos políticos, mas de forma limitada, tendo em vista que se constitui em uma resposta elaborada pelo Estado em um contexto capitalista.

4.1 “É muito demorado”: O cuidado como uma responsabilidade privada

A questão social pode ser entendida como um desdobramento da exploração do trabalho pelo capital, e se expressa, dentre outros elementos, nas desigualdades sociais e na pauperização. Ela emergiu em meados do século XVIII, quando a exploração do proletariado o levou à perda do controle sobre a organização de suas atividades laborais e à degradação moral. A questão social é o resultado de contradições inerentes ao capitalismo, tendo em vista que a manutenção dos salários em um patamar que assegure o lucro só é viável na medida em que se tenha um exército industrial de reserva constituído por indivíduos aptos a ocupar o papel de trabalhadores que se recusem ao trabalho ou que não estejam mais em condições de exercê-lo. Nos termos de Behring e Boschetti:

Esse processo - a configuração da desigualdade, e que tem relação com a exploração dos trabalhadores, e as respostas engendradas pelas classes sociais e seus segmentos, a exemplo das políticas sociais - se expressa de forma multifacetada através da questão social. Desse ponto de vista, é correto afirmar que a tradição marxista empreende, desde Marx e Engels até os dias de hoje, um esforço explicativo acerca da questão social, já que o que está subjacente às suas manifestações concretas é o processo de acumulação do capital, produzido e reproduzido com a operação da lei do valor, cuja contraface é a subsunção do trabalho pelo capital [...] acrescida da desigualdade social e do crescimento relativo da pauperização. Esta última é a expressão das contradições inerentes ao capitalismo que, ao constituir o trabalho vivo como única fonte de valor e, ao mesmo tempo, reduzi-lo progressivamente em decorrência da elevação da composição orgânica do capital - o que implica um predomínio do trabalho morto sobre o trabalho vivo-, promove a expansão do exército industrial de reserva ou superpopulação relativa em larga escala (Behring, Boschetti, 2007, p. 52-53).

No caso do Brasil, a questão social se manifesta de maneira diversa, tendo em vista que a relação entre trabalho morto e trabalho vivo não se dá nas mesmas condições que na Europa, já que se trata de um capitalismo dependente. O traço fundamental dessa dependência, segundo Ruy Mauro Marini (1990), é justamente o fato de o aumento da mais-valia relativa nas metrópoles ter sido condicionado pelo aumento da mais-valia absoluta nos países latino-americanos. Assim, há uma superexploração do trabalhador, tendo em vista que lhe são negadas as condições necessárias para a reposição de seu desgaste e do consumo daquilo que seria necessário à sua sobrevivência. Além disso, os trabalhadores brasileiros estariam condicionados à dupla exploração: a advinda da burguesia nacional e a proveniente da burguesia externa (Ianni, 1991).

Ianni (1991) faz uma reconstrução histórica da questão social no contexto brasileiro. Segundo ele, a questão social já se expressava no período da escravidão: pessoas escravizadas eram apropriadas de si e do seu trabalho. Nesse período, era tratada, fundamentalmente, por meio da repressão. Já no período republicano, a questão social se manifesta de maneira mais evidente na população que migra do campo para a cidade, passando a ser entendida como alvo de negociação, e não só de repressão aberta, a partir das décadas de 1920 e 1930. O autor também classifica como expressões da questão social as diversas lutas sociais (terra, condições de trabalho, educação, direitos políticos).

Antes que se defina o que, do ponto de vista histórico, é uma expressão da questão social, a política social, é necessário que se entenda que qualquer resposta no contexto do modo de produção capitalista é limitada. O Estado e a constitucionalidade que lhe é inerente têm como propósito garantir o aparato institucional necessário à acumulação do capital. Esse aparato institucional (a lei, a propriedade privada dos meios de produção e o contrato e a segurança da forma dinheiro) é o que viabiliza a regulação dos conflitos de classe e entre as diferentes facções do capital (Harvey, 2004). É por meio desse aparato, também, que, em períodos de crise, é garantida a manipulação ideológica do proletariado por meio das noções de cidadania e parceria (Mandel, 1982).

Esse aparato institucional garante a aparência de autonomia da esfera pública em relação à privada. Mandel (1982) argumenta que a autonomia é sempre relativa, já que a predominância da propriedade privada e da concorrência capitalista dificultam a tomada de decisões estatais que interfiram na acumulação de mais-valia. Assim, efetivamente, as funções do Estado não estão ligadas à defesa de direitos da maior parte da população, mas à repressão às ameaças ao modo de produção vigente (polícia, exército); à integração da classe dominante com o objetivo

de mascarar sua exploração (religião, ideologia); e à mediação entre estrutura e superestrutura por meio da garantia das condições gerais de produção.

Desse modo, sob o Estado capitalista, a cidadania já nasce de maneira limitada. Em *A questão Judaica*, Marx (2010) evidencia como os direitos políticos, neste Estado, nascem com uma contradição inerente: o homem enquanto ser político, pertencente a uma comunidade política, e o homem enquanto ser particular pertencente à sociedade burguesa, na qual é dada primazia ao direito à propriedade privada. Há uma contradição entre o ser humano como ser genérico que tem seus direitos políticos formalmente assegurados e o uso da repressão estatal contra as lutas sociais que possam representar uma ameaça ao direito à propriedade privada dos meios de produção. Nos termos de Marx:

Portanto, nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade. Muito longe de conceberem o homem como um ente genérico, esses direitos deixam transparecer a vida do gênero, a sociedade, antes como uma moldura exterior ao indivíduo, como limitação de sua autonomia original. O único laço que os une é a necessidade natural, a carência e o interesse privado, a conservação de sua propriedade e de sua pessoa egoísta (Marx, 2010, p. 50).

Partindo de uma perspectiva marxista, Barbalet (1989) critica o conceito moderno de cidadania, tendo em vista que ele se fundamenta na mera emancipação política e não na emancipação humana. Em sua acepção moderna, o cidadão é aquele que é reconhecido como membro de uma comunidade devido à participação no poder político. O autor argumenta que tais direitos anulam apenas formalmente desigualdades que existem na prática, as quais, por sua vez, se estruturam na propriedade privada.

No caso das mulheres, a cidadania se configura de maneira ainda mais limitada, tendo em vista que a conquista dos direitos políticos não reverteu a dependência subjetiva, financeira e psicológica. Tendo como referência o contexto francês, Scott (2002, 2016) diz que a cidadania, para as mulheres, tem um caráter paradoxal, tendo em vista que a individualidade lhes é negada por serem associadas ao “outro” do homem. O caráter paradoxal se torna ainda mais evidente devido ao fato dessa identificação como mulher, a qual lhes nega a individualidade, estar atrelada à solidariedade como grupo e, assim, à organização social.

As limitações da cidadania também se tornam explícitas ao se analisar o contexto latino-americano. Jelín (1994) distingue os direitos de cidadania à cidadania propriamente dita. Enquanto aqueles são ligados aos direitos políticos, essa é mais ampla, sendo associada à possibilidade de participação no poder e de reivindicação por direitos. Na América Latina, o sentimento de pertença a uma comunidade fictícia próprio à noção de cidadania tem seu

desenvolvimento afetado pela ideia, vigente nos governos populistas, de que os direitos foram concessões feitas pelos governantes. Nesse contexto, as desigualdades são vistas como um infortúnio, não havendo a responsabilização das classes mais ricas (essa concepção é associada por Jelín ao cristianismo e ao peronismo). O judiciário, por sua vez, é visto de forma distanciada, sendo associado à corrupção e à conivência com a injustiça.

Assim, a partir do que foi exposto, conclui-se que a cidadania é sempre limitada e que as respostas dadas à questão social, no contexto capitalista, também. Desse modo, entende-se que as políticas sociais se desenvolvem no âmbito do capitalismo dentro dos limites das concessões que a classe dominante está disposta a fazer, constituindo-se em uma “estratégia governamental de intervenção nas relações sociais” (Vieira, 2007, p. 140). Apesar de só terem se desenvolvido plenamente após a crise de 1929, a emergência de tais políticas pode ser relacionada às lutas do operariado no século XIX.

A origem das políticas sociais remonta a 1883, na Alemanha, quando foram elaboradas as primeiras políticas orientadas pela lógica do seguro social e por uma ideia ampliada de cidadania. Nesse contexto, disseminou-se a concepção de que o Estado é necessário à satisfação das necessidades dos indivíduos e de que não deveria restringir sua atuação a assegurar a liberdade individual, a propriedade privada e o livre mercado. Tal reconfiguração da noção liberal de Estado só foi possível devido às lutas sociais que ampliaram os direitos políticos, viabilizando que o proletariado tivesse direito ao voto. Isso fez com que o partido socialista alemão se fortalecesse e, desse modo, usasse a democracia burguesa para expandir os direitos sociais do proletariado e ganhar mais visibilidade entre essa classe (Behring; Boschetti, 2007; Engels, 2013).

Políticas com esse viés disseminaram-se ao longo das primeiras décadas do século XX, tendo por fundamentação a deslegitimação dos princípios do liberalismo desencadeada pelo crescimento do movimento operário (principalmente depois da Revolução Russa) e pelas consequências da monopolização do capital (miséria e desemprego gerados pela crise de 1929). Nesse sentido, as políticas sociais surgem enquanto parte de políticas keynesianas e do New Deal, que tinham como objetivo lidar com os efeitos da crise, sem, entretanto, questionar os fundamentos do capitalismo (Behring; Boschetti, 2007).

De forma mais detalhada, as políticas keynesianas objetivavam a mudança da relação com o Estado com o mercado, entendendo que o papel daquele era conter as crises do capitalismo por meio de uma política fiscal, creditícia e de gastos, mas sem a previsão de superação desse sistema. O Keynesianismo tinha dois pilares: o pleno emprego e a igualdade

social, assegurados, por sua vez, pela instituição de serviços públicos (promoviam aumento de renda e geravam empregos), dentre os quais se incluíam as políticas sociais. Behring e Boschetti (2007) destacam o papel do Estado, nesse sistema, em assegurar a demanda efetiva, ou seja, meios de pagamento suficientes e garantias ao investimento.

O modelo de organização do trabalho que predominava era o Fordismo, o qual assegurava a produção em massa combinada com o consumo de massa. Esse modelo se consolidou após 1945, quando a tecnologia empregada na indústria bélica passou a ser utilizada na indústria civil. Além do Fordismo, as políticas keynesianas se fundamentaram no pacto social entre segmentos do capital e do trabalho no contexto dos Estados sociais-democratas. Esse pacto social estruturava-se nas altas taxas de lucro asseguradas à burguesia, no *ethos* de consumo em massa que se disseminou entre as classes trabalhadoras e na menor radicalidade do proletariado em prol da garantia de determinados direitos sociais (Behring; Boschetti, 2007).

No caso da América Latina, as políticas sociais se desenvolveram com um viés reformista, corporativista e masculinizado. No início do século XX, predominaram políticas de viés paternalista e eugenista. Dentre as políticas regulamentadas estavam as que buscavam garantir os cuidados das crianças pelas mães por meio de auxílio financeiro, regulamentação da forma como o cuidado deveria ser feito ou restrição do número de horas de trabalho executado fora dos lares (Molyneux, 2007).

Na década de 1930, as políticas sociais direcionadas às mulheres tiveram como base a ideia de que as mulheres tinham o dever demográfico de assegurar a reprodução. Nesse sentido, foram regulamentadas políticas que instituíam a licença maternidade, a obrigatoriedade das mulheres de se dedicar exclusivamente ao cuidado dos filhos recém-nascidos por um número determinado de semanas e de fiscalização de doenças sexualmente transmissíveis. As mulheres solteiras com filhos também foram alvo de políticas sociais sob um viés paternalista, principalmente, a partir da ascensão dos regimes populistas. A ideia era que o Estado deveria atuar devido à ausência dos provedores, ou seja, dos homens (Molyneux, 2007).

No Brasil, até a década de 1930, havia o predomínio de medidas esparsas, como a regulamentação do trabalho infantil (1891); o direito à organização sindical (1907); a redução para 12 horas da jornada (1911); e a regulamentação dos acidentes de trabalho (1919). Dentre as dificuldades enfrentadas para a consolidação das políticas sociais, está o fato de as lutas sociais do operariado terem sido retardadas pelo escravismo. A ampliação das políticas sociais só se concretizou sob o governo nacional-desenvolvimentista de Vargas e como forma de

compensação ao cerceamento dos direitos civis e políticos na ditadura pós-1964 (Behring; Boschetti, 2007; Pereira-Pereira, 2012).

Tendo feito essa breve menção à origem das políticas sociais, restam expor as diferentes definições. Na acepção de Pereira-Pereira (2008), a política social pode ser entendida como um ramo das políticas públicas que operacionaliza os direitos sociais. Esses, por sua vez, são associados aos direitos de 3ª geração, elaborados com o propósito de assegurar maior igualdade. A cidadania se aperfeiçoaria, assim, de maneira paradoxal, na medida em que a conquista de condições de vida mais igualitárias teria como pressuposto uma maior atuação estatal e, por outro lado, mais liberdade e participação na esfera pública dos indivíduos

Já na acepção de Behring e Boschetti (2007), as políticas sociais são entendidas como:

As políticas e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento - em geral setorializadas e fragmentadas - às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho. (Behring; Boschetti, 2007, p. 51-52)

A análise das políticas sociais, para essas autoras, envolve a análise de 3 elementos essenciais: a natureza do capitalismo, o papel do Estado e o papel das classes sociais. Além disso, abarca múltiplas dimensões, as quais devem ser pensadas de forma inter-relacionada: histórica, econômica e política. Do ponto de vista histórico, as políticas sociais são entendidas, tal qual fora mencionado anteriormente neste capítulo, como “expressões da questão social”. Em sua dimensão econômica, são vistas como “[...] questões estruturais da economia e seus efeitos sobre as condições de produção e reprodução das condições de vida da classe trabalhadora”. Do ponto de vista político, são analisadas como forças sociais que se contrapõem. E, por fim, no que diz respeito à dimensão cultural, as políticas sociais se referem aos valores e ao *ethos* (Behring; Boschetti, 2007, p. 43).

Tendo em vista o objeto de estudo desta tese, convém que se analise como a questão de gênero aparece na constituição das políticas sociais. O gênero aparece de forma evidente nas políticas sociais por meio das políticas de ações afirmativas. Essas têm sua origem no início dos anos 1960 e se pautam no princípio liberal de reconhecimento dos direitos individuais. No âmbito de tais políticas, entende-se que a vinculação das pessoas a determinadas identidades grupais obstaculiza o reconhecimento dos indivíduos enquanto tais. O caminho utilizado para assegurar os direitos individuais é, paradoxalmente, o reconhecimento dessas identidades e a implementação de medidas para minorar as discriminações a elas associadas. A premissa de

justiça social se manifesta nessas políticas por meio da ideia de igualdade de oportunidades, mesmo que isso implique a perda de privilégios de determinados grupos (Scott, 2016).

Esse caráter paradoxal é discutido por outras autoras por meio do dilema entre redistribuição e reconhecimento. Nancy Fraser define a redistribuição como um tipo de reestruturação político-econômica, como a reorganização do trabalho. Esse tipo de remédio se aplica às injustiças socioeconômicas que, por sua vez, incluem a exploração, a marginalização econômica e a privação. Já o reconhecimento, se refere a mudanças culturais e simbólicas, como, por exemplo, a reavaliação positiva de identidades desrespeitadas. O reconhecimento seria o remédio para a injustiça cultural, que englobaria a dominação cultural, o não reconhecimento e o desrespeito (Fraser, 2001).

O dilema redistribuição-reconhecimento surge a partir de grupos que sofrem, simultaneamente, injustiça socioeconômica e cultural. Nessas situações, o dilema ocorre pelo fato de a redistribuição ter como princípio a homogeneização e o reconhecimento promover a diferenciação entre os grupos. Além disso, o dilema dar-se-ia entre políticas de caráter afirmativo e transformativo. Os remédios de caráter afirmativo são “[...] voltados para a correção de resultados indesejáveis de arranjos sociais sem perturbar o arcabouço que os gera”. Já os transformativos tenderiam a reestruturar esse arcabouço. Assim a diferença estaria, fundamentalmente, na questão de se agir sobre os resultados ou sobre os processos (Fraser, 2001, p. 266).

As associações menos controversas, segundo a autora, seriam entre políticas afirmativas de redistribuição (estado de bem-estar liberal) e políticas afirmativas de reconhecimento (multiculturalismo); e entre políticas transformativas de redistribuição (Socialismo) e transformativas de reconhecimento. A solução para o dilema redistribuição-reconhecimento estaria na última combinação, que tenderia a fazer transformações efetiva e a rever formas de não reconhecimento, ao invés de gerar maior diferenciação e a estigmatização de grupos alvos de políticas sociais, como no caso da primeira combinação (Fraser, 2001).

Di Marco, Faur e Mendéz veem na conjugação entre políticas de redistribuição e reconhecimento uma forma de aproximação em relação à justiça social e à democratização. Valendo-se de Fraser, elas associam as primeiras à distribuição equitativa dos recursos. Já no que se refere às políticas de reconhecimento, classificam-nas como ligadas ao reconhecimento público (identidades e estilos de vida; cidadania sexual); ou como ligadas à democratização (agem sobre desigualdades que se constituem em obstáculos para o acesso a direitos) (Di Marco; Faur; Mendéz, 2005; Teixeira, 2018).

Em relação às políticas de redistribuição, as autoras criticam o fato de o foco estar sobre Programas de Transferência de Renda (PTR), não havendo investimento suficiente em programas integrais que sejam amparados na perspectiva de cidadania social. Essa, por sua vez, na acepção dessa autora, consiste em viabilizar a escolha de viver do modo como se considera mais apropriado, de se desenvolver sob um nível de vida adequado (Di Marco; Faur; Mendéz, 2005).

Já no que se refere às políticas de reconhecimento, critica o emprego da noção de empoderamento destituída de seu significado original, desvinculada das noções de poder e autoridade e reduzida a uma concepção individualista ou que não leva em consideração os conflitos internos das comunidades e grupos. A autora propõe, ao invés do uso do termo empoderamento, a noção de democratização social, a qual implica reconhecimento e legitimidade para exercício de poder; o reconhecimento de direitos; e a extensão aos espaços públicos e às relações familiares. Nos termos da autora:

Esse conceito especifica os processos de mudança do autoritarismo e da desigualdade de poder, dos recursos existentes nas instituições públicas e privada e os mecanismos participativos que facilitam a incorporação da Cidadania de atores deslocados tanto em virtude de seu gênero como de sua idade, religião e etnia (Di Marco; Faur; Mendéz, 2005, p. 155)²³

No contexto brasileiro, as políticas de ações afirmativas se disseminaram no contexto neodesenvolvimentista. O neodesenvolvimentismo consistiu no modelo de desenvolvimento vigente, principalmente, após o segundo mandato do Lula (2006), o qual buscava conciliar o neoliberalismo²⁴ ao desenvolvimentismo sem ter como objetivo mudanças a nível estrutural (Sampaio Júnior, 2012). Dentre as principais bases do neodesenvolvimentismo destacam-se o crescimento baseado no consumo (aumento real do salário mínimo, Programas de Transferência de Renda, ampliação do crédito e do mercado de consumo formal); a expansão da economia apoiada em condições externas favoráveis (juros baixos, liquidez externa, crescimento da economia chinesa); a internacionalização da economia sem o rompimento com a dependência

²³ No original: “Este concepto especifica los procesos de cambio del autoritarismo y la desigualdad de poder, de los recursos existentes en las instituciones públicas y privadas, y los mecanismos participativos que facilitan la incorporación a la ciudadanía de actores desplazados tanto en virtud de su género, como de su edad, religión y etnia” (Di Marco, 2005, p. 155).

²⁴“O Neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir os direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados.” (Harvey, 2008, p. 12)

(subordinação ao capital financeiro, investimento na mineração e no agronegócio); e a cooptação de lideranças políticas (Berringer, 2014; Castelo, 2014; Fagnani, 2014).

Outro pilar do desenvolvimentismo foi o investimento em políticas sociais. Esse investimento foi, entretanto, contido, tendo em vista a subordinação dos fundos públicos ao mercado financeiro por intermédio, dentre outros processos, da titulação da dívida pública. Essa, conjugada ao investimento no mercado financeiro, é um mecanismo utilizado para a quitação dos débitos. Isso acarreta, contraditoriamente, subordinação a esse mesmo mercado devido à garantia de liquidez e de pagamento dos juros devidos aos proprietários dos títulos (Silva, 2014a). Nesse contexto, Pereira-Pereira (2012) argumenta que as políticas sociais foram caracterizadas pela monetarização (repasso direto de dinheiro a beneficiários dos Programas de Transferência de Renda incentivou o consumo e o endividamento da classe trabalhadora); pela laborização precária (o incentivo ao empreendedorismo); e pela descidadanização, a qual se evidencia na precarização do trabalho e na exigência de contrapartida pelo recebimento de algum benefício (condicionalidades).

Contudo, no período em questão, comparativamente aos períodos anteriores, levou-se em consideração, na formulação de tais políticas, segmentos da população os quais ainda não são vistos, de forma plena, como sujeitos de direitos, tais quais as mulheres e a população LGBTQUIAPN+. No que se refere às mulheres, destacam-se a divulgação das notas “Atenção Humanizada ao Abortamento”, a partir de 2005, e a aprovação da Emenda Constitucional n.º 72, em 2013, a qual ampliou os direitos das trabalhadoras domésticas (Almeida, 2020; Lacerda, 2019).

A nota técnica de “Atenção Humanizada ao Abortamento” propôs uma mudança de postura das equipes de saúde no Sistema Único de Saúde (SUS). A ideia era não constranger mulheres que tivessem passado por um aborto²⁵, mas acolhê-las, orientá-las e assisti-las. O trecho que se segue é representativo do teor do documento como um todo:

²⁵ É importante dizer que não há estatísticas precisas sobre o aborto no país, tendo em vista que essa prática ainda é considerada crime. Valendo-se do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) (2006-2015), do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SIDNASC) (2006-2015), e do Sistema de Informações Hospitalares (SIH) (2008-2015), Cardoso, Vieira e Saraceni (2020) fizeram, contudo, algumas estimativas acerca desse procedimento. Mediante análise de dados dessas fontes, os autores concluíram que metade das mortes por aborto se dá entre mulheres pardas (aproximadamente metade dos óbitos), com pouca escolaridade (até 3 anos de estudo) e entre mulheres entre 20 e 29 anos. Já por meio de pesquisa fundamentada na revisão bibliográfica de artigos que versam sobre o aborto legal no país, Fonseca, Domingues e Leal (2020) concluíram que a maior parte das mulheres, no contexto nacional, que recorrem ao aborto têm baixa escolaridade, são adolescentes e tiveram a violência (no caso de estupro) perpetrada por algum desconhecido. Além disso, com relação aos profissionais de saúde, o que se evidenciou é o alto percentual de objeção de consciência e o desconhecimento de que não é necessário o Boletim de Ocorrência (BO) para que se faça o aborto.

Ao lidar com o atendimento ao abortamento, a equipe de saúde necessita refletir sobre a influência de suas convicções pessoais em sua prática profissional, para que dessa forma possa ter uma atitude destituída de julgamentos arbitrários e rotulações. [...] Promover o acolhimento e fornecer as informações deve ser uma prática de todos os profissionais da equipe multiprofissional e devem estar presentes de forma transversal durante todo o contato com a mulher (Brasil, 2011, p. 24).

Já no que diz respeito à Emenda Constitucional n.º 72, passaram a ser assegurados às trabalhadoras domésticas, dentre outros direitos, salário não inferior ao mínimo; férias remuneradas; e décimo terceiro salário. É importante destacar que o trabalho doméstico, majoritariamente exercido por mulheres negras (91,4% da força de trabalho são mulheres e, desta porcentagem, 67,3% são negras), ainda conserva características do período escravagista, havendo dificuldades para a formalização, por exemplo. Um indicativo disso é o fato de a porcentagem das trabalhadoras domésticas com carteira assinada ser 14,5% menor do que as outras categorias de trabalhadoras (Brasil, 2013b; DIEESE, 2023).

Com relação à população LGBTQUIAPN+, a maior parte das políticas teve um caráter focalizado, foram embasadas em atos normativos secundários ou em documentos com pouca força normativa e enfrentaram dificuldades no que se refere à transversalidade e à integração. Todavia, as políticas direcionadas a esse segmento da população deixaram de ser restritas às ações da área de saúde direcionadas à prevenção de epidemias de AIDS. Dentre as ações do período, destacam-se a criação do Programa Brasil sem Homofobia (2004); e Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNDCDH-LGBT, 2009) (Aguião, 2017; Mello; Brito; Maroja, 2012).

O maior investimento em políticas direcionadas a esses segmentos da população suscitou o descontentamento de determinados setores, como por exemplo, os homens que não podiam mais agir com violência contra a população LGBTQUIAPN+ e contra as mulheres sem serem responsabilizados legalmente por isso e as mulheres de classes altas de que não podiam mais contar com escravas domésticas (Almeida, 2020). A luta pelo aborto e direitos sexuais e reprodutivos representava a subversão da hierarquia patriarcal e do modelo de família nuclear, sobre o qual se ampara a exploração do trabalho não remunerado (Biroli; Machado; Vaggione, 2020; Mattos, 2020).

Foi justamente a oposição às lutas da população LGBTQUIAPN+ e aos movimentos de mulheres que concedeu uma identidade política à reação conservadora, a qual tende a aparecer em situações de ameaça à ordem estabelecida e às instituições que lhe são características (Biroli; Machado; Vaggione, 2020). Essa reação, combinada com a crise econômica e a incapacidade do pacto conciliatório característico das gestões

neodesenvolvimentistas de lidar, de forma efetiva, com o conflito entre capital e trabalho, culminou, num primeiro momento, no golpe de 2016 e, em 2019, num governo neofascista (Maior, 2019; Mattos, 2020).

O governo que foi implantado logo após o golpe foi caracterizado pelo neoliberalismo ortodoxo, tendo concretizado uma série de contrarreformas. Dentre elas, destacam-se a aprovação da EC n.º 95 (congelou os gastos públicos com saúde, educação e assistência social por 20 anos); da Lei n.º 13.467, de 2017 (contrarreforma trabalhista que privilegiou o negociado em relação ao legislado e promoveu a corrosão salarial, a subproletarização tardia e a cultura do empreendedorismo); a ampliação dos gastos com a dívida pública (consumo de 39,7% do orçamento federal); e a renúncia tributária (perdão de 543 dívidas do empresariado com a União) (Lacerda, 2019; Souza; Soares, 2019).

Contudo, apesar de atender aos interesses do capital, o aumento do desemprego, insatisfação com os serviços públicos e denúncias de corrupção relacionadas a Temer desencadearam a impopularidade do governo. Nesse contexto de insatisfação com o modelo de democracia representativa, cresceu a popularidade de um candidato que tinha como bandeira o rompimento com a velha política: Jair Bolsonaro. Ao assumir o governo em 2019, não houve, contudo, o alardeado rompimento, tendo em vista que o governo foi pautado nos acordos com parlamentares por meio da destinação de recursos públicos para emendas individuais e da indicação de apadrinhados políticos para cargos do governo (Mattos, 2020).

Mattos classifica o governo de Bolsonaro como neofascista, tendo em vista o apoio na violência institucionalizada, a maleabilidade do Estado Democrático de Direito e a desumanização do outro expressa no racismo e nas noções de “Marxismo Cultural” e de “Ideologia de Gênero”. Possuiria como aspectos distintivos em relação ao fascismo²⁶ clássico, entretanto, o apoio no neoliberalismo, no qual se fundamenta para expropriação de direitos, e o fato de não ter dependido da oposição entre partidos pequeno-burgueses aos partidos de massa do proletariado, já que as redes sociais viabilizaram a congregação de apoiadores (Mattos, 2020).

Outras autoras partem de perspectivas semelhantes à perspectiva de Mattos (2020), mas classificam o governo Bolsonaro como neoconservador. É o caso de Lacerda (2019), a qual faz

²⁶ “[...] O fascismo é uma tendência que surgiu na fase imperialistas do capitalismo monopolista de Estado, exprimindo-se através de uma política favorável à crescente concentração do capital; é um movimento de conteúdo social conservador, que se disfarça sob uma máscara ‘modernizadora’, guiada pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionistas e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório. O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista, antioperário” (Konder, 1977, p. 21).

um comparativo entre o neoconservadorismo brasileiro e o estadunidense. Dentre as convergências, a autora enfoca a política econômica neoliberal, o militarismo interno (punitivismo) e externo (oposição ao comunismo), o anticomunismo e o familismo. Com relação a esse último aspecto, a autora argumenta que a família passa a ser vista como a solução de todos os problemas, passando a ser associada a papéis antes desempenhados pelo Estado em um contexto de crise e desorganização dos afetos.

Outras autoras que caracterizam o Governo Bolsonaro como neoconservador são Biroli, Machado e Vaggione (2020). As autoras vêem o neoconservadorismo como caracterizado por 5 dimensões: a aliança entre católicos e evangélicos por meios de pautas contrárias ao aborto e ao casamento homoafetivo; a juridificação da moralidade por esses setores (defesa dos direitos LGBTQUIAPN+ é vista como contrária à liberdade de expressão); a utilização de partidos políticos para inserir na agenda pública demandas de grupos religiosos; a esfera de atuação transnacional por meio de pautas como o “Marxismo cultural” e a “Ideologia de gênero”; e a convergência entre neoliberalismo e neoconservadorismo por meio da pauta da família (em um contexto de insegurança engendrado pelos ajustes estruturais, o moralismo associado à família tradicional confere uma falsa sensação de segurança).

Tendo em vista os objetivos desta tese, o que se convém destacar em relação ao neoconservadorismo, do qual se apresentou, brevemente, algumas definições, é a oposição às lutas envolvendo a questão de gênero e a defesa da família patriarcal. Essa oposição se manifesta, em primeiro lugar, por meio da noção de “Ideologia de gênero”. Essa noção foi desenvolvida na década de 1990 em publicações da Igreja Católica em um contexto em que a obra de Judith Butler, filósofa norte-americana pós-estruturalista que enfatiza o caráter social das categorizações entre diferentes gêneros, ganhava notabilidade (Biroli; Machado; Vaggione, 2020).

O que tais documentos têm em comum é a noção de complementaridade. Essa noção foi desenvolvida no século XX a partir do papado de Pio XII (Eugenio Pacelli) e ganhou notabilidade a partir do papado de Bento XVI (Joseph Aloisius Ratzinger). A ideia de complementaridade toma como fundamentação passagens bíblicas que defendem a submissão das mulheres aos homens. Ela advoga a necessidade de as mulheres respeitarem os atributos que lhes foram dados por “deus” e pela natureza, não podendo, assim, haver resistência ao trabalho reprodutivo, mesmo que, sob determinadas circunstâncias, o trabalho fora de casa seja necessário. A fuga dos papéis de mãe, esposa e cuidadora é vista como uma conduta indigna (Case, 2018).

O tema da “Ideologia de Gênero” ganhou destaque no Brasil por meio da oposição ao projeto “Escola sem Homofobia”, vetado em 2011, o qual tinha como objetivo divulgar materiais que conscientizassem estudantes, professoras (es) e gestão escolar acerca de práticas homofóbicas. O projeto foi apelidado de “Kit Gay” e a articulação contrária de setores conservadores em torno dessa pauta, assim como a questão da pretensa ameaça comunista, culminou nos projetos de “Escola sem Partido” (PL 7180/2014 e PL 867/ 2015) (Espinosa; Queiroz, 2017; Lacerda, 2019).

Apesar de só se materializar como projeto de lei a nível nacional em 2014, “Escola sem Partido” se articulou como organização em 2004, sendo ligado a políticos de partidos conservadores, a entidades neoliberais e à Igreja. O propósito do movimento é conferir maior instrumentalização ao ensino, defendendo uma educação tecnicista e gerencialista, útil aos grupos empresariais. Dentre os meios como a organização age, destacam-se a ação panfletária, os textos de opinião e a apresentação de denúncias por estudantes e pais na forma de vídeos, áudios e relatos escritos (Algebaile, 2017; Espinosa, Queiroz, 2017; Giroto, 2016).

Além da questão da “Ideologia de gênero”, a defesa da família patriarcal se manifestou no familismo. Aqui, se parte da definição de família de Di Marco, Faur e Mendéz (2005):

O papel das famílias na socialização das gerações jovens pode ser considerado como o de simples reprodutor dos padrões de hierarquia por sexo e por idade, de desigualdades e de autoritarismo, ou como o lugar onde se reconfiguram e recriam sistemas de crenças e práticas sobre dimensões centrais da vida cotidiana, entre eles, os relacionados aos modelos (convencionais ou não) de gênero e autoridade. Nas interações familiares, é possível que se expressem acordos, desacordos ou práticas contraditórias em relação aos padrões culturais. As famílias, então, podem ser compreendidas como locais de reprodução de valores e normas tão culturalmente arraigados que são considerados “naturais” ou como aqueles locais onde se questionam e se mudam as regras, isto é, onde se produzem processos de transformação [Tradução minha] (Di Marco, Faur, Mendéz, 2005, p. 17)²⁷.

O familismo tornou-se mais evidente nas políticas sociais na década de 1990, com o avanço do neoliberalismo e se intensificou sob o neoconservadorismo. A família é vista como locus privilegiado de proteção social, o que se expressa dentre outros fatores, no fato de a matricialidade sociofamiliar ser reconhecida como eixo estruturante da política de assistência

²⁷ No original: El papel de las familias en la socialización de las generaciones jóvenes puede ser considerado como el de simple reproductor de los patrones de jerarquía por sexo y edad, de la desigualdad y el autoritarismo, o como el lugar donde se configuran y recrean sistemas de creencias y prácticas acerca de varias dimensiones centrales de la vida cotidiana, entre ellos, los relacionados con los modelos (convencionales o no) de género y autoridad. En las interacciones familiares, es posible que se expresen acuerdos, desacuerdos o prácticas contradictorias en relación con esos patrones culturales. Las familias, entonces, pueden ser comprendidas como los sitios de la reproducción de valores y normas culturalmente tan arraigados que se los considera “naturales” o bien como aquellos sitios donde se cuestionan y se cambian las reglas, es decir, donde se producen procesos de transformación (Di Marco, Faur, Mendéz, 2005, p. 17).

social, à revelia de ser o núcleo em que se desenvolve uma série de violações de direitos. Além disso, parte-se de uma concepção unívoca de família nuclear, sendo essa associada à ideia de um homem que é, necessariamente, provedor e de uma mulher que é mãe e cuidadora (Pereira-Pereira, 2010; Teixeira, 2018).

Na legislação que regulamenta a política de assistência social no país, às mulheres e, sobretudo, às mulheres que assumem o papel de mãe é atribuído lugar central. Elas são vistas como uma espécie de ponte entre as políticas e os núcleos familiares, sendo ao trabalho de cuidado associada à função protetiva. Nos termos de Assis e Brito (2023):

A priorização das famílias como objeto da política e o foco no seu fortalecimento são desenvolvidos de tal forma que, frequentemente, ao ser operacionalizada, a política acaba estabelecendo uma ligação direta entre a capacidade protetiva da família e o papel da mulher-mãe como elo entre outros membros da família e a política (CARLOTO; MARIANO, 2008; CARLOTO; MARIANO, 2010). Dessa maneira, as mulheres se responsabilizam mais uma vez pelo cuidado, sendo oferecidos pelos serviços poucos meios ao seu desenvolvimento como cidadãs autônomas e desvinculadas daqueles de quem elas cuidam (Assis; Brito, 2023, p. 4).

Entretanto, por meio da análise de conteúdo de normativas referentes ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS) a partir de 2004, Assis e Brito (2023) observaram que, apesar do reforço da matricialidade sociofamiliar na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), houve espaço, nos governos neodesenvolvimentistas, para perspectivas críticas feministas principalmente nas questões relativas à diversidade, à violência e à problematização das responsabilidades que são atribuídas às mulheres, principalmente no contexto de configurações monoparentais. Após o golpe de 2016, contudo, observa-se uma menor preocupação com a crítica aos papéis tradicionais de gênero no âmbito da família e, de 2019 a 2022, a interferência do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH) no âmbito da política social no sentido de reforço do familismo, do papel das mulheres como cuidadoras e de “legitimar restrições e violações aos direitos das mulheres e das minorias sexuais” (Assis; Brito, 2023, p.8).

A responsabilização da família por atribuições que são da alçada do Estado se expressou nas entrevistas, majoritariamente, por meio da incapacidade do poder público de ofertar creches. Nesse sentido, antes que se aborde o conteúdo das entrevistas propriamente dito, é necessária que seja mencionada a relevância da creche e da educação pré-escolar para o movimento feminista. As creches e as escolas de educação infantil são entendidas como espaços revolucionários na medida em que viabilizam a desconstrução de alguns processos de colonização e controle patriarcal sobre os corpos das mulheres, como a naturalização do cuidado das crianças e a ideia da maternidade como função social (Silva, 2015; Teles, 2015).

As creches começaram a ser implementadas no Brasil na década de 1940. As lutas das mulheres mães e trabalhadoras culminaram na aprovação, em 1943, na Consolidação da Leis do Trabalho (CLT), da obrigatoriedade de um local para a “guarda” de crianças em empresas que tivessem mais de 30 empregadas com mais de 16 anos. Destaca-se que as crianças ainda eram vistas como objetos a serem guardados e que os movimentos sindicais e comunistas, constituídos majoritariamente por homens, ainda viam a questão da creche como secundária, naturalizando o amor materno e o cuidado como uma atribuição feminina (Teles, 2015).

No que se refere à educação pré-escolar, nos anos 1960, um importante marco foi a Conferência de Santiago do Chile, em 1965. Na Conferência em questão, discutiu-se a necessidade de os planos nacionais de desenvolvimento abarcar as necessidades da infância e da juventude. Contudo, a educação ainda era vista como associada aos recursos da assistência. O Departamento Nacional da Criança (DNCR) elaborou um documento após a Conferência, em 1967, com recomendações ao MEC que previa a massificação da pré-escola (Rosemberg, 1992).

O plano previa instituições permanentes e emergenciais. O que aconteceu, entretanto, foi o foco nos Centros de Recreação. Eles foram pensados para além do que o documento previa inicialmente e eram caracterizados pela estrutura em formato de galpões, pelo baixo grau de profissionalização dos empregados e pela gestão das igrejas. O plano aqui mencionado era entendido, desde o princípio, como uma “assistência ao pré-escolar” (Rosemberg, 1992, p. 23). Não havia previsão orçamentária específica, tendo sido utilizados recursos do Ministério da Saúde, de organizações internacionais e do MEC. Na elaboração do planejamento dos Centros de Recreação também não foram levadas em consideração as particularidades regionais.

Na década de 1970, o propósito de massificação da pré-escola se evidencia nos pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) que seguiam os princípios da Comissão Faure. Essa Comissão considerava a educação pré-escolar como uma etapa obrigatória e uma condição para educação de qualidade, mas previa o financiamento pela comunidade, assim como grande responsabilização dessa pelas atividades. Os princípios da Comissão se materializaram no Programa Educação Pré-Escolar, de 1975, e no II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), de 1975 a 1979. O financiamento seguiu o mesmo padrão, tendo sido alocados recursos do MEC; recursos do Fundo de Assistência Social; e recursos de financiamento externo (Rosemberg, 1992).

O Programa Educação Pré-escolar se refletiu no Projeto Casulo, implementado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Foi esse projeto o principal responsável pela

implementação da pré-escola que, na verdade, se assemelhou mais às creches. A implementação era feita por meio do repasse de recursos a instituições privadas e a prefeituras. O Projeto Casulo superou a meta de atender 70000 crianças no primeiro ano. Ainda na década de 1970, foi criado, no MEC, o Setor de Educação Pré-Escolar (SEPRE), o qual, posteriormente, se tornou Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE). A coordenadoria em questão durou até 1987. Rosenberg (1992) diz que a década deixou de positivo a possibilidade de intervenção na educação pré-escolar por meio de programas federais.

No que se refere, especificamente, às creches, ainda havia um forte estigma. Elas eram associadas às políticas de países socialistas por setores de direita e eram utilizados termos como “hotelzinho”, “Centro de Convivência” ou “Escola Infantil” pelas classes mais altas. Os movimentos feministas procuravam trazer a questão das creches para o campo dos direitos e retirá-la do âmbito do assistencialismo. Também lutavam para que as crianças fossem reconhecidas como cidadãos de direitos e para que as creches passassem a ser um espaço de socialização e educação e não somente depósitos. O direito à creche foi articulado ao direito ao trabalho das mulheres e a outras pautas no processo de democratização, como a anistia (Teles, 2015).

No período em questão, destaca-se a atuação do Movimento de Luta por Creche e do Movimento do Custo de Vida. O primeiro foi criado, em 1979, no 1º Congresso Paulista da Mulher. A luta principal era por creches para crianças de 0 a 6 anos. Essa reivindicação foi rejeitada pelo movimento sindical sob a justificativa de que o local de trabalho não era adequado para crianças. Assim, a pauta passou a ser encabeçada pelas mulheres nos bairros. Já o movimento do Custo de Vida, possuía maior envergadura por haver maior número de pessoas das classes populares. A luta principal era contra o aumento do custo de vida, tendo sido a luta pelas creches retirada da plataforma política quando a direção do movimento foi assumida por homens (Teles, 2015).

Na década de 1980, as feministas lutaram junto à Constituinte pelo direito às creches, à licença-maternidade e à licença-paternidade e se articularam em uma Campanha Nacional com o lema “O filho não é só da mãe!”. A creche passa a ser assegurada como direito previsto na Constituição:

Pela primeira vez no país, a Constituição brasileira inscreve a creche como um direito da criança pequena de 0 a 6 anos à educação. Rompe-se com o estigma da creche como orfanato ou instituição de caráter assistencialista. O Feminismo construiu publicamente a creche como um direito das crianças pequenas a um espaço de educação/socialização e cuidados. A creche, então, deixa de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras. Passa a ser um direito de mulheres, homens, e principalmente

das crianças. É uma questão de cidadania não só para as crianças, mas para suas mães e pais (Teles, 2015, p. 30).

Com relação à educação pré-escolar, foi elaborado e colocado em prática o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD -1980-1985). O Plano em questão teve como principal características a crítica à educação compensatória e o apoio à educação de baixo custo, com o exercício de atividades pela própria comunidade. A participação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) desencadeou o aumento de vagas na rede pública e a tendência à municipalização (Rosemberg, 1992).

Tal qual dito anteriormente, foi só nos anos 2000, por meio da Emenda Constitucional EC 53/2006 e da Lei nº. 11.494, de 2007, que o financiamento das creches passou a ser responsabilidade da educação. A partir da EC é que foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb). Antes disso, o financiamento da educação infantil advinha do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS). O Fundeb, apesar de ofertar os recursos, pressupunha a existência dos equipamentos, sejam públicos, privados ou conveniados. A expansão das creches em si só foi viabilizada pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por meio do qual o governo federal garantiu recursos ao DF e aos municípios (Marcondes, 2015).

Ao ser incorporada à política educacional, a política de educação infantil não foi, entretanto, dissociada do familismo. A criança ainda é vista como o centro dos direitos, não havendo articulação suficiente com as políticas direcionadas às mulheres. A maior parte do cuidado também é invisibilizada e deixada sob a responsabilidade das mulheres, tendo em vista que são elas as que são vistas como encarregadas de exercer as atividades necessárias para que as crianças compareçam às creches (alimentar, vestir, fornecer apoio psicológico, ajudar com as tarefas) (Marcondes, 2015).

Também em 2006, foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQ). Esses, estabeleceram que a jornada da educação infantil poderia ser parcial (4 horas) ou integral (máximo de 10 horas). Ainda que se parta da jornada integral, não é levada em consideração a totalidade da jornada de trabalho somada ao tempo de deslocamento de boa parte das brasileiras. Além disso, também não é levado em conta trabalhos em que as jornadas se estendem aos fins de semana. Acerca do tema, a Câmara de Educação Básica (CBE) do Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu três pareceres (CNE/CEB n.º 8/2011, n.º 17/2012 e n.º 23/2012). Tais pareceres emitiram o entendimento de que a jornada ser restrita às 10 horas diárias e ao período diurno, assim como o fato de haver recessos e férias, asseguram a

convivência familiar, a intimidade e o período de descanso da criança. O que é realizado, na verdade, segundo Marcondes (2015), é a suposição de que é possível que alguém do núcleo familiar esteja em casa para cuidar da criança e desresponsabilização, assim, do Estado por esse cuidado.

Ainda acerca do Fundeb, vale dizer que ele garantiu maior articulação interfederativa, mas não garantiu articulação intersetorial (entre os órgãos) e transversalidade. No I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (I PNPM) houve pouco espaço de interlocução com os movimentos feministas e as creches não foram citadas como medidas relacionadas à garantia de igualdade no mercado de trabalho para homens e mulheres, e sim no âmbito da educação. O II PNPM (2008-2011), vigente durante o Programa de Aceleração do Crescimento 2 (PAC 2), reconhece as creches enquanto uma medida relacionada à autonomia das mulheres no mercado de trabalho. Houve, entretanto, quando o tema foi colocado em evidência pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) em uma reunião ordinária em 2010, pouco reconhecimento e nenhuma proposição de medida por parte do Ministério da Educação (MEC) que associasse o direito à creche a um direito das mulheres (Marcondes, 2015).

Desse modo, a educação infantil ainda é entendida como uma tarefa ligada às atividades reprodutivas e, assim, em uma sociedade patriarcal, às mulheres. O fato de a socialização das mulheres direcionada ao cuidado não ser reconhecida, por sua vez, como um treinamento, gera a desvalorização das carreiras associadas ao cuidado e à educação infantil. Um exemplo dessa desvalorização são as mães comunitárias ou vicinais. Além de uma maior transversalidade e integração entre as políticas educacionais e as políticas direcionadas às mulheres, as autoras que embasaram a discussão sobre as creches e a educação pré-escolar apontaram a necessidade de modelos que levem em consideração as “necessidades laborais dos pais”; de monitoramento da qualidade; e de maior respeito à adaptação das crianças, com maior grau de permissibilidade da presença dos pais (Rosemberg, 2015, p. 178).

A falta de respeito em relação à adaptação da criança ao ambiente institucional da creche, a qual culminou numa violência, foi criticada por uma estudante entrevistada. Nesse relato em específico, o que se identificou foi o desrespeito em relação ao direito da família de conhecer o ambiente em que a criança iria frequentar. Além disso, a comunicação com professoras e com a direção foi apontada como difícil. No relato também foram identificadas dificuldades em lidar com a rotina da criança e com as suas emoções. A creche em questão era

pública e, devido aos problemas mencionados, a mãe teve que passar a pagar uma creche privada.

Júpiter: *Véi, te falar a real: foi horrível. [...] Era integral, já começou daí. A oferta, pelo menos aqui no Gama, a oferta de meio período para creche é muito pouca. Eu entendo a necessidade do...do período integral, total, não tô questionando isso, mas eu entendo que nem toda mãe fica em paz e nem todo pai deixando o filho o dia todo longe. Sem saber como é que tá sendo, porque eu não entrei, não me deixaram entrar na creche pra saber a estrutura, pra saber como é que era; eu mandava recado na agenda, não respondiam; eu tentava falar com as professoras na portaria, elas eram o mais breve possível. E, aí, teve um episódio. Dois episódios. Primeiro, minha mãe que deixava ela na creche, porque eu saía, saio muito cedo pra trabalhar. A menina, minha filha, chegou dormindo no colo da minha mãe, minha mãe falou: “Vou entrar e colocar ela num colchão”. E, aí, a diretora falou: “Não. Você não vai. Você não pode entrar. Acorda ela e coloca ela no chão pra ela ir andando”. E, aí, minha mãe: “Não vou fazer isso. A criança está dormindo. Ela tem o direito de dormir e tal.” Enfim... E, aí, a diretora: “Passa pra mim, então, que eu levo ela pra dentro.” No que a minha mãe passou, a diretora sacudiu a minha filha pra ela acordar. Minha filha acordou em prantos. A diretora colocou ela no chão e não deixou ninguém chegar perto. Até a birra, entre aspas, passar. Aí, minha filha olhava pra minha mãe, minha mãe tentava pegar a menina e a diretora não deixou. E, aí, a gente foi lá, fez barraco e a gente falou: “Véi, a gente vai denunciar, pô, isso aí tá errado, não sei o quê.” “Ah, não, é porque a gente tem a política das crianças não se acostumarem a entrar dormindo e tal”. “Véi, cês não sabem da rotina da criança. Se ela ficou, sei lá, até tarde esperando o pai chegar a noite, como é que vocês querem forçar a menina a tá acordada, aqui, até agora?” “Ah, isso não vai se repetir.” Beleza. E todo dia minha filha chegava com uma estrelinha de emborrachado. Estrelinha. E começou a colecionar esses raio dessas estrela. Aí, teve um dia em que eu tava chorando aí ela veio e pegou no meu ombro e: “Mamãe, não chora, senão sua professora não vai te dar uma estrelinha.” [...] Eu mandava na agenda, tipo: “Véi, dá ideia, dá ideia. Eu fiquei sabendo do negócio das estrelas. Tem alguém pra falar comigo?” Véi, eu mandei no WhatsApp da Professora e ela não me respondeu. Eu falei: “Não. Então, foda-se. Eu vou tirar. Não quero mais”. Aí, nisso, eu levei ela pra estudar comigo numa escola.*

A violência institucional nas creches foi objeto de estudo de Nunes, Linhares e Souza (2013). Por meio da análise de reportagens e de pesquisa *in loco* em instituições no município de Niterói, no Rio de Janeiro, chegaram à conclusão de que, além da violência física, sobre a qual se dá o enfoque da grande mídia, as crianças estão sujeitas à violência moral e à violência psicológica que se materializam nos castigos, nas agressões verbais e na falta de espaço para opinar. As autoras relacionam essa conjuntura ao não reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, tal qual previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), à falta de compromisso ético e moral com a formação cidadã e à disseminação de valores associados à individualidade e à competição em um contexto neoliberal.

Acerca da violência empregada contra a criança relatada na entrevista, vale, aqui, fazer uma relação com uma colocação das autoras acerca do processo de adaptação às rotinas das instituições:

O desenvolvimento e a formação do senso moral da criança pequena organiza-se numa temporalidade que não está diretamente relacionada ao alcance de uma finalidade, presa ao rigor das normas e das rotinas institucionais que alimentam o cotidiano da escola. Este descompasso pode desencadear situações limites que podem provocar rupturas entre as rotinas, as finalidades, as normas institucionais e os valores de respeito ao tempo das crianças, de compreensão de suas possibilidades e limites. Em nossa pesquisa observamos que estas rupturas provocam inúmeras situações de violência: crianças que são obrigadas a comer ou dormir na hora determinada pelas rotinas, que são punidas ou depreciadas porque não têm controle esfinteriano no prazo ou no tempo determinado pela instituição, que querem brincar na hora de “descansar”, que querem dormir, na hora da brincadeira, etc. Estas situações limites também impõem uma reflexão sobre as derivações éticas do cuidado como ato educativo (Nunes, Linhares, Souza, 2013, p. 8).

Além dessa questão, outro aspecto que apareceu nas entrevistas é o fato de o horário de funcionamento das creches não ser condizente, tal qual apontado por Rosemberg (2015) com a rotina de trabalho e/ou estudo das mães. A essa questão se somam as dificuldades interpostas pela ausência de transporte público adequado, tendo em vista as longas horas despendidas dentro dos ônibus e a insuficiência de linhas com percursos adequados às realidades das entrevistadas. Além disso, no caso específico de uma estudante da FUP, devido ao fato de o local de moradia ficar a mais de 80 quilômetros do local de estudo e de o filho já estar frequentando a escola infantil, no período das aulas da UnB, não há viabilidade de estar com o filho durante a semana. Por fim, uma entrevistada apontou a demora para a filha e o filho serem contemplados por vagas nas creches. Nesse sentido, é importante ressaltar que o número de pessoas com menos de 4 anos no DF em 2021 era de 200826, mas que o número de matrículas em creches públicas no DF no ano em questão era de 306. Na rede privada, por sua vez, esse número era de 30642 (Codeplan, 2022a; Inep, 2022).

Saturno: *E, agora, eu consegui creche integral. Agora não, né. Já faz... Foi com 2 anos e meio para ele e, com ela, com 2 anos e meio também. Os dois foram na mesma idade, mesmo eu tendo inscrito quando ele tinha 3 meses. Assim que ela nasceu, eu inscrevi, também, nas vagas, mas demora muito, muito, muito. Mesmo conseguindo pontuação, indo atrás da pontuação necessária, é muito demorado. Então, a gente vai dando nosso jeito mesmo, na medida do possível. [...] E, realmente, o transporte público é uma coisa que demora muito e tal. E eu ainda desço no Eixo para não ter que ir para a Rodoviária e ter que pegar outro ônibus para a UnB, porque tem fila muito grande, né. Agora tá melhorando [...] essa parte das filas, mas eu desço e vou caminhando. [...] Mas... mas era um rolê quando eu ia presencial, porque a creche começa 7 horas. Antes de 7 não pode deixar as crianças e, aí, tem que esperar ônibus. Chegava aqui super atrasada. A aula, aqui, de 8 horas, eu acabava chegando umas 8 e meia, 8 e 40, às vezes, porque eu tinha que deixar meus filhos. Não tinha quem deixasse.*

Júpiter: *Aí, eu acordava 4 e meia da manhã pra 5 e meia a gente tá saindo e 3 horas a gente voltava pra casa. Então, isso era uma merda, porque, véi, minha filha ficava com o corpo doendo. 4 e meia de ônibus, tá ligado. 5 e meia, no ônibus. Voltando pra casa num sol da porra de duas horas da tarde. Chorava muito e isso comprometia todos os outros âmbitos da minha vida. Eu tava exausta.*

Terra: Não. Ele fica aqui. Eu vou. Eu tô deixando ele com o pai dele. [...] Agora esse período, para mim, tá um pouco mais difícil, [...] porque a gente vai e tem aula o dia todo. Não tem condições de eu ir e voltar à tarde. Então, eu vou... Por exemplo, se eu tenho uma semana de aula, eu tenho que ir ficar essa semana todinha lá e eu só volto no final da semana. Assim, não é... É um pouco complicado, assim, por eu não ter mais ninguém aqui próximo de mim, né. Ai, eu fico um pouquinho... Para mim fica mais difícil essa parte, por ter só eu morando aqui.

A mobilidade urbana no DF é apontada por outros estudos como problemática, tendo em vista as longas horas despendidas nos engarrafamentos, o que, por sua vez, é reflexo de uma infraestrutura que privilegia o transporte rodoviário privado. A Unidade Federativa (UF) assumiu essa configuração desde os primeiros anos de Brasília, o que se mostrou congruente aos incentivos dados à indústria automobilística no Governo JK. O deslocamento a pé foi pensado para trajetos curtos, sendo as calçadas, até hoje, mais restritas aos comércios e às áreas residenciais. Vale dizer que, inicialmente, Brasília foi planejada com base no pressuposto de que o local de residência não se distanciaria do local de trabalho. Contudo, com a criação de novas RAs e assunção de características semelhantes às das metrópoles, a mobilidade urbana se tornou problemática, já que o investimento no transporte público ou em uma infraestrutura que viabiliza o uso de transportes alternativos (como a bicicleta) não é condizente com o crescimento populacional (Lima, 2014).

No caso das mulheres, o problema da mobilidade urbana é majorado, tendo em vista que o caráter limitado da cidadania também se expressa no acesso ao espaço público. Essa questão se expressa tanto na insegurança dentro dos meios de transporte quanto no privilégio dado às rotas e aos horários adequados à realidade do trabalho formal. Assim como no caso das creches e pré-escolas, às quais, como apontado Marcondes (2015), não têm turnos adequados às jornadas de trabalho ou de estudo das (os) responsáveis, o funcionamento do transporte público não se mostra adequado a uma realidade em que não há alguém do núcleo familiar que se restrinja ao trabalho reprodutivo (Santana, 2023). Os percursos, tal qual é evidenciado no relato da entrevistada de pseudônimo *Saturno*, não são pensados de modo a integrar, por exemplo, instituições encarregadas do cuidado com a primeira infância a instituições de ensino superior.

Vale destacar que, entre as pessoas que se utilizam do transporte público no DF para se deslocar para o trabalho, a maioria é mulher (39,3%). Elas também se utilizam mais do transporte público (26,1%) do que os homens (22,1%) para o deslocamento até o local de estudo. Quando se leva em consideração o recorte por raça e gênero, a porcentagem de uso do transporte público para se locomover ao trabalho é maior entre as mulheres negras (45,5%). O recorte por classe segue padrão semelhante, tendo em vista que, entre as mulheres com renda

do trabalho principal de até um salário mínimo, 54,5% se deslocam dessa forma. A porcentagem equivalente entre os homens de mesmo nível de renda é de 42,8% (Codeplan, 2023a).

Conclui-se, assim, que o Estado não é capaz de prover serviços, principalmente no que se refere à educação infantil e aos transportes, que sejam condizentes com as necessidades das mulheres entrevistadas. Tomando como referência a bibliografia citada ao longo do capítulo, entende-se que a omissão estatal em relação aos aspectos mencionados reflete o caráter limitado da cidadania sob os limites da democracia representativa e como se expressa de forma ainda mais restrita quando se leva em consideração os direitos das mulheres. Esse não provimento, assim como a baixa participação da maior parte dos genitores na educação dos filhos, são entendidos, por fim, como uma expressão da exploração do trabalho reprodutivo, visto como uma atribuição naturalmente feminina no contexto do capitalismo patriarcal, tal qual abordado no capítulo anterior.

5 “E PENSAR COMO QUE EU IA FAZER GRÁVIDA”: JUVENTUDE, MATERNIDADE E REDES DE APOIO

Tal qual fora exposto no terceiro capítulo, a maior parte das entrevistadas adveio de uma família nuclear, mas, no momento das entrevistas, se inseriam em unidades familiares com configurações distintas daquela. Assim, neste capítulo, é discutido como são formadas redes de apoio mútuo nessas configurações e como essas redes atuam em meio à incapacidade do Estado de prover determinados serviços. Além disso, é relativizada a ideia de que a maternidade na juventude se constitui em um problema, sendo entendida como algo que não se reduz ao trabalho não remunerado, tendo em vista que, em determinados contextos, pode ser vista como uma fonte de poder ou como uma forma de organização identitária.

5.1 “Minha mãe, coitada, era tudo”: Redes de apoio mútuo, maternidade e maternagem

Antes de adentrar a questão da maternidade propriamente dita, é necessário que se exponha os fundamentos da perspectiva feminista que viabilizou a sua relativização como um problema. Assim, num primeiro momento, será exposto em que consiste o Feminismo Interseccional. A origem dessa vertente do Feminismo é associada por algumas autoras, tal qual Hirata (2014), ao artigo de Crenshaw publicado em 1991 na *Stanford Law Review*. Entretanto, como argumentado por Hill-Collins e Bilge (2021), a delimitação dos principais elementos de análise ocorreu nas décadas de 1960 a 1980 por meio dos movimentos sociais.

Hill-Collins e Bilge (2021) dizem que as principais ideias que embasam a interseccionalidade já estavam presentes nos movimentos de mulheres afro-americanas, chicanas, indígenas e asiático-americanas. No que diz respeito às afro-americanas, o que fundamentou foi a experiência das mulheres, às quais, além do racismo e do classicismo vivenciado pelos homens negros, tinham que lidar com o sexismo dentro dos próprios movimentos. Segundo a autora, a conjugação entre raça, classe e gênero, assim como entre investigação e práxis crítica estavam presentes em manifestos e outros documentos publicados pelas ativistas. Com relação ao Feminismo Chicano, Hill-Collins e Bilge ressaltam a importância do questionamento da colonialidade, o qual é entendido por ela como uma forma interpessoal de poder. Além disso, é destacada a importância da escrita de si para gerar solidariedade entre “mulheres de cor” (Hill-Collins; Bilge, 2021, p. 108).

Apesar de o Feminismo Interseccional remontar a essa época, o artigo de Crenshaw é reconhecido como fundante. A primeira razão apontada por Hill-Collins e Bilge (2021) para

esse reconhecimento é o domínio da linguagem jurídica, tendo em vista que a autora é da área do Direito e tem, desse modo, conhecimento de como a lei pode ser utilizada tanto como instrumento repressivo quanto instrumento de justiça social. Além disso, Crenshaw conseguiu dialogar tanto com a Academia quanto com os movimentos sociais ao centrar sua análise na experiência vivida; ao se colocar na narrativa como feminista negra; ao perceber a insuficiência de uma só categoria para abordar as experiências das mulheres negras; ao enfatizar a relacionalidade dessas categorias; e, por fim, por ter abordado a justiça social. Crenshaw destaca que o uso das narrativas viabilizou que o Feminismo Interseccional fizesse parte do debate Pós-estruturalista, o qual ganhava maior espaço nas universidades no período.

Abordando o texto de Crenshaw (1991) propriamente dito, nele a interseccionalidade é definida da seguinte maneira:

Eu considero a interseccionalidade um conceito provisório de ligação entre políticas contemporâneas e teoria Pós-moderna. Mapeando as intersecções entre raça e gênero, o conceito questiona a concepção dominante de que raça e gênero são categorias, essencialmente, separadas. Traçando as intersecções entre as categorias, eu espero sugerir uma metodologia que vá, em última análise, romper com a tendência a ver raça e gênero como exclusivas ou separáveis. Enquanto as primeiras intersecções que eu exploro aqui são entre raça e gênero, o conceito pode e deve ser expandido por fatoração a questões de classe, sexo, orientação sexual, idade e cor [tradução minha] (Crenshaw, 1991, p. 1244-5).²⁸

No artigo em questão, Crenshaw (1991) analisa a interseccionalidade em uma acepção estrutural, política e representacional tendo como foco a questão da violência. No que diz respeito à interseccionalidade estrutural, a autora aborda como o estupro, no caso das mulheres negras não pode se restringir à questão da violência propriamente dita, sendo necessário que se leve em consideração a questão do provimento material. Com relação à interseccionalidade política, Crenshaw (1991) diz que a violência contra a mulher preta não possui um lugar significativo nem entre as políticas antirracistas nem entre as políticas feministas.

As políticas antirracistas tendem a ver a violência contra as mulheres pretas como desencadeada pelo racismo sofrido pelos homens pretos, os quais, pela falta de poder em relação aos homens brancos, agiriam de maneira violenta no espaço doméstico. Esse, por sua vez, seria visto como um espaço que não poderia ser sujeito à interferência estatal devido à hostilidade das forças policiais. Os movimentos feministas, por sua vez, tendem a exacerbar a afirmação

²⁸ No original: “I consider intersectionality a provisional concept linking contemporary politics with postmodern theory. In mapping the intersections of race and gender, the concept does engage dominant assumptions that race and gender are essentially separate categories. By tracing the categories to their intersections, I hope to suggest a methodology that will ultimately disrupt the tendencies to see race and gender as exclusive or separable. While the primary intersections that I explore here are between race and gender, the concept can and should be expanded by factoring in issues such class, sexual orientation, age, and color” (Hill-Collins, 1994, p. 1244-5).

de que a violência afeta mulheres de todas as classes e raças e tomam como base a ideia de que todas as mulheres sofrem violência da mesma forma e com a mesma intensidade (Crenshaw, 1991).

Por fim, a autora utiliza o termo interseccionalidade representacional para se referir às representações das mulheres negras na cultura, as quais ou não têm por foco a mulher negra ou as associam a figuras depreciativas. A autora cita como exemplo a performance da banda *2 Live Crew* que levou à prisão seus membros por ser considerada obscena. Crenshaw analisou o julgamento e chegou à conclusão de que os interesses das mulheres pretas foram, mais uma vez, deixados de lado. A defesa tomou como base a ideia de que a performance se embasou em uma fanfarronice que buscava subverter a imagem que se tem das mulheres negras por meio do humor. Além disso, foi utilizado o argumento de que não foram levadas em consideração as especificidades da cultura do rap e que outras performances de artistas brancos não sofreram o mesmo tipo de punição. Já a acusação, por sua vez, partiu de um argumento de misoginia que tomou como referência a perspectiva racista do mito do estuprador negro (Crenshaw, 1991).

Hill-Collins e Bilge também abordam a questão das representações por meio da ideia de “Domínio cultural do poder”. A autora utilizou a interseccionalidade como ferramenta analítica para abordar a Copa do Mundo que ocorreu no Brasil em 2014. Nesse sentido, associou a ideia de *fair play*, segundo a qual os jogos ocorreriam sob igualdade de condições entre os participantes, a uma representação que mascara as desigualdades sociais. Outra dimensão do poder foi exposta pela autora por meio da noção de “Domínio Estrutural”. Hill-Collins se utilizou desse termo para abordar “[...] as estruturas fundamentais das instituições sociais, como mercados de trabalho, moradia, educação e saúde.” (Hill-Collins; Bilge, 2021, p. 25). No caso do evento mencionado, por exemplo, o aparato jurídico foi utilizado para favorecer determinados grupos empresariais, na medida em que a venda de bebidas alcoólicas passou a ser liberada nos estádios e foram instituídos feriados nos dias das competições.

Além dessas duas dimensões, Hill-Collins e Bilge (2021) abordam o “Domínio disciplinar do poder” e o “Domínio interpessoal do poder”. Acerca da primeira dimensão, a autora diz que as pessoas são incentivadas por meio de determinadas regras, expressas ou não, a se enquadrarem ou não ao status quo. Ainda acerca da questão do esporte, diz que algumas pessoas recebem, desde a infância, os incentivos (como treinamento adequado) ou os impedimentos (como a ideia de que o futebol não seria adequado às meninas) para a prática. Já acerca do “Domínio interpessoal do poder”, é a forma como as pessoas experienciam todos os

outros domínios do poder. A autora cita o exemplo das mulheres esportistas, que são criticadas por não terem um comportamento associado a um padrão de feminilidade.

Assim, tomando como referência a interseccionalidade, a maternidade foi discutida por Hill-Collins (1994) levando em consideração a relacionalidade das categorias de raça, classe e gênero e colocando no centro de sua análise a experiência vivida pelas mulheres pretas. Nesse sentido, para a análise da maternidade, partiu da não separação entre espaço público e privado, a qual estaria associada a uma despolitização do espaço doméstico, à naturalização dessa esfera como feminina e à segregação de papéis. Colocar a experiência de mães latinas, negras e asiáticas-americanas no centro implicou utilizar uma epistemologia diferente, que envolveu o uso de narrativas autobiográficas, poesias e outras formas utilizadas por mulheres de cor para se expressar.

A experiência da maternidade para as mulheres negras não envolve a separação entre esfera pública e privada, tendo em vista que o papel da comunidade é fundamental no cuidado e na educação dos filhos. O *motherwork* é essencial à sobrevivência do núcleo familiar, mas também à da comunidade como um todo. Além da questão da construção identitária, o trabalho em questão é associado à segurança alimentar, à saúde e à educação em contextos em que o Estado não provê serviços nas áreas em questão.

Nos termos de Hill-Collins, o *motherwork* é definido da seguinte forma:

Eu uso o termo “motherwork” para suavizar a dicotomia na teorização feminista sobre maternidade que postula rígidas distíntas entre público e privado, família e trabalho, as determinações individuais e coletivas que delimitam um grupo. A maternidade de mulheres racializadas e o trabalho dela advindo acontece nas fronteiras dessas dualidades. “Trabalhar para o dia seguinte” é motherwork, independentemente se em nome dos filhos biológicos ou dos filhos da comunidade étnico-racial ou para preservar a terra para as crianças que ainda não nasceram. O espaço que esse motherwork ocupa promete mudar nosso pensamento sobre maternidade [tradução minha] (Hill-Collins, 1994, p. 47-8).²⁹

Para Rachel Gouveia Passos (2021), a maternidade pode representar uma forma de humanização para as mulheres pretas, tendo em vista que a elas foi reservada a *zona do não ser*, não sendo visto como legítimo que vivenciem e expressem determinados sentimentos. A elas caberiam os papéis de cuidadoras das crianças de famílias brancas. Além disso, elas teriam as

²⁹No original: “I use the term ‘motherwork’ to soften the existing dichotomies in feminist theorizing about motherhood that posit rigid distinctions between private and public, family and work, the individual and the collective self-determination of one’s group, Racial ethnic women’s mothering and work experiences occur at the boundaries demarking these dualities. ‘Work for the day to come’, is motherwork, whether it is on behalf of one’s own biological children or for the children of one’s own racial ethnic community, or to preserve the earth for those children who are yet unborn. The space that this motherwork occupies promises to shift our thinking about motherhood itself” (Hill-Collins, 1994, p. 47-8).

suas necessidades criminalizadas, o que se manifesta por meio de alguns dados referentes ao atendimento a mulheres grávidas, parturientes e puérperas.

Dados preliminares da *Pesquisa Nascer no Brasil II*, indicam que, em hospitais públicos e mistos, são maiores, entre mulheres pretas, as taxas de internação por aborto (0,8% maior em relação às brancas e 1,8% maior em relação à pardas) e por pré-eclâmpsia (0,6% maior do que entre as brancas e 1,4% maior do que entre as pardas) (Leal *et al.*, 2023). Além disso, entre as mulheres pretas, a Razão de Mortalidade Materna (RMM) (por 100.000 nascidos vivos) é de 100,38, enquanto entre as mulheres brancas é de 46,56 (Bittencourt *et al.*, 2023). Por fim, vale dizer que, entre as mulheres pretas, a taxa das que não tiveram assistência pré-natal é de 2%, já entre as brancas e pardas essas taxas são de, respectivamente, 0,7 e 1,3% (Granado *et al.*, 2023).

A experiência da maternidade como algo que não se restringe à exploração no contexto do patriarcado também é discutida por Andrea O'Reilly (2016, 2023). A autora denomina como Feminismo Matricêntrico a vertente do Feminismo que busca colocar no centro da análise a experiência da maternagem, a qual é conjugada aos marcadores de gênero, classe e raça na análise interseccional. A autora argumenta que o tema da maternagem não é visto como relevante na Academia, o que se evidencia pelo número de publicações e congressos que abordam o tema. Tendo em vista a especificidade das desigualdades envolvendo as mulheres que são mães, propõe que os estudos maternos se constituam como disciplina autônoma.

Dentre os princípios do Feminismo Matricêntrico, O'Reilly concede maior ênfase à distinção entre maternidade e maternar. Para ela, a maternidade está atrelada à opressão e à exploração do trabalho no contexto patriarcal. Sob essa instituição, as mulheres não têm autonomia para cuidar e educar os filhos de maneira autônoma. Já o termo maternar, por sua vez, é usado para se referir a experiências similares às das mulheres pretas norte-americanas quando são mães. A ideia é que a maternidade pode se constituir em uma forma de poder e de reconhecimento identitário. Vale dizer, ainda, que, com o uso de um verbo, a autora procura acentuar o fato de a experiência não estar vinculada ao essencialismo biológico, entendendo a educação das crianças como uma tarefa coletiva (O'Reilly, 2016, 2023).

Assim como Hill-Collins, entende que as mulheres atuam nos contextos em que o Estado não é capaz de assegurar direitos. No contexto neoliberal, a maternidade assume a forma do *New Momism/ Intensive Mothering*. Essa forma de exercício de maternidade tem suas origens no *Sacrificial Motherhood* do pós-guerra, o qual tinha como premissa básica a ideia de que as mulheres deveriam se dedicar integralmente ao trabalho reprodutivo não remunerado. Essa cobrança em relação às mulheres era justificada por meio do mito de que crianças que não

fossem educadas por mulheres que fossem donas de casa em período integral sofreriam de privação materna (O'Reilly, 2016).

A *Sacrificial Motherhood* influenciou o *New Momism/ Intensive Mothering*, mas, nesse, a criança assume maior centralidade, sendo as mulheres responsabilizadas além do cuidado propriamente dito, por outras necessidades envolvendo educação, lazer e saúde. Intensificam-se as cobranças em torno das mulheres, porque às crianças passam a ser associadas a novas necessidades. Tendo em vista que o Estado se exime, em um contexto neoliberal, da sua provisão, é acentuada a exploração do trabalho não remunerado das mulheres que são mães (O'Reilly, 2016).

Além das mulheres pretas norte-americanas, a maternidade em uma acepção que não se restringe à exploração pode ser vista no trabalho de Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2020, 2021), que expõe o que é reconhecido como maternidade no Ocidente. Nas sociedades iorubás, era exercida de forma coletiva, envolvendo o cuidado por parte de crianças mais velhas e idosas (os), por exemplo. Além disso, não havia, como no contexto Ocidental, a ideia de que, em decorrência da maternidade, as mulheres deveriam se restringir ao contexto doméstico e se dedicar integralmente às(aos) filhas(os). A autora argumenta que, na verdade, a educação das(os) filhas(os) era vista como a principal razão para um emprego remunerado tanto no caso dos pais quanto no das mães.

Segundo a autora:

Os arranjos de vida em grandes habitações, oferecendo uma multiplicidade de mães e pais, significavam que a criação das crianças não era uma experiência individualizada que recaía apenas sobre as mães. Muitas mães foram capazes de compartilhar responsabilidades de cuidar das crianças, libertando um grande número de mães em idade fértil para se envolver em qualquer atividade que desejasse. As crianças eram frequentemente supervisionadas por crianças mais velhas; pessoas idosas (de todos os tipos) participaram do cuidado; e bebês foram transportados nas costas de suas mães e em outras costas para o mercado (Oyěwùmí, 2021, p. 123).

Para o melhor entendimento da forma como a maternidade era organizada nas sociedades iorubás, é necessário que se explicita o modo como se configuravam as famílias nesse contexto. Para Oyěwùmí (2020), o que torna a família generificada é a sua organização em um modelo nuclear, no qual se tem um homem provedor e uma mulher ligada ao espaço doméstico. É essa domesticidade que embasaria, por sua vez, o ideal de feminilidade. A autora argumenta que o Feminismo Ocidental toma como categoria central o gênero por tomar como ponto de partida esse ideal de família.

Nas sociedades iorubás, as famílias não eram organizadas em núcleos, mas em linhagens, no interior das quais o principal fator de hierarquização era a senioridade/

ancienidade. Os pronomes e os termos que indicavam parentesco não eram generificados e não havia uma divisão sexual do trabalho. A prole era designada pelo termo *Omo*, a qual se refere tanto a homens quanto a mulheres. *Oko* indicava a(o) cônjuge que já era pertencente à família e *Iyawo* a(o) cônjuge que foi incorporado à família. As(os) cônjuges, por não possuírem vínculos consanguíneos, não eram considerados da família a que eram incorporados. Além disso, os casais não costumavam morar numa casa separada do resto da família (Oyèwùmí, 2020, 2021).

No Brasil, Fonseca demonstra que a configuração nuclear é algo próprio às classes médias e altas. Em tais classes, os membros considerados problemáticos são distanciados e o que se privilegiaria é o patrimônio e a educação das(os) próprias(os) filhas(os). Nas classes populares, por sua vez, ter-se-ia como foco as atividades diárias e as “redes de ajuda mútua” (Fonseca, 2005, p. 51). Nessas classes, é comum que a figura da mãe não seja associada a só uma pessoa ao longo da vida, tendo em vista o papel de avós e madrinhas quando as mães precisam exercer um trabalho remunerado em outra cidade, por exemplo, (Fonseca, 2002).

Nos termos da autora:

Procurando uma definição operacional da vida familiar que dê conta desse vasto leque de possibilidades, preferimos falar de dinâmicas e relações familiares, antes do que de um modelo ou unidade familiar. Assim, definimos o laço familiar como uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos. Essa identificação pode ter origem em fatos alheios à vontade da pessoa (laços biológicos, territoriais), em alianças conscientes e desejadas (casamento, compadrio, adoção) ou em atividades realizadas em comum (compartilhar o cuidado de uma criança ou de um ancião, por exemplo) (Fonseca, 2005, p. 54).

Assim, entende-se que o que o parentesco e a família nas classes populares brasileiras estão mais associados às redes de obrigações mútuas do que à consanguinidade. Tais redes envolvem, entre outros elementos, ajuda material; estar presente em eventos como batizados e casamentos; visitas a pessoas doentes; e a socialização de oportunidades de trabalho. Um modo por meio do qual essa não restrição à consanguinidade se manifesta é a construção de puxadinhos ou outras casas no terreno para que residam, no mesmo espaço, pessoas que não pertencem ao núcleo familiar ou parentes de outras gerações (Guedes; Lima, 2006).

Além dos contextos periféricos, os modelos que fogem à configuração nuclear são comuns nas comunidades quilombolas. Em pesquisa realizada em duas comunidades quilombolas em Santa Catarina, Reis (2018) observou que não há uma separação clara entre espaço doméstico e comunidade. O cuidado a ser exercido majoritariamente pelas mulheres não se restringe às pessoas com laços consanguíneos que residem na mesma casa. O cuidado é uma

atividade que se estende para a comunidade como um todo e que se expressa na forma de liderança sociocultural (tradições), religiosa (benzedeiras e curandeiras) e política (reivindicação de direitos ante o poder público).

Segundo Reis (2018):

Nos casos das comunidades quilombolas Aldeia e Toca considero que a dicotomia e valorização de público/privado também não é eficaz. [...] O engajamento das mulheres nos trabalhos domésticos e privados são tão valorizados pelas pessoas das comunidades que é essa capacidade de cuidar que as leva aos lugares políticos e públicos das lideranças. Portanto, parece que estamos diante de uma lógica social que, realmente, não tem lugar nas teorias feministas que universalizam a dominação masculina e a inferiorização das mulheres (Reis, 2018, p. 168).

Rubert e Fonseca (2019) chegaram a conclusões semelhantes no estudo de comunidades quilombolas localizadas no Rio Grande do Sul. A falta de acesso a direitos é referida pelas autoras como “viver nas bordas dos espaços sociais”. Entendem que o fato de o poder público não prover determinados serviços faz com que as comunidades se organizem e criem formas associativas as quais viabilizam a formação de laços e afetos (Rubert; Fonseca, 2019, p. 41).

Acerca das lideranças políticas, Silva (2016), em pesquisa realizada no quilombo do município de Bom Sucesso, em Pernambuco, evidenciou como as mulheres da comunidade foram as principais articuladoras do processo de implementação de escolas na comunidade. Realidade semelhante é encontrada na Comunidade Riachão, habitada por quilombolas *Kalungas* no interior de Goiás. Silva (2021) destaca a figura de Dona Procópio, a qual, além da instalação das escolas, lutou para que uma barragem não fosse construída no território. Vale dizer que a liderança ganhou reconhecimento internacional, tendo sido indicada a um Prêmio Nobel em 2005.

Assim, entende-se que o cuidado não se restringe, no caso das famílias brasileiras, à configuração que assume no modelo de família formado por pai, mãe e filhos. Tal qual indicado por Fonseca (2005, 2002), é comum que crianças circulem por diferentes famílias ao longo da vida e que pessoas que não são, consanguínea ou legalmente, parentes, passem a ser incorporadas às casas. No caso das comunidades quilombolas, conclui-se que o cuidado é exercido de forma coletiva e garante uma posição de liderança em formas associativas que lutam por direitos fundamentais, tendo se destacado, nas pesquisas referenciadas, a questão da educação.

No momento em que foram realizadas as entrevistas, a maior parte das estudantes pesquisadas não se incluía em uma unidade familiar com configuração nuclear. A maioria era mãe solo; duas residiam com os pais e as(os) filhas (os); uma delas com o irmão e a filha; e

outra com o marido, as filhas e a sogra. Em boa parte dos relatos, mesmo entre aquelas que eram mães solo, as mães foram as figuras predominantes quando o assunto era rede de apoio, tanto no que se refere ao provimento material quanto à ajuda no cuidado com as crianças ou nas tarefas domésticas de maneira geral. Os trechos das narrativas que fizeram alusão a esse assunto foram alocados na categoria “As mulheres da família”.

Netuno: *Minha mãe, coitada, era tudo. [...] Não fui amparada por nenhuma instituição ou pelo próprio Estado. Sempre, o meu único apoio, o meu único suporte, foi minha mãe.*

Mercúrio: *E, a minha mãe, ela tá trabalhando, mas quando ela sai do trabalho ela vai lá em casa pra ajudar. Assim, ficar com ele pra eu tomar um banho, ou fazer uma comida, porque eu não tô dando conta e, aí, ela tá me ajudando nesse sentido. [...] Então, ele é meu segundo filho. Quando eu entrei na, na UnB, o meu primeiro semestre, o meu filho mais velho tinha dois meses. Então, a minha mãe tirou uma licença.*

Júpiter: *É triste, mas a maternidade é uma parada muito solitária, na real. E é triste olhar pro lado e ver que a tua rede de apoio que vai dar um jeito são outras mães, sabe? Ou a tua mãe ou outras mães do grupo da faculdade.*

Marte: *Eu tive o apoio de casa, né. Num primeiro momento...É... Minha mãe. Na verdade, minha mãe trabalhava no [Unidade Federativa em que a mãe trabalhava], né. E ela sempre fazia bate e volta daqui de Brasília pra lá. [...]Aí, ela veio pra cá...E, aí, ela falou que ia cuidar dele [...] pra eu poder estudar e terminar meu curso. Então, foi, mais ou menos, o planejamento esse. Quando ele nasceu, eu tive esse apoio pra ela poder cuidar e eu poder concluir o curso.*

Vênus: *E, aí, a gente foi morar na casa da mãe dele. Aí, na casa da mãe dele, que onde a gente mora até hoje, aí, cara, eu não preciso me preocupar com nada [...] Toda aquela carga mental: “O que que tem que comprar no mercado?” “O que que tá faltando?” “O que que vi fazer para comer?”, cara, isso saiu das minhas costas, porque ela toma a frente disso tudo.*

Saturno: *Eu tive um pouco de apoio da minha mãe que ela ficou um pouco de tempo aqui com a gente enquanto ele era menorzinho. E a meninazinha mais nova também, minha mãe me ajudou por um tempo.*

Terra: *[...] A maioria, assim, das mães da comunidade... As mães sempre ajudam. Os filhos que saem para trabalhar e tal. Elas, sempre que não tem condição de ficar, as mães sempre apoiam. Os meus filhos, ela fica com eles nesse período que a gente tá fora, né. [...] Não tem como eu ficar com os outros, aqui. Aí eles estão com a minha mãe, lá. Eles são maiores. Aí eles estão lá junto com a minha mãe.*

Lua: *Eu tenho a ajuda de minha irmã, que ela me ajuda bastante nos trabalhos e a ciranda, também, que eu deixo o neném aqui. Aí, fica das 2 Ou fica das 8 até as 12 horas. Aí, vem, almoça. Aí, depois do almoço, fica das 2 até as 5 e meia. [...]Ela me ajuda a fazer os trabalhos. Quando tá... Quanto tá fazendo os trabalhos de dia, ela pega a criança, também, para olhar enquanto eu faço o trabalho. Tanto aqui na faculdade quanto no tempo comunidade. Tudo ela me ajuda.*

Assim, em todos os relatos, o papel de outras mulheres da família se destacou. A mãe foi apontada como constituinte da rede de apoio por quase todas as estudantes. Vale dizer que,

no primeiro relato, o suporte fornecido pela mãe é mencionado em meio à constatação de falta de amparo do Estado. Esse relato se mostra condizente com os resultados da pesquisa de Ismália Afonso (2018) que, por meio da realização de grupos focais com mulheres residentes na periferia do DF, chegou à conclusão de que essas mulheres veem com descrença a capacidade do Estado de lidar com suas demandas e lidam com a sobrecarga de trabalho reprodutivo por meio da formação de redes de apoio constituídas, sobretudo, por mulheres. Acerca do penúltimo relato, o qual é de uma estudante quilombola, importa mencionar que a atitude da mãe, a qual cuida dos filhos da entrevistada enquanto está na universidade e trabalhando, é descrita como comum entre as mães da comunidade. Assim, entende-se que é uma postura condizente com os resultados das pesquisas aqui utilizadas como referencial bibliográfico, tendo em vista que as atividades tradicionalmente vistas como restritas às mães biológicas nas famílias nucleares se estendem a outras pessoas em outras configurações familiares.

5.2 “*Em vários momentos da minha vida ela foi tudo que eu tinha*”: A ideia de juventude e a idade certa para ser mãe

Neste subtópico é relativizada a incompatibilidade entre juventude e maternidade, já que, em outros períodos históricos, a juventude não era reconhecida como um período específico da vida, tendo sido delimitada como tal, no contexto ocidental, a partir do século XVII (Ariès, 1981). Assim, em um primeiro momento, é discutido o conceito de juventude por diferentes perspectivas teóricas, sendo dada ênfase à Teoria das Gerações de Mannheim (1982) e de Trajetórias de Vida de Pais (1982). Em seguida, se discute a pretensa incompatibilidade dessa fase da vida com a maternidade e como esse discurso aparece nos relatos das entrevistadas.

Antes de realizar a discussão do conceito de juventude, contudo, convém que se faça um *addendum* sobre como e quando passou a ser objeto de políticas públicas. No Brasil, isso acontece a partir de 2005, quando, por meio da Lei n.º 11.129, foram criadas a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (à época, CNJ e, hoje, Conjuve) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). A partir daí, a juventude, no âmbito das políticas públicas, passa a ser associada às pessoas que têm entre 15 e 29 anos. A aprovação da lei foi o resultado de um Grupo de Trabalho Interministerial o qual visava entender as demandas de uma parcela da população que era só em parte contemplada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a qual não tinha suas especificidades levadas em consideração pela legislação em geral. Entendia-se que as políticas públicas até então

direcionadas à juventude tinham por foco situações de risco social (Brasil, 2005b; 2006b; Nunes; Fernandez, 2016).

A criação da Secretaria garantiu a formulação de uma Política Nacional de Juventude com ações integradas. O Conselho, por sua vez, se constituiu em uma forma de assegurar a participação da sociedade civil na formulação dessa política. Por fim, no que diz respeito ao ProJovem, que ganhou regulamentação em lei específica em 2008, é um programa que integra ações de educação e qualificação profissional e prevê a concessão de auxílios financeiros. Destaca-se, ainda, a aprovação, em 2013, do Estatuto da Juventude, o qual criou o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve) e delimitou as competências nacionais, estaduais e municipais em relação à Política Nacional da Juventude. Dentre os direitos assegurados à juventude por essa legislação, destacam-se: o direito à educação (com previsão de políticas direcionadas a assegurar a permanência no ensino); ao trabalho e à renda; e à cidadania (Brasil, 2005a; 2008; 2013).

Voltando às perspectivas teóricas propriamente ditas, segundo Ariès (1981), a infância e a juventude nem sempre foram reconhecidas, no contexto europeu, como fases em que as pessoas estariam em desenvolvimento e, por isso, necessitariam de proteção ou tratamento diferenciado. Era comum que as crianças e os adolescentes fossem vistos como miniadultos e comesçassem a trabalhar cedo. O autor aponta que a idade e as datas em si não foram registradas de forma precisa até o século XVIII, quando começaram a ser realizadas anotações mais sistematizadas pelos párocos.

A juventude em si só começa a ser reconhecida como uma fase da vida a partir do século XVII, quando passa a ser associada aos personagens do Querubim (adolescente é representado ainda com traços infantis e efeminados, o que marcaria um período de transição) e do Conscrito (combatente viril e enérgico). Nos séculos XIX e XX, contudo, a juventude passa a ser reconhecida como período privilegiado da vida. Segundo o autor:

A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. Havia-se experimentado um sentimento semelhante no período romântico, mas sem uma referência tão precisa de uma classe de idade. Sobretudo, esse sentimento romântico se limitava à literatura e àqueles que liam. Ao contrário, a consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914, em que os combatentes da frente de batalha se opuseram em massa às gerações da retaguarda. A consciência da juventude começou como um sentimento comum dos ex-combatentes, e esse sentimento podia ser encontrado em todos os países beligerantes[...] (Ariès, 1981, p. 14-5).

Na Teoria das Gerações de Mannheim, a delimitação de diferentes fases da vida também é relativizada por meio da distinção entre geração como situação, como unidade e como

realidade. A “geração como situação” se refere a pessoas que nasceram num período histórico similar e que compartilham uma realidade histórica e cultural. Ela se embasa em um evento biológico, o fato de ter nascido no mesmo período histórico, mas não se restringe a ele, tendo em vista que pressupõe a similaridade das experiências em potencial, assim como das formas de representação e autoexpressão a partir delas. O autor cita como exemplos de grupos que, apesar de terem nascido no mesmo período histórico, não compartilham a mesma situação de geração, os jovens prussianos do início do século XIX e jovens chineses nascidos na mesma época (Mannheim, 1982, p. 72).

O autor também usa o termo “geração como realidade” para se referir a grupos de pessoas que, além de terem nascido no mesmo período histórico e possuírem experiências em potencial similares, participam, juntos, do processo de transformação social por possuírem um “vínculo concreto”. Exemplos citados pelo autor são os jovens romântico-conservadores e liberal-racionalistas que viviam nos centros urbanos no século XIX. O mesmo, contudo, não poderia ser dito acerca dos jovens camponeses que nasceram no mesmo período histórico (Mannheim, 1982, p. 86).

Por fim, o autor fala em “geração como unidade”:

A unidade como geração representa um vínculo muito mais concreto que a geração real enquanto tal. Pode-se dizer que os jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos fazem parte da mesma geração real; enquanto aqueles grupos dentro da mesma geração real, que elaboram o material de suas experiências comuns através de diferentes modos específicos, constituem unidades de geração separadas (Mannheim, 1982, p. 87)

Há uma “identidade de reações”, ou seja, os membros de uma unidade de geração compartilham de uma visão de mundo comum, reagem e interpretam de forma semelhante os acontecimentos em determinado período histórico. As unidades de gerações surgem a partir de grupos concretos, mas se tornam maiores que esses, desvinculando-se. A partir dos grupos concretos, entretanto, se desenvolvem “as concepções mais essenciais”, as “ideias básicas”. Valendo-se dos exemplos já citados, Mannheim diz que os jovens romântico-conservadores e liberal-racionalistas eram, cada um desses grupos, uma unidade de geração (Mannheim, 1982, p. 89-90).

Tendo como embasamento a Teoria das Gerações de Mannheim, pode-se dizer que as mulheres entrevistadas fazem parte da mesma geração como realidade. Tais mulheres, além de terem nascido em período histórico similar (tinham entre 22 e 32 anos na data das entrevistas), têm como “vínculo concreto” o fato de serem estudantes da Universidade de Brasília (UnB) e vivenciam a experiência em comum da maternidade sob as mesmas normativas. Entende-se,

contudo, que não são uma “geração como unidade”, tendo em vista que as representações das estudantes da FUP trouxeram à tona questões não mencionadas nas entrevistas com as estudantes dos outros *campi*. Tal qual será visto com maior detalhe no último capítulo, essas estudantes, além das dificuldades relacionadas à vivência da maternidade de forma concomitante à graduação, tiveram que lidar com a adaptação a um contexto diferente ao das comunidades quilombolas de origem.

Além da Teoria das Gerações de Mannheim, utilizam-se, aqui, também perspectivas pós-críticas acerca da juventude. Em tais perspectivas, parte-se da noção de flexibilização das estruturas etárias e da ideia de que a juventude toma por base múltiplas socializações. O jovem é entendido como sujeito. Dentre os teóricos que podem ser classificados como tal está Groppo (2000, 2017), o qual entende a juventude como uma categoria social que se expressa por meio de representações – formuladas pela própria juventude para explicar determinadas condutas – e situações sociais – entendidas como vivências em comum compartilhadas por grupos pertencentes à categoria. Para esse autor, a categoria social de juventude se desenvolveu com a modernidade e está relacionada à criação de instituições, a uma série de transformações que ocorreram nesse período e à representação da sociedade em diferentes segmentos. A diversidade de vivências e grupos concretos associados à juventude, expressos na forma de símbolos e estilos, só é vista como possível no contexto da modernidade, em que a trajetória de vida dos indivíduos é disposta segundo divisões e padrões pré-formulados.

Além de Groppo, outro autor que parte dessa perspectiva é Pais (2016). O autor caracteriza as trajetórias dos jovens frente ao contexto de reestruturação produtiva, como “Trajetórias Ioiô”, ou seja, como marcadas por movimentos de oscilação no trabalho, nos relacionamentos afetivos, na família de origem e na educação. O que está na base dessas trajetórias é o “Princípio da reversibilidade”. Assim, a transição para a vida adulta possui marcos mais reversíveis, fluídos e não necessariamente coincidentes. As trajetórias lineares, que tinham como marcos o casamento, a obtenção de um emprego estável e o abandono da família de origem, dão lugar às trajetórias cíclicas, nas quais há uma maior valorização do presente por falta de perspectiva futura, assim como dos sonhos, das aspirações e das paixões. O consumo também assume papel fundamental, sendo relacionado à formação identitária, à fuga em relação à realidade e à inserção relacional.

Nos termos do autor:

É porque vivem em estruturas sociais crescentemente labirínticas que os jovens contemporâneos se envolvem em *trajetórias ioiô*. De facto, um dos aspectos essenciais das culturas juvenis contemporâneas deriva das lógicas antinómicas que as

caracterizam: ora rígidas, uniformes, coercivas; ora flexíveis, opcionais, sedutoras. Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem de casa dos pais, para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se veem sem ele; as suas paixões são como “voos de borboleta”, sem pouso certo; se casam, não é certo que seja para toda a vida... São estes movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar (Pais, 2016, p. 57).

Com relação à educação, o autor chega à conclusão, por meio de sua pesquisa com jovens portugueses, que esses recorrem à universidade para não ficar sem ocupação. Uma vez formados, preferem o desemprego ao subemprego. Nessa situação, aquele pode ser visto como uma condição temporária ou levar a um sentimento de frustração. Assim, o autor propõe que a educação deixe de ser vista como somente algo que viabilize a ascensão a um segmento superior na estrutura social e passe a ser mais vista como “[...] uma possibilidade de enriquecimento pessoal e dignificação da pessoa” (Pais, 2016, p. 42).

Essa concepção do estudo como forma de dignificação da pessoa também foi identificada em pesquisas que têm como foco a socialização escolar e universitária de meninas e jovens. No que se refere à educação escolar, pesquisas realizadas na Zona Oeste de São Paulo com meninos e meninas evidenciaram que essas costumam ter um desempenho escolar mais satisfatório do que aqueles. Dentre os motivos apontados pelas autoras, está o fato de a escola ser percebida por elas como um espaço de socialização em meio às interdições dos pais em relação às atividades na rua, no espaço público, assim como uma possibilidade de realizar, por meio das atividades extracurriculares, atividades distintas às tarefas domésticas, às quais são naturalizadas como suas atribuições. Além disso, o fato de haver maior regulação dos pais em relação aos seus comportamentos e a maior restrição ao espaço doméstico, culminam em posturas valorizadas no contexto escolar, como “a disciplina, a organização e a obediência” (Senkevics; Carvalho, 2015; Carvalho; Senkevics; Loges, 2014, p. 732).

Acerca do papel da educação universitária, pode ser mencionada a pesquisa de Myriam Lins de Barros (2006) com duas gerações de mulheres do Rio de Janeiro. Enquanto, para as mulheres idosas, o casamento se constituía num projeto de vida, para as mulheres jovens era só uma possibilidade entre muitas outras. A universidade é vista pela geração mais nova não só como uma possibilidade de mobilidade social, mas como um meio de adquirir maior consciência de si e do lugar ocupado na sociedade, viabilizando a reflexão acerca da própria trajetória de vida e, assim, de diferentes projetos de vida.

A inserção da geração mais nova na universidade, contudo, é apontada como condicionada à postura da geração mais velha, tendo em vista o papel das mães no sentido de

viabilizarem que as filhas se eximam do trabalho doméstico. São as mães que assumem a parte do trabalho doméstico que lhes cabiam e não os membros da família que são homens. As mães também desempenham um papel fundamental no sentido de flexibilizar o contexto familiar, sendo interlocutoras em relação aos pais na introdução de temas difíceis de serem conduzidos, como política e relacionamentos afetivos (Barros, 2006).

A valorização do estudo pela família de origem foi uma constante nos relatos das estudantes entrevistadas. Nas falas mencionadas no tópico anterior deste capítulo foram narradas situações em que as mães das entrevistadas tiraram licenças, se deslocaram do estado de origem ou fizeram adaptações nas rotinas para ajudar no cuidado das(os) netas(os). Vale destacar a fala da estudante de pseudônimo Marte, a qual afirma que a ajuda da mãe foi fundamental para que ela finalizasse a graduação. Além dessas falas, a importância do estudo assumiu centralidade nos trechos dos relatos categorizados como “O estudo no núcleo familiar de origem”, os quais são reproduzidos a seguir.

Júpiter: *Mas, a gente sempre foi muito lascarado, assim, de grana, sabe? Apesar de...A gente sempre morou ou no Novo Gama, aqui no Entorno ou aqui no Gama. E, apesar de hoje estar crescendo, na época em que a gente era criança, era uma parada bem periférica, mesmo. O Novo Gama continua periférico. A gente era um pouco além, assim, capital cultural massa pela minha mãe ser professora e meu pai, ele sempre lidou com uma galera de uma classe média alta no trabalho dele. Então, a gente...A gente não ficou muito refém da vida...Sei lá...Sempre teve a pressão dos pais, sempre teve o apoio da minha vó.*

Marte: *Meu pai passou aqui, em um concurso aqui em Brasília. Eu precisei... Assim, ele me deu a oportunidade de estudar aqui pra ficar perto de mim e tudo. Então, por mais que eu quisesse ficar na minha cidade natal, de origem, eu procurei mudar pra...Né...Poder estudar... Enfim, ter uma perspectiva de carreira, de vida profissional. E, aí, é... Eu vim [...] pra Brasília pra estudar.*

Netuno: *A minha mãe sempre achou muito importante. É... Ela não teve isso quando ela era criança. [...] Ela queria que a gente tivesse. É... Ela não conseguiu, também, pagar as melhores escolas particulares, né. Eram escolas menores, mais em conta, mas ela fazia questão, porque ela achava que isso tinha feito diferença na vida dela. E ela não queria que a gente sentisse essa diferença. E a gente acabou fazendo sempre em escolas particulares, assim, menores e tal, mas fizemos. [...] E, aí, um dia o meu irmão foi formar no Ensino Médio e falou: “Vou formar pelo Enem”. Aí, eu falei: “Vou fazer o Enem”. Nunca tinha feito. Nunca tinha nem tentado entrar numa Universidade Federal. E, aí, nós fizemos o Enem juntos. Eu tinha certeza que eu não ia passar, tanto que eu nem olhei pra ver se eu tinha passado, se eu tinha conseguido a vaga no curso que eu queria [...]. E quem olhou foi o meu irmão e me contou que eu tinha passado. E, aí, eu peguei e fui pra UnB. A gente entrou no mesmo ano. É...E foi assim. E nós fomos as primeiras pessoas na nossa família a cursar uma Universidade Federal. Nós entramos no mesmo ano e nós fomos as primeiras pessoas.*

Mercúrio: *Meu irmão é 6 anos mais velho e ele entrou pra fazer [...] aqui na UnB. Então, assim, eu sempre via minha mãe estudando. Minha mãe formou no Mestrado há pouco. Então, o estudo, a parte acadêmica sempre foi algo com muita importância na minha família.*

***Terra:** Na verdade, eu vim...Pra falar a verdade, eu acho que vim mesmo pensando em trabalhar e tal. Essas coisas. Depois que eu cheguei aqui que eu vim conhecer a questão da Universidade. Mas ele sempre quis que a gente estudasse, mas não tinha condições, porque, na época, você só teria... Você teria que ter dinheiro para conseguir pagar, né. Aí, a gente não tinha isso. Não tinha essa condição de fazer para pagar. Foi mais, assim, depois que eu vim, que eu fui ter conhecimento dessa parte.*

***Lua:** Depois, minha irmã fugiu pra fazer o vestibular, né. Minha irmã mais velha. Ela fez a prova, passou. Daí, surgiu o interesse que na família já tinha uma irmã que tava cursando. Aí, ela foi e me inscreveu no vestibular. Eu fiz a prova, fui aprovada também. E daí comecei a estudar também na UnB.*

Assim, além do apoio, visto nas falas do item anterior, por parte de outras pessoas da família, principalmente mulheres, para que os estudos sejam concluídos, a chegada à UnB é vista como inspirada por outros membros da família. Nesse caso, foram citadas (os) irmãs (os) e a mãe. A estudante de pseudônimo Terra mencionou dificuldades no acesso à educação, apesar da vontade do pai de que os filhos estudassem. Nesse caso, é viável um paralelo com outras pesquisas que evidenciaram a valorização da educação nas comunidades quilombolas e a luta para que escolas sejam implementadas nas comunidades.

Nas pesquisas em questão, foi indicado que as escolas não tinham infraestrutura adequada, sendo comum que funcionassem nas casas dos professores ou em espaços improvisados, como construções de pau a nique ou de adobe. Além disso, algumas organizavam as turmas de maneira não seriada e enfrentavam dificuldades no sentido da garantia de transporte e merenda escolar. Havia, ainda, obstáculos no sentido de adequação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), do calendário escolar e dos livros didáticos às realidades quilombolas (Pereira; Oliveira, 2023; Taveira, 2013; Souza, 2017).

Acerca da compatibilidade entre material didático e realidade quilombola, em pesquisa realizada em comunidades *Kalungas*, Taveira (2013) destacou que os livros usados eram financiados pelo Banco Mundial e condizentes com a ideologia do branqueamento. Constatou, também, que o calendário escolar não comportava as datas das festas comemorativas e celebrações típicas das comunidades. Souza (2017), por sua vez, por meio de pesquisa no Quilombo Ribeirinho do Alegre, em Minas Gerais, observou que o conhecimento das pessoas da comunidade ainda não foi incorporado de maneira sistemática ao currículo, havendo, ainda uma hierarquização de caráter eurocêntrica e centralizada na cultura escrita.

Assim, entende-se, a partir das teorias acerca da juventude discutidas, que essa é percebida no contexto ocidental como um período de transição no qual as pessoas estariam mais propensas ao questionamento acerca de sua realidade social e do lugar que nela se ocupa, objetivando, se não a transformar, a se adequar a identidades socialmente reconhecidas. É nessa busca por sentido ou por pertencimento que a educação é analisada como parte desse processo

de transição, sendo relacionada a um projeto de futuro legítimo, o qual viabiliza, se não o retorno financeiro, o reconhecimento social. No caso das entrevistadas, a legitimidade desse projeto se torna explícita na medida em que parte da família, sobretudo as mulheres, se mobiliza para ajudar no cuidado das crianças para que as estudantes realizem atividades relacionadas à UnB.

Além da rede de apoio formada pela família, as estudantes mencionaram as (os) colegas como pessoas que as apoiaram no exercício das atividades ligadas à maternidade. De modo geral, relataram que as (os) colegas apresentam uma postura acolhedora e paciente com as crianças. Observaram-se diferenças nos relatos de estudantes do Darcy Ribeiro e da FUP. Uma estudante do Darcy Ribeiro relatou que, por mais que dessem atenção à criança e fossem receptivas (os) com ela, não estavam dispostas (os) a sair e se ausentar da sala de aula para ofertar algum tipo de apoio. Nos relatos das estudantes da FUP, as estudantes mencionaram ser comum que outras (os) estudantes saíssem um pouco com as crianças para acalmá-las ou ficassem no quarto do alojamento cuidando delas enquanto as mães compareciam às aulas.

***Saturno:** Tive bastante apoio de colegas e tal, que eram compreensivos. [...] Que não demonstravam tanto que, tipo, incomodava, quando meu filho chorava, quando ele passeava na sala.*

***Júpiter:** Toda aula eu falava da minha filha, maternidade, não sei o quê. E, aí, no final da aula, a turma, o coletivo, comprou um presente pra ela. [...] Então, eu fiquei muito feliz. Ainda mais nessa época de rede social com meme, galera tirando criança e “Ah, eu odeio criança”, ou “Lugares que crianças não são bem-vindas”. Eu já fui expulsa de lugar, de um sebo, por exemplo, com a minha filha, porque ela chora. [...] Por ser uma coisa muito solitária e a gente só ter o apoio de outras mães, a gente se vê afogada naquele mundo. Nem sempre a gente que tá falando de mãe, de filho, de, sei lá, todo esse mundo caótico. Então, quando a gente ganha esses espaços de: “Putz! Somos bem-vindas e dá pra eu tá aqui na Universidade e conseguir não ser rejeitada e me verem como alguém que além de mãe”. É muito bom. Real, dá uma esperançazinha de que, véi, cê ainda tá viva, cê não é só mãe, cê não é só isso. Você também não vai ter que ser a guerreira, lutadora, procurando espaços pra você, sabe, porque tá acontecendo um movimento. Um pequeno movimento que tá rolando. Isso é massa.*

***Netuno:** Às vezes, é bom conversar com o outro, mas o outro dificilmente vai pegar o seu filho e vai ficar ali, no fundo da sala, ali. [...] Então, dificilmente, a pessoa vai sair dali, perder a aula dela pra você estar assistindo a sua.*

***Terra:** Também já tinha o acolhimento por parte dos professores, dos colegas de sala também, porque a gente ficava o dia todinho na sala de aula com a criança pequena de colo e, às vezes, eles ficavam agitados. Então, já teve período que o aluno, o colega pegava ele um pouquinho, saía pra fora, passeava um pouquinho, enquanto a gente participava, enquanto a gente participava um pouquinho mais das aulas.*

***Lua:** [...] Quando algum colega não tem aula, fica no quarto com a criança também.*

Uma das entrevistadas, contudo, demonstrou não ter se sentido acolhida na graduação. Tendo em vista que cursou, simultaneamente, graduação e pós, observou uma postura diferenciada das (os) colegas. No caso da pós-graduação, os relatos demonstram receptividade e disposição em ajudar com alguns imprevistos, como ter que carregar o carrinho de bebê devido à mudança do local em que se daria a aula. Já na graduação, observa-se uma dificuldade em ser reconhecida como parte do grupo.

Vênus: E, aí, eu fui na primeira aula e, aí, na segunda aula, os professores me deram a triste notícia de que aquela...aquela...matéria...ela ia ser transferida para o subsolo, porque eles precisavam ceder a sala para um aluno de acessibilidade, com cadeira de rodas. Só que eu só conseguia ir para a aula levando a minha filha bebê no carrinho de bebê, com o... Para ela ficar dormindo, né. Eu não ia conseguir carregar um bebê conforto no braço, né. E nem descer um lance de escada carregando um carrinho de bebê. E, aí, os meus amigos falaram: “Não, a gente dá um jeito. A gente ajuda você a descer com o carrinho de bebê pra você não ter que sair da aula e tal”. O pessoal foi muito solícito, sabe? [...] Mas, assim, os colegas eram muito, muito, muito solícitos. Agora, na graduação...Hum...Nem olhavam na minha cara, assim. Eu acho que...Eu ingressei...Eu ...Quando eu tava grávida, ainda [...] que eu tava no semestre normal, o meu marido ia buscar a minha filha na escola...É...E...Aí...Eles iam juntos me buscar na...na UnB. Aí, todo dia a minha filha me perguntava: “Mamãe, você já fez amigos hoje?”. Porque eu falei que eu não conhecia ninguém. Ela: “Você já fez amigos hoje?” Eu falava: “Não, meu amor, eu não fiz. Mamãe não fez amigos hoje”. Porque, assim...E...Assim...Literalmente as pessoas nem olhavam na minha cara. [...] Eu ainda me sentia olhada e julgada como se eu fosse uma estranha no ninho.

Desse modo, tendo em vista que já foram abordados os conceitos de juventude em diferentes perspectivas teóricas e modo como essa fase da vida se relaciona à educação, resta analisar como a incompatibilidade entre juventude e maternidade pode ser relativizada. Entende-se que a maternidade é vista como incompatível com a juventude na medida em que essa é associada a uma ideia de transitoriedade e aquela a uma perspectiva identitária mais inflexível, vinculada à posição tradicionalmente ocupada pelas mulheres nas famílias com configurações nucleares.

Correia (2014), por meio de pesquisa embasada na análise de artigos e documentos do governo e de organizações internacionais que abordam a gravidez na juventude, chegou à conclusão de que a construção dessa condição como um problema perpassa 6 tipos de enunciados. Há, nessas publicações, a associação à pobreza (a maternidade na juventude é vista como um obstáculo ao desenvolvimento); aos riscos médicos e psicossociais; aos obstáculos no curso de vida (trajetória de vida é vista sob concepções lineares); à imaturidade e à falta de preparo das mães; aos comportamentos sexuais de risco; e à irresponsabilidade característica da juventude de maneira geral.

Contudo, o que se observou nas pesquisas encontradas no processo de mineração de

dados é que a maternidade na juventude pode representar a reconstituição de vínculos rompidos, a assunção de identidades socialmente valorizadas nas comunidades de origem (como no caso de estudantes indígenas) e que pode se constituir em um incentivo para a busca por tratamento em casos de sofrimento psíquico. Além disso, é vista como uma alternativa mais rápida para se desvincular de situações envolvendo violência nos núcleos familiares de origem.

Em revisão integrativa de 21 estudos, Santos, Baptista e Constantino (2021) identificaram, em discursos biomédicos, jurídicos e sociais acerca do exercício da maternidade por mulheres em situação de rua, concepções que estigmatizam as mulheres, sendo os corpos vistos como passíveis de sofrer interferência do Estado por representarem um risco. Em tais estudos, os direitos das mulheres são colocados em segundo plano, sendo os direitos fetais e das crianças vistos como prioritários. Além disso, a raça, a classe e o gênero são utilizados como variáveis descritivas, não sendo consideradas as relações de poder. Por fim, os autores chegaram à conclusão que as propostas focam em estratégias individuais (abstinência) em detrimento de estratégias coletivas (políticas que reduzem as desigualdades sociais).

Rompendo com esse olhar estigmatizante, outras pesquisas indicam que a maternidade entre jovens em situação de rua pode incentivar a reconfiguração dos projetos de vida. Em pesquisa realizada com jovens abrigadas na Casa-lar de Goiânia, Gontijo e Medeiros (2008) evidenciaram que as jovens associavam a maternidade a uma fonte de amadurecimento; à reorganização da rotina (tendo em vista as necessidades das crianças relacionadas à alimentação, por exemplo); ao reconhecimento social; e ao afeto. Em uma perspectiva semelhante, França (2014), em análise das trajetórias de vida de jovens mães de São Carlos que já estiveram em situação de rua, discutiu como a maternidade incentivou a busca por emprego, por abrigo e a interrupção ou moderação no uso de substâncias psicoativas.

Pesquisas com jovens de contextos periféricos indicam que a maternidade também pode ser vista como uma possibilidade de fuga de uma situação de violência ou exploração no núcleo familiar de origem. Em estudo com jovens de regiões administrativas periféricas do DF, Afonso (2018) chega à conclusão de que essa situação pode, contudo, desencadear a vinculação a parceiros que também perpetuam a violência. Resultados semelhantes foram encontrados por Arcoverde (2013) em pesquisa com jovens mães de Pernambuco. A maternidade é vista pelas entrevistadas como uma forma de acelerar o processo de se tornar adulta, de ampliar a sociabilidade fora do espaço doméstico e de ascensão social. Contudo, no caso de uma das entrevistadas pela autora, a qual era agredida fisicamente pela mãe, esse tipo de violência passou a ser perpetrada pelo companheiro após a desvinculação da unidade familiar de origem.

A maternidade também pode ser vista como uma forma de adquirir uma identidade socialmente relevante. Em pesquisa com mulheres das etnias Guarani e Kaingang estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brito (2016) expôs que, nas comunidades e aldeias, as mulheres são incentivadas a ser mãe antes dos 20 anos. O papel de mãe, em tais contextos, é valorizado por ser associado à continuidade do povo. Nas acepções das estudantes entrevistadas, o ser mãe é uma condição inerente ao ser mulher. A maternidade, apesar disso, não é vista como incompatível com a universidade. Assim como nas pesquisas realizadas em comunidade quilombolas, percebe-se uma maior coletivização do trabalho de cuidado (ainda que essa coletivização se concentre nas mulheres) e uma mobilização da comunidade no sentido de viabilizar que seus membros estudem.

Nos relatos das estudantes da UnB, a gravidez foi encarada com medo pela maior parte delas. De modo geral, as entrevistadas relataram que tinham vontade de ser mãe, mas que a graduação não seria o momento adequado devido ao fato de ainda estarem em processo de formação e não terem se inserido em empregos que viabilizassem independência econômica em relação aos pais. Entende-se que essa perspectiva em relação à maternidade só é possível em conjunturas em que é viável a elaboração de projetos de vida, os quais, no caso das entrevistadas, perpassavam, em todos os casos, a conclusão da educação superior.

Destaca-se, entretanto, que as percepções das entrevistadas acerca da maternidade não se reduzem ao medo e ao cansaço envolvido na realização do trabalho reprodutivo não remunerado. A estudante de pseudônimo Júpiter, por exemplo, a qual, num primeiro momento não se via no papel de mãe, associou o exercício das atividades ligadas à maternidade a resultados mais visíveis em curto prazo do que as atividades ligadas à graduação, por exemplo. A relação com a filha também foi citada como fundamental ao tratamento do sofrimento psíquico. A entrevistada de pseudônimo Marte, por sua vez, não associou as atividades ligadas à maternidade como um problema, mas sim as relações externas.

***Júpiter:** Porque, eu juro pra você, a responsabilidade que mais me traz resultados a curto prazo é a maternidade. Sério, porque, tipo assim, quantos anos de 2017 pra cá? Eu tô há 7 anos na Pedagogia e até hoje eu ainda não me formei. Eu tô há 3 anos com a minha filha e ela é muito massa, véi. Eu prefiro ficar com ela do que ficar na faculdade. [...] Em vários momentos da minha vida ela foi tudo que eu tinha. Hoje, ela é tudo o que eu tenho. E é o que eu tô te falando: os resultados a curto prazo. E até acolhimento. E isso não é romantizando não. É só porque quando a gente fecha essa parceria mesmo, quando a gente pega para fazer direito a maternidade, a gente sabe que a gente consegue, tá ligado? Não é romantizando. Parece, mas não é. Mas dá um gás saber que a gente não morreu, sabe. Eu espero que a [nome da criança] não tenha que ser tão forte. Igual o Emicida diz [...]: “o sonho é o tempo em que as mina não tenha que ser tão forte”. Mas é massa, véi, que eu dou conta, véi. Porque eu achei... Quando que descobri a gravidez, eu achei que eu ia morrer. Não morri. Nem ela. E eu fico muito orgulhosa de... De... Putz, eu consegui pedir ajuda para tratar*

a depressão e eu tô tendo.... Ontem, inclusive, comecei um novo tratamento. Mas é isso. Não tinha que ser assim não. Eu não tô querendo um troféu de heroína, não. Não é isso. Isso é muito. Esse sistema é muito falho e a mãe se fode e eu nunca vou ter esse reconhecimento de ninguém. Talvez nem da minha filha. Mas, por enquanto, o meu de tipo não desisti dessa merda, não chutei o baldão, tá valendo, sabe? É isso.

Marte: *Eu desejei em um momento da minha vida ser mãe, mas eu não... Eu desejava que fosse [...]: algo mais planejado, algo que eu tivesse uma estabilidade, estrutura financeira, trabalho. Enfim... E, aí, por mais que não foi uma gestação planejada, né, foi um momento muito, é, muito difícil da faculdade, porque eu estava em estágio. Foi um momento em que eu era muito nova, né. E, enfim, eu também não estava em um relacionamento. Eu não conhecia muito bem o pai do meu filho. Então, foi difícil por esses aspectos. E.. É...Por mais que não foi planejado, foi desejado. Eu sempre, mesmo grávida, desejava ter o meu filho e eu sempre tinha o pensamento que eu iria conseguir formar, né, e conseguir ter um trabalho e conseguir sustentar ele. [...] As demandas da maternidade pra mim não.... Era super de boa, super leve. Dar de mamar, cuidar do meu filho. Era muito tranquilo. Isso, pra mim, foi sempre muito tranquilo. É, questão de dormir à noite. Questão... Os cuidados de um recém-nascido, pra mim, foi super tranquilo. Eu não tive nenhum desafio de cuidados com ele, mas os problemas externos me demandavam muito, assim, a minha cabeça.*

Netuno: *Olha, eu vou ser muito sincera, eu nunca cheguei a tomar uma decisão: “Quero ser mãe. Não quero ser mãe”. E tudo. Mas, um dia, eu descobri que estava grávida. E, aí, os primeiros 3 meses da minha gestação foram muito difíceis pra mim. Porque, primeiro, eu fiquei apavorada, porque eu não tinha graduação, não tinha... Não tinha nada. Não tinha emprego, não tinha estabilidade nenhuma. Ia depender de outras pessoas. Fiquei muito apavorada. Tinha o meu companheiro, na época, comigo [...] mas ele também não tinha um emprego. A gente não tinha como se sustentar e sustentar uma criança. Foi muito apavorante pra mim, nesse momento. Agora, eu acho que uma coisa que me ajudou muito foi que a minha mãe, ela sempre foi muito parceira. E ela falou pra mim. Ela falou: “Minha filha, você vai ter essa criança, se você quiser ter essa criança”. E isso me impactou, sabe? Quando essa possibilidade de não ter essa criança foi aberta pra mim, eu percebi que eu queria.*

Lua: *Pra mim foi uma surpresa. E pensar como que eu ia fazer grávida, estudando, como que eu ia conseguir. Se pensava em parar, em trancar a faculdade, em desistir. Mas, aí, me deu uma força que eu não desisti. Tô aqui estudando com a criança.*

Observa-se, assim, que a maternidade envolve uma ambivalência. Ao longo das entrevistas, muitas estudantes mencionaram um sentimento de insegurança com a descoberta da gravidez. No caso de uma delas, a qual cogitou a interrupção e a adoção, não houve apoio do genitor da criança ou dos familiares. No que se refere ao trabalho reprodutivo, os relatos indicam que são elas as principais responsáveis, tendo em vista que muitos genitores são omissos em relação ao cuidado e ao provimento material e que o Estado não oferta, de forma suficiente, serviços que tenham como foco a coletivização. Nos relatos, à essa sobrecarga de trabalho e ao fato de não poderem tomar decisões acerca do próprio corpo são associados sentimentos como medo, cansaço e exaustão. Contudo, a maternidade também pode ser vista como uma fonte de motivação e como uma rede de apoio, como pôde ser visto no relato da estudante de pseudônimo Júpiter.

Acerca das ambivalências da maternidade, em entrevista a Assis e Gonçalves (2022), Federici aborda como o Feminismo deve abarcar tanto a realidade das mulheres que não são mães quanto a das que são. Ela aborda como ter filhos pode se constituir, além de uma forma de transmissão de patrimônio, como algo que traria sentido para a vida em um contexto em que a vida é consumida por trabalho alienado. Nos termos de Federici (2022).

Não são muitas as coisas que dão sentido à vida neste mundo hoje. Para a maioria das pessoas, a vida é trabalho árido e alienado. E ter um filho, ter alguém que você acredita que vai cuidar de você, ter uma fonte de emoção, e filhos são uma aventura constante. É claro que eles também podem proporcionar momentos infelizes se, por exemplo, estão doentes, mas eles também podem ser uma grande fonte de emoção e esperança para o futuro, o que te conecta à ideia de que há algo na vida além levantar todas as manhãs, pegar o café, ir ao trabalho, voltar para casa etc. Acredito que, para muitas pessoas, as crianças são a alma da vida; eu não sei explicar de outra forma porque há toda essa reprodução. Porque não é só a burguesia querendo deixar sua propriedade para os filhos. A maioria das pessoas não tem nada para deixar (p. 20).

Desse modo, conclui-se que a maternidade nessa fase da vida não é concebida, em si, como um problema pelas estudantes, mas sim o fato de o trabalho reprodutivo ser particularizado, tal qual visto no capítulo anterior. Assumir o papel de mãe foi visto com temor pelas entrevistadas, mas, ao mesmo tempo, foi associado a uma maior motivação. Vale dizer, ainda, que a legitimidade dos projetos de vida, que envolvem a educação universitária, se reflete na participação de outros membros das famílias, sobretudo as mães, no cuidado com as crianças, assim como no apoio das (os) colegas. O fato de o cuidado se centrar na própria estudante ou em sua rede de apoio, por sua vez, é um indicativo da falta de suporte do Estado no sentido de viabilizar a coletivização desse trabalho.

CONCLUSÃO

Entende-se que o objetivo principal desta tese, o qual consistiu em *Identificar as dificuldades enfrentadas no exercício do trabalho reprodutivo associado à maternidade de forma concomitante à graduação*, foi alcançado. O uso, como método, do Materialismo Histórico-Dialético viabilizou que a exploração das mulheres fosse entendida, sobretudo, por meio do lugar que ocupam na divisão social do trabalho. A combinação desse método com a Decolonialidade, por sua vez, possibilitou que o enfoque, nessa análise da divisão social do trabalho, fosse concedido à condição de não assalariamento a que são reduzidas as mulheres no contexto do patriarcado.

O fato de a discussão ter se centrado no trabalho não remunerado, por seu turno, demandou que o cotidiano fosse colocado em destaque, tendo em vista que, na análise, se evidencia o tempo despendido com atividades de cuidado, limpeza, preparo dos alimentos e organização da rotina. Em outras palavras, é no cotidiano que o trabalho reprodutivo não remunerado, pelo tempo necessário à realização das atividades no contexto doméstico, aparece, efetivamente, como trabalho.

O foco no cotidiano também se mostrou condizente com o objeto de estudo, a trajetória acadêmica das estudantes, as quais foram analisadas por meio da noção de modos de vida. Tomando como base esse objeto, a abordagem da história oral foi entendida como a mais adequada. Por meio dela, entendeu-se que, na análise, poderia ser dada maior ênfase à experiência das entrevistadas. O uso de entrevistas não estruturadas guiadas, por seu turno, viabilizou que a interação não se tornasse rígida, sendo relatados os aspectos das experiências que as estudantes consideram mais significativos e que se sentem à vontade para expor.

De modo geral, as entrevistadas se colocam nas narrativas como as principais responsáveis pelo trabalho reprodutivo. Foi constatado que estão sujeitas a uma sobrecarga por não haver uma oferta qualificada de políticas direcionadas ao cuidado com a primeira infância. Essa omissão estatal, por sua vez, é legitimada pelo reconhecimento da família nuclear como o modelo universal, o qual, entretanto, não corresponde à realidade da maior parte das entrevistadas.

Muitas delas relataram dificuldades para conseguir vagas em creches públicas, incompatibilidade entre os turnos disponíveis e os horários das aulas ou dos trabalhos ou discordâncias em relação à proposta de cuidado/ didática das instituições. O fato de o Estado não viabilizar o acesso a esses direitos foi relacionado à natureza do capitalismo e do

patriarcado, já que a particularização do cuidado viabiliza a economia de recursos, assim como a criação de hierarquias no interior das unidades familiares que colocam as mulheres em uma posição de subalternidade (Delphy, 2009; Federici, 2018, 2019b). No contexto neoconservador, esse modelo de família é reforçado por meio da intensificação da hierarquia já mencionada e da deslegitimação de outras formas de família, como as que são chefiadas por mulheres. Esse reforço se dá como uma forma de validação do desinvestimento em políticas sociais (a família é vista como *locus* de proteção social por excelência) e da destituição de direitos das mulheres (Biroli; Machado; Vaggione, 2020).

Vale ressaltar, ainda, o que o não investimento nas creches sinaliza. A creche perpassa a socialização do cuidado e a desnaturalização deste como uma tarefa feminina e, historicamente, está associada às lutas pelo trabalho e pela democratização. Além do reforço da particularização do cuidado sob um contexto neoconservador, o não investimento nessas instituições é um indicativo do caráter limitado da cidadania das mulheres sob o capitalismo. O investimento estatal em políticas direcionadas às mulheres se concentrou em políticas afirmativas embasadas na noção individualista de empoderamento, e, no que se refere às políticas com viés redistributivo, foi acentuado o papel das mulheres como responsáveis pelo trabalho reprodutivo por meio das condicionalidades.

Ainda à hierarquia vigente nos modelos de famílias nucleares, pode ser relacionada à postura omissa da maior parte dos pais em relação ao cuidado com as (os) filhas (os). No modelo nuclear de família, a mulher é vista como a pessoa que deve ser responsabilizada por todo trabalho reprodutivo e o homem se restringe ao papel de provedor. Observou-se que, por meio dos relatos das entrevistadas – na medida em que deixam de ter um relacionamento com as estudantes, e, assim, de fazer parte de uma família nuclear socialmente legitimada – os pais deixam de lado as responsabilidades afetivas e materiais com as crianças sem que, sofram o mesmo tipo de coerções a que elas estariam sujeitas. Além disso, também foram relatadas situações de violência, sendo a denúncia por parte das ex-companheiras punidas com o afastamento em relação às (aos) filhos ou, paradoxalmente, com a imposição do convívio. De modo geral, as narrativas indicam que o vínculo dos pais com as crianças é condicionado ao vínculo com as mães.

A maioria das estudantes, por sua vez (em alguns casos, mesmo estando casadas com os pais das crianças), acumulam as tarefas associadas à universidade, aos trabalhos remunerados e ao trabalho reprodutivo. A ausência de suporte do Estado e dos genitores culmina na exaustão física e mental e pode ser associada ao adoecimento psíquico de boa parte delas. As diferenças

de classe, no que se refere ao exercício desses trabalhos, aparecem de forma mais clara nas dificuldades associadas à mobilidade urbana e na possibilidade de estar perto das (dos) filhas (os) com uma rede de apoio, também, próxima.

Acerca da proximidade física, convém que se diga que as diferenças raciais também se tornam explícitas por meio dela. Uma das estudantes, a qual é quilombola e se identifica como preta, relatou que as (os) filhas (os) mais velhas (os) residem com a mãe, na comunidade de origem, enquanto está no DF trabalhando. Quando está no TU, também, devido à questão da distância, não pode estar próxima do filho mais novo durante a semana. Observou-se, no caso dessa entrevistada, uma rede de apoio atuante, tendo a estudante relatado que “*Elas [mães que vão estudar fora da comunidade], sempre que não tem condição de ficar, as mães sempre apoiam*”. Acerca do cuidado com crianças pequenas nas comunidades quilombolas, é importante destacar que, tal qual é indicado por pesquisas como as de Reis (2018), Silva (2021) e Rubert e Fonseca (2019), não necessariamente se restringe à figura da mãe. A maternidade é vivenciada de maneira mais coletivizada e, por intermédio das atividades de cuidado, é possível deter posições de destaque dentro das comunidades, como se evidencia nas figuras das parteiras e das benzedeadas.

Com relação às redes de apoio no contexto da universidade, nas falas das estudantes da FUP foi dada maior ênfase do que entre as estudantes do Darcy Ribeiro à tolerância dos colegas e do corpo docente. As estudantes da FUP narraram situações em que as (os) colegas passeiam com as crianças ou cuidam destas no alojamento estudantil para que as mães possam participar das aulas e em que as (os) docentes se mostraram compreensivas (os) em relação a atrasos e à permanência de crianças em sala de aula. No caso das estudantes do Darcy Ribeiro, uma entrevistada narrou um episódio de expulsão da sala de aula. No que diz respeito à postura das (dos) colegas, também foi vista como tolerante. Contudo, nas palavras da estudante de pseudônimo Netuno “[...]Difícilmente alguém ia ficar lá, falar ‘Ah, eu vou ficar aqui com o filho de todo mundo. Pode ir lá, galera, pra sua graduação’”.

No que diz respeito à questão estrutural, foram apontadas dificuldades relacionadas à infraestrutura, ao fato de as políticas de assistência estudantil não terem se mostrado adequadas às realidades das mães e à falta de iniciativas institucionalizadas voltadas à primeira infância. A entrevistada de pseudônimo Vênus relatou uma situação em que teve que desistir da matéria devido à falta de acessibilidade. Já a estudante de pseudônimo Saturno foi “*convidada*” a se retirar da moradia estudantil por ter ficado grávida. Com relação à institucionalização de iniciativas voltadas à coletivização do cuidado, elas se restringem ao projeto “*Cirandas Infantis*”

na FUP e, no Darcy Ribeiro, ao PIJ e à sala de acolhimento/fraldário na FE. Vale dizer que o acesso a essas iniciativas é restrito, tendo em vista que é direcionado a estudantes de determinados cursos ou, no caso do PIJ, o acesso é condicionado a pagamento. Nos *campi* da FGA e da FCE, por seu turno, não foi identificada qualquer iniciativa, institucionalizada ou não, voltada ao cuidado.

Ainda acerca de questões estruturais, a mobilidade urbana foi um assunto recorrente entre as entrevistadas e deixou explícita a questão de classe. As duas mulheres que relataram maiores dificuldades relacionadas à mobilidade, foram as que fazem uso de transporte público. Observou-se, tal qual relatado no capítulo 4, que as linhas são insuficientes, que as rotas não se adequam aos percursos e que são despendidas longas horas no deslocamento.

Desse modo, no caso das estudantes e de suas (seus) filhas (os), o Estado não se mostrou capaz de assegurar o acesso a direitos sociais, como à educação, à segurança e ao transporte. Entende-se que essa incapacidade do Estado está ligada ao modo como foi constituído, tendo em vista, que, sob o capitalismo, o seu papel é o de “[...] sustentar uma estrutura de classes e relações de produção” (Mandel, 1982, p. 333). Assim, apesar do maior investimento em políticas sociais observados em contextos em que o Estado assume uma feição social-democrata, como no período dos governos neodesenvolvimentistas no Brasil, a cidadania é sempre limitada sob o capitalismo.

Conclui-se que, tanto a nível estrutural, quanto a nível institucional, no caso das entrevistadas, as políticas não são capazes de garantir a “[...] proteção à maternidade e à infância” (Brasil, 1988). Em meio às insuficiências do Estado, o que, no cotidiano, se mostra mais efetivo são as relações comunitárias e associativas entre as estudantes e suas (seus) familiares, comunidades e colegas. Em meio à racionalidade eurocêntrica e patriarcal que embasa a universidade e que reduz à desimportância e invisibilidade o trabalho reprodutivo envolvido na maternidade, a resistência e permanência no ambiente acadêmico se sustenta nas redes de apoio e na organização coletiva.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Ismália. Nem trabalha nem estuda? Desigualdades de gênero e raça na trajetória das jovens de Brasília. Curitiba: Appris, 2018.

AGUIÃO, Silvia. Quais políticas, quais sujeitos? Sentidos da promoção de igualdade de gênero e raça no Brasil (2003-2015). **Cadernos Pagu**, n. 51, p. 1-54, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201700510007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vRH79HFFWGSmXLF5WXmfPND/?lang=pt>. Acesso em: 25 de jul. 2024.

AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento. Por um marxismo decolonial: contribuição para a reflexão sociológica contemporânea. **Observatorio Latinoamericano y Caribeño (OLAC)**, n. 2, p. 59-78, 2018. Disponível em: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/2784>. Acesso em: 25 jul. 2024.

AGUIAR, Neuma. Metodologia para o levantamento do uso do tempo na vida cotidiana. Rio de Janeiro, **Revista Econômica**, v. 12, n. 1, jun., p. 64-82, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22409/reuff.v12i1.34825>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaeconomica/article/view/34825>. Acesso em: 25 jul. 2024.

AGUIRRE, Rosário. Trabajo no remunerado y uso del tiempo. Fundamentos conceptuales y avances empíricos. La encuesta Montevideo 2003. *In*: AGUIRRE, Rosário; SAINZ, C. G.; CARRASCO, C. **El tiempo, los tiempos, una vara de desigualdad**. Santiago del Chile: CEPAL, 2005.

ALENCAR, Heron. A Universidade de Brasília - Projeto Nacional da Intelectualidade Brasileira. *In*: RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ALGEBAILÉ, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 63-74.

ALMEIDA, Guilherme da Silva. Notas sobre a complexidade do neoconservadorismo e seu impacto nas Políticas Sociais. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 720-731, set./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p720>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TnFPFt8v6pSqYDJkr3ysK9f/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ALVES, Andrea Moraes. Mulheres, corpo e performance: a construção de novos sentidos para o envelhecimento entre mulheres de camadas médias urbanas. *In*: ALVES, Andrea Moraes. **Família e Gerações**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ALVES, Isabela Baptista. **Ciência e maternidade: desafios e perspectivas para a permanência de mulheres-mães no ensino público superior**. 2019. 138f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Direitos Humanos), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCPe_cab146f8d520d70b09173cc331913e4b. Acesso em: 25 jul. 2024.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/ La frontera: the new mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Florianópolis, **Estudos Feministas**, n. 1, p. 228-236, 2000.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza/ Rumo a uma nova consciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 13, v. 320, set./dez., p. 704-720, 2005.

ARCOVERDE, Lílian Rocha. **Gravidez e juventude no meio urbano e rural: significados e aproximações**. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10142>. Acesso em: 9 jun. 2024.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Mariana Prandini; PINHEIRO, Marina Brito. Pela desfamiliarização da política de assistência social no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 31, n. 2, 2023. DOI: 10.1590/1806-9584-2023v31n292878. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/92878>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO Universidade de Brasília (ASFUB). **Programa Infante Juvenil -PIJ**. Brasília: ASFUB, 24 de setembro de 2020. Disponível em: <https://asfub.com/pij>. Acesso em: 24 nov. 2023.

ÁVILA, Maria Betânia. Feminismo e Sujeito Político. In: ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica; SILVA, Carmen. **Mulher e trabalho: encontro entre Feminismo e sindicalismo**. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia; São Paulo: Secretaria Nacional sobre a Mulher Trabalhadora da CUT, 2005a.

ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica. Trabalho doméstico remunerado: contradições estruturantes e emergentes nas relações sociais no Brasil. **Psicologia e sociedade**, n. 32, p. 1 -13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32242869>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hfkrxjk394hGLSK8W8fyCsR/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ÁVILA, Maria Betânia. Tempo, trabalho e cotidiano. In: ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica; SILVA, Carmen. **Mulher e trabalho: encontro entre Feminismo e sindicalismo**. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia; São Paulo: Secretaria Nacional sobre a Mulher Trabalhadora da CUT, 2005b.

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

BARBALET, Jack. **A Cidadania**. Lisboa: Estampa, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAREANO, Nancy K. Introdução. In: LORDE, Audre. **Irmã Outsider: ensaios e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BARROS, Myriam Lins. Gênero, cidade e geração: perspectivas Feministas. *In*: BARROS, Myriam Lins. **Família e Gerações**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BASBAUM, Leôncio. **Sociologia do Materialismo: introdução à história da filosofia**. São Paulo, Símbolo, 1978.

BATISTA, Analía Soria *et al.* Metropolização, homicídios e segurança pública na área metropolitana de Brasília: o município de Águas Lindas de Goiás. **Sociedade e Estado**. v. 31, n. 02, p. 433-457, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/QKmwFP9NSwxQc6Vqdnng3K8s/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BERRINGER, Tatiana. Reforma política, neodesenvolvimentismo e classes sociais. **SER Social**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 303, 2015. DOI: 10.26512/ser_social.v16i35.13398. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13398. Acesso em: 25 jul. 2024.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BISPO, Antônio. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. *In*: OLIVA *et al.* **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BISPO, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI, UnB, INCT, CNPQ, MCTI, 2015.

BITTENCOURT, Sonia Duarte de Azevedo. Mortalidade materna segundo a cor da pele. *In*: LEAL, Maria do Carmo *et al.* **Nascer no Brasil II: pesquisa nacional sobre aborto, parto e nascimento 2022-2023**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fiocruz, 2023.

BONALUME, Bruna Carolina. **Tornar-se pai na adolescência: vivências e representações**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Medicina de Botucatu, Botucatu, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/40c73935-5777-4cf1-b648-32c19f0dfd7a/full>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). **Resolução Normativa n.º 17 de 2006**. Dispõe sobre bolsas por quotas. Brasília: CNPQ, 2006a. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidência da República, [2010a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 9 maio 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7416, de 30 de dezembro de 2010.** Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei n.º 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. Brasília, DF: Presidência da República, [2010b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7416.htm. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 72.** Brasília: Presidência da República, [2013b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc72.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 4.545, de 10 de dezembro de 1964.** Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4545.htm#:~:text=L4545&text=LEI%20No%204.545%2C%20DE%2010%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201964.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20administrativa,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=a\)%20a%20Secretaria%20do%20Gov%C3%A3rno%20\(SEG\)%3B](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4545.htm#:~:text=L4545&text=LEI%20No%204.545%2C%20DE%2010%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201964.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20administrativa,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=a)%20a%20Secretaria%20do%20Gov%C3%A3rno%20(SEG)%3B). Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 6.202, de 17 de abril de 1975.** Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei n.º 1.044, de 1969, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1975. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6202.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Brasília, DF: Presidência da República, [2005a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005.** Brasília, DF: Presidência da República, [2005b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008.** Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm#art24. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 19 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2012a]. Acesso em: 9 maio 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.536, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113536.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.719, de 1º de novembro de 2023.** Institui o Pacto Nacional pela Retomada de Obras e de Serviços de Engenharia Destinados à Educação Básica e Profissionalizante e à Saúde; e altera a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília, DF: Presidência da República, [2023a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14719.htm. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Complementar nº 94, de 19 de fevereiro de 1998.** Autoriza o Poder Executivo a criar a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE e instituir o Programa Especial de Desenvolvimento do Entorno do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp94.htm#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%2094%2C%20DE%2019%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201998&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília,

DF, ano 90, p. 12, 2013c. Disponível: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 2005, de 14 de novembro de 2023. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de promover estudos técnicos relacionados à Política Nacional de Permanência Materna nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, ano 161, nº 218, p. 33, 17 de novembro de 2023b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/leiturajornal?data=17-11-2023&secao=do1>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 3, de 29 de março de 2023. Altera a Resolução CD/FNDE n.º 13, de 9 de maio de 2013, que estabelece procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa de Bolsa Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior.. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, edição 63, p. 19, 31 de março de 2023c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-3-de-29-de-marco-de-2023-474134149>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014**. (Balanço Social 2003 - 2014). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Uma história do povo Kalunga**. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Nota técnica de atenção ao abortamento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/bvsm/resouce/pt/biblio-93667>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006b.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Indígena-mulher-mãe-universitária**: o estar-sendo estudante na UFRGS. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/148633>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc. **Dinâmica da pesquisa em Ciências sociais**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

CARDOSO, Bruno Baptista; VIEIRA, Fernanda Morena dos Santos Barbeiro; SARACENI, Valéria. Aborto no Brasil: o que dizem os dados oficiais?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. 1-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/01002-311X00188718>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/8vBCLC5xDY9yhTx5qHk5RrL/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CARRILHO, Anabelle. **Mulheres invisíveis, mas necessárias**: a negação da feminização do trabalho na Mineração. 2016. 211f. Tese (Doutorado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/22237>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CARRILHO, Anabelle; TEIXEIRA, Marlene Rodrigues. Feminização do mercado de trabalho e Política Social: análise a partir da mineração. **Caderno Espaço Feminino**, [S. l.], v. 30, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/39001>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Avila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 717-734, jul./set., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091637>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NR3gPgqfCZHvMJ7rNznjnF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CASE, Mary Anne. El rol de los Paps en la invención de la complementariedad y la anatematización del género desde el Vaticano. In: BRACKE, S.; PATERNOTTE, David. **¡Habemus género! La iglesia católica e la ideología de género**. Textos seleccionados. Rio de Janeiro: G&pal, 2018.

CASTELO, Rodrigo. Estado, transformismo e supremacia rentista no capitalismo dependente brasileiro contemporâneo. **SER Social**, Brasília, n. 35, v. 16, p. 253-296, jul./dez., 2014, p. 296-302. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v16i35.13397. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13397. Acesso em: 26 jul. 2024.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. **SER Social**, v. 21, n. 44, jan./jun., 2019. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v21i44.23485. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23485. Acesso em: 26 jul. 2024.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Atlas do Distrito Federal 2020**: Capítulo 4. Secretaria de Economia, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/atlas-do-distrito-federal-2020/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Como Anda Brasília**: Um recorte a partir dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. Secretaria de Economia: Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/Relatorio-COMO-ANDA-BRASILIA-Um-recorte-a-partir-dos-dados-da-Pesquisa-Distrital-por-Amostra-de-Domicilios-PDAD-2021.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Perfil das mães no Distrito Federal**. Secretaria de Economia: Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/genero-e-diversidade/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2021**. Secretaria de Economia: Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2021**: Ceilândia. Secretaria de Economia: Brasília, 2022b. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2021**: Gama. Secretaria de Economia: Brasília, 2022c. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2021**: Jardim Botânico. Secretaria de Economia: Brasília, 2022d. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2021**: Planaltina. Secretaria de Economia: Brasília, 2022e. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2021**: Plano Piloto. Secretaria de Economia: Brasília, 2022f. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2021**: Samambaia. Secretaria de Economia: Brasília, 2022g. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2021**: Sobradinho. Secretaria de Economia: Brasília, 2022h. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios (PMAD) 2017/2018 - Águas Lindas**. Secretaria de Economia: Brasília, 2019. Disponível em: <https://codeplan.df.gov.br/codeplan-divulga-ultimos-resultados-da-pmad-2017-18/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CORREIA, Vanessa Aparecida Araújo. **Gravidez na adolescência: construção discursiva de uma condição desviante?** 2014. 128f. Dissertação (mestrado em Filosofia) - Escola de Artes, Ciências e Humanidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.100.2014.tde-03062014-173127>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-03062014-173127/pt-br.php>. Acesso em: 26 jul. 2024.

COSTA, Lúcio. **Isto é Brasília**. In: Universidade de Brasília (UnB). Plano Orientador da Universidade de Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1962.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, jun., p. 1241-1299, 1991.

CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules. Introdução. *In*: GUILLAUMIN, Colette; TABET, Paola; CLAUDE-MATHIEU, Nicole. **El Patriarcado al desnudo**: três Feministas materialistas. Buenos Aires: Brecha Lésbica, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classes**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAUBERMANN, Náira Costa. **Práticas de escrita ordinárias de mulheres negras**: memórias e narrativas de si. 2020. 322f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210234>. Acesso em: 26 jul. 2024.

DELPHY, Christine. O inimigo principal: a economia política do Patriarcado. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 17. maio./ago., p. 99-119, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-335220151704>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/wwwgKkcLrkZv5qgnF6kRQfXs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2024.

DELPHY, Christine. Patriarcado. *In*: HIRATA, Helena; FRANÇOISE, Laborie; DOARÉ, Hélène le; SENOTIER, Danièle (orgs.). **Dicionário Crítico Feminista**. São Paulo: Unesp, 2009, p. 173-179.

DELPHY, Christine. Patriarchy, Domestic mode of production, Gender and Class. *In*: NELSON, C.; GROSSBERG, L. **Marxism and the interpretation of culture**. Chicago: University of Illinois Press, 1988.

DELPHY, Christine. Rethinking sex and gender. *In*: LEONARD, Diana; ADKINS, Lisa. (eds.) **Sex in question: French materialist feminism**. Oxon: Taylor & Fancis, 1996 [1991], p. 30-41

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). O trabalho doméstico: 10 anos após a PEC das Domésticas. **Estudos e Pesquisas**, n. 106, abr., 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2023/estPesq106trabDomestico.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

DI MARCO, Graciela; FAUR, Eleonor; MENDÉZ, Suzana. Introdução. *In*: DI MARCO, Graciela (org.). **Democratización de las familias**: estrategias y alternativas para la implementación de programas sociale. Buenos Aires: Unicef, 2005.

DORNA, Livia Borges Hoffmann. O trabalho doméstico não remunerado de mães na pandemia da COVID-19: mudanças e permanências. **Laboreal**, v. 17, n. 1, jun., 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/laboreal/17860>. DOI: <https://doi.org/10.4000/laboreal.17860>. Acesso em: 22 jul. 2024.

DRAGO, Ágnes Bonfá. **“Um senhor de família”**: representações sociais de paternidade de jovens pais e não pais. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3067>. Acesso em: 26 jul. 2024.

DUAYER, Mario; ESCURRA, María Escurra; SIQUEIRA, Andreia Vieira. **Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, jan./jun., p. 17-25, 2013. DOI: [149](https://doi.org/10.1590/S1414-</p></div><div data-bbox=)

[49802013000100003](https://www.scielo.br/j/rk/a/Qvnb9nhHRwScVNkQW87xLrH/abstract/?lang=pt). Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rk/a/Qvnb9nhHRwScVNkQW87xLrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em:
26 jul. 2024.

DURÁN, María Ángeles. **O valor do tempo**: quantas horas te faltam ao dia. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 2013.

DUSSEL, Enrique. **Ética de la liberación**: en la edad de la globalización y da la exclusión. Buenos aires: Docencia, 1998.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. Lisboa: Turmas e Debates, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FAGNANI, Eduardo. Fragmentação da luta política e agenda de desenvolvimento. **SER Social**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 253-296, jul./dez., 2014. DOI:
https://doi.org/10.26512/ser_social.v16i35.13396. Disponível em:
https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13396. Acesso em: 26 jul. 2024.

FEDERICI, Silvia. **Calibán e la bruja**: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.

FEDERICI, Silvia. **El Patriarcado del salario**: críticas Feministas al marxismo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2018.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. São Paulo: Boitempo, 2019a.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da Revolução**. São Paulo: Elefante, 2019b.

FEDERICI, Silvia. **Revolución en punto cero**: trabajo doméstico, reproducción y luchas Feministas. Madrid: Traficantes de sueños, 2013.

FERREIRA, Marla Raquel Dias Sales. **Mulheres quilombolas e culturas do escrito**: voz e letra na comunidade quilombola do Mato do Tição/MG / Maria Raquel Dias Sales Ferreira. - Belo Horizonte, 2016. 231f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ACHFSN>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 401–416, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7769. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e sociedade**, v. 14, n. 2, mai/ago., p. 50-9, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/WGpvJkq4tm4wmZJbGcMkHGg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

FONSECA, Claudia. Mãe é Uma Só?: Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 49–68, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/fxQjKZ6byk9xVz5BHsN7Ntg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FONSECA, Sandra Costa; DOMINGUES, Rosa Maria Soares Madeira; LEAL, Maria do Carmo. Aborto legal no Brasil: revisão sistemática da produção científica, 2008-2018. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/45xNf6pyjM4Fzt9ztnQRGjk/#>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FÓRUM de Pró-reitores de Extensão de Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: https://proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. **O Poder Psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANÇA, Giselli de Oliveira. **Trajetórias emocionais, sexuais e reprodutivas de jovens mães em vulnerabilidade social: experiências de socialização**. 2014. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8457>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FRANCO, Carla Gomes. **Agora é com os pais!** Fecundidade na adolescência e juventude na perspectiva masculina em Belo Horizonte e Região Metropolitana. 2016. Dissertação (Mestrado em Demografia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FACE-APFNLQ/1/vers_o_final_16_03_11_pmr_cgf_revisada_iv.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria política**. Brasília: UnB, 2001.

GARCIA, Bruna Carolina. **O trabalho doméstico não-remunerado no Brasil: uma análise da PNAD Contínua 2019**. 2021. 92f. Dissertação (Mestrado em Demografia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Campinas (Unicamp). Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1164582>. Acesso em: 26 jul. 2024.

GIROTTI, Eduardo. Um ponto na rede: O “Escola Sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. *In: Ação Educativa* (org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 69-76.

GODINHO, Larissa da Costa e Silva. **O CDT/UnB e a propriedade intelectual produzida na FGA/UnB**. 2018. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação) - Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT), Universidade de Brasília (UnB), 2018. Disponível: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/34724>. Acesso em: 26 jul. 2024.

GONÇALVES, Eliane. **Vidas no singular**: noções sobre “mulheres sós” no Brasil contemporâneo. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2007. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/Gon_alves_Eliane.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

GONÇALVES, Eliane; ASSIS, Mariana Prandini . Reprodução social como trabalho e condição de existência: entrevista com Silvia Federici. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/74680>. Acesso em: 25 jul. 2024.

GONTIJO, D.; MEDEIROS, M. “Tava morta e revivi”: significados de maternidade para adolescentes com experiência de vida nas ruas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 469-472, fev., 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000200026>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/t6Fzz4HxVtCMgDTPsrp4MJJK/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2024.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, v. 92-93, jan./jun., p. 69-82, 1988.

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

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. *In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, C. Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOREN, Nora; TRAJTEMBERG, David. Articulando producción y reproducción desde los usos del tiempo. **Laboratorio**, n. 27, p. 33-50, 2017. Disponível em: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/1653>. Acesso em: 26 jul. 2024.

GRANADO, Silvana *et al.* Nascer no Brasil II: pesquisa nacional sobre aborto, parto e nascimento, 2022-2023: desigualdades raciais na assistência pré-natal. *In: LEAL, Maria do Carmo et al. Nascer no Brasil II: pesquisa nacional sobre aborto, parto e nascimento 2022-2023*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fiocruz, 2023.

GROPPO, Luís Antonio. Juventude e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Densidades**, v.14, n.5, mar., p. 9- 7, 2017. DOI: <https://doi.org/10.54948/densidades.v0i14.9574>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/densidades/article/view/9574>. Acesso em: 26 jul. 2024.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura de conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, jan./abr., p. 25-49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt> . Acesso em: 26 jul. 2024.

GUEDES, Simoni Lahud; LIMA, Michelle da Silva. Casa, família nuclear e redes sociais em bairros de trabalhadores. *In*: BARROS, Myriam Lins de (org.). **Família e Gerações**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GURGEL, Telma; CISNE, Mirla. Os atuais desafios do Feminismo Materialista- Entrevista com Jules Falquet. **Temporalis**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 245–261, 2014. DOI: 10.22422/2238-1856.2014v14n27p245-261. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7984>. Acesso em: 1 ago. 2024.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HILL-COLLINS, Patricia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021. [E-book]

HILL-COLLINS, Patricia. Shifting the center: race, class and feminist theorizing about motherhood. *In*: GLENN, Evelyn Nakano; CHANG, Grace; FORCEY, Linda Rennie. **Mothering**: Ideology, experience, and agency. New York, London: Routledge, 1994, p. 45-67.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, jun., p. 61-73, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNlNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

HIRATA, Helena. **O cuidado**: teorias e práticas. São Paulo: Boitempo, 2022.

HOOKS, bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.

IANNI, Octavio. A Questão Social. **Em Perspectiva**, São Paulo, v.5, p. 2-10, 1991. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i3p145-154>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25490>. Acesso em: 24 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE Cidades**: Cavalcante - Panorama . Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/cavalcante/panorama>. Acesso em: 31 mar. 2024a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama Censo 2022**- Cavalcante. Disponível em:

<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=5300108&tema=1>. Acesso em: 22 mar. 2024b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisa**, v. 38, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101784>. Acesso em: 26 jul. 2024.

INSTITUTO de Pesquisa DataSenado. **Pesquisa DataSenado: Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher**. Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/pesquisanacional>. Acesso em: 25 jul. 2024.

JELÍN, Elizabeth. Construir a Cidadania: uma visão desde baixo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 33, p. 39-57, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451994000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/4f6VTcPjcVLzP8r69zZx9wg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

KERGOAT, Daniele. Consustancialidade das relações sociais. **Novos Estudos**, v. 84, 2010, p.93-103. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/hVNnxSrszcVLOGfHFfF85kk/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KONDER, Leandro. **Introdução ao Fascismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOLLONTAI, Alexandra. **La mujer en el desarrollo social**. Barcelona: Gaudarrama, 1976.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: ArtMed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAL, Maria do Carmo; GRANADO, Silvana; BITTENCOURT, Sonia; ESTEVES, Ana Paula; CAETANO, Karina. Características sociodemográficas e obstétricas da população negra usuária do SUS no Brasil. In: LEAL, Maria do Carmo *et al.* **Nascer no Brasil II: pesquisa nacional sobre aborto, parto e nascimento 2022-2023**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fiocruz, 2023.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: a trajetória das cientistas na física. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 3, set./dez., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/v7m9qdqJPRMhSmyhny7kQgq/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LIMA, Naiara Monção De. **A situação da mobilidade urbana no Distrito Federal: caos e alternativas**. 2014. 90 f., il. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Geografia) -

Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/10240>. Acesso em: 25 abr. 2024.

LORDE, Audre. A poesia não é um luxo. *In*: LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 45-9.

LOURO, Guacira Lopes. A História (oral) da Educação: algumas reflexões. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n.47, p. 21-28, 1990. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210284?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 26 jul. 2024.

LUSA, Mailiz Garibotti; MARTINELLI, Tiago; MORAES, Samara Ayres; ALMEIDA, Tiago Pacheco. A Universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos. **Katálysis**, v. 22, n. 3, ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p536>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/issue/view/2926>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MAIOR, Nívea Maria Santos Souto. A disputa da narrativa conservadora na reforma trabalhista. **SER Social**, Brasília, v.21, n. 45, jul./dez., p. 321-337, 2019. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v21i45.23276. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23276. Acesso em: 25 jul. 2024.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. *In*: FORACCHI, M. (org.). **Karl Mannheim: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARCONDES, Mariana Mazzini. A política de creches do PC-2 e o cuidado: análise na perspectiva da indivisibilidade e interdependência de direitos. *In*: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. (org.). **Creche e Feminismo**: desafios para uma educação descolonizadora. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

MARINI, Ruy Mauro. **A dialética da dependência**. México: Era, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2013a.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013b. [E-book]

MARX, Karl. **Sobre a questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro**: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. **Caderno Pagu**, n. 89, jul./dez., p. 408-429, 2012, DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332012000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/YQWsXdYVRgFgWsW9c5w8mnw>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Teoria, Método e Arte: O desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLYNEUX, Maxine. Change and continuity in social protection in Latin America: Mothers at the service of the state? **Gender and Development Programme Paper**, n. 1, maio, 2007.

MORRISON, Toni. **O olho mais azul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. Revisitando E. P. Thompson e a “miséria da teoria”. **Diálogos**, v. 11, n. 1 e 2, jul., p. 97- 136, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38411>. Acesso em: 25 jul. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. *In*: NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo: um conceito científico emergente do processo histórico-cultural das massas afro-brasileiras. O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NUNES, Deise Gonçalves; LINHARES, Ana Beatriz Tostes; SOUZA, Yvone Costa de. A formação do compromisso ético e moral dos educadores infantis no combate às múltiplas expressões da violência. *In*: Fazendo Gênero: Desafios atuais dos feminismos, 10. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 16 a 20 de setembro de 2013, Florianópolis, **Anais**, 2013, p. 1-12. Disponível em: <https://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/>. Acesso em: 4 ago. 2024.

NUNES, Maisa Bruna de Almeida; FERNANDEZ, Cristiane Bonfim. Estado, sociedade e políticas de trabalho e emprego voltadas para os jovens no Brasil. **Revista Katálysis**, v. 19, n. 1, jan., p. 64-72, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/RbNFwQCdkkspf4tFTH3HfFS/#>. Acesso em: 25 jul. 2024.

OBSERVATÓRIO do conhecimento. **Linha do tempo**. Disponível em: <https://observatoriodoconhecimento.org.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 5 mar. 2024.

OLIVA, Luciana Menezes da Cunha Rêgo. **Sistema de cotas na universidade pública brasileira: avaliação da experiência da UnB após a Lei 12.711/12**. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/38224>. Acesso em: 25 jul. 2024.

O'REILLY, Andrea. Feminismo matricêntrico: um Feminismo para e sobre as mães. *In*: SILVA, Janine Gomes da; ZANDONÁ, Jair; BRANDÃO, Alessandra Soares; GASPARETTO, Vera Fátima. **Falas, percursos, práticas e modos de (r)ex(s)istir**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

O'REILLY, Andrea. **Matricentric Feminism: Theory, Activism, and Practice**. Canada: Demeter Press, 2016.

OLIVEIRA, Thiago Morais. **Vivências coletivas que conduzem o trabalho da ciranda infantil do curso de licenciatura em educação do campo - UnB/ Planaltina**. 2019.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) - Faculdade de Planaltina (FUP), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/25791>. Acesso em: 25 jul. 2024.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónke. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónke. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLANDA, H. B. **Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PALMEIRA, Andressa Vieira. **Docentes engenheiras: onde a conta não fecha**. 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/29491>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**. Berlin: Edições Machado, 2016.

PASSOS, Rachel Gouveia. "O lixo vai falar, e numa boa!". **Revista Katálysis**, v. 24, n. 2, p. 301-309, maio, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e77194>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/Nj4qFky59rpZ8vx9wRmqRZR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PAVIANI, Aldo. Geografia urbana do Distrito Federal: evolução e tendências. **Revista Espaço e Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-22, 2007. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/espacoegeografia/article/view/39785>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PEREIRA, Luciano da Silva; OLIVEIRA, Bruna Maria de. A história da educação nos quilombos de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo e Campina de Pedra em Poconé/MT: lutas e resistências. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, São Luís, v. 8, n. 22, p. 35-55, 2023. DOI: 10.18764/2525-3441v8n22.2023.2. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/21536>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Mudanças estruturais, Política Social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar**. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Discussões Conceituais sobre Política Social como política pública e direito de cidadania**. In: Boschetti *et al.* (org.). **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-108.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, n. 112, dez., 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/bSGwqYTyTpMqHc5SXkSKK7h/>. Acesso em: 04 ago. 2024.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Classificação de periódicos quadriênio 2013-2016**. Brasil, 2017. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.xhtml>. Acesso em: 7 dez. 2021.

PLETISKAITZ, Katiúcia. **A maternidade na casa de estudantes da UFSM: desafios e conquistas das acadêmicas mães moradoras da CEU**. 2018. 133f. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15159>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais (CLASCO), 2005, p. 117-142. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso: 04 ago. 2024.

RAMOS, Débora Oliveira. **Estado brasileiro, dispositivo de colonialidade e seguridade social: entre fazer e deixar morrer a população negra**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/37472>. Acesso em: 04 ago. 2024.

REIS, Nathália Dothling. **O cuidado como potência: entre o público e o privado e as lideranças de mulheres nas Comunidades Remanescentes de Quilombo Aldeia e Toca de Santa Cruz**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, Gustavo Lins. A Capital Pós-Imperial. *In*: Cataldo, B.; Ramos, G.. **Brasília aos 50 anos: que cidade é essa?**. Brasília: Tema Editorial, 2010, p. 237-246.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Ana Karla de Jesus. **Maternidade e educação: estudo de caso sobre uma mãe estudante**. 2021. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Instituto Federal de Brasília, IFB, Brasília, 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. *In*: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. (org.). **Creche e Feminismo: desafios para uma educação descolonizadora**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21–30, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/979>. Acesso em: 25 jul. 2024.

RUBERT, Rosane Aparecida; FONSECA, Leandra Ribeiro. Oportunos Diálogos: Sobre circulação de Experiência e Afetos. **Revista Diversidade: Mulheres do Campo Das Águas**,

Floresta e Cidades, v. 7, n. especial, out., p. 21- 43, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v0i0.9482>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9482>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. **Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTANA, Luiza Borges de. **Refletindo a mobilidade urbana no Distrito Federal à luz de uma perspectiva de gênero**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/17089>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SANTOS, Gilney Costa; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria Baptista; CONSTANTINO, Patrícia. “De quem é esse bebê?”: desafios para o direito à maternidade de mulheres em situação de rua. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 5, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00269320>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/43W7b6cGCYqXXdHVYSMngPw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SANTOS, Milton *et al.* **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, Anpur, 1998.

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal: as Feministas francesas e os direitos do homem**. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, jan./abr., p. 11-30, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SEIDEL, Carlos Daniel Dell'Santo. **Políticas sociais e relações de gênero: as políticas de renda mínima e o desenvolvimento da cidadania das mulheres em Samambaia, Distrito Federal**. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/5223>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SEGATO, Rita. **Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 158, out./dez.,

p. 944-968, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143364>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jb5n6TFNGXdfD6nFpYT99jv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVA, Adriana Alves da Silva. A Participação Feminista na luta por creches! *In*: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. (org.). **Creche e Feminismo: desafios para uma educação descolonizadora**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

SILVA, Julia Bustamante; ZELESCO, Gabriel. **Observatório do Conhecimento: Relatório LOA 2023**. Rio de Janeiro: Observatório do Conhecimento, 2023. Disponível em: <https://observatoriodoconhecimento.org.br/balanco-do-orcamento-do-conhecimento-loa-2023/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SILVA, Lúcia Helena Ramos da. **Os sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na escola de educação quilombolas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/FUNDAJ. Educação, Culturas e Identidades, 2016. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7602>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVA, Maria Clara Ramos; GUEDES, Cristiano. Redes sociais e ativismo materno: desafios entre estudantes de uma universidade pública. **Katálysis**, v. 23, n. 03, set./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p470>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/KmmbBSdWxFtjXsMR5zVzZGp/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

SILVA, Mossicleia Mendes. A política de assistência social brasileira. **SER Social**, v. 16, n. 35, jul./dez., p. 377-400, 2014a. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v16i35.13402. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13402. Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVA, Paula Cristina; VIEIRA, Amanda da Conceição; SANTOS, Tainara Virgínia. Maternidade e práticas culturais no quilombo. **Vozes do Vale**, v. 18, n. 10, p. 1-19, 2020.

SILVA, Ronés Borges. **Expansão territorial e segregação socioespacial urbana: o caso de Samambaia-DF**. 2014b. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI : <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.47>

SILVA, Sonilda Aparecida de Fátima. **Educação e empoderamento: histórias de resistência de mulheres Kalunga**. 2021. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, 2021.

SOUZA, Allan Solano; LEÃO, Bruno Layson Ferreira.; FREITAS, Thayse Mychelle. de Aquino . **As configurações da agenda privado-mercantil na expansão da educação superior**. Linguagens, Educação e Sociedade, [S. l.], v. 27, n. 55, p. 1- 25, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i55.4382. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4382>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SOUZA, Gilmara Silva. **Das fronteiras: mulheres, gestão quilombola e gestão escolar no quilombo-ribeirinho de Alegre| Januária - Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo

Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/40614>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SOUZA, Giselle; SOARES, Morena Gomes Marques. Contrarreformas e recuo civilizatório: um breve balanço do governo Temer. **SER Social**, v. 21, n. 44, jan./jun., p. 11-28, 2019. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v21i44.23478. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23478. Acesso em: 25 jul. 2024.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. Caminhos da sociologia no Brasil: modos de vida e experiência. São Paulo, **Tempo Social**, v. 4, n. 2, p. 7-15, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/issue/view/6493>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TABET, Paola. **Las manos, los instrumentos, las armas**. El Patriarcado al desnudo: tres Feministas materialistas. Buenos Aires: Brecha Lésbica, 2005a.

TABET, Paola. Natural Fertility, Forced Reproduction. In: LEONARD, D.; ADKINS, L. **Sex in question: french materialist feminism**. Londres e Bristol: Taylor e Francis e-Library, 2005b.

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. **Comunidade Remanescente Quilombola Kalunga: direito à educação como expressão de Cidadania no ensino fundamental**. 2013. 284 p. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/704>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TEIXEIRA, Marlene. Equidade de Gênero e Transferência de Renda - as políticas de enfrentamento à pobreza e o cotidiano das mulheres. **Iberoamericana** (Madrid), v. 40, p. 194-199, 2018.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A Participação Feminista na luta por creches! In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. (org.). **Creche e Feminismo: desafios para uma educação descolonizadora**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

TONET, Ivo. **Modernidade, pós-modernidade e razão**. 2006. Disponível: < http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/MODERNIDADE_POSMODERNIDADE_E_RAZAO.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

Universidade de Brasília (UnB). Assessoria Especial de Comunicação Social (ASCOM). **A UnB**. Disponível em: <https://www.unb.br/institucional/a-unb>. Acesso em: 19 nov. 2023a.

Universidade de Brasília (UnB). Assessoria Especial de Comunicação Social (ASCOM). Rede de apoio a estudantes com filhos vai virar programa de extensão. **UnB Notícias**, 23 de

abril de 2019. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/2887-rede-de-apoio-a-estudantes-com-filhos-vai-virar-programa-de-extensao>. Acesso em: 24 nov. 2023.

Universidade de Brasília (UnB). Assessoria Especial de Comunicação Social (ASCOM). Reitora e secretária de Educação do DF conversam sobre a creche na UnB. **UnB Notícias**, 6 de maio de 2022. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/5701-reitora-e-secretaria-de-educacao-do-df-conversam-sobre-a-creche-na-unb>. Acesso em: 25 nov. 2023.

Universidade de Brasília (UnB). Assessoria Especial de Comunicação Social (ASCOM). UnB assina contratos para construções de creche e centro de pesquisa em primeira infância. **UnB Notícias**, 29 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/5442-unb-assina-contratos-para-construcoes-de-creche-e-centro-de-pesquisa-em-primeira-infancia>. Acesso em: 25 nov. 2023.

Universidade de Brasília (UnB). **Campi**. Disponível em: <https://www.unb.br/campi>. Acesso em: 19 nov. 2023b.

Universidade de Brasília (UnB). Conselho da Faculdade de Educação. **Resolução do Conselho da Faculdade de Educação nº 01/2018**. Regulamenta o uso do Espaço de Acolhimento/Fraldário da Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 28 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.fe.unb.br/index.php/180-institucional/39-resolucoes-do-conselho-da-fe>. Acesso em: 27 nov. 2023.

Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Assuntos Comunitários. **Edital DAC N° 040/2023**. Institui o Auxílio Creche Temporário. Brasília, Universidade de Brasília, 17 de agosto de 2023c. Disponível em: <https://dds.dac.unb.br/documentos/editais-2023/2023-2>. Acesso em: 26 nov. 2023.

Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Assuntos Comunitários. **Resolução do(a) Decanato de Assuntos Comunitários n.º 2/2023**. Institui o Programa Auxílio Alimentação para Grupos Específicos de Discentes vinculados à Universidade de Brasília. Brasília, Universidade de Brasília, 15 de agosto de 2023d. Disponível em: <https://dds.dac.unb.br/legis#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20DO%20DECANATO%20DE%20ASSUNTOS,vinculados%20%C3%A0%20Universidade%20de%20Bras%C3%A> Dlia. Acesso em: 26 nov. 2023.

Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Assuntos Comunitários. **Resolução do (a) Decanato de Assuntos Comunitários n.º 6/2023**. Regulamenta os Programas: Alimentação, Moradia Estudantil, Auxílio Creche e Auxílio Socioeconômico, vinculados à Política de Assistência Estudantil, executados pela Diretoria de Desenvolvimento Social do Decanato de Assuntos Comunitários da Universidade de Brasília aos estudantes da graduação e pós-graduação stricto sensu. Brasília: Universidade de Brasília, 28 de setembro de 2023e. Disponível em: https://dds.dac.unb.br/images/Legislacao/SEI_10363651_Resolucao_DAC_006.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

Universidade de Brasília (UnB). **Decanatos**. Disponível em: <https://unb.br/administrativo/decanatos>. Acesso em: 19 nov. 2023f.

Universidade de Brasília (UnB). Diretoria de Avaliação e Informações Gerenciais (DAI). **Anuário estatístico UnB 2022: ano-base 2021**. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 2023g. Disponível em: https://dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=872. Acesso em: 6 jan. 2023.

Universidade de Brasília (UnB). **Estude na UnB: Formas de ingresso**. Disponível em: <https://estudenaunb.unb.br/formas-de-ingresso>. Acesso em: 21 mar. 2024a.

Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Ceilândia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Fonoaudiologia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: Acesso em: 18 mar. 2024.

Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Planaltina. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016b. Disponível em: https://fup.unb.br/wp-content/uploads/2022/03/PPPC_LEDOC_VERSAO_FINAL42_CEG.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

Universidade de Brasília (UnB). **História**. Disponível em: <https://www.unb.br/a-unb/historia>. Acesso em: 19 nov. 2023h.

Universidade de Brasília (UnB). Núcleo Docente Estruturante do Curso de Engenharia de Software. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia de Software**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016a. Disponível em: https://arquivos.unb.br/arquivos/20192141597540202983414daaad3cb58/PPC_ENG.Software_1.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

Universidade de Brasília (UnB). **Organograma UnB**. Disponível em: https://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=74. Acesso em: 19 nov. 2023i.

Universidade de Brasília (UnB). **Plano Orientador da Universidade de Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1962.

Universidade de Brasília (UnB). **Resolução do Conselho de Administração nº 0025/2023**. Brasília: Universidade de Brasília, 10 de maio de 2023j. Disponível em: <https://dds.dac.unb.br/legis#:~:text=24%20Da%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Do%20Conselho,Bras%C3%ADlia%20E%20D%C3%A1%20Outras%20Provid%C3%AAscias>. Acesso em: 25 nov. 2023.

Universidade de Brasília (UnB). **Resolução do Conselho de Administração nº 0060/2017**. Cria o Programa Auxílio Creche (PACreche) para estudantes que têm filhos(as) de zero até

cinco anos de idade e fixa as diretrizes para a sua execução no âmbito da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2017b.

Universidade de Brasília (UnB). Secretaria de Administração Acadêmica. **Enem**. Disponível em: Acesso em: 22 mar. 2024b.

Universidade de Brasília (UnB). Secretaria de Administração Acadêmica. **Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua**. Disponível em: <https://estudenaunb.unb.br/vestibular-libras> . Acesso em: 22 mar. 2024c.

Universidade de Brasília (UnB). Secretaria de Administração Acadêmica. **Programa de Avaliação Seriada**. Disponível em: <https://www.saa.unb.br/pas>. Acesso em: 21 mar. 2024d.

Universidade de Brasília (UnB). Secretaria de Administração Acadêmica. **Vestibular Indígena**. Disponível em: <https://www.saa.unb.br/vestibular-indigena>. Acesso em: 21 mar. 2024e.

Universidade de Brasília (UnB). Secretaria de Administração Acadêmica. **Vestibular para Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)**. Disponível em: <https://www.saa.unb.br/vestibular-ledoc>. Acesso em: 21 mar. 2024f.

Universidade de Brasília (UnB). Secretaria de Administração Acadêmica. **Vestibular Universidade Aberta do Brasil (UAB) - Ensino a Distância**. Disponível em: <https://www.saa.unb.br/vestibular-universidade-aberta-do-brasil-uab-ensino-a-distancia>. Acesso em: 21 mar. 2024g.

Universidade de Brasília (UnB). UNB apresenta projeto à secretaria de Educação para creche no *campus*. **Correio Braziliense**, 2 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/cidades-df/2021/02/4906284-unb-apresenta-projeto-a-secretaria-de-educacao-para-creche-no-campus.html>. Acesso em: 24 nov. 2023.

VAZ, Ana Emília Cullen. **A (im)possibilidade de ser muitas: (re) existência de mulheres universitárias mães em narrativas**. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

VERGÈS, Françoise. **Um Feminismo Decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020. [E-book]

VIEIRA, Edvaldo. **Os direitos e a Política Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

VÍTOR, Dayana. Rede Voa: alunas da UnB desenvolvem projeto de apoio a mães universitárias. **Agência Brasil**, Brasília, 23 de março de 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/fr/node/1375084>. Acesso em: 9 mar. 2024.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterossexual y otros ensayos**. Barcelona, Madrid: Egales, 2006.

WOLFF, Eliete Ávila. **Ação de Extensão Projeto Educação Infantil Ciranda**. Brasília, Universidade de Brasília, 2023. Disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/extensao/Atividade/lista.jsf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Trabalhadoras**: análise da feminização das ocupações. Brasília: Abaré, 2013.

ZETKIN, Clara. **Selected Writings**. Chicago: Haymarket Books, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - GUIA DE ENTREVISTA

A entrevista será iniciada com a reafirmação de algumas informações escritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como a garantia de anonimato e de indenização caso haja algum dano; e a opção pela desistência de participar da pesquisa até a sua publicação. Além disso, as participantes serão informadas do título e do objetivo principal da pesquisa, também escritos no TCLE.

Perfil das entrevistadas

1. Nome de astro, planeta ou constelação pelo qual gostaria de ser identificada:
2. Data de nascimento:
3. Cor e etnia:
4. Religião:
5. Curso e *campus* da UnB:
6. Programas de Assistência Estudantil do qual faz parte (caso faça parte de algum):
7. Benefícios estatais recebidos (transferência de renda, continuados, eventuais):

Tópicos a serem abordados

- Trajetória de vida
 - Lembretes:
 - Configuração da unidade familiar de origem e da atual
 - Identificação com o curso
 - Identificação com a Instituição (UnB)
 - Aspiração à maternidade
 - Aspiração à carreira acadêmica
- Trabalho reprodutivo não remunerado
 - Lembretes:
 - Forma como é realizado na unidade doméstica de origem e na atual
 - Organização da rotina
 - O trabalho de cuidado dentro da unidade familiar e fora (instituições como escolas, creches)

- A consciência de que o trabalho reprodutivo é um trabalho
 - Papel do genitor da criança e de outros familiares
- Classe social
 - Lembretes:
 - Fonte de renda da unidade familiar
 - Forma como se define (classe trabalhadora, classe média)
 - Auxílios Estatais recebidos
 - Programas de Assistência Estudantil
- Raça/etnia
 - Lembretes
 - Forma como se define
 - Caso seja quilombola ou indígena, abordar a questão do território
- Maternidade e UnB
 - Lembretes
 - Compatibilidade entre o papel de mãe e estudante
 - Trabalho reprodutivo de cuidado com o filho quando está na Universidade
 - Espaços de acolhimento dentro da Universidade
 - Postura de colegas e professoras (es)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A Senhora está sendo convidada a participar da pesquisa “Maternidade e trajetória acadêmica”. A pesquisa faz parte de uma tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília (UnB). O intuito do trabalho é identificar as dificuldades enfrentadas no exercício do trabalho reprodutivo associado à maternidade de forma concomitante à graduação.

A ideia é discutir o peso que as tarefas domésticas e de cuidado (o trabalho reprodutivo) têm na vida das estudantes. Assim, para conhecer o cotidiano das jovens mulheres, é proposta a utilização da abordagem de pesquisa história oral e da técnica de pesquisa entrevista não estruturada guiada. O uso dessa metodologia tem por foco a percepção da Senhora acerca da vivência da maternidade no período de formação universitária. Tem como princípio a não utilização de perguntas fechadas, sendo abordados temas na medida em que a Senhora se sentir à vontade para relatá-los ao longo da interação. Também não há um limite de tempo para a entrevista. Estima-se, entretanto, que a interação dure cerca de 1 hora. É importante, mencionar, também, que, caso o processo se torne cansativo, a entrevista pode ser remarcada, em local de sua preferência.

Tendo em vista a inviabilidade de se registrar por escrito em detalhes o que será dito ao longo das interações, solicito autorização da Senhora para gravar. Ressalto que os registros serão mantidos em um banco de dados pessoal devido à relevância que pode ter para outras pesquisas que abordem a questão da maternidade. Não se tem como pretensão, entretanto, a reprodução sonora dos registros, sendo reproduzidos, de forma escrita, trechos das falas ao longo da tese. Também ressalto que o uso em outro trabalho necessitará de nova autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB ou, em caso de pesquisas de maior amplitude, do Comitê Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP).

A pesquisa não é isenta de riscos, podendo, ao serem abordados determinados assuntos, serem desencadeados desconfortos emocionais ou constrangimentos. A Senhora pode, entretanto, recusar-se a responder perguntas; desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa; e ter acesso à indenização por qualquer dano. Também é assegurado ressarcimento com qualquer despesa que se tenha com a entrevista, embora não seja concedido qualquer benefício econômico pela participação. Além disso, o anonimato também é garantido.

A tese será publicada no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB) e Senhora poderá ter acesso a ela por meio do site <https://repositorio.unb.br/> ou do contato com a entrevistadora.

Uma via do termo ficará com a Senhora e, em caso de dúvidas, problemas ou desistência, poderá contactar a pesquisadora por meio do telefone (61) 9 8184-7696 ou pelo e-mail lorryrn@gmail.com. Há, ainda, a possibilidade de entrar em contato com o CEP/CHS pelo telefone (61) 3107-1592, pelo e-mail cep_chs@unb.br ou comparecendo à Faculdade de Direito no Campus Darcy Ribeiro da UnB, que é onde o Comitê fica localizado.

Eu, _____,
aceito participar da pesquisa acima descrita. Tenho 18 anos de idade ou mais e minha participação nesta pesquisa é voluntária. Foram-me informados o objetivo da pesquisa e a metodologia a ser empregada. Estou ciente dos riscos psicossociais e de que posso desistir da participação a qualquer tempo, sem que isso implique penalidade.

Concordo, desse modo, com a participação na pesquisa.

() Permito a divulgação da minha opinião e a reprodução escrita das minhas falas nos resultados publicados da pesquisa;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura da entrevistada

Assinatura da pesquisadora

ANEXO

ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Maternidade e trajetória acadêmica: trabalho reprodutivo entre mães graduandas

Pesquisador: Lorrany Rodrigues do Nascimento

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65561622.0.0000.5540

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Política Social

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 03/10/2023

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.440.401

Apresentação da Notificação:

O objetivo geral do projeto é identificar as dificuldades enfrentadas no exercício do trabalho reprodutivo associado à maternidade de forma concomitante à graduação. A ideia é que a tese, quando publicada, possa ser utilizada como fundamentação para Políticas de Assistência Estudantil. O objeto de pesquisa é a trajetória acadêmica de jovens mães que são estudantes de graduação nos campi que compõem a Universidade de Brasília (UnB). É adotado, como método, o Materialismo Histórico-Dialético e a abordagem de pesquisa é a História Oral, sendo utilizada a entrevista não-estruturada guiada como técnica de pesquisa. Até o momento, foram realizadas 7 entrevistas com estudantes dos 4 campi da Universidade de Brasília e está prevista a realização de mais uma no final de outubro. A análise das transcrições das entrevistas já realizadas sinaliza que, dentre as principais dificuldades enfrentadas pelas estudantes que são mães estão, a nível macro,

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.440.401

o fato de o trabalho reprodutivo e, principalmente, o cuidado ser visto e cobrado como uma atribuição naturalmente feminina; e o baixo investimento do poder público na coletivização do trabalho reprodutivo. Já no que se refere ao contexto da UnB, os principais obstáculos foram associados à falta de espaços que possam acolher as crianças no período das aulas, assim como de Políticas de Assistência Estudantil que levem em conta as especificidades das demandas das estudantes que são mães.

Objetivo da Notificação:

Objetivo Primário:

O objetivo principal desta pesquisa é identificar as dificuldades enfrentadas no exercício do trabalho reprodutivo associado à maternidade de forma concomitante à graduação.

Objetivo Secundário:

A pesquisa é orientada por quatro objetivos secundários: i) Problematizar a maternidade como uma forma de trabalho reprodutivo não remunerado;

ii) identificar se há diferenças no exercício desse trabalho entre estudantes mães de diferentes etnias e classes; iii) fazer a historicização da Política

Nacional de Assistência Estudantil no Brasil (PNAES), tendo como foco aquelas direcionadas a estudantes que possuem filhos; iv) identificar quais

as estratégias adotadas pelas estudantes dentro do espaço acadêmico para lidar com demandas não abarcadas pelas políticas acima citadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores

Riscos:

Os riscos se resumem a desconfortos psicológicos que podem surgir ao serem abordados determinados temas. Deve-se destacar, entretanto, que

as participantes serão avisadas acerca de tais riscos e da possibilidade de desistir (antes da publicação) de participar da pesquisa ou de terem suas

histórias incluídas na tese. Também serão informadas que será garantida a indenização nos casos em que a abordagem desses temas

desencadeiem algum dano psicológico mais duradouro.

Benefícios:

A pesquisa pode servir como base para entender as principais necessidades das estudantes que são

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910 900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.440.401

mães, e, assim, pode tanto se constituir em uma fundamentação para a elaboração de políticas institucionais ou para a organização das estudantes. Vale dizer que será dada a devolutiva a todas as pessoas que decidirem participar da pesquisa. Assim, todas serão informadas da data da defesa da tese e receberão uma cópia do trabalho assim que este for publicado.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Trata-se de envio de Relatório Parcial

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	relatorio_parcial_de_pesquisa.doc	03/10/2023 01:18:45	Lorrany Rodrigues do Nascimento	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 21 de Outubro de 2023

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910 900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br