UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(POLÍTICAS, GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO HUMANA)

# MULHERES, MÃES E UNIVERSITÁRIAS: UMA PESQUISA SOBRE AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES QUE SE TORNAM MÃES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS

ANANDA RAQUEL DE SOUZA JOAQUIM

Rio Claro – SP
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(POLÍTICAS, GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO HUMANA)

# MULHERES, MÃES E UNIVERSITÁRIAS: UMA PESQUISA SOBRE AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES QUE SE TORNAM MÃES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS

**ANANDA RAQUEL DE SOUZA JOAQUIM**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do títulode Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

**Rio Claro – SP**
**2023**

J62m

Joaquim, Ananda Raquel de Souza

Mulheres, mães e universitárias: uma pesquisa sobre as políticas de permanência para estudantes que se tornam mães nas universidades públicas paulistas / Ananda Raquel de Souza Joaquim. -- , 2023

207 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro,

Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

1. Mães Universitárias. 2. Políticas de Permanência Estudantil. 3. Universidades Públicas Paulistas. 4. Educação Superior. 5. Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Mulheres, mães e universitárias: uma pesquisa sobre as políticas de permanência para estudantes que se tornam mães nas Universidades Públicas Paulistas.

**AUTORA: ANANDA RAQUEL DE SOUZA JOAQUIM**

**ORIENTADOR: JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. CARLA GANDINI GIANI MARTELLI (Participaçao Virtual)
Departamento de Ciencias Sociais / Faculdade de Ciencias e Letras de Araraquara

Profa. Dra. LICINIA MARIA CORREA (Participaçao Virtual)
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação / Universidade Federal de Minas Gerais - MG

Rio Claro, 03 de julho de 2023

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço a CAPES, “o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.”

## RESUMO

Esta pesquisa começa no final de 2020, ano marcado pela pandemia, quando o mundo precisou reorganizar o modo de ver e viver a vida, e as pessoas foram obrigadas a se reajustar frente às novas demandas, e a confinação foi uma das alternativas adotadas para conter o avanço da doença COVID-19. O teletrabalho, as atividades (as)síncronas, assim como o trabalho do cuidado: com crianças, com idosos, com pessoas com deficiência e com a casa, colocaram em destaque tudo aquilo que era tido como "invisível" ou não essencial. Entre esses trabalhos, destacamos aqui a maternidade. Outro fenômeno recente é a expansão da educação superior, que resultou em uma democratização do ensino. A inserção de novas pessoas na educação superior escancara as contradições que a política de expansãoestabeleceu para se concretizar. O Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC) de 2020, apontou que a maioria das matrículas e conclusões no ensino superior são de mulheres. Embora maioria no meio acadêmico,as instituições não foram pensadas para atender demandas específicas para as mulheres. Surgem nossos problemas de pesquisa: Há políticas institucionais depermanência elaboradas e/ou incorporadas para mães nas universidades públicas paulistas? Caso existam, elas atendem às suas necessidades? Quais caminhospossíveis para contemplar as demandas das discentes mães? O presente estudo teve por objetivo identificar e analisar as políticas institucionais estudantis para alunas que são mães nas três universidades públicas USP, Unicamp e UNESP. Como método de análise, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Um formulário foi disponibilizado para as discentes das três universidades, e os resultadossugerem que as políticas de permanência, como auxílio maternidade, possam adquirir um aspecto permanente. Ainda, as participantes sugerem a criação de creches; auxílios específicos; aumento de prazos; maior flexibilização dos cursos; capacitaçãode professores e funcionários; melhora na divulgação de informações e regulamentos; ampliação da licença maternidade; disponibilização de suporte saúde e outros (incentivo à pesquisa etc.)



**Palavras-chave:** Mães Universitárias; Políticas de Permanência Estudantil; Universidades Públicas Paulistas.

## ABSTRACT

This research begins in late 2020, a year marked by the pandemic, when the world needed to reorganize the way of seeing and living life, and people were forced to readjust to the new demands and confinement was one of the alternatives adopted to contain the advance of the disease COVID-19. Telework, synchronous (as)activities, as well as care work: with children, with the elderly, with people with disabilities, and with the home, have highlighted everything that was considered "invisible" or non-essential. Among these works, we highlight here motherhood. According to the research, "the pity of motherhood in academia is a global issue, but recognition of the problem by the academic community is very recent." Another recent phenomenon is the expansion of higher education, which has resulted in a democratization of education. The insertion of new people in higher education sheds light on the contradictions that the expansion policy has established in order to materialize. The 2020 Census of Higher Education, released by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) and the Ministry of Education (MEC), pointed out that the majority of enrollments and graduations in higher education are women. Although a majority in academia, institutions were not designed to meet specific demands for women. Our research problem arises: Are there institutional permanence policies designed and/or incorporated for mothers in public universities in São Paulo? If so, do they meet their needs? What are the possible ways to contemplate the demands of mothers? This study aimed to identify and analyze the institutional policies for students who are mothers in the three public universities USP, Unicamp and UNESP. As an analysis method, we used the content analysis proposed by Bardin (2009). A form was made available for students from the three universities, and the results suggest that permanence policies, such as maternity aid, can acquire a permanent aspect. Also, the participants suggest the creation of day care centers; specific aids; improvement in deadlines; greater flexibility of courses; training of teachers and employees; improvement in the dissemination of information and regulations; extension of maternity leave; availability of health support and others (incentive to research etc.).



**Keywords:** Undergraduates Mothers; Student Stay Policies; Public Universities in São Paulo.

**LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1:** Banco de Dados 20
**Figura 2:** Distribuições das mães, por faixa etária, de 2010-2020, em % 51
**Figura 3:** Docentes que submeteram artigos científicos como o planejado 61
**Figura 4:** Chamada à ação global pelas mães na ciência 63
**Figura 5:** Conceito de Permanência na visão de Santos (2009) 86
**Figura 6:** Diário oficial da união – seção 1 página 12, 09/05/2013. 90
**Figura 7:** Unidades da Unesp no Estado o Estado de São Paulo. 103
**Figura 8:** Quem é SAS? 105
**Figura 9:** SAS em números 106
**Figura 10:** Total de creches USP 110
**Figura 11:** Regimento Geral dos Cursos de Graduação, Capítulo V - Da Avaliação do Aluno na Disciplina, Seção XI - Do Regime de Exercícios Domiciliares. 114
**Figura 12:** DEdIC 115
**Figura 13:** CECI Parcial, antiga "Creche Área da Saúde" 116
**Figura 14:** Total de CECI's da Unicamp 118
**Figura 15:** CCIs – Centros de Convivência Infantil da Unesp 122
**Figura 16:** Total de CCI's da UNESP **126**
**Figura 17:** Questionário para mulheres que engravidaram durante o percurso universitário 130

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1:** Estado civil 133
**Gráfico 2:** Número de pessoas em casa 134
**Gráfico 3:** Renda mensal (quantidade máxima de salário-mínimo) 134
**Gráfico 4:** Grau de escolaridade 135
**Gráfico 5:** Semestre 136
**Gráfico 6:** Rede de apoio 137
**Gráfico 7:** Constrangimento por estar grávida na Universidade 140
**Gráfico 8:** Acesso à licença-maternidade 142
**Gráfico 9:** Meses da licença-maternidade 144
**Gráfico 10:** Licença-maternidade remunerada 144
**Gráfico 11:** As atividades propostas no regime especial foram adequadas? 146
**Gráfico 12:** Precisou levar seu (sua) filho (a) para a instituição? 156
**Gráfico 13:** Acompanhantes do (a) bebê na instituição 158
**Gráfico 14:** Bolsas ou Auxílios recebidos 162
**Gráfico 15:** Acréscimo de tempo em decorrência ao regime especial 165
**Gráfico 16:** Há condições estruturais para alunas que tiveram filhos permaneçam nos seus cursos e concluam? 166
**Gráfico 17:** Ser mãe impactou o seu currículo? 170

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Com quem ficam os filhos menores de 5 anos dos (as) estudantes das IFES que possuem pelo menos uma criança nessa faixa etária 65

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Trabalhos encontrados que contam as experiências de estudantes-mães 68
**Quadro 2:** Total de creches da USP 110
**Quadro 3:** Quadro comparativo das bolsas SAE, 2022 113
**Quadro 4:** Total de CECI's da Unicamp 117
**Quadro 5:** Total de CCI's da UNESP 126
**Quadro 6:** Idades 133
**Quadro 7:** Rede de apoio 2 138
**Quadro 8:** Semana da gravidez que frequentou a Universidade. 141
**Quadro 9:** Políticas disponíveis durante a licença maternidade 148
**Quadro 10:** Acesso ao R.U 150
**Quadro 11:** Dificuldades da maternidade no ambiente acadêmico. 153
**Quadro 12:** Adaptação nas aulas 159
**Quadro 13:** Associação de duas bolsas ou mais 163
**Quadro 14:** Pontuação diferenciada para mães 163
**Quadro 15:** Infraestrutura que atende a mães 166
**Quadro 16:** Impacto no currículo por ter se tornado mãe 170
**Quadro 17:** Sugestões de permanência estudantil para mães 173
**Quadro 18:** Creche 175
**Quadro 19:** Auxílios 175
**Quadro 20:** Prazos 175
**Quadro 21:** Estrutura 175
**Quadro 22:** Curso 176
**Quadro 23:** Professores e funcionários 176
**Quadro 24:** Informações e regulamentos 176
**Quadro 25:** Licença-maternidade 176
**Quadro 26:** Outros 177
**Quadro 27:** Saúde 177

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

| | |
|---|---|
| ANDIFES | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| COPE | Coordenadoria de Permanência Estudantil |
| CPPE | Comissão Permanente de Permanência Estudantil |
| DESA | Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais |
| DEdIC | Divisão de Educação Infantil e Complementar |
| EDH | Educação em Direitos Humanos |
| ESALQ | Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz |
| FONAPRACE | Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPES | Instituições Públicas de Ensino |
| MMFDH | Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos |
| MMIRDH | Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos |
| PiS | *Parent in Science* |
| PNAES | Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PNAEST | Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais |
| PNDH | Programa Nacional de Direitos Humanos |
| Prouni | Programa Universidade para Todos |
| PNEDH/2006 | Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| PAPFE | Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil |
| SPM | Secretaria Especial de Políticas para Mulheres |
| SIC | Serviço de Informação ao Cidadão |
| Sinapom | Sistema Nacional de Políticas para as Mulheres |
| SAS | Superintendência de Assistência Social |
| USP | Universidade de São Paulo |
| Unicamp | Universidade Estadual de Campinas |

| | |
|---|---|
| UNESP | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| URCA | Universidade Regional do Cariri |

# Sumário

**INTRODUÇÃO** **13**

**1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS** **17**

1.1. Métodos 17

1.2. O caminho percorrido 19

1.3. Estrutura do trabalho 21

**2. SER MULHER E MÃE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO** **24**

2.1. Ser mulher: determinismo biológico, gênero e dominação masculina 24

2.1.1. Ser mulher no Brasil 37

2.2. Divisão sexual do trabalho 40

2.3. Ser mãe 46

**3. MULHERES NA CIÊNCIA: AS MULHERES MÃES NA UNIVERSIDADE** **53**

3.1. Gênero e ciência 54

3.1.1. Parent in Science 58

3.2. Os dados que as pesquisas demonstram 63

3.3. Maternidade e graduação: uma pequena revisão bibliográfica 67

3.4. Licença maternidade 75

**4. EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PORTA GIRATÓRIA PARA OS ALUNOS SEM A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL** **80**

4.1. Expansão e democratização da educação superior 81

4.2. Permanência Estudantil 85

4.3. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 92

**5. PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E CRECHES NA USP, Unicamp E UNESP** **101**

5.1. Universidade de São Paulo (USP) e permanência 104

5.2. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e permanência 110

5.3. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e permanência 118

**6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS** **130**

6.1. Perfil das participantes 132

6.2. Durante a gravidez 139

6.3. Durante a licença maternidade 142

6.4. Maternidade na instituição: 153

6.5. Sobre a instituição e a trajetória universitária 161

**CONSIDERAÇÕES FINAIS 178**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS 186**

**APÊNDICE I 195**

**APÊNDICE II 199**

**ANEXO 1 207**

# INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada *Mulheres, mães e universitárias: uma pesquisa sobre as políticas de permanência para estudantes que se tornam mães nas Universidades Públicas Paulistas*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – ofertado pelo Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (IB/UNESP), na linha de pesquisa Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana.

A pesquisa começa no final de 2020, ano marcado pela pandemia, quando o mundo todo precisou reorganizar o modo de ver e viver a vida, e as famílias foram obrigadas a se reajustar frente às novas demandas, e a confinação foi uma das alternativas adotadas para conter o avanço da doença COVID-19. O teletrabalho, as atividades (as)síncronas, assim como o trabalho do cuidado: com crianças, com idosos, com pessoas com deficiência e também com a casa, colocaram em destaque tudo aquilo que era tido como "invisível" ou não essencial. Entre esses trabalhos, destacaremos aqui a maternidade.

Segundo Staniscuaski *et. al.* (2021), as respostas dadas ao enfrentamento da COVID-19 tiveram o poder de exacerbar a divisão sexual do trabalho, pois foi quando creches, cuidadores e redes de apoio não estavam disponíveis. Segundo a pesquisa, "a pena da maternidade na academia é uma questão mundial, mas o reconhecimento do problema pela comunidade acadêmica é muito recente" (STANISCUASKI *et.al.,* 2021). Os resultados dessa pesquisa sugerem que gênero, raça e paternidade estiveram associados à capacidade de enviar manuscritos e cumprir prazos durante o período de pandemia. Contudo, nem toda a comunidade acadêmica foi afetada da mesma maneira: mulheres negras, com ou sem filhos, e mulheres brancas com filhos foram as mais afetadas no desequilíbrio de produção da ciência (STANISCUASKI *et.al.,* 2021).

Outro fenômeno recente é a expansão da educação superior, que no Brasil vem ocorrendo desde a década de 70 (SAMPAIO, 2014). Neste momento, destacamos a expansão que ocorreu no final da década de 90 e início dos anos 2000; devido a universalização do nível fundamental, ampliação do nível secundário (SAMPAIO, 2014), surgimento de cursinhos pré-vestibulares, isenção da taxa de pagamento do vestibular e um aumento significativo de políticas de ações afirmativas. Entendendo

como expansão o aumento de ofertas de matrículas, de modo que possa atender a toda parcela elegível, e a interiorização dos cursos, com ofertas de matrículas para além dos principais eixos urbanos do Brasil.

A expansão resultou em uma democratização do ensino. Para Zago (2008), a expansão favoreceu aqueles que não podem custear uma formação em instituições privadas. Dessa forma, a inserção de novas pessoas escancara as contradições que a política de expansão estabeleceu para se concretizar.

Segundo Caôn e Frizzo (2010), o acesso facilitado a educação superior não é garantia de equidade e permanência para os ingressantes. Para sanar essas demandas, surgem algumas políticas focais. As políticas de permanência estudantil são políticas públicas que pretendem fornecer mecanismos capazes de assegurar, para além do acesso, a permanência de estudantes socioeconomicamente vulneráveis nessa etapa da educação, gerando oportunidades para grupos minoritários que, de alguma maneira, foram excluídos do processo de democratização do país, a fim de subsidiar órgãos gestores à aplicação de políticas públicas para o combate à evasão na universidade.

> De um modo geral, pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um. (SANTOS, 2009, p. 68).

A expansão de cursos, massificação de matrículas e o abandono e/ou a impossibilidade de continuidade dos estudos sem políticas de permanência estudantil pode criar excluídos potenciais. Bourdieu e Champagne (1998) chamam esse fenômeno de “marginalizados de dentro”, principalmente para aqueles que não se sentem pertencentes àquele local.

Entre os principais exemplos de grupos minoritários, que estiveram à margem da sociedade e tiveram que reivindicar seus direitos, temos as mulheres, os negros, os indígenas, os homossexuais, as populações de baixa renda, os idosos, as pessoas com deficiência, entre outros. Embora maioria em números, durante muito tempo as mulheres tiveram o seu acesso à educação negado.

O Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação

(MEC) de 2020, apontou que a maioria das matrículas e conclusões no ensino superior são de mulheres. Segundo Moschkovich (2012), o número de mulheres entre doutores titulados vem subindo desde 1996 no Brasil, ultrapassando a proporção de homens a partir de 2004 (GALVÃO, 2010). Assim, podemos inferir que o número de mulheres subiu na carreira acadêmica.

A inserção de mais mulheres em determinados campos nas ciências garantiu a transformação na forma de construir o conhecimento. Mais pessoas passam a perceber que, a partir da escolha dos objetos a serem estudados, os métodos de análises incidem diretamente sobre os resultados. Nas Ciências Sociais a consideração pela humanidade do pensador e a sua subjetividade traz para dentro da análise seu *standpoint* e a possibilidade de saberes situados (SILVA, 2020). E, embora maioria no meio acadêmico, cabe ressaltar que as instituições não foram pensadas para atender demandas específicas para as mulheres.

Para Santos (2009), a permanência nas universidades deve ser considerada como um aspecto mais amplo, a saber: a) permanência estudantil – possibilidade do estudante de permanecer no curso até sua conclusão, transformação individual do(a) discente e de seu meio social e perspectiva de cursar uma pós-graduação; b) permanência material – satisfação das necessidades básicas dos(as) estudantes: alimentação, moradia, transporte, material didático, etc. e c) permanência simbólica – participação dos(as) discentes em atividades acadêmicas diversas e de lazer da turma, interação e sentimento de pertencimento ao grupo de estudantes. “Permanecer é estar e ser *continum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” (SANTOS, 2009, p. 68).

Segundo a autora, para que ocorra uma permanência qualificada é necessário que se cumpram todos esses elementos (SANTOS, 2009). Aqui, surgem nossos problemas de pesquisa, e cumpre-nos questionar: Há políticas institucionais de permanência elaboradas e/ou incorporadas para mães nas universidades públicas paulistas? Caso existam, elas atendem às suas necessidades? E por último, quais caminhos possíveis para contemplar as demandas das discentes mães?

O movimento de *maternidade no lattes* surge com o intuito de levantar a discussão sobre o impacto dos filhos na carreira científica de mulheres e homens. Esse movimento começou em 2016 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a criação e organização do *Parent in Science*. Julgamos necessário, então, discutir o processo histórico das mulheres nas ciências, da maternidade e sua

configuração hoje, bem como das políticas públicas para a educação superior, direcionadas para mães.

O presente estudo tem por objetivo identificar e analisar as políticas institucionais estudantis para alunas que são mães nas três universidades públicas paulistas: Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP.

Os objetivos específicos são: a) Contatar e descrever as políticas institucionais direcionadas às estudantes grávidas das Universidades Públicas Paulistas; b) Entender como configurou-se o regime especial das estudantes que utilizaram a licença maternidade no período que a partir de 2010 (ou a situação das discentes gestantes submetidas a ele); c) Apontar, a partir do diagnóstico feito, possibilidades de políticas institucionais para discentes mães; d) Verificar a existência e a regulamentação de auxílio-creche em cada uma das instituições estudadas e, por fim, e) Ver – a partir da ótica das discentes mães - se as políticas contemplam as necessidades das mesmas (caso elas existam) e quais ações as discentes consideram necessárias e fundamentais para sua permanência na universidade.

A fundamentação teórica desta pesquisa foi elaborada com base em pesquisa bibliográfica e documental, a partir de fontes advindas de livros, artigos acadêmicos, monografias, dissertações, teses e, ainda, sites, leis, regulamentos, normas, pareceres, projeto de lei e a Constituição Federal. Cabe ressaltar que tanto a maternidade quanto a política de permanência são campos de estudos recentes que estão tomando forma enquanto epistemologia.

# 1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de mestrado é qualitativa e de caráter exploratório. Gil (2002, p. 41) identifica que as pesquisas exploratórias buscam "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que pesquisas exploratórias têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições". Para Minayo (2009),

> A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria quer quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que se faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.
>
> [...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. (MINAYO, 2009, p. 21-22)

Essa abordagem foi considerada a mais adequada para atender aos objetivos desta pesquisa, que tem como objetivo principal identificar e analisar as políticas institucionais estudantis para alunas que são mães nas três universidades públicas paulistas: Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP.

## 1.1. Métodos

A análise de conteúdo pode ser utilizada em pesquisas quantitativas e qualitativas, e através dela é possível ir ao encontro da descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, "indo além das aparências do que está sendo comunicado" (GOMES, 2009, p. 84). Para Bardin (2009, p. 40) "[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens"

> Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista

> possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. (BARDIN, 2009, p. 44).

Bardin (2009, p. 121) propõe 3 etapas para organização da análise, a saber: **a) pré-análise:** pode ser definida como a prática da organização, que "corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise."

Neste momento, esta pesquisa atentou-se em debruçar-se em materiais disponíveis sobre a temática, visto que a preocupação da maternidade no ambiente acadêmico e a permanência estudantil são assuntos recentes na literatura. Através de leituras flutuantes de artigos, livros, monografias, dissertações e teses, bem comosites das instituições pesquisadas, indicadores sociais, leis e projetos de leis, regulamentos, normas e pareceres, foi possível estabelecer a fundamentação teórica do trabalho. A partir disso, entendemos que a aplicação de um questionário seria fundamental para um diagnóstico da permanência estudantil para estudantes mães das universidades públicas paulistas.

A segunda etapa, **b) exploração do material:** "é a aplicação sistemática das decisões tomadas" (BARDIN, 2009, p. 127):

> Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de decodificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (BARDIN, 2009, p. 127).

A codificação e a categorização permitem a criação de categorias e indicadores. Para Holsti (1969, *apud* BARDIN, 2009, p. 129): "A codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo."

A última etapa, **c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação** preocupa-se em tratar e tornar os resultados válidos e significativos (falantes) (BARDIN, 2009):

> Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e

> modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. [...]
> O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos -, ou que digam a respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 2009, p. 127).

Todas essas etapas não ocorrem necessariamente de forma sequencial. (MINAYO, 2009).

## 1.2.O caminho percorrido

Para atender a todos objetivos da pesquisa, aplicamos questionários online através do *Google Forms* com perguntas fechadas e abertas como parte dos materiais de investigação. O questionário foi lançado no início de março de 2023 e fechado para respostas no início de abril de 2023. A divulgação foi feita por meios eletrônicos através de duas frentes: a primeira, foi a busca ativa pelo e-mail de cada seção de graduação e pós-graduação que constava nas páginas das instituições alvo dapesquisa, a fim de disparar e-mails em massa para discentes regularmente matriculados. Na mensagem do e-mail, houve a identificação da pesquisadora e do seu orientador – com o nome completo, instituição de ensino e e-mail; além do objetivogeral da pesquisa, público-alvo e aprovação do comitê de ética. Nem todos osinstitutos responderam e/ou demonstraram interesse em colaborar.

A segunda frente utilizada foi as redes sociais e aplicativos de conversa – a mesma mensagem do e-mail foi disparada por *Whats App* para grupos de estudantes e de mulheres que abordavam essa temática, e no *Facebook* foram disparadas as mensagens. O questionário contou com 5 seções a fim de organizar a coleta do material e evidenciar o tema abordado para as participantes: *Perfil da participante; Durante a gravidez; Durante a licença-maternidade; Maternidade na instituição e Sobre a instituição e a trajetória universitária* (auxílios-acréscimo de tempo e sugestões).

As respostas foram categorizadas em duas ferramentas: *Excel* e *RStudio*[1]. No *Excel*, a primeira tabela trouxe todos os dados de forma aberta, com as respostas das estudantes, que intitulamos de “[QUESTIONÁRIO] MMU (Respostas)”. Em seguida,

[1] RStudio é um software livre de ambiente de desenvolvimento integrado para R, uma linguagem de programação para gráficos e cálculos estatísticos.

foi elaborada uma segunda planilha, na qual foi possível dividir as perguntas abertas em respostas afirmativas e respostas negativas - intitulada “Banco de dados 2023”, e aquelas respostas que não se encaixaram em nenhuma delas, consideramos “*Not available*” – não aplicável/não disponível. Para gerar os gráficos, utilizamos os dados da segunda tabela e a ferramenta R, através de códigos de programação. 31 mães responderam ao questionário e para garantir o anonimato, trocamos seus nomes por Mãe 01 até a Mãe 31, sendo o número do lado correspondente à ordem em que o formulário foi respondido, tornando-se as mães M_01 até a M_031.

**Figura 1:** Banco de Dados

| D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Idade | Estado civ | Sexualidae | Etnia | Gênero | Numero_F | 1_Filho | 2_Filhos | 3_Filhos | Ocupante_ | Maximo_S | UNIVERSI | Câmpus | NIVEIS | Curso | Ano de ing | Ano de co | Formada | Semestre | Trabalhou |
| 40 | Solteira | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 4 | NA | NA | 3 | 3 | UNESP | Rio Claro | Graduaçã | Geografia | 2014 | 2018 | Sim | 10 | Sim |
| 38 | Divorciada | Heterosse | Pardo | Mulher | 3 | 20 | 14 | 2 | 3 | 1 | UNICAMP | Campinas | Mestrado | Químic_ | 2019 | 2024 | Não | 6 | Não |
| 37 | Casada | Heterosse | Branco | Mulher | 2 | 1 | 5 | NA | 4 | 6 | USP | ESALQ | Doutorad | Fisiologi_e | 2015 | 2020 | Sim | 12 | Sim |
| 43 | Casada | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 11 | NA | NA | 3 | 12 | USP | ESALQ | Doutorad | Program_( | 2008 | 2012 | Sim | 10 | Sim |
| 41 | Solteira | Heterosse | Pardo | Mulher | 1 | 9 | NA | NA | 2 | 6 | USP | ESALQ | Doutorad | DOUTORA | 2012 | 2016 | Sim | 10 | Sim |
| 34 | Casada | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 4 | NA | NA | 3 | 3 | UNICAMP | Barão Ger | Graduaçã | Licenciatu | 2013 | 2019 | Sim | 14 | Sim |
| 41 | Casada | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 10 | NA | NA | 3 | 9 | USP | ESALQ | Doutorad | Tecnologi_ | 2010 | 2013 | Sim | 8 | Não |
| 38 | Casada | Heterosse | Preto | Mulher | 1 | 10 | NA | NA | 3 | 6 | UNESP | Rio Claro | Mestrado | Pedagogia | 2010 | 2017 | Sim | 16 | Sim |
| 37 | Casada | Heterosse | Branco | Mulher | 3 | 4 | 3 | 1 | 5 | 0 | USP | ESALQ | Mestrado | Entomolo | 2017 | 2020 | Sim | 8 | Sim |
| 34 | União est | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 2 | NA | NA | 3 | 3 | UNESP | Bauru | Mestrado | Design do | 2018 | 2023 | Não | 12 | Sim |
| 39 | Casada | Heterosse | Branco | Mulher | 2 | 19 | 8 | NA | 4 | 6 | UNESP | Bauru | Mestrado | Licenciatu | 2002 | 2005 | Sim | 8 | Sim |
| 25 | União est | Heterosse | Pardo | Mulher | 1 | 2 | NA | NA | 3 | 3 | UNESP | Jaboticabc | Graduaçã | Engenhari_ | 2018 | 2023 | Não | 12 | Sim |
| 21 | Solteira | Bissexual | Branco | Mulher | 1 | 4 | NA | NA | 10 | 0 | UNESP | Jaboticabc | Graduaçã | Zootecni_ | 2023 | 2027 | Não | 1 | Sim |
| 23 | Solteira | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 4 | NA | NA | 4 | 0 | UNESP | Rosan_ | Mestrado | Engenhari_ | 2018 | 2024 | Não | 9 | Não |
| 36 | Separada | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 3 | NA | NA | 2 | 6 | USP | São Paulo | Mestrado | Doutorad | 2017 | 2023 | Não | 14 | Sim |
| 31 | Casada | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 2 | NA | NA | 3 | 12 | USP | FMVZ | Mestrado | Mestrado | 2020 | 2023 | Não | 8 | Não |
| 30 | Casada | Heterosse | Pardo | Mulher | 1 | 1 | NA | NA | 3 | 9 | UNESP | São José d | Mestrado | Odontolog | 2021 | 2024 | Não | 5 | Não |
| 32 | Divorciada | Bissexual | Branco | Mulher | 1 | 1 | NA | NA | 1 | 3 | USP | FOB | Mestrado | Ortodonti_ | 2021 | 2023 | Sim | 5 | Sim |
| 27 | Casada | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 1 | NA | NA | 3 | 6 | USP | FOB | Mestrado | Ciencias O | 2020 | 2025 | Não | 7 | Não |
| 22 | União est | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 1 | NA | NA | 3 | 3 | USP | Ribeirão P | Graduaçã | Fonoaudic | 2020 | 2024 | Não | 7 | Sim |
| 43 | União est | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 10 | NA | NA | 3 | 0 | USP | ESALQ | Doutorad | Ecologi_A | 2010 | 2014 | Sim | 10 | Sim |
| 25 | Solteira | Heterosse | Preto | Mulher | 1 | 2 | NA | NA | 4 | 1 | UNESP | São José d | Graduaçã | engenhari_ | 2021 | 2026 | Não | 5 | Sim |
| 23 | União est | Heterosse | Branco | Mulher | 1 | 2 | NA | NA | 3 | 6 | UNESP | São José d | Graduaçã | Odontolog | 2020 | 2025 | Não | 3 | Sim |
| 31 | Casada | Bissexual | Branco | Mulher | 1 | 6 | NA | NA | 3 | 3 | UNESP | ASSIS | Graduaçã | publicidad | 2014 | 2018 | Sim | 10 | Sim |

**Fonte:** elaboração própria

Os dados obtidos foram analisados a partir da **análise de conteúdo** e tem “por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (BARDIN, 2011, p. 48). Dentre as possibilidades de abordagem na análise de conteúdo para tratar os resultados, utilizamos a **unidade de registro** e **unidade de contexto**, sendo a primeira referente aos registros encontrados na pesquisa, e a última o agrupamento feito a partir das unidades de registros, que servem para contextualização.

Para Bardin (2009),

> [...] o analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as *unidades de codificação*, ou as *de registro*. Estas, consoante o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado. O aspecto exato e bem delimitado do corte tranquiliza a consciência do analista. Quando existe ambiguidade na referenciação do sentido dos elementos codificados, necessário é que se definam *unidades de*

> *contexto*, superiores à unidade de codificação, as quais, embora não tendo sido tomadas em consideração no recenseamento das frequências, permitem, contudo, compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto. (BARDIN, 2009, p. 38).

A partir da unidade de registro e da unidade de contexto, foi possível a elaboração de quadros que evidenciam as sugestões das discentes mães na USP, Unicamp e UNESP.

## 1.3. Estrutura do trabalho

O trabalho conta com a sua estrutura dividida em seções, a saber, **seção um**, intitulada "SER MULHER E MÃE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO" em que se discutirá como é tornar-se mulher e mãe na nossa sociedade, passando por aspectos como determinismo biológico, gênero, dominação masculina e dominação sexual do trabalho. Segundo Zanello (2018), em sociedades desiguais em que o gênero é fator estruturante (nas quais tornar-se pessoa significa tornar-se homem ou mulher, marcado pelo binarismo), podemos questionar sobre os scripts e as expectativas normativas diferentes sobre o que é ser uma "pessoa".

> "Gênero" é, portanto, um conceito relacional e implica, sempre, relações de poder, de privilégios, de maior ou menor prestígio. O que a Butler destaca, então, é que a diferença sexual é uma construção de gênero. Não existe acesso direto e atemporal ao corpo: esse acesso é sempre mediado pela cultura. (ZANELLO, 2018, p. 44).

Seguindo nessa direção, há uma divisão de trabalho laborativo e emocional em sociedades patriarcais (ZANELLO, 2018). A divisão de trabalho emocional sugere que aos homens é interpelada a individualização e a autonomia, ou a independência; já às mulheres, a ligação e o cuidado, ou seja, a interdependência (ZANELLO, 2018, p. 32).

Esta pesquisa, assim como a de Zanello (2018), adotará um essencialismo estratégico quando falar "mulher" e "homem", não se tratando de uma leitura ingênua e essencialista, é a forma que nos auxiliará a revelar certas estruturas presentes nos processos de subjetivação de mulheres e homens em nossa cultura, nesse momento histórico.

> Em sua aplicação, na prática, devem ser levadas em consideração, sempre, as idiossincrasias das interseccionalidades, principalmente a de raça e classe

> social, as quais dão, a esses dispositivos, facetas específicas, que merecem ser pesquisadas e compreendidas. (ZANELLO, 2018, p. 54).

Entendendo que toda experiência humana é socialmente construída (ZANELLO, 2018), Batinder (1985) nos ajuda a desmistificar o papel social da maternidade, sendo construído e não natural, responsabilizando as mulheres para o cuidado e para o ambiente doméstico.

A **seção dois**, intitulada "MULHERES NA CIÊNCIA: AS MULHERES NA UNIVERSIDADE", traz aspectos sobre gênero e ciência, aspectos de pesquisas da presença feminina no ambiente universitário (ANDIFES, 2019), também uma pequena revisão sobre a maternidade e a graduação, e a licença maternidade. Recentes pesquisas que abordam a condição de mães nas universidades (BITTENCOURT, 2011; COSTA, 2017; VIEIRA, SOUZA, ROCHA, 2018; SOUZA, 2019; SILVA et al., 2019; NUNES, SILVA, 2020) nos ajudam a entender como se configura a presença feminina nos ambientes acadêmicos.

Já na **seção três,** "EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PORTA GIRATÓRIA PARA OS ALUNOS SEM A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL", demonstramos que a expansão e a democratização da educação superior, sem políticas de permanência voltadas para pluralidade de alunos presentes nessas instituições, tornam-se uma porta giratória, em que o indivíduo não permanece na instituição. No âmbito federal, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres previa políticas que voltassem os olhos para a perspectiva de gênero e as desigualdades sociais, porém encontra-se em descontinuidade.

Na **seção quatro**, "PERMANÊNCIA E CRECHES NA USP, Unicamp E UNESP", discutimos como ocorre a permanência estudantil em cada instituição de ensino mencionada. Vale ressaltar que durante a elaboração dessa pesquisa, a Unesp lançou o Edital Nº 21/2021-PROPG/PROGRAD - chamada para apresentação de propostas ao "Programa Unesp Presente – Investimentos do Retorno", que dispõe apoio à permanência de discentes em período de licença maternidade e adoção na graduação e pós-graduação (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022).

> As divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade são mais evidentes no ensino superior. Hoje, faculdades e universidades abrigam um número maior de estudantes que, no passado, não tinham condições de pagar pelo ensino superior (questões de classe); ou estudantes que historicamente precisaram lidar barreiras discriminatórias à matrícula (devido a questões de raça,

> gênero, etnia, autoctonia, estatuto de cidadania); ou estudantes que enfrentavam diferentes formas de discriminação (questões relativas a orientação sexual, capacidade, religião) nos campi. Faculdades e universidades se confrontam com estudantes que desejam equidade, mas trazem experiências e necessidades muito diversas para os campi. (COLLINS; BILGE, 2020, p. 18)

A **seção cinco**, “APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS”, traz a apresentação dos dados e uma discussão dos resultados a partir de todo o aporte teórico presente no trabalho.

Por último, apresentamos as referências que contribuíram para o trabalho, os apêndices e anexos utilizados para a obtenção de dados.

# 2. SER MULHER E MÃE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo, abordaremos discussões sobre ser mulher na sociedade atual, considerando fatores como “determinismo biológico, gênero e dominação masculina”. Em seguida, uma seção é destinada a “divisão sexual do trabalho”, entendendo que ela reflete diretamente na dupla ou tripla jornada de trabalho das mulheres, além de trazer questões sobre cuidados, desvalorização do trabalho das mulheres e desvalorização dos trabalhos domésticos, considerando também o contexto em que estivemos inseridos, da pandemia SARS-COV2 - COVID-19, em que homens e mulheres tiveram que ficar confinados em casa convivendo diariamente. Depois, a seção de “ser mãe” traz elementos que constituem a maternidade moderna: um amor performático (HIRATA, 2015). Seu objetivo central é analisar a posição das mulheres na sociedade e os mecanismos de dominação e exploração aos quais estão submetidas.

## 2.1. Ser mulher: determinismo biológico, gênero e dominação masculina

O que define “ser mulher” no mundo contemporâneo? Para debatermos sobre as possíveis respostas é necessário contextualizar o momento social e cultural em que estamos inseridos. Mesmo com as rápidas transformações da pós-modernidade, alguns discursos engessados definem o “ser mulher” relacionando-o ao determinismo biológico e à natureza. Somado a isso, os resquícios de comportamentos advindos da modernidade ainda dizem muito sobre a naturalização de valores socialmente impostos.

Valores como “fortes, altos, seguros, assertivos” que sobressaltam características tidas como masculinas contrapõem-se às características tidas como femininas “fracas, baixas, inseguras, confusas”. Ser mulher, na maioria das vezes, acompanha a fragilidade e o lugar doméstico, enquanto ser homem carrega o poder e a virilidade (SILVA, 2020).

No contexto moderno do século XIX marcado pelo estilo burguês ocidental, a caracterização feminina era feita impondo um tipo de passividade às mulheres (BITTENCOURT, 2011). Essa passividade não era/é apenas relacionada ao comportamento esperado de uma mulher, como também presente nos discursos

biológicos. Um exemplo da passividade no discurso é do determinismo biológico, que considerava o cromossomo Y o principal responsável pelo elemento gerador de características biológicas tidas como masculinas. Segundo Schiebinger (2008), foi através da retificação pelo trabalho de uma mulher – Sarah Richardson – que a biologia reprodutiva revisa sua contribuição para a ciência através do viés de gênero:

> Tendendo a privilegiar o viés masculino nos anos 1980, os geneticistas promoveram um modelo gene master de determinação do sexo (a noção de que um único gene controla o desenvolvimento de um sistema orgânico completo). Além disso, consideravam que o cromossoma Y continha um gene acionador que, em conjunto com os hormônios sexuais, impulsionava o dimorfismo sexual. Nesse modelo, um gene no cromossoma Y inicia a formação dos testículos, e pensava-se que a formação dos testículos determinava o sexo. Em outras palavras, o cromossoma Y desencadeava o desenvolvimento nos machos. Pensava-se que a ausência desse acionador determinava o desenvolvimento nas fêmeas. (RICHARDSON, S.; s/n *apud* SCHIEBINGER, 2008, p. 277)[2].

Com o movimento das mulheres tanto na ciência quanto na sociedade, derruba-se a teoria da existência do gene master e no lugar surge um novo modelo de determinação do sexo que leva em consideração as interações dos testículos e ovários na coprodução do dimorfismo sexual. Hoje em dia, os biólogos veem os percursos do macho e da fêmea como altamente interativos, conforme aponta Schiebinger (2008):

> Depois da medicina, a biologia foi o campo mais alterado pela análise de gênero. Essas transformações não foram provocadas por políticas das agências financiadoras, mas sim por uma crescente consciência de que a superação do preconceito de gênero poderia melhorar a ciência. Uma vez que a biologia lida com sexo e gênero, e também porque a biologia foi abertaàs mulheres (atualmente 45% dos doutores são mulheres), os biólogosagiram rapidamente para suprimir o evidente preconceito cultural. Além disso, os livros-texto foram revistos, passando a incluir as contribuições das mulheres cientistas e retirando metáforas ultrapassadas e sexistas (como, porexemplo, a do esperma heróico que captura ovos reservados e passivos) (SCHIEBINGER, 2008, p. 277).

Outro ramo das ciências que contribuiu com a legitimação científica dos papéis de gênero foi a primatologia. Nessa vertente foi utilizada a "aproximação entre humanos e primatas na cadeia evolutiva para transferir para os seres humanos todos os resultados de estudos sobre comportamento destes animais, ignorando o elemento

[2] Sarah S. Richardson, When gender criticism becomes standard scientific practice: the case of sex determination genetics, in *Gendered Innovations in Science and Engineering* (Londa Schiebinger ed., 2008).

principal, a cultura" (SILVA, 2020, p. 49). Logo, relacionar os papéis das mulheres com primatas do sexo feminino é um erro.

Somado a isso, a razão da maior aproximação do corpo feminino com a reprodução (ORTNER, 1979) e da sua relação com a natureza do ponto de vista fisiológico: os ciclos hormonais, a menstruação, a possibilidade de gestar, parir e amamentar admite a mulher um status inferiorizado, que segue a ordem natural das coisas, estando mais próxima da natureza do que o homem.

Os discursos naturalistas contribuíram para a naturalização do homem em espaços públicos e as mulheres na vida privada, dispondo sobre o comportamento esperado de homens e mulheres. Há algo geneticamente inerente ao homem que o torna naturalmente dominante, enquanto nas mulheres falta esse "algo" e, como resultado, a aceitação da mulher no ambiente doméstico (ORTNER, 1979) e o destino voltado para a maternidade.

> A passividade seria um atributo feminino que afirmaria a "normalidade" da mulher e isto contribuiu para desestimular as mulheres a participarem do processo criativo que envolve a construção do conhecimento. Assim, a imposição deste atributo garantiu a necessária distância feminina ao mundo público. Esta falta de oportunidades imposta às mulheres, em relação à história do conhecimento, também marcou a experiência de outras/os sujeitos, que não devem ser tratadas/os apenas como "vítimas" de uma realidade desigual, mas, como agentes necessárias/os, que possuem experiências particulares que podem contribuir para transformar a situação atual do campo científico. (BITTENCOURT, 2011, p. 83).

Com a inserção de mais mulheres em determinados campos nas ciências, a forma como a construção do conhecimento era feita foi alterada. Mais pessoaspassam a perceber que a partir da escolha dos objetos a serem estudados, os métodos de análises incidem diretamente sobre os resultados. Nas ciências sociais, a consideração pela humanidade do pensador e a sua subjetividade traz para dentro da análise seu *standpoint* e a possibilidade de saberes situados (SILVA, 2020). Com isso, Shiebinger (2008) traz que

> Desde o Iluminismo que a ciência mexe com corações e mentes, ao prometer uma perspectiva 'neutra' e privilegiada, acima e além da briga de foice que caracteriza a vida política. Homens e mulheres responderam de forma semelhante ao chamariz da ciência: "a promessa de tocar o mundo naquilo que ele tem de mais íntimo, um toque que se tornou possível pelo poder do pensamento puro". O poder da ciência ocidental – seus métodos, suas técnicas e epistemologias – é celebrado por produzir conhecimento objetivo e universal, transcendendo as restrições culturais. Entretanto, no que diz respeito ao gênero, à raça e a muito mais, a ciência não é um valor neutro.

> Estudiosos começaram a documentar como as desigualdades de gênero, construídas nas instituições científicas, influenciaram o conhecimento nelas produzido (SCHIEBINGER, 2008 p. 274)

Schiebinger (2008, p. 272) continua dizendo que "devemos nos lembrar que as disciplinas acadêmicas modernas são maneiras arbitrárias de compartimentar conhecimento" sendo elas históricas e não naturais. As disciplinas desenvolvidas nos últimos dois séculos não contemplavam mulheres e minorias que foram excluídas da academia, e um efeito palpável do preconceito de gênero na pesquisa médica e em educação é que as reações adversas às drogas ocorrem com maior frequência entre as mulheres do que entre os homens (SCHIEBINGER, 2008). Hubbard e Wald (1999 *apud* Lima 2011) corroboram neste sentido, dizendo que

> Cientistas não são destacados observadores da natureza e os fatos que eles descobrem não são simplesmente inerentes ao fenômeno observado. Cientistas constroem fatos decidindo constantemente sobre o que consideram significante, que experimentos devem realizar e como vão descrever suas observações. Essas escolhas não são meramente individuais ou idiossincráticas, mas refletem a sociedade em que o cientista vive e trabalha. (HUBBARD; WALD, 1999 *apud* LIMA, 2011, p. 16).

Para Schiebinger (2008), é interessante observar que nas ciências como a biomedicina, a primatologia, a arqueologia e a biologia, nas quais a análise de gênero floresceu, haja um número consideravelmente elevado de mulheres. Segundo ela, a utilização de gênero nesses campos, e em muitos campos na área das ciências humanas, "adicionou brilho e criatividade através da formulação de novas questões e da abertura de novas áreas para a pesquisa" (SCHIEBINGER, 2008, p. 279).

E para aqueles que acreditam numa eventual neutralidade das ciências exatas, e no comprometimento político-ideológico das ciências humanas e sociais, ainda não compreenderam o que é ciência. Segundo Saffioti (2015), "Não há neutralidade em nenhuma ciência, seja dura, seja perfumaria[3]. Todas, absolutamente todas, são fruto de um momento histórico, contendo numerosas conjunturas, cuja intervenção, em qualquer campo do conhecimento, é cristalina" (SAFFIOTI, 2015, p. 42).

Além do apoio dos teóricos das ciências biológicas, as pesquisas na área de ciências sociais também demonstram (SCOTT, 1995; BOURDIEU, 1999; BEAUVOIR,

[3] Por ciência dura entendemos ciências naturais, e ciência perfumaria entendemos como humanidades e linguagens.

2019) que homens e mulheres agem de formas diferentes em razão da socialização, inseridos num espaço de tempo e dentro de uma cultura, isto é o que determina o comportamento do homem e justifica suas ações.

Deste modo, é possível concluir que não há nenhuma correlação entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição de comportamentos culturais. Homens e mulheres agem de formas diferentes por aprendizagem e não por possuir material biológico diferentes. Dessa constatação nasce a famosa frase de Beauvoir e bastante utilizada nas questões de gênero – ninguém nasce mulher: torna-se mulher (BEAUVOIR, 2019).

A utilização da palavra gênero como nos é apresentada hoje começa a ser usada de forma literal pelas feministas americanas na década de 80, como uma forma de referir-se à organização social em relação aos sexos e em busca de uma legitimidade acadêmica para os estudos feministas (SCOTT, 1995). “A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p. 72).

Segundo Saffioti (2015), o gênero, enquanto categoria histórica, pode ser concebido em várias instâncias e sua interpretação depende do sentido que o autor atribui:

> “como aparelho semiótico (Lauretis, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (Scott, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de característicos e potencialidades (Flax, 1987); como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher (Saffioti, 1992, 1997b; Saffioti e Almeida, 1995) etc” (SAFFIOTI, 2015, p. 47).

Para a autora, gênero refere-se às representações do masculino e do feminino, a imagens construídas pela sociedade a propósito do masculino e do feminino,estando estas inter-relacionadas. Ela questiona “como pensar o masculino sem evocar o feminino? Parece impossível, mesmo quando se projeta uma sociedade não ideologizada por dicotomias, por oposições simples, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes” (SAFFIOTI, 2015, p. 124).

> [...] o gênero não é tão somente social, dele participando também o corpo, quer como mão de obra, quer como objeto sexual, quer, ainda, como reprodutor de seres humanos, cujo destino, se fossem homens, seria participar ativamente da produção, e, quando mulheres, entrar com três funções na engrenagem descrita (SAFFIOTI, 2015, p. 133).

Já para Bourdieu (1999), essa divisão presente em nossa sociedade está enraizada "na ordem das coisas, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas" (BOURDIEU, 1999, p. 17), e em todo o mundo social, segundo ele em estado incorporado, nos corpos e *habitus* dos agentes sociais, opera como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

A existência dicotômica dos gêneros é fruto da construção diacrítica como elemento socialmente diferenciador do gênero oposto (sob todos os pontos de vista culturais), ou seja, como *habitus viril*[4], só é possível pensar em um corpo socialmente diferenciado em contraposição ao outro (BOURDIEU, 1999), o que Beauvoir (2019), na sua obra *O Segundo Sexo*, evidencia que a mulher seria o outro em relação ao homem (BEAUVOIR, 2019).

Para Bourdieu (1999), a dominação masculina é reproduzida por meio do *habitus* – responsável pela construção de identidade de gênero de um indivíduo – os "*habitus hexis* corporais leva distinção de masculino e feminino" (BOURDIEU, 1999, p. 41). Ele nasce justamente da interação entre o processo de socialização e o equipamento genético de que é portador o agente social. Este conceito tem utilidade, mas incomoda por sua quase absoluta permanência, ou seja, quase impossibilidade de mudar (SAFFIOTI, 2015). "[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital de um agente em ação [...]" (BOURDIEU, 1999, p. 61).

Os *habitus* são tidos como normas incontestáveis e inconscientes. A partir da adoção de uma posição é que somos capazes de enxergar o "outro". Na relação entre um *habitus* construído segundo a divisão fundamental do forte e do fraco, do masculino e do feminino, e segundo essa divisão que se projetam como urgentes, coisas a serem feitas relacionadas ao papel do homem e as virtudes, tal qual a de abstenção e abstinência, são relacionadas às mulheres (BOURDIEU, 1999). Para o autor:

> A constância dos *habitus* que daí resulta é, assim, um dos fatores mais importantes da relativa constância da estrutura da divisão sexual do trabalho: pelo fato de serem estes princípios transmitidos, essencialmente, corpo a corpo, aquém da consciência e do discurso, eles escapam, em grande parte,

[4] Sendo o *habitus viril*, e portanto não feminino, ou feminino, e portanto não masculino (BOURDIEU, 1999, p. 34).

> às tomadas de controle consciente e, simultaneamente, às transformações ou as correções… além disso, sendo objetivamente orquestrados, eles se confirmam e se reforçam mutuamente (BOURDIEU, 1999, p. 114).

As construções culturais sobre papéis adequados para homens e mulheres operam como uma parte crucial da organização da igualdade e da desigualdade. As estruturas hierárquicas dependem de compreensões generalizadas das assim chamadas relações naturais entre os gêneros (SCOTT, 1995, p. 91). Os símbolos sociais afirmam-se como instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução pela ordem estabelecida (BOURDIEU, 1999).

Para Bourdieu (1999), o reconhecimento humano só pode ser experienciado diante do outro, bem como a honra, a vergonha e a virilidade

> Masculinização do corpo masculino e feminização do feminino exigem gastos de tempo e esforço, determina somatização da relação de dominação. Adestramento dos corpos impõe disposições fundamentais inclinados e aptos a jogos sociais mais favoráveis ao desenvolvimento da virilidade (BOURDIEU, 1999, p. 71).

Segundo o autor, as mulheres são submetidas a socialização que tende a diminui-las, em que o princípio masculino presente na sociedade é tomado como medida de todas as coisas. O mundo social funciona então como um mercado de bens simbólicos dominado pela visão masculina, e os homens são “detentores do capital simbólico [e] visam assegurar a manutenção deste capital” (BOURDIEU, 1999, p. 62) e as disposições seriam inseparáveis das estruturas que as produzem (BOURDIEU, 1999).

Os símbolos representam uma espécie de amarra que une os dois sexos, segundo Beauvoir (2019), pois

> [...] é o código masculino, é a sociedade elaborada pelos homens em obediência a seu interesse, que definem a condição feminina sob uma forma que é, presentemente, uma fonte de tormentos para ambos os sexos. [...]
> A mulher pesa tão fortemente ao homem porque lhe proibiram de se apoiar em si mesma: ele se libertará libertando-a, isto é, dando-lhe alguma coisa que fazer neste mundo (BEAUVOIR, 2019, p. 246-247).

Ainda, as leis sociais adotadas são tidas como leis incorporadas e são difíceis de se reverter com um simples esforço individual. As mulheres são excluídas de todos os espaços públicos e a ordem social obedece à lógica do modelo tradicional entre o masculino e o feminino. Os homens dominam o espaço público e a área de poder

(sobretudo econômico, sobre a produção) e cabe às mulheres ficarem predominantemente destinadas ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução) em que é perpetuada “a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo etc.)" (BOURDIEU, 1999, p. 112).

O que Bourdieu denominou de dominação masculina, outros (as) pensadores (as) denominam de patriarcado. Para Beauvoir, os homens seriam os responsáveis por criar estereótipos femininos que define o que é “ser mulher”. O “mistério” da personalidade feminina e a “falta de compreensão” dos homens são elementos responsáveis pela estigmatização de minorias. Através do estigma, há um preconceito com categorias como gênero, raça, classe e religião. Os homens, ao estereotipar as mulheres, organizam a sociedade em um patriarcado.

O termo “patriarcado” surge como um caso específico em decorrência das relações de gênero. Patriarcado, conforme o próprio nome indica, é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens. O patriarcado ou ordem patriarcal de gênero é demasiadamente forte e capaz de atravessar todas as instituições (SAFFIOTI, 2015).

Saffioti (2015) compactua com a ideia de Hartmann (1979 *apud* SAFFIOTI, 2015), que define patriarcado como um pacto masculino para garantir a opressão de mulheres. Para ela, “as relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente, capacitam a categoria constituída por homens a estabelecer e a manter o controle sobre as mulheres” (SAFFIOTI, 2015, p. 111).

Para a autora, ao contrário do que muitos (as) afirmam, gênero é mais ideológico do que patriarcado (SAFFIOTI, 2015). E completa que não existe nada em sociedade que seja neutro:

> Gênero é um conceito por demais palatável, porque é excessivamente geral, a-histórico, apolítico e pretensamente neutro. Exatamente em função de sua generalidade excessiva, apresenta grande grau de extensão, mas baixo nível de compreensão. O patriarcado ou ordem patriarcal de gênero, ao contrário, como vem explícito em seu nome, só se aplica a uma fase histórica, não tendo a pretensão da generalidade nem da neutralidade, e deixando propositadamente explícito o vetor da dominação-exploração.
> É, por conseguinte, um conceito de ordem política (SAFFIOTI, 2015, p. 148).

Segundo Saffioti (2015), o patriarcado está emaranhado com as classessociais e o racismo, apresentando não apenas uma hierarquia entre as categorias desexo, como também, uma contradição de interesses. Isto é, a preservação do *status quo* consulta os interesses dos homens, ao passo que transformações no sentido da igualdade social entre os gêneros respondem às aspirações femininas. “Não há, pois, possibilidade de se considerarem os interesses das duas categorias como apenas conflitantes” (SAFFIOTI, 2015, p. 114). Sobre as categorias sociológicas, Santos, Diogo e Schucman (2014) destacam:

> Raça e gênero, categorias sociológicas, são essenciais para a compreensão das relações sociais cotidianas. As ideias de raça e de gênero estão presentes em diferentes experiências da vida social: nas distribuições de recursos e poder, nas experiências subjetivas, nas identidades coletivas, nas formas culturais e nos sistemas de significação. No cotidiano brasileiro, raça e gênero sedimentam e estruturam não só desigualdades socioeconômicas, mas também simbólicas e culturais, relativas às mulheres e aos negros (SANTOS, DIOGO, SCHUCMAN; 2014, p. 18)

Assim como os demais fenômenos sociais, o patriarcado também está em constante transformação (SAFFIOTI, 2015). Conforme comenta Saffioti (2015), na Roma antiga o patriarca possuía o poder de vida e morte sobre sua esposa e seus filhos, hoje tal poder não mais existe [no plano de jure], “hoje o homicídio é crime capitulado no Código Penal, embora os assassinos gozem de ampla impunidade” (SAFFIOTI, 2015, p. 112) e/ou penas irrisórias. Entretanto, o homem continuaachando que tem posse sobre sua parceira, homens continuam matando-as, decidindo sobre a vida e a morte dessas mulheres, e muitas vezes com crueldade (SAFFIOTI, 2015), como em alguns casos que tomaram a mídia na última década: esquartejando-as, no caso da Eliza Samúdio[5]; ateando-lhes fogo, caso da Bárbara

[5] Eliza Silva Samudio: modelo, atriz e ex-amante do goleiro Bruno Fernandes de Souza do Flamengo, com quem teve um filho. Em 10/06/2022 completaram-se 12 anos do desaparecimento do seu corpo. Bruno foi condenado a 22 anos e 3 meses de prisão por sequestro, assassinato e ocultação de cadáver e cárcere privado do filho Bruninho. Encontra-se em regime semiaberto desde julho de 2019. https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/06/10/eliza-samudio-morte-completa-12-anos-e-corpo-nao-foi-encontrado.ghtml

Penna[6]; atirando-as e as deixando tetraplégicas, caso Maria da Penha[7]. O patriarcado não abrange apenas a família, ele atravessa a sociedade como um todo.

> Do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esferada família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado, estão estes espaços profundamente ligados e parcialmente mesclados. Para fins analíticos, trata-se de esferas distintas; são, contudo, inseparáveis para a compreensão do todo social (SAFFIOTI, 2015, p. 57).

"A liberdade civil deriva do direito patriarcal e é por ele limitada" (SAFFIOTI, 2015, p. 135). Estabelecida como uma estrutura de poder, cuja base é pautada nas desigualdades, uma pergunta que pode surgir e Saffioti a faz: "o machismo favorece sempre os homens?" (SAFFIOTI, 2015, p. 37). Como resposta, o sexismo é prejudicial para homens, mulheres e suas relações.

Um outro pilar fundante do patriarcado reside exatamente no controle da sexualidade da mulher, a fim de assegurar a fidelidade da esposa a seu marido (SAFFIOTI, 2015). A autora discorre citando Pateman (1993, *apud* SAFFIOTI, 2015):

> Para tanto, recorrer-se-á a Pateman (1993). A dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual regular a elas estão em questão na formulação do pacto original. O contrato social é uma história de liberdade; o contrato sexual é uma história de sujeição. O contrato original cria ambas, a liberdade e a dominação. A liberdade do homem e a sujeição da mulher derivam do contrato original e o sentido da liberdade civil não pode ser compreendido sem a metade perdida da história, que revela como o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres é criado pelo contrato. (PATEMAN, 1993, p. 16-17 *apud* SAFFIOTI, 2015, p. 56)

O contrato original que as autoras comentam refere-se a uma "lei do direito sexual masculino". Longe de se contrapor ao patriarcado: ele é a maneira pela qual

---

[6] Bárbara Penna de Moraes Souza, ex-companheira de João Guatimozin Moojen Neto, que a espancou e lhe ateou fogo, matando seus dois filhos e um vizinho asfixiado, o que tentou ajuda-la. Veja mais em https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/09/02/acusado-de-atear-fogo-em-ex-companheira-e-matar-filhos-vai-a-julgamento.htm?

[7] Maria da Penha Maia Fernandes, ganhou uma homenagem com a lei 11.340 que leva seu nome "Lei Maria da Penha". Foi casada com Marco Antônio Heredia Viveros, que cometia violência doméstica durante os mais de 20 anos de casamento. Em 1983, o marido por duas vezes, tentou assassiná-la. Na primeira, com arma de fogo, deixando-a paraplégica, e na segunda, por eletrocussão e afogamento. Mesmo com a Lei Maria da Penha que previne a violência doméstica, em 2015 houve a criação da Lei de Feminicídio: homicídio qualificado cometido contra a mulher em razão da condição do sexo feminino.

se constitui o patriarcado moderno (PATEMAN, 1993, p. 16-17 *apud* SAFFIOTI, 2015, p. 56).

O controle sexual das mulheres implica também diretamente no controle de natalidade. Beauvoir (2019), ao citar Stekel (A Mulher Fria), ressalta uma frase que ela disse “muito justamente”[8]: "A proibição do aborto é uma lei imoral, porquanto deve ser obrigatoriamente violada, todos os dias, a todas as horas". Beauvoir completa que é a moral que se satisfaz com isso, entretanto, questiona: o que pensar de tal moral? E acaba apontando a hipocrisia masculina: “É preciso acrescentar que os homens que mais respeitam a vida embrionária são também os que se mostram mais diligentes quando se trata de condenar adultos a uma morte militar” (BEAUVOIR, 2019, p. 250).

Inseridos nesse contexto, cabe ressaltar que a luta atual das feministas pelo apoio ao aborto legal diz respeito a possibilidade de realizar o procedimento sem que haja morte da mulher, sendo assim, considerada uma questão de saúde pública. As mulheres abortam e isso é um fato, o que está em pauta é o destino dessas mulheres e a possibilidade de escolher sobre o que influencia na destinação de seus corpos. Afinal, as mulheres deveriam morrer ao decidir o que é melhor para si?

Sobre esse tema, seria interessante fazermos um recorte racial. Davis (2016), em sua obra *Mulheres, raça e classe*, aborda essa questão. Segundo ela, enquanto as feministas do século XIX reivindicavam pela chamada “maternidade voluntária”[9] [que era considerada uma audácia, uma afronta e uma excentricidade por pessoas que insistiam que a esposa não tinha o direito de recusar-se a satisfazer os anseios sexuais do marido], as mulheres negras têm autoinduzido abortos desde os primeiros dias da escravidão (DAVIS, 2016). Ademais, as mulheres negras durante a escravidão ou estavam lutando para ter o direito de terem seus filhos, sem que fossem arrancados e vendidos como filhotes de animais, ou praticavam o infanticídio, escolhendo proteger a criança de um futuro escravocrata:

> Quando números tão grandes de mulheres negras e latinas recorrem a abortos, as histórias que relatam não são tanto sobre o desejo de ficar livres da gravidez, mas sobre as condições sociais miseráveis que as levam a desistir de trazer novas vidas ao mundo.
> As mulheres negras têm autoinduzido abortos desde os primeiros dias da escravidão. Muitas escravas se recusavam a trazer crianças a um mundo de trabalho forçado interminável, em que correntes, açoites e o abuso sexual de mulheres eram as condições da vida cotidiana (DAVIS, 2016, n.p. ).

[8] Aspas de Beauvoir (2019).
[9] Também responsável pelo movimento de contracepção do sexo feminino.

Neste recorte racial é possível perceber a preocupação dessas mulheres em querer proteger a condição de vida [ou morte] das crianças. A origem de sua força, a qual comumente é atribuída a essas mulheres, não era um poder místico, tampouco advém da maternidade, e sim de suas experiências concretas como escravizadas e repulsa veemente à escravidão (DAVIS, 2016). O controle de natalidade – escolha individual, métodos contraceptivos seguros, bem como abortos, quando necessários – é um pré-requisito fundamental para a emancipação das mulheres (DAVIS, 2016).

Outro instrumento repugnante e degradante usado como uma arma contra as mulheres é o estupro. Essa prática é um método de humilhação e devastação do corpo feminino. Sobre isso, Davis (2016) aponta que o estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das mulheres escravizadas de resistir e, nesse sentido, desmoralizar seus companheiros:

> No que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob a ameaça do açoite eram mais relevantes do que questões relativas ao sexo. Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens.
> Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidosa elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas (DAVIS, 2016, s/n).

A divisão sexual do trabalho pelo viés de gênero no período escravocrata não existia: mulheres e homens escravizados realizavam o mesmo trabalho com a mesma destreza. Sobre esse tema, haverá uma seção dedicada a ele ainda neste capítulo.

A violação ao corpo feminino está intrinsicamente ligada ao poder de dominação, onde o abusador utiliza-se de sua posição hierárquica e força para tirar vantagens de suas vítimas de forma não consentida. Davis (2016) diz que a ameaça de estupro persistirá como o lado violento do sexismo, ocorrendo simultaneamente a opressão generalizada contra mulheres, muleta essencial do capitalismo:

> A estrutura de classe do capitalismo encoraja homens que detêm poder econômico e político a se tornarem agentes cotidianos da exploração sexual. A presente epidemia de estupros ocorre em um momento em que a classe capitalista está furiosamente reafirmando sua autoridade em face de desafios globais e nacionais. Tanto o racismo quanto o sexismo, centrais para a

> estratégia doméstica de aumentar a exploração econômica, têm recebido um encorajamento sem precedentes. Não é mera coincidência que, à medida quea incidência de casos de estupro tem aumentado, a posição das trabalhadoras tem piorado de modo visível (DAVIS, 2016, s/n).

Em suma, Davis (2016) vai dizer que o fato de as mulheres da classe trabalhadora serem mais impetuosamente exploradas do que os homens contribui para sua vulnerabilidade ao abuso sexual, enquanto a coerção sexual reforça, ao mesmo tempo, sua vulnerabilidade à exploração econômica (DAVIS, 2016). Ser uma mulher negra da classe trabalhadora, nessas condições, implica em estar na intersecção das opressões.

Aqui cabe ressaltar algumas contradições dos valores patriarcais que incidem diretamente na questão sexual. A socialização dos meninos normaliza o dever de ser viril e desempenhar sua sexualidade o mais cedo possível. Muitos se orgulham pela sua iniciação sexual precoce. Já as meninas são ensinadas a serem castas e manter sua virgindade como prova de sua pureza. Ora, se os meninos devem “se aventurar”, e as meninas manter a sua “integridade”, com quem eles transariam? Ressalto também que o discurso da virilidade reprime as sexualidades diversas, aceitando a heterossexualidade como norma.

Outro ponto de definição de ser feminina, segundo Beauvoir, é mostrar-se impotente, fútil, passiva, dócil (BEAUVOIR, 2019, p. 73) Para a autora, as mulheres, ao agirem com timidez, inabilidade, preguiça, delegam ao homem o cuidado de forjar as opiniões que lhes serão comuns acerca de todos os assuntos gerais e abstratos. Já os homens, para efeito de ampliação de sua autoridade, exageram com prazer a incapacidade feminina; e a mulher aceita mais ou menos docilmente esse papel de subordinada. Vivem em um jogo tímido de delegação:

> Sabe-se com que prazer espantado mulheres que lamentam sinceramente a ausência do marido descobrem em si mesmas, nessa oportunidade, possibilidades insuspeitadas; gerem os negócios, educam os filhos, decidem, administram sem qualquer auxílio. Sofrem quando a volta do marido as relega novamente à incompetência (BEAUVOIR, 2019, p. 223)

Para a autora, “no terreno da abstração e da lógica, a mulher resigna-se amiúde a aceitar a autoridade masculina” (BEAUVOIR, 2019, p. 224). Há toda uma tradição que ensina às mulheres a "arte de saber segurar um homem"; é preciso descobrir e lisonjear lhe as fraquezas, dosar habilmente a adulação e o desdém, a docilidade e a

resistência, a vigilância e a indulgência, o que Simone de Beauvoir vai chamar de uma mistura delicada (BEAUVOIR, 2019).

Em relação as aparências físicas, ser mulher implica um verdadeiro ritual de performance cuja perfeição nunca é o suficiente. Para Beauvoir (2019), cuidar da beleza e "arranjar-se é uma espécie de trabalho que permite apropriar-se de sua pessoa como se apropria do lar pelo seu trabalho caseiro" (BEAUVOIR, 2019, p. 296). Os costumes incitam-nas a se alienarem em sua própria imagem:

> Sendo a mulher um objeto, compreende-se que a maneira pela qual se enfeita e se veste modifica seu valor intrínseco. Já não é mais pura futilidadese dá tamanha importância à meia de seda, às luvas, ao chapéu: sustentar sua posição é uma obrigação imperiosa. [...] Quanto maior sua necessidade de achar trabalho, mais lhe é útil ter um aspecto confortável: a elegância é uma arma, um cartaz, um motivo de respeito, uma carta de recomendação. [...] Andar bem vestida reclama também tempo e cuidados (BEAUVOIR, 2019, p. 301)

Para a autora, seja pela inveja ou admiração, a mulher busca uma afirmação de sua beleza e elegância, de seu gosto e de si mesma. Veste-se então com o intuito de se mostrar: mostra-se para se fazer ser. Desta forma, submete-se a uma dolorosa dependência. Visam um ideal em si que é irrealizável (BEAUVOIR, 2019).

### 2.1.1. Ser mulher no Brasil

No contexto brasileiro, segundo Carneiro (2003), o movimento de mulheres pode ser visto como uma referência, sendo considerado um dos mais respeitados internacionalmente. Um fato que ilustra a potência deste movimento foram os encaminhamentos da Constituição Federal (CF) de 1988, que contemplou cerca de 80% das suas propostas, o que mudou radicalmente o status jurídico das mulheres no Brasil (CARNEIRO, 2003). A CF 88, entre outros feitos, destituiu o pátrio poder.

Esse movimento apresentou também decisivas contribuições no processo de democratização do Estado produzindo, inclusive, inovações importantes no campo das políticas públicas. Nesse cenário, destaca-se a criação do Conselho Estadual da Condição Feminina[10] – órgão voltado para o desenho de políticas públicas de

[10] Na década de 80 no Brasil, com o movimento de luta das mulheres, ganha força a proposta de criação de um órgão institucional composto por mulheres com a missão de elaborar políticas públicas destinadas a eliminar a discriminação sofrida pelo segmento feminino da população: o Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo (JOSE, 2021). Entre as suas atribuições, estão formular

promoção de combate à discriminação contra as mulheres da igualdade de gênero (CARNEIRO, 2003). Carneiro (2003) completa:

> A luta contra a violência doméstica e sexual estabeleceu uma mudança de paradigma em relação às questões de público e privado. A violência doméstica tida como algo da dimensão do privado alcança a esfera pública e torna-se objeto de políticas específicas. Esse deslocamento faz com que a administração pública introduza novos organismos, como: as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (Deams), os abrigos institucionais para a proteção de mulheres em situação de violência; e outras necessidades para a efetivação de políticas públicas voltadas para as mulheres, a exemplo do treinamento de profissionais da segurança pública no que diz respeito às situações de violência contra a mulher, entre outras iniciativas. (CARNEIRO, 2003, p. 117).

Já as desigualdades sofridas pelas mulheres em relação ao acesso ao poder foram enfrentadas por diversas campanhas das quais resultaram a aprovação de projeto de lei, pela iniciativa da então deputada Marta Suplicy, de reserva de 20% das legendas dos partidos para as candidatas mulheres (CARNEIRO, 2003). Segundo a autora:

> Embora as desigualdades salariais significativas entre homens e mulheres que ocupam as mesmas funções permaneçam, é inegável que a crítica feminista sobre as desigualdades no mercado de trabalho teve papel importante na intensa diversificação, em termos ocupacionais,experimentada pelas mulheres nas últimas três décadas. Um dos orgulhos do movimento feminista brasileiro é o fato de, desde o seu início, estar identificado com as lutas populares e com as lutas pela democratização do país. (CARNEIRO, 2003, p. 118).

Carneiro (2003) ressalta a importância das conquistas das feministas na luta de direitos para as mulheres, entre eles, o protagonismo que tiveram nas lutas pela anistia, por creche (uma necessidade precípua das mulheres de classes populares), a luta pela descriminalização do aborto, entre outras ações (CARNEIRO, 2003).

---

diretrizes e promover atividades que visam à defesa dos direitos da mulher, à eliminação das discriminações que as atingem, bem como a plena integração na vida socioeconômico e político-cultural; assessorar o Poder Executivo, emitindo pareceres e acompanhando a elaboração de programas de Governo nos âmbitos federal, estadual e municipal em questões relativas a mulher, tendo como objetivo defender seus direitos e interesses; desenvolver estudos, debates e pesquisas sobre a problemática da mulher, de acordo com o Decreto nº 20.892, de 4 de abril de 1983, regido pela Lei nº 5.447, de 19 de dezembro de 1986, ambos do Estado de São Paulo. Atualmente, o Conselho é composto por 21 mulheres da sociedade civil, 9 do governo e 1 representante do Fundo de Solidariedade e Desenvolvimento Social e Defensoria Pública. É deliberativo e se renova a cada 4 anos. Disponível em: https://justica.sp. gov.br/index.php/conselho-estadual-da-condicao-feminina- empossa-novos-membros-nesta-quarta-feira-08.

Caminhando para o final dessa seção, que traz um parâmetro do que é ser mulher no Brasil atualmente, é importante introduzir o desempenho da mulher no mercado de trabalho. Sobre isso, o patriarcado cumpre com seu objetivo de dominar e ditar as regras sobre os postos de trabalho. Para Saffioti (2015):

> A dominação-exploração constitui um único fenômeno, apresentando duas faces. Desta sorte, a base econômica do patriarcado não consiste apenas na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas também no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva. Seja para induzir as mulheres a ter grande número de filhos, seja para convencê-las a controlar a quantidade de nascimentos e o espaço de tempo entre os filhos, o controle está sempre em mãos masculinas, embora elementos femininos possam intermediar e mesmo implementar estes projetos. (SAFFIOTI, 2015, p. 113)

Para Davis (2016), a divisão sexual do trabalho surge como uma consequência ideológica do capitalismo industrial, desenvolvido a partir de uma ideia mais rigorosa de inferioridade feminina. Segundo ela, quanto mais as tarefas domésticas das mulheres eram reduzidas, devido ao impacto da industrialização, mais intransigente se tornava a afirmação de que "o lugar da mulher é em casa" (DAVIS, 2016). Segundo ela:

> À medida que a ideologia da feminilidade – um subproduto da industrialização – se popularizou e se disseminou por meio das novas revistas femininas e dos romances, as mulheres brancas passaram a ser vistas como habitantes de uma esfera totalmente separada do mundo do trabalho produtivo. A clivagem entre economia doméstica e economia pública, provocada pelo capitalismo industrial, instituiu a inferioridade das mulheres com mais força do que nunca (DAVIS, n.p. , 2016).

Segundo Saffioti (1978), o preconceito de raça e gênero desempenham um papel relevante na conservação do domínio do homem branco e na acumulação do capital. Para Schiebinger (2008) "as características de gênero comumente atribuídas às mulheres – a cooperação, o cuidado, o cultivo de um sentimento para com os seres vivos ou o que mais que isso possa ser – foram produzidas na tentativa de manter as mulheres fora da ciência e da esfera pública" (SCHIEBINGER, 2008, p. 275). Por fim, seguiremos para a próxima seção abordando sobre a divisão sexual do trabalho.

## 2.2. Divisão sexual do trabalho

Além de se constituir nas relações entre os dois sexos, o gênero determina as relações sociais de poder de homens e mulheres, oferecendo diferentes oportunidades, juízos de valor e tratamentos, beneficiando um gênero em detrimento do outro, que consolida pilares formadores da divisão sexual do trabalho. Tudo isso ocorre na medida em que ela se faz obedecendo ao critério de sexo (SAFFIOTI, 2015).

Segundo Hirata (2015), existe uma indissociabilidade entre a divisão sexual do saber, divisão sexual do trabalho e divisão sexual do poder. Para ela, não é possível pensar a divisão social e sexual do trabalho entre homens e mulheres sem associar essa divisão à repartição do saber e do poder entre os sexos na sociedade e na família. E essas relações entre trabalho/família/sociedade e trabalho/saber/poder, formam um círculo vicioso e não virtuoso (HIRATA, 2015, p. 04).

A hipótese mais convincente para justificar a divisão sexual do trabalho e sua configuração nas sociedades de caça e coleta (homens cuidando da caça e mulheres cuidando da colheita), segundo Saffioti (2015), parece ser a que se segue:

> Como não havia Nestlé, era obrigatório o aleitamento do bebê ao seio. Desta sorte, o trabalho feminino era realizado com a mulher carregando seu bebê amarrado ao peito ou às costas. Os bebês eram, assim, aleitados facilmente toda vez que sentissem fome. Como bebê não fala, sua maneira de expressar suas necessidades é o choro. Daí vem a sabedoria popular, inclusive em sentido figurado, dizendo: “quem não chora não mama”. Presuma-se que às mulheres fosse atribuída a tarefa da caça. O menor sussurro do bebê espantaria o animal destinado à morte e as caçadoras voltariam, invariavelmente, para seu grupo, sem nenhum alimento (SAFFIOTI, 2015, p. 64).

Engels, em sua obra *Origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1984), conta que as desigualdades sexuais postas hoje não existiam antes do surgimento da propriedade privada. A produção econômica era complementar, e não hierárquica. Nas sociedades em que os homens eram responsáveis por caçar animais selvagens, e as mulheres eram responsáveis pela colheita, ambos os sexos tinham incumbências econômicas igualmente essenciais à sobrevivência de sua comunidade. A comunidade era, portanto, uma família estendida, o papel central das mulheres nas questões domésticas significava que elas eram adequadamente valorizadas e respeitadas como membros produtivos da comunidade.

Para Bourdieu (1999), o aumento do acesso das jovens mulheres ao ensino secundário e superior relacionado com as transformações das estruturas produtivas levou a uma importante modificação da posição feminina na divisão do trabalho, foi a mudança mais relevante na condição das mulheres e um fator decisivo na transformação de sua condição na sociedade (BOURDIEU, 1999).

Hirata (2015), no seu artigo dispõe sobre cinco categorias de divisão sexual do trabalho e das relações de gênero, numa perspectiva comparativa, identifica mudanças e permanências ao longo das últimas décadas, a saber: "1) divisão sexual do trabalho profissional e expansão do trabalho de cuidados; 2) precarização social e do trabalho; 3) divisão sexual do trabalho, terciarização e terceirização; 4) divisão sexual do trabalho doméstico; 5) globalização e migrações internacionais" (HIRATA, 2015, p. 04)

A globalização, de modo geral, contribuiu para a uniformização e padronização do trabalho, melhorando alguns processos, mas trazendo danos do ponto de vista do emprego (provocando o desemprego) (HIRATA, 2015). As pesquisas nessas áreas vêm demonstrando a necessidade de "maior formação profissional e de diplomas para a obtenção de promoção, redunda em um sacrifício maior para as mulheres do que para os homens, dado o tempo necessário, além do consagrado, ao trabalho profissional e ao trabalho doméstico" (HIRATA, 2015, p. 06). Somado a isso, a necessidade de conciliar o próprio aperfeiçoamento e os filhos criou a necessidade de arbitrar entre os dois, situação angustiante para as mulheres, já que os homens não se colocam essa opção. Referindo-se ao trabalho operário, as pesquisas de Hirata (2015) permitem identificar três modalidades de divisão sexual do trabalho:

> 1) flexibilização e trabalho em equipe reservados aos efetivos masculinos, linhas de montagem com cadências e ritmos impostos reservadas às mulheres com maior destreza; 2) "gueto" feminino em salas esterilizadas exigindo maior destreza manual, e postos masculinos com cadências impostas pelas máquinas, mas, no momento de implantação de uma organização flexível, só os homens eram beneficiados por uma política ativa de formação; 3) movimento de requalificação de homens e mulheres, ambos tendo acesso à formação, dando-se a separação entre cargos de execução (mulheres operadoras de máquinas) e cargos mais técnicos de supervisão (homens chefes e engenheiros). Assim, assiste-se a um movimento concomitante de mudanças nas formas de organização e de divisão sexual do trabalho e manutenção de formas de segregação e hierarquização preexistentes (HIRATA, 2015, p. 06)

Outro indício de desigualdade está na segregação horizontal e vertical: as mulheres não têm acesso às mesmas profissões que os homens e estão limitadas a um número restrito de atividades, além de terem poucas perspectivas de promoção (o fenômeno do *glass ceiling*, o teto de vidro[11]) e a "polarização do emprego feminino", supracitada (HIRATA, 2015, p. 06). A segregação dos empregos e das atividades em todo o mundo é o que Kergoat (*apud* Hirata, 2015) define como sendo a distinção de trabalhos masculinos e femininos, chamado de "princípio da separação" [12].

Aos homens, cargos de chefia e liderança, às mulheres, cargos desprestigiados. Dessa forma, as desigualdades entre homens e mulheres se mantêm em relação à aposentadoria: há um diferencial bastante significativo em virtude da descontinuidade da vida profissional das mulheres e das modalidades de emprego, sobretudo em virtude do emprego em tempo parcial (HIRATA, 2015).

Em relação à categoria de trabalho do cuidado[13], ele é exercido por mulheres "no interior do espaço doméstico, na esfera dita 'privada', de forma gratuita e realizado por amor, com os idosos, crianças, doentes, deficientes físicos e mentais" (HIRATA, 2015, p. 09). A partir do desenvolvimento das profissões relacionadas ao cuidado, houve uma mercantilização, que segundo Hirata (2015):

> a mercantilização e a externalização desse trabalho foi consequência de um lado, do envelhecimento da população e, de outro lado, da inserção em massa das mulheres no mercado de trabalho, tanto na França como no Brasil.Com a mercantilização, o trabalho feminino de cuidado, gratuito e invisível, torna-se visível e é considerado, enfim, um trabalho (HIRATA, 2015, p. 09).

Para Marcondes (2013), o cuidado de pessoas é um elemento estrutural do que se construiu socialmente como feminino. "Seja em casa, nos hospitais ou nas escolas, as mulheres cuidam. Desde a infância até se tornarem idosas, as mulheres cuidam de crianças, idosos, deficientes e mesmo de homens adultos" (MARCONDES, 2013, p. 252). O cuidado é visto de forma pejorativa na sociedade e segundo ela:

---

[11] Abordaremos esse tema no próximo capítulo.

[12] Se considerarmos não apenas sexo, como também a raça, as desigualdades e os diferenciais de salário no Brasil continuam. A partir dos dados da PNAD 1989 e 1999, Nadya Araujo Guimarães mostra que, considerando sexo e raça, os homens brancos têm os mais altos salários; em seguida, os homens negros e as mulheres brancas; e, por último, as mulheres negras com salários significativamente inferiores (HIRATA, 2015, p. 08).

[13] O trabalho do *care* (cuidado) é exemplar das desigualdades imbricadas de gênero, de classe e de raça, pois as cuidadoras são majoritariamente mulheres, pobres, negras, muitas vezes imigrantes (migração interna ou externa) (HIRATA, 2015, p. 09). O cuidado pode ser entendido como uma pronta resposta, concreta, às necessidades dos outros; podendo tanto ser o cuidado de um bebê, como o trabalho doméstico, o cuidado de outros vulneráveis (enfermos - velhos), a educação, a assistência, etc. (ZANELLO, 2018, p. 153).

> A existência social feminina realiza-se na medida em que elas cuidam, e, apesar de ser uma atividade essencial para a sustentabilidade da vida humana, o cuidado e quem cuida são desvalorizados(as). Nesse contexto, o cerne do que é considerado trabalho, e, por conseguinte, a atividade capaz de gerar valor formatou-se em torno da sua modalidade remunerada, especialmente a assalariada (MARTÍNEZ FRANZONI, 2005). Não se trata apenas de esferas separadas do ponto de vista dos atributos de gênero, mas a que se atribuem valores assimétricos, sendo a esfera pública e da dita produção hierarquicamente superior à doméstica e de reprodução social (MARCONDES, 2013, p. 252).

Na perspectiva da divisão sexual do trabalho, o cuidado é estratégico para a análise das políticas sociais em geral e da política de infância em particular (MARCONDES, 2013). Significaria dizer que ainda que o padrão de dominação anteceda o modo de produção capitalista, "este lhe conferiu contornos específicos, apropriando-se de sua engenharia de funcionamento para viabilizar o padrão de acumulação e de realização de riquezas que caracteriza o sistema" (MARCONDES, 2013, p. 259). Uma relação regida por hierarquias, coexistindo trabalhos masculinos e trabalhos femininos, sendo o primeiro mais valioso que o último.

O trabalho doméstico, como preparação de comida, limpeza da casa e cuidado de pessoas, ideologicamente é um atributo feminino e assume a categoria de "não trabalho": um trabalho invisível, não remunerado e desvalorizado (MARCONDES, 2013) e naturalizado, segundo Hirata (2015):

> A naturalização e a essencialização do cuidado como inerente à posição e à disposição (habitus) femininas têm como consequência a desvalorização das profissões ligadas ao cuidado. O pleno reconhecimento das qualidades ditas femininas (cuidado com os outros, competência relacional) como competência profissional é uma questão de atualidade científica e social. (HIRATA, 2015, p. 17)

Esse *habitus* também é responsável pelo baixo número de profissionais do sexo masculino nas áreas de cuidado. Os homens delegam essas funções como se fossem "coisas de mulher" e ao praticá-las não estariam desempenhando seu papel performático de homem.

As pesquisas sobre o "Uso do tempo" ("Emploi du Temps") são muito importantes para analisar a divisão sexual do trabalho doméstico entre homens e mulheres no interior do casal, segundo Hirata (2015). A pesquisa de 2010 "Emploi du Temps" na França mostra que 1/3 do tempo das mulheres consagrado ao conjunto das tarefas domésticas é de cuidado das crianças. "As mães consagram às crianças, em média, duas vezes mais tempo do que os pais, mas mais tempo ainda a partir de

3 filhos, ou quando há a presença de uma criança de menos de 3 anos no domicílio" (HIRATA, 2015, p. 16).

As pesquisas sobre o Uso do Tempo (PNAD/ IBGE) no Brasil mostram situação similar. As mulheres brasileiras gastam cerca de 26,6 horas de sua semana com tarefas domésticas, já os homens gastam cerca de 10,5 horas (HIRATA, 2015, p. 16).

Ao final de seu artigo "Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa" Hirata (2015) questiona: quais seriam as consequências da globalização na divisão sexual do trabalho? A globalização não tem os mesmos impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e militares sobre os homens e as mulheres. As dinâmicas de classe, de raça, e os movimentos migratórios não podem ser compreendidos sem a perspectiva de gênero. Com isso completa:

> 1. A globalização criou mais empregos femininos, mas ao mesmo tempo empregos mais precários e mais vulneráveis; 2. A abertura de mercados e a política de desregulamentação implicaram em condições de trabalho desfavoráveis para as mulheres, aumentando a carga de trabalho remunerado e não remunerado; 3. Privatização: uma parte do trabalho de reprodução social assegurada antes pelo Estado passa a ser remetida à esfera familiar e ao mercado de trabalho precário (trabalho feminino pouco remunerado para assegurar o trabalho de reprodução social); 4. Aumento das desigualdades de sexo, de classe, de raça pela reorganização da divisão mundial do trabalho e de acesso aos recursos e a aparição concomitante de um movimento social de mulheres contra a globalização neoliberal – a Marcha Mundial das Mulheres – em 2000, reivindicando total autonomia em relação aos movimentos altermundialistas, aos sindicatos, aos partidos, aos homens. (HIRATA, 2015, p. 16-17).

A hipótese de Hirata (2015) é de que "não podemos mudar a divisão sexual do trabalho profissional, sem mudar a divisão sexual do trabalho doméstico, a divisão sexual do poder e do saber na sociedade" (HIRATA, 2015, p. 18).

Cabe aqui mencionar a pesquisa internacional que analisa a participação de homens e mulheres no mercado de trabalho. No site "As mulheres do mundo 2020: tendências e estatísticas"[14] do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais (DESA)[15] da United Nations - UN (Nações Unidas - em português – ONU) começa com uma pergunta interessante: qual é o estado da igualdade de gênero no mundo?[16]E conta com uma coleção de 100 histórias que fornecem avaliações atualizadas dos

[14] The World's Women 2020: Trends and Statistics. Tradução própria.
[15] Department of Economic and Social Affairs (DESA). Tradução própria.
[16] What is the state of gender equality in the world? Tradução própria.

progressos no sentido da igualdade de gênero nas seguintes seis áreas críticas, incluindo, em cada área, o impacto do COVID-19 nas mulheres: (a) população e famílias; (b) Saúde; (c) Educação; (d) Empoderamento econômico e propriedade de ativos; (e) Poder e tomada de decisão; e (f) violência contra as mulheres e a menina criança[17].

Na seção de "Tempo gasto em trabalho não remunerado; carga total do trabalho; e equilíbrio trabalho-vida"[18] os dados preliminares das atividades de trabalho durante a pandemia do COVID-19 em cinco países desenvolvidos demonstraram que embora homens e mulheres passassem o dobro do tempo no trabalho doméstico não remunerado e trabalho de cuidados, as mulheres gastaram duas horas a mais por dia em comparação às atividades dos homens.

Ainda, as regiões com países desenvolvidos têm uma melhor distribuição de trabalho doméstico não remunerado e trabalho de cuidados (mulheres passam 4 horas e homens 2 horas) em tais atividades. O país com uma situação mais igualitáriaé a Suécia onde as mulheres fazem 1 hora a mais do que os homens.

Já na seção "Mulheres e homens na força de trabalho" identificou que em 2020, os homens eram mais propensos (74%) do que as mulheres (47%) a participar do mercado de trabalho em todo o mundo. Entre as idades de 25 à 54 anos (a melhor idade de trabalho), o acesso das mulheres ao mercado de trabalho pode ser restringido devido a alterações na composição das famílias e à distribuição desigual do trabalho de cuidados não remunerados no agregado familiar entre mulheres e homens; a taxa de participação das mulheres mostra uma recuperação gradual à medida que as mães entram ou reentram na força de trabalho à medida que os seus filhos envelhecem e as responsabilidades familiares são reduzidas. A pesquisa demonstra que, em um casal que tenha filhos, os homens são mais inclinados a estarem presentes no mercado de trabalho.

Sobre isso, a ONU tem mais um artigo denominado "O impacto do casamento e filhos na participação do mercado de trabalho". Eles concluem que é insuficiente a atenção dada às análises de gênero, incluindo o papel das dinâmicas e estruturas

---

[17] The World's Women 2020 is a collection of 100 stories providing up-to-date assessments of progress towards gender equality in the following six critical areas, including, under each area, the impact of COVID-19 on women: (a) population and families; (b) health; (c) education; (d) economic empowerment and asset ownership; (e) power and decision-making; and (f) violence against women and the girl child. Tradução própria.

[18] Time spent in unpaid work; total work burden; and work-life balance | World's Women 2020 (arcgis.com)

familiares que interferem no acesso das mulheres a oportunidades de empregos, o que pode dar origem a políticas e programas que não satisfazem as necessidades e preocupações das mulheres. Ao mesmo tempo, é necessário um maior reconhecimento da responsabilidade partilhada de ambos os pais e a sociedade na educação das crianças[19] (International Labour Organization).

Para finalizar essa seção, deixamos a questão de Saffioti (1978), da obra *A mulher e o Capitalismo*: "não seria a incompatibilidade entre estrutura da família e o trabalho da mulher fora do lar uma necessidade do próprio sistema capitalista de produção?" (SAFFIOTI, 1978, p. 94) A dupla ou tripla jornada de trabalho do modo que conhecemos hoje só é possível porque se há dupla presença, há dupla ausência.Na próxima seção vamos debater o que é ser mãe.

## 2.3. Ser mãe

Um dos objetivos desta pesquisa é a preocupação em tentar compreender como a categoria mãe é interpretada dentro do espaço institucional da educação superior, a universidade no contexto atual. Ao longo dessa seção vamos entender como configura-se a maternidade, do mesmo modo que "ser mulher" não pode ser definido em função do aparelho biológico, ser mãe também não, essa categoria foi construída historicamente através de processos complexos que envolvem questões econômicas, políticas e culturais.

Apesar de existirem famosas revisões históricas sobre a instituição familiar (ARIES, 1981; BADINTER, 1985) o entusiasmo com o amor materno é um fato consideravelmente novo na nossa cultura ocidental. O vínculo natural e instintivo é um mito construído por discursos médicos, filosóficos e políticos da época (SILVA, 2020).

Fazendo uma breve contextualização da conjuntura das mães e das crianças na sociedade, elas eram vistas com pouca relevância na Europa (BADINTER, 1985). Os casamentos eram baseados em interesses econômicos, arranjados, e visavam a manutenção do *status*, excluindo qualquer tipo de afetividade entre os cônjuges e destes para com seus filhos. Badinter (1985), em sua obra intitulada, *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, identifica a desvalorização dada à maternidade em toda a Idade Média intrinsecamente ligada ao poder do homem na paternidade e

[19] Tradução própria.

no poder marital. Vistos como superiores, exerciam a autoridade natural sobre suas esposas e filhos.

Para a sociedade como um todo, não valia a pena destinar tempo e cuidados com seres tão frágeis quanto crianças (BADINTER, 1985). Era comum o falecimento dos bebês que nasciam vivos, o que poderia ser em decorrência da falta de cuidados, como também consequência do discurso vigente. A morte era esperada e assimilada rapidamente. “As pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIES, 1981, p. 57).

Após o nascimento, os bebês eram levados para as amas de leite. As famílias abastadas que podiam pagar por uma ama perto de seu lar assim o faziam. Aquelas que não podiam, enviavam suas crias para longe. Em ambos os casos a visita dos familiares eram raras e as crianças só retornavam para o seio familiar depois de alguns anos (BADINTER, 1985).

A recusa da amamentação pelas mulheres abastadas deve-se ao fato de não estarem dispostas a recusar seu lugar e posto na corte. Para as outras mulheres, comumente diziam que havia coisas mais interessantes a serem feitas (BADINTER, 1985, p. 95). As explicações para a falta de cuidados maternos na época, como o aleitamento, baseiam-se na desculpa da amamentação ser má para a mãe - havia privação de um suco precioso para as mães. Outra explicação dada para o não aleitamento é estética: a amamentação é responsável pela deformação do seio da mulher. Por último, o status pejorativo que amamentar carregava: para elas, havia pouca dignidade no ato de amamentar elas mesmas seus filhos (BADINTER, 1985).

Não raro eram as condições precárias dessas crianças cuidadas pelas amas-de-leite ao retornarem para seus lares: afecções que não possuíam logo após o nascimento. Apesar disso, os pais continuavam mandando seus filhos para elas, mesmo após o falecimento de 2 ou 3 filhos anteriormente (BADINTER, 1985).

No retorno ao lar, as crianças eram pouco supervisionadas. Por volta dos dez anos a criança era novamente afastada de seu lar e enviada para o internato. Aqueles que não possuíam dinheiro, enviavam-nas para outras famílias para que pudessem aprender algum ofício ou tarefas do lar, segundo Ariés (1981) através de um contrato ou não. Para Badinter (1985), essa situação demonstra que é mais fácil ser patrão do que ser pai. A aprendizagem era totalmente baseada no exercício de tarefas domésticas cotidianas e pouco assemelhava-se com as atividades escolares (MOURA, ARAÚJO; 2004). O convívio com os adultos se dava a partir deste processo.

Enxergadas como miniadultos, a não definição de características próprias de infância culminava no sentimento de que a infância não existia (ARIES, 1981). A partir da modificação de alguns hábitos domésticos, educacionais e do direito – filhos como beneficiários da herança – surge no séc. XVII a necessidade de transformação das mentalidades em relação aos sentimentos de compreensão familiares e a criança (ARIES, 1981). E ainda assim, é importante fazer um breve recorte de gênero, conforme Philips Aries aponta:

> Além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada.
> As mulheres eram semianalfabetas. Criou-se o hábito de enviar as meninas a conventos que não eram destinados à educação, onde elas acompanhavam os exercícios devotos e recebiam uma instrução exclusivamente religiosa. (ARIES, 1981, p. 190).

O novo discurso começa a circular e as publicações pedem para que as mães amamentem seus filhos e cuidem deles, impregnando uma verdadeira exaltação ao amor materno, tratando-o como natural. Nesse contexto, os enunciados prometiam uma recompensa para todos, favorecendo a espécie e a sociedade (BADINTER, 1985). Segundo Badinter (1985):

> Alguns, mais cínicos, verão nele, a longo prazo, um valor mercantil. Igualmente nova é a associação das duas palavras, "amor" e "materno", que significa não só a promoção do sentimento, como também a da mulher enquanto mãe." [...] Deslocando-se insensivelmente da autoridade para o amor, o foco ideológico ilumina cada vez mais a mãe, em detrimento do pai, que entrará progressivamente na obscuridade… (BADINTER, 1985, p. 146).

Para Silva (2020), as preocupações não eram apenas humanitárias, mas eram essencialmente econômicas, "eram preocupações com a produção e por consequência com as crianças que precisavam ser preservadas para trabalhar nesse processo, ela era agora a força produtiva" (SILVA, 2020, p. 36). Nesse sentido, numerosas publicações médicas passaram a condenar o uso de amas-de-leite com o argumento de que estas transmitiam doenças a partir do leite, além das transmissões de maus hábitos e de baixeza moral (DONZELOT, 1980 *apud* SILVA, 2020).

O valor mercantil atribuído à vida humana não só implicava num maior número de pessoas disponíveis para produzir riquezas, como também beneficiava o poder

militar. Com um maior número de crianças que sobrevivessem, maior seria o poder de confronto de uma nação.

Segundo Badinter (1985), o sustento do amor materno deu-se por 3 motivos: a boa natureza da amamentação, promessas e ameaças e, por fim, a conexão com a ciência e a religião. O papel da amamentação ganha um ressignificado: de vaca leiteira para nobre função (BADINTER, 1985). Caso nenhum dos discursos funcionassem, recorria-se às ameaças.

Todos esses movimentos levaram as mulheres a assumirem a função de cuidadoras e colocaram a criança no centro da família, oferecendo a elas maiores cuidados não registrados antes na história (SILVA, 2020).

Assim, a valorização da maternidade como conhecemos hoje é fruto de um pensamento moderno, que advém das transformações culturais e econômicas. Um amor construído. Neste aspecto, a socialização que ocorre desde a mais tenra idade é responsável pelo desejo das mulheres de se tornarem mães, o chamado "instinto materno".

Para Moura e Araújo (2004), o termo "maternidade" se difere de "exercício da maternagem", sendo o primeiro relacionado às condições físicas e biológicas da reprodução, e o segundo um conceito social referente aos laços afetivos entre mães e filhos (MOURA; ARAÚJO, 2004). Para a sociedade, o cuidado com a criança é confundido com gestar uma criança. A não compreensão dos encargos da maternidade deriva do fato de que os cuidados com um bebê são ensinados.

Ainda, a nova configuração de maternidade carrega elementos da divisão sexual do trabalho. O trabalho doméstico, o trabalho de cuidados e o trabalho fora de casa passam a configurarem-se como trabalhos femininos, contudo, a divisão do trabalho com filhos e casa não passou a ser um elemento da rotina de um homem. Sobre isso, Marcondes (2013) contribui:

> dupla presença significa também uma dupla ausência, o que significa dizer que a pessoa que supostamente sempre estaria no domicílio, garantindo a provisão do cuidado familiar, não está mais lá (Batthyány, 2009). Impõe-se às mulheres não apenas definirem estratégias para a sua inserção no mercado de trabalho, mas também para o atendimento das necessidades decuidado nos domicílios, uma vez que os homens não passaram a dividir de forma equânime as tarefas domésticas. E o conjunto de possibilidades de queas mulheres podem lançar mão depende, em grande medida, de suas condições socioeconômicas e raciais. No caso das mulheres que não possuem condições financeiras para contar com serviços privados, restam- lhes os serviços públicos incipientes e o acúmulo de tarefas, e a prática do "se virar" (MARCONDES, 2013, p. 269)

Fazendo um recorte de raça, ao examinar a produção na área da literatura é possível encontrarmos a maternidade negra sendo pautada na crítica à imagem da mãe-preta no período escravagista, enquanto a enfermagem preocupa-se em tratar das questões referentes a violência obstétrica e as condições precárias de acesso a saúde materno-infantil e todas as questões transversais que incidem na saúde destes (DAVIS, 2016). Por outro lado, são poucas as produções das ciências sociais acerca da maternidade negra quando esta não está diretamente relacionada aos diversos contextos de violência como as abundantes produções sobre mães de meninos negros mortos pela polícia ou mães no cárcere (DAVIS, 2016).

Na obra de Ribeiro (2017), ela faz um recorte necessário: se a mulher é o outro em relação ao homem, a mulher negra é o outro do outro, marginalizada em relação a mulher branca. Se uma mulher negra mãe passa por alguma opressão, a violência percorre por todas essas categorias.

Inseridas no contexto de subalternidade e entendendo a complexidade que a categoria de mães revela, Moron (2019) em alusão ao questionamento de Spivak (1942) pergunta: pode uma mãe falar?

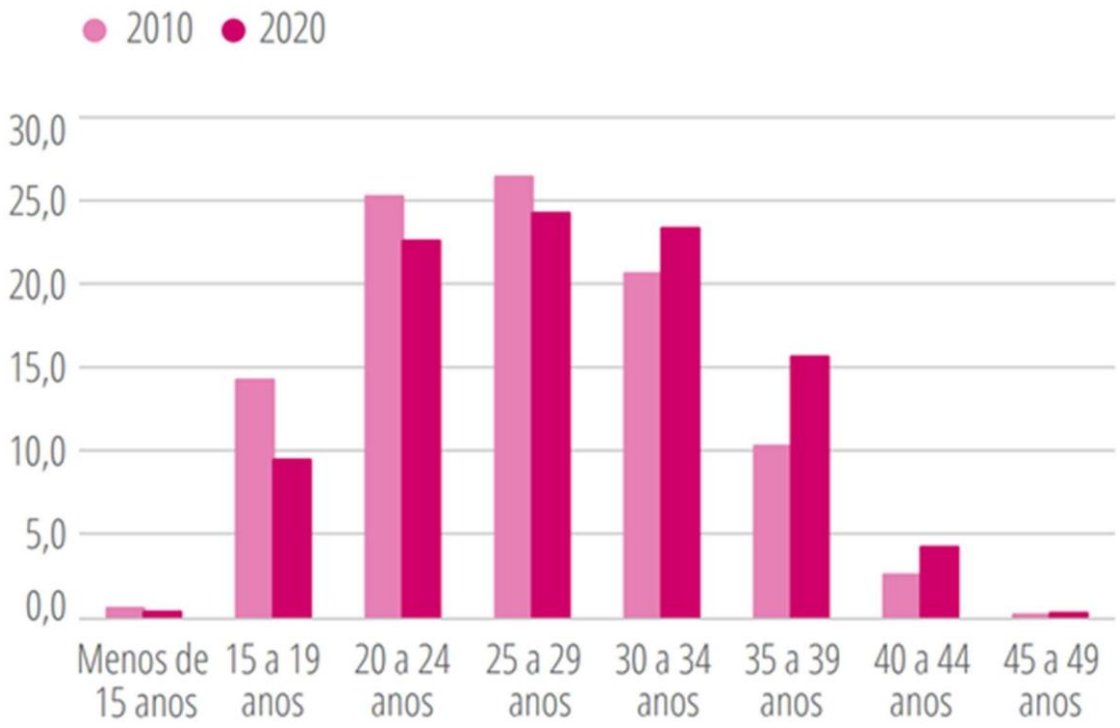
As mulheres que se recusam a sacrificar ambições e desejos ao maior bem-estar do filho são demasiado numerosas para serem classificadas como exceções patológicas que confirmariam a regra (BADINTER, 1985). Anos de ideologia materna e o processo de responsabilização continuam presentes em nossa sociedade. Hoje, as mulheres que têm boas condições de vida continuam saindo de casa para trabalhar ao invés de ficar cuidando de uma criança. Mesmo assim, são elas as preocupadas com o bem-estar referentes às crianças.

Para Scavone (2001), as mulheres brasileiras entraram no modelo de família moderno pela recusa definitiva da maternidade. As estatísticas da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) – têm demonstrado a mudança de padrão de maternidade experenciada pelas mulheres. A tendência de queda de fecundidade das mulheres no Estado de São Paulo foi de 2,5 filhos em 1996 (SEADE, 1993), 1,7 em 2010 e 1,5 entre 2010 e 2020. Para o ano 2050, espera-se que as mulheres do Estado de São Paulo tenham em média 1,5 filho (SEADE, 2021).

Outra característica que a Fundação Seade revela é o aumento da proporção de mães mais velha, de 30 a 39 anos. A maternidade tardia geralmente está

relacionada ao maior nível de instruções das mulheres, que adiam a função materna para conseguir melhores condições profissionais e econômicas. No Estado de SP, 24,1% das mães tinham entre 30 e 39 anos em 2000; em comparação ao ano de 2011, o número foi de 32,1% (SEADE, 2013).

**Figura 2:** Distribuições das mães, por faixa etária, de 2010-2020, em %




**Fonte:** Seade, 2021.

No gráfico, é possível observar uma redução de números de mães nas idades de 20 a 24 anos e o aumento na faixa de 30 a 34 anos. Essas faixas etárias coincidem com a melhor idade fértil da mulher (20-30 anos). Numa sociedade despreparada para a velhice, uma menor taxa de fecundidade significaria enfrentar problemas de cuidados no futuro.

Assimilando que, “por um lado, a maternidade é valorizada, e por outro lado, não são dadas condições materiais para sua realização” (SCAVONE, 1985, p. 43), é possível compreender o desejo das mulheres em adiar o desejo de ser mãe. A falta de condições materiais objetivas transforma o prazer da maternidade em um privilégiode classe, e o prazer ter filhos para aquelas que detêm estruturas. Scavone (1985) completa:

> Portanto, a configuração da maternidade na nossa sociedade leva inevitavelmente ao questionamento da atuação exclusiva do sexo feminino no desempenho da maior parte das funções atribuídas ao “ser mãe”. O desempenho de tais funções impede ou dificulta a participação das mulheres em outras esferas do social e, muitas vezes, não dá espaço para que usufruam o próprio prazer da relação com as crianças. (SCAVONE, 1985, p. 43).

Compreendendo que a maternidade deve ser voluntária e, para isso, as mulheres devem ter acesso à informação, ao aborto seguro, aos métodos de contracepção e o seu retorno seguro para o mercado de trabalho, sem que para isso seja penalizada por ter se tornado mãe. É preciso defender o direito das mulheres de estarem em todos os espaços. Não obstante a opressão pela obrigatoriedade de reprodução, a jornada de trabalho doméstico, a rotina de trabalho e estudos torna-se um impedimento e imputam o sentimento de culpa nessas mulheres.

Quais seriam soluções possíveis para diminuir a sobrecarga de mães num contexto geral? Sobre isso Saffioti (1978) nos alerta da necessidade de estratégias globais:

> já que os problemas de ordem natural são, por assim dizer, tornados sociais pela civilização, é neste nível que suas soluções devem ser encontradas. A maternidade não pode, pois, ser encarada como uma carga exclusiva das mulheres. Estando a sociedade interessada no nascimento e socialização de novas gerações como uma condição de sua própria sobrevivência, é ela que deve pagar pelo menos parte do preço da maternidade, ou seja, encontrar soluções satisfatórias para os problemas de natureza profissional que a maternidade cria para as mulheres. (SAFFIOTI, 1978, p. 55).

Nesse sentido, a licença maternidade é uma solução necessária, porém parcial. Garante que a mulher continue no mercado de trabalho, mas não garante que ela não passará por injustiças em decorrência do gênero. É comum entrevistadores perguntarem sobre as condições de estado civil e filhos para uma mulher que almeja um emprego, ao passo de que para um homem conseguir um cargo nenhumapergunta pessoal é levada em conta. As mulheres se ausentam mais do trabalho paracuidados de filhos e do marido.

Uma estratégia eficiente para o sistema seria estruturar um sistema nacional de cuidados que tenham direitos e políticas para quem precisa de cuidados; para quem cuida e precisa ser valorizado enquanto cuidadores e cuidadoras e estimular quem não cuida, a cuidar. Na próxima seção, vamos abordar um pouco mais sobre a configuração atual da licença maternidade.

# 3. MULHERES NA CIÊNCIA: AS MULHERES MÃES NA UNIVERSIDADE

Com a implementação de políticas públicas de inclusão que possibilitaram a chamada democratização do ensino superior e o ingresso de sujeitos diferentes nas universidades, e em especial os grupos minoritários - que tiveram acesso à educação superior - ES - anteriormente só disponibilizado para os grupos dominantes - este capítulo trará uma breve revisão sobre a forma que a presença de mulheres na ES, em especial as discentes mães, se configura.

Revisitando as obras que discutem a presença de mulheres nos espaços acadêmicos (BOURDIEU, 1999; SCHIENBINGER, 2008; GUEDES, 2008; LETA; MARTINS, 2008; MOSCHKOVICH, 2012; SABOYA, 2013), recentes pesquisas que abordam a condição de mães nas universidades (BITTENCOURT, 2011; VIEIRA, SOUZA, ROCHA, 2018; SOUZA, 2019; SILVA, 2020; JOAQUIM, ARAGÃO, MANSÃO, 2022) e uma pesquisa da ANDIFES (2019), no que se refere a configuração dos estudantes das universidades federais, é possível observar que as instituições de ensino superior ainda têm um longo caminho a percorrer para tornar o ambiente universitário mais inclusivo para as mulheres, sobretudo, para as mulheres-mães.

Para isso, o conceito de Collins sobre interseccionalidade, cuja gênese advém do pensamento feminista negro, colabora para situarmos a presença das estudantes em suas trajetórias acadêmicas. Para Bueno (2020, p. 68) a “pesquisa crítica está relacionada aos desdobramentos da interseccionalidade no interior das academias, sendo esta utilizada como uma importante ferramenta analítica que transformou as metodologias de pesquisa e a produção da teoria crítica”. Enquanto paradigma, a interseccionalidade tem um referencial interpretativo que é utilizado para explicar fenômenos sociais.

> As opressões de raça, classe, gênero, sexualidade e nação se interrelacionam, construindo sistemas de poder mutuamente implicados. Collins utilizou o termo "interseccionalidade", originalmente cunhado por Kimberlé Crenshaw, para se referir a essa sobreposição simultânea de múltiplas formas de opressão. (BUENO, 2020, p. 85).

E, embora os conceitos apresentados pela autora foram organizados a partir da perspectiva de mulheres negras, eles podem ser adotados para pensarmos em

outras experiências pela luta por emancipação, como as que ocorrem, por exemplo, no interior do movimento de minorias – lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e queer (LGBTQIA+) e dos trabalhadores e trabalhadoras pobres brancos (BUENO, 2020). Nesse sentido, a interseccionalidade é um caminho para pensarmos a condição das discentes-mães presentes nas universidades.

## 3.1. Gênero e ciência

As transformações neoliberais que vêm ocorrendo desde o final do séc. XX e início do séc. XXI trouxeram novas configurações não só para sociedade comotambém para os sistemas de ensino. Percebendo a universidade como parte do mundo social, portanto, representa uma parcela dos sujeitos presentes nela, e passaa ser um espaço almejado por muitas pessoas, dessas incluem-se as mulheres que iniciam um novo percurso profissional na sua vida. Nesse sentido, a universidade é considerada um lugar propício para melhorar a condição de vida de uma pessoa.

Contudo, a presença de novos corpos fazendo ciência trouxe novas configurações epistemológicas. As chamadas "minorias" ao ganhar espaço, conseguem tornar-se protagonistas de suas histórias e diversificar a maneira como a ciência vinha sendo feita. Resistindo a essas novas configurações, a classe dominante questiona essa nova forma de estar academicamente.

Dessa forma, é a partir de estudos feministas que surgem epistemologias que versam sobre as dificuldades encontradas pelas mulheres cientistas (ROCHA, 2006; SCHIEBINGER, 2008; MOSCHKOVICH, 2012; SABOYA, 2013). A presença de um maior número de mulheres na academia e o interesse em investigar o assunto garantem novas formas de pensar a ciência e os valores que a ciência moderna contemplava. Esses novos recursos humanos trazem novas perspectivas para o processo de construção de conhecimento (TABAK, 2002) garantindo uma prática científica menos desigual (BITTENCOURT, 2011).

> Os termos "gênero" e "ciência" apareceram associados pela primeira vez, em 1978, em um artigo publicado por Keller (1998) no qual a autora externava a sua preocupação com o fato de que a associação entre a objetividade e o masculino e, consequentemente, entre masculino e científico, nunca fora questionada, sequer levada a sério no meio acadêmico. (SOUZA, 2011, p. 16).

É importante frisar que quando tratamos de mulheres na ciência não significa necessariamente que estarão abordando práticas que falam sobre si, mesmo nas ciências humanas. Assim como não vemos com tanta frequência homens falando sobre machismo e as relações de poder (BITTENCOURT, 2011).

Leta (2003), na principal base de dados da comunidade científica brasileira, o Diretório de Grupos de Pesquisa[20], no início dos anos 2000, encontrou cerca de 21 publicações sobre o tema, cujo título ou palavras-chave havia a expressão “gênero e ciência”, publicadas por instituições acadêmicas/científicas de circulação nacional (LETA, 2003). Ao percorrer o mesmo caminho que Leta (2003) no ano de 2020; Joaquim, Aragão e Mansão (2022) encontraram 137 publicações a respeito do tema (JOAQUIM, ARAGÃO, MANSÃO; 2022).

Esses trabalhos vão ao encontro do trabalho de Souza (2011). Para ela, os estudos que associam os dois termos ganharam força nos últimos anos, e distribuem-se em diferentes perspectivas. De um modo geral, e de acordo com o que acontece em outros meios acadêmicos no mundo, enquadram-se em três grandes abordagens, segundo a autora:

> (1) a estrutural, que analisa a presença, a colocação e a visibilidade das mulheres nas instituições científicas; (2) a epistemológica, que questiona os modos de produção do conhecimento a partir de uma crítica aos princípios norteadores do pensamento científico hegemônico; e (3) a análise dos discursos e das representações sobre mulheres na ciência, identificando metáforas de gênero como as que associam a mulher à Natureza e o homem à Razão, com repercussões importantes nos conteúdos de diversas disciplinas. Nesse contexto, cientistas brasileiras e latino-americanas têm produzido seus estudos, marcados substancialmente pelo pensamento de feministas de língua inglesa (SOUZA, 2011, p. 16).

Esta pesquisa enquadra-se na abordagem estrutural, pois temos o interesse em analisar a presença das mulheres-mães presentes na academia.

Segundo Souza (2011), há um grande desafio a ser encarado para mudar a estrutura do campo da pesquisa científica. Ela está voltada para o universo masculino (criada e concebida para eles), e desconsidera que as mulheres carregam todo o

[20] Segundo Leta (2003), o Diretório de Grupos de Pesquisa reúne informações sobre os grupos de pesquisa, sobre os pesquisadores e seus estudantes e sobre sua produção científica e tecnológica. Organizado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), um dos principais órgãos de fomento à ciência do governo federal desde 1993. Tem, portanto, o importante papel de disseminar o conhecimento científico, humanístico e artístico produzido,principalmente, nas instituições acadêmicas e científicas do país. Acesso através da página: http://lattes.cnpq.br/ diretorio/.

encargo da vida familiar. Há sub-representação feminina em questões relevantes do contexto acadêmico, como, por exemplo, na reestruturação do Reuni, das universidades federais, sua elaboração contou com 13 homens, já a assessoria técnica conta com 5 pessoas, dessas, 3 são mulheres.

Diante disto, Souza (2011) traz duas questões importantes: 1- a necessidade de transversalidade de gênero nos diversos campos de conhecimento e 2- discussão sobre políticas científicas e relações de gênero, contexto de políticas afirmativas e meritocracia no campo científico. Isso porque a carreira acadêmica depende de autoridade epistemológica, livre escolha do objeto de estudo e a validação pelos pares.

Uma expressão comumente utilizada quando análises de carreira incluem o fator gênero, a metáfora "teto de vidro" explicaria por que as mulheres estariam nos cargos mais baixos na hierarquia profissional. Para Moschkovich, nesta metáfora "haveria uma barreira invisível impedido que as mulheres chegassem largamente a postos melhores em diferentes fatias do mercado de trabalho" (MOSCHKOVICH, 2012, p. 03).

> Alguns estudos, sobretudo os que lidam com a dimensão simbólica do gênero e seus efeitos na experiência que as mulheres têm de carreira acadêmica, defendem que as desigualdades são produzidas não apenas em relação ao acesso delas ao "topo" hierárquico das carreiras institucionalizadas, mas também em relação a inúmeras práticas de trabalho e gestão do trabalho nas universidades de pesquisa. Ilustrando esse ponto de vista, utilizam-se da metáfora de "firewalls", segundo a qual haveria uma série destas "paredes de fogo", em diversos níveis, espaços e esferas da vida profissional, impedindo, em várias frentes, o acesso das mulheres às posições mais valorizadas da instituição. (MOSCHKOVICH, 2012, p. 03).

Segundo Moschkovich (2012), há desigualdades produzidas pelas barreiras de gênero nas carreiras acadêmicas. Ao comparar a trajetória de homens e mulheres (no mesmo nível geracional), as barreiras que as mulheres enfrentam ficam mais no campo simbólico: "As mulheres precisam o tempo todo convencer seus colegas de que conseguem, de que podem realizar seus planos e projetos" (MOSCHKOVICH, 2012, p. 100).

No que tange as desigualdades de gênero presente nas trajetórias destes pesquisadores, foi constatado que as mulheres são mais raras entre docentes que acumularam mais capital científico; o gênero é, entre esses, um marcador de maior peso do que entre aqueles que não tiveram este acúmulo; enquanto as mulheres parecem estar limitadas a poucos tipos de trajetórias e estratégias de ascensão

profissional, já os homens conseguiriam chegar ao topo por mais “vias”. (MOSCHKOVICH, 2012).

Na Universidade de São Paulo, o trabalho de Ciabati et. al (2021) indica que a produção científica na universidade está sujeita ao viés de gênero. “De modo geral, os professores atingem métricas de produção científica mais expressivas que as professoras” (CIABATI et. al, 2021, p. 09) e essas diferenças não desaparecerão nas próximas décadas.

> Embora a Universidade de São Paulo venha desenvolvendo ações para alcançar a igualdade de gênero, nossos dados mostram que as desigualdades persistem e dificilmente serão superadas sem uma ação afirmativa substancial. A adoção de ações sistêmicas eficazes é fundamental para o alcançar a igualdade de gênero nesta geração de pesquisadores. O desenvolvimento não acontece por acaso, mas por meio de escolhas afirmativas, decisivas e de longo prazo. (CIABATI *et. al*., 2021, p. 11)

Com o intuito de levantar a discussão sobre o impacto dos filhos na carreira científica de mulheres e homens, em 2016 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS é criada a organização *Parent in Science*[21]. Atualmente, ela conta com 73 embaixadores espalhados pelo país. Com a campanha: maternidade no *lattes*, justificam a falta de produtividade na plataforma durante o período de afastamento da academia. Relatam que quando há uma queda na produção de artigos, demora cerca de quatro ou cinco anos até ter uma recuperação.

> O *Parent in Science* surgiu com o intuito de levantar a discussão sobre a maternidade (e paternidade!) dentro do universo da ciência do Brasil. Iniciamos nossas ações para preencher um vazio, de dados e de conhecimento, sobre uma questão fundamental: o impacto dos filhos na carreira científica de mulheres e homens. (PARENT IN SCIENCE, 2022).

Como uma possibilidade de mudança, uma estratégia viável ao se analisar o currículo lattes de uma mãe é estender o período acadêmico a ser analisado. A IES (instituição de ensino superior) muitas vezes não considera a subjetividade dos sujeitos que estão presentes na academia.

Cabe mencionar o caso de Ambar Soldevila Cordoba que ocorreu no primeiro semestre de 2022. O que era para ser a finalização de um ciclo, tornou-se uma frustração para a bióloga, luta e engajamento nas suas redes sociais. A estudante de pós-graduação em Ecologia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) teve o

[21] https://www.parentinscience.com/

título de mestre negado, mesmo após apresentar a sua dissertação sobre a flora de sempre-vivas na Serra do Caraça. Entre os motivos apresentados, seria o fato de não ter conseguido entregar as correções do texto dentro do prazo estabelecido, já que deu à luz ao filho Caetano, 19 dias após a sua defesa. E embora estivesse lidando com trabalho doméstico, falta de uma renda fixa pois a bolsa havia sido cortada, a resposta a sua demanda foi muito clara “eu não tinha direito à licença maternidade, e deveria trabalhar com o tempo que tinha". Com a ampla repercussão do caso, ela conseguiu seu título de mestre[22].

Neste caso, ocorreu uma falha na resolução sobre maternidade na pós-graduação da universidade. A resolução (CEPE 8039) não protege as mulheres que têm filhos depois da defesa da dissertação. Em 2010, a CAPES regulamenta o direito à licença maternidade às pós-graduandas, porém não se estende após a defesa da dissertação. O período de licença maternidade computa no prazo máximo para a defesa e deveria ser no prazo máximo para a obtenção do grau acadêmico.

### 3.1.1. Parent in Science

O *Parent in Science* (PiS) surge com o intuito de discutir a parentalidade dentro do universo da ciência no Brasil (PARENT IN SCIENCE, 2023). Desde 2017, o movimento tem feito publicações que abordam a temática. Na matéria “Maternidade no Currículo” (2018), a fundadora Fernanda Staniscuaski diz que é preciso naturalizar a maternidade no ambiente acadêmico. Para estimar o impacto de filhos na carreira científica, as pesquisadoras do PiS criaram um questionário para levantar os dados de cientistas mães brasileiras. Para a maioria das entrevistadas, o maior obstáculo enfrentado é conseguir financiamento para projetos de pesquisa (MATERNIDADE NO CURRÍCULO, 2018).

> A dificuldade parece estar associada à lógica da produtividade que norteia as avaliações de desempenho e a progressão profissional dos cientistas. “Ocorre que muitas pesquisadoras que se tornam mães passam por um período de queda na produtividade acadêmica”, destaca Rossana Soletti, professora da Universidade Estadual da Zona Oeste (Uezo), no Rio de Janeiro. Ela explica que enquanto as pesquisadoras sem filhos costumam manter uma taxa regular de publicações por ano, para muitas das que se tornam mães esse número cai significativamente, tendência que só começa

[22] O perfil dela na rede social *instagram* pode ser acessado através da pesquisa por “@ambarsol”. Para saber mais, acesse: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2022/06/5014100-apos-polemica-ufop-concede-titulo-de-mestrado-a-estudante.html

> a ser revertida quatro anos após o nascimento dos filhos. (MATERNIDADE NO CURRÍCULO, 2018, p. 88).

Desde 2017, o PiS chama a atenção de agências financiadoras que ainda não contabilizavam o impacto da maternidade na produtividade ao avaliarem as propostas de financiamento. Com a campanha #MaternidadenoLattes, estruturaram e enviaram uma carta à CNPq (2017) e com o apoio de 30 sociedades científicas conseguiram que o conselho se manifestasse a favor da mudança, mas somente em 2021 o CNPq anuncia a inclusão do campo licença-maternidade no currículo lattes. Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico:

> Essa evolução tem o objetivo de atender a demandas de representantes da comunidade científica e de instituições parceiras deste Conselho, sobretudo do Movimento *Parent in Science*, coordenado pela pesquisadora Fernanda Staniscuaski da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A versão do Currículo Lattes com essa modificação entrará em funcionamento no dia 15 de abril de 2021.
> A inclusão do campo licença-maternidade é resultado do trabalho conjunto da Diretora de Cooperação Institucional do CNPq, Professora Zaira Turchi, que coordena a Comissão de Gestão da Plataforma Lattes, e da Diretora de Engenharias, Ciências Exatas, Humanas e Sociais, Professora Adriana Tonini, que atua junto ao Programa Mulher e Ciência do CNPq. (BRASIL, 2021).

Segundo o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (DGP), dentre os pesquisadores cadastrados, 50% são mulheres. Nos últimos 15 anos o percentual de mulheres aumentou 7 pontos percentuais.

> Desde 2005, o CNPq mantém o programa Mulher e Ciência, em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) e outros órgãos. O programa visa promover a participação de meninas e mulheres na ciência; e promover pesquisas sobre relações de gênero, mulheres e feminismo. (BRASIL, 2021).

Segundo anúncio do CNPq (Brasil, 2021), o Programa Mulher e Ciência do CNPq, contribui no alcance da meta do ODS 5 - Igualdade de Gênero. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável de 2015 composta por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030. Foi comprovado que a capacitação de mulheres e meninas tem um efeito multiplicador e ajuda a gerar crescimento e desenvolvimento econômico em geral (BRASIL, 2021).

A pandemia do COVID-19 trouxe impactos na carreira acadêmica de discentes, principalmente estudantes mulheres, estudantes com filhos pequenos e mulheres

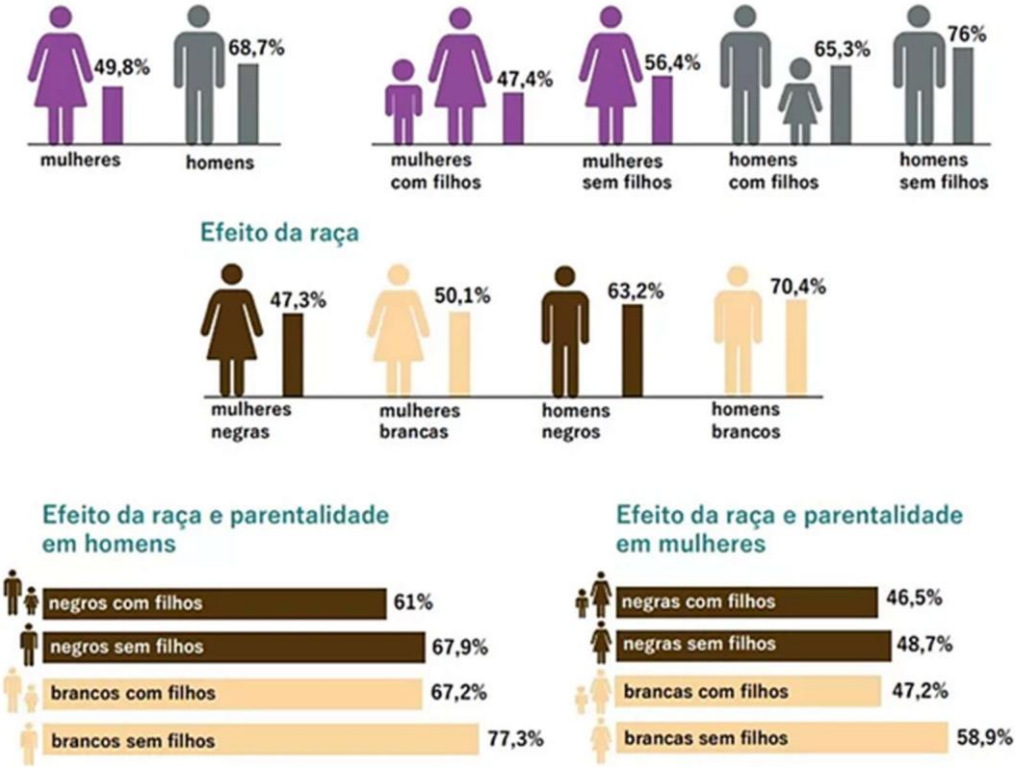
racializadas. Segundo o artigo “The COVID pandemic has harmed researcher productivity – and mental health” (LEWIS, 2021), o impacto total da pandemia pode demorar anos para ser superado e medidas urgentes são necessárias para sanar todas as demandas. Entre os principais problemas, o autor fala sobre os problemas de produtividade – que pode ser resumida como as horas gastas do pesquisador com a sua pesquisa.

Além de enfrentarem o estresse e a ansiedade, as pesquisadoras mulheres e as mulheres com crianças viram suas horas de trabalho transformarem-se em horas de cuidados (LEWIS, 2021).

A pesquisa de Staniscuaski *et. al*. (2021) no Brasil também demonstrou que ser mãe ou cientista negra agravou os efeitos da pandemia na produção acadêmica. Cientistas negras e com filhos apresentaram menos da metade de artigos que haviam planejado, enquanto para homens brancos o enfrentamento da pandemia houve pouco impacto no desenvolvimento de sua produção acadêmica (LEWIS, 2021; STANISCUASKI *et. al*., 2021).

> “Esperávamos ver efeitos de gênero e também de paternidade, mas o efeito racial foi surpreendente para nós”, diz Fernanda Staniscuaski, bióloga molecular da Universidade Federal do Rio Grande do Sol em Porto Alegre, Brasil, que liderou o estudo. Ela suspeita que os cientistas negros no Brasil e em outros lugares podem estar academicamente mais isolados – e ficar ainda mais isolados durante a pandemia, perdendo assim os benefícios de fazer parte de redes profissionais bem conectadas. (LEWIS, 2021).

**Figura 3:** Docentes que submeteram artigos científicos como o planejado




**Fonte:** STANISCUASKI *et. al*. (2021)

Ainda na pandemia, o PiS criou o Programa Amanhã 2021[23], que incentivou a conclusão da pós-graduação após a maternidade, com a oferta de bolsas para mães regularmente matriculadas em fase final dos cursos de mestrado e doutorado e que não possuem bolsa. Garantir a permanência das alunas mães nos cursos de pós-graduação, bem como a conclusão dos cursos é uma das ações fundamentais para que o efeito tesoura[24] comece a ser combatido, reduzindo a perda de cientistas mulheres ao longo da carreira (PARENT IN SCIENCE, 2021). O valor previsto da primeira vaquinha foi de R$400,00 e R$800,00 mensais, por até nove meses. Segundo o programa, o valor exato e a quantidade de alunas atendidas dependeram do valor arrecadado na campanha[25].

O Programa Amanhã, na edição de 2022 foi voltado para distribuição de bolsas para alunas da Iniciação Científica - mães da graduação. Segundo o PiS, a disponibilização das bolsas tem como objetivo, além da inserção das alunas mães no

[23] Para saber mais, acesse: https://www.parentinscience.com/amanha Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.
[24] O efeito tesoura é o corte de proporção de mulheres a medida em que a carreira profissional progride. Para saber mais, ver MOSCHKOVICH, 2012.
[25] A vaquinha de 2021 tinha como meta arrecadar R$55.000,00 e arrecadou 98% do previsto (Arrecadado: R$ 54.150,00).

meio científico, a promoção da permanência destas estudantes nos cursos e oestímulo a conclusão do ensino superior (PARENT IN SCIENCE, 2022). A meta estipulada foi de R$8.000,00 e chegaram ao valor final de R$7.635,51.

Nas duas edições anteriores, o Programa Amanhã conseguiu ajudar 42 estudantes. Em 2023, são ofertadas bolsas permanência para estudantes que são mães na graduação. O valor previsto é de R$800,00 mensais por até um ano. “A disponibilização destas bolsas tem como objetivo a promoção da permanência destas estudantes nos cursos e o estímulo a conclusão do ensino superior” (PARENT IN SCIENCE, 2023). A meta prevista é de R$100.000,00.

Em 2021, o PiS ganhou o Prêmio Nature para Mulheres Inspiradoras naCiência, concedido de forma inédita para um grupo brasileiro por uma das maiores publicações científicas do mundo. A premiação deu 40 mil dólares (R$225.000,00) para o PiS. “Após todas as repercussões em território brasileiro, o Parent In Science começa a ganhar a América Latina: o trabalho já é replicado na Colômbia e o mesmo deve acontecer em breve na Argentina, no Equador e no México” (BIERNATH, 2021). Segundo a matéria de Biernath (2021), o prêmio ajudaria nas despesas do Programa, uma vez que eles contavam com a colaboração de doadores.

Em 2023, o PiS inicia a campanha #maternidadenasucupira – em janeiro de 2023 a organização enviou uma carta à CAPES solicitando a inclusão de informações sobre a maternidade na Plataforma Sucupira, e conseguiu coletar mais de 1500 assinaturas. Segundo a PiS, a implementação deste campo terá os seguintes desdobramentos em relação ao processo de avaliação dos cursos de pós-graduação:

> 1. Propõe-se que a coordenação do programa possa i) solicitar a suspensão temporária da participação na avaliação quadrienal da produção científica de docente que esteve em licença-maternidade ou adotante no quadriênio anterior ou ii) ampliar a janela de avalição em 2 anos para cada filho nascido ou adotado durante o quadriênio, buscando compensar o impacto da maternidade em sua produtividade.
> 2. Inclusão no documento de área dos cursos de pós-graduação a necessidade de desconsiderar a docente/discente que esteve em licença-maternidade ou adotante na contabilização dos indicadores, caso a coordenação do Programa solicite, e explicitar neste documento que as prorrogações de prazos de defesa em função da licença-maternidade ou adotante não devem ser consideradas no cálculo do tempo médio de titulação de discentes do curso. (PARENT IN SCIENCE, 2023).

Também em 2023, o movimento une-se a outras 17 instituições que representam milhares de mulheres no movimento global para convocar nossos líderes

para uma ação imediata para promover a inclusão de mães e cuidadoras para aumentar a retenção de mulheres nas ciências.

**Figura 4:** Chamada à ação global pelas mães na ciência

**Fonte:** PARENT IN SCIENCE, 2023.

## 3.2. Os dados que as pesquisas demonstram

A pesquisa internacional *The World's Women 2020: Trends and Statistics* traz dados sobre a probabilidade de mulheres estarem trabalhando nas idades de trabalho mais ativa. A presença de crianças com idade menor de seis anos contribui muito para a diferença de gênero na participação da força de trabalho das mulheres, enquanto a participação dos homens com crianças na mesma faixa etária permanece inalterada. Em 2020, em todas as regiões do mundo, a participação da força de trabalho das mulheres de 25 a 54 anos teve uma diminuição mais provável em famílias estendidas e famílias de casais[26].

No Brasil, dentro da faixa etária de 25 a 34 anos, 25% das mulheres possuem ensino superior, segundo o relatório *Education at a Glance 2019*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (OCDE, 2019). A *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as)* das IFES,

[26] *World's Womem 2020*, tradução própria.

realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) de 2018, levantou um conjunto de informações relativas ao perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das IFES brasileiras, “maisprecisamente sobre perfil básico, moradia, origem familiar, trabalho, histórico escolar, vida acadêmica, atividades culturais, saúde e qualidade de vida e, finalmente, dificuldades estudantis e emocionais” (ANDIFES, 2019, p. 08).

As mulheres representam 54,6% dos discentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil, sendo que no Sudeste elas representam 56,7%. (ANDIFES, 2019). A Sinopse Estatística da Educação Superior 2018, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),aponta que nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), havia 2.077.481 alunos matriculados, deste, 1.070.674 do sexo feminino (INEP, 2019):

> A maternidade ou a paternidade constituem condição de 1 a cada 10 estudantes. Ainda que esteja longe de ser maioria dos (as) discentes das IFES, o conhecimento de suas características socioeconômicas é fundamental para gestores e particularmente para o desenho de políticas de Assistência Estudantil.
> A rigor, 11,4% têm filhos (as), percentual muito próximo ao observado em 2014. (...)
> A V Pesquisa mostra que 6,4% têm 1 filho (a), 3,3% têm 2 filhos (as); 1,2% tem 3 filhos (as) e 0,5% tem 4 ou mais filhos (as), não havendo em termos percentuais significativa mudança em relação a esta variável de uma para outra pesquisa. Do total de discentes, 110.659 tinham ao menos 1 filho (a) em 2014. Em 2018, este número sobe para 136.824 estudantes.
> Dentre pais e mães discentes, a maioria absoluta tem 1 filho (a) (56,4%); 28,9% têm 2 filhos (as), 10,4% têm 3 filhos (as) e 4,3% 4 filhos ou mais. (ANDIFES, 2019, p. 60).

A pesquisa ainda aponta que entre os estudantes com 4 ou mais filhos, 53,4% são homens. Já os estudantes com 1 filho (a) quase 60% são mulheres. Desta forma concluíram que: à medida que cresce o número de filhos (as) diminui o percentual de mulheres estudantes, “o que indica que maternidade e vida acadêmica são mais difíceis de conciliar, quando estudantes do sexo feminino têm mais de 1 filho (a)” (ANDIFES, 2019, p. 60).

> A maioria absoluta de estudantes solteiros (as) com filhos (as) é do sexo feminino: 68,5%. Isso é em parte produto da maior proporção delas entre graduandos (as), mas provavelmente está também associado à maior incidência de pessoas do sexo feminino à frente de famílias monoparentais na população em geral. A proporção de discentes com filhos é maior entre aqueles (as) que frequentaram ensino médio em escolas públicas (14,3%) do que entre aqueles (as) que advém do ensino médio particular (6,0%).

> Cor ou raça interfere no perfil de discentes com filhos (as). Chama a atenção o alto percentual de indígenas aldeados (as) com filhos (as), 46,2%, que é mais do dobro da proporção para os indígenas não aldeados (as), 20,2% e quase 6 vezes a proporção de estudantes brancos (as) com filhos (as) - 8,3% do total dessa categoria, a menor porcentagem entre todos os grupos. Estudantes pretos (as) quilombolas também apresentam proporção acima da proporção global, coincidentemente idêntica a dos (as) indígenas não aldeados (as), de 20,2%, quase o dobro da proporção de pretos (as) não quilombolas com filhos (as), que é de 12,9%. (ANDIFES, 2019, p. 61).

Os dados da **Tabela 1** a seguir, elaborada pela ANDIFES 2019, revelam informações importantes acerca da população de pais e mães estudantes. A imensa maioria depende de familiares (65,5%) para poder estudar. Em seguida, a rede de apoio mais comum é a instituição de ensino privada, com 11,3% dos casos. Em 3º e 4º lugares aparece a instituição educacional pública, com 10,9% e universidade, 5,2%. A pesquisa completa:

> Esses dados deveriam ocupar a formulação de políticas de assistência estudantil. Deixar os (as) filhos (as) com familiares não é em si um mal, mas arranjos familiares são frequentemente mais instáveis do que suporte institucional. A solução da instituição de ensino privada também não é boa, pois coloca mais uma obrigação financeira sobre o estudante, frequentemente já sobrecarregado (a) com as responsabilidades pecuniárias de criar a prole e de reservar tempo extra para os estudos. Por fim, a proporção de estudantes que contam com creches ou outros arranjos de apoio nas universidades é ainda diminuta 5,2%. Em suma, a situação é ainda bastante adversa para boa parte desses (as) estudantes. (ANDIFES, 2019, p. 62).

**Tabela 1:** Com quem ficam os filhos menores de 5 anos dos (as) estudantes das IFES que possuem pelo menos uma criança nessa faixa etária

| Com quem ficam filhos/Sexo | Feminino | Masculino | Sem declaração | Total |
|---|---|---|---|---|
| Familiares | 60,7 | 71,8 | 29,5 | 65,5 |
| Instituição de ensino privada | 11,1 | 11,6 | 4,8 | 11,3 |
| Outra instituição educacional pública | 12,3 | 9,3 | 9,6 | 10,9 |
| Traz para a universidade | 7,9 | 1,7 | 29,5 | 5,2 |
| Babá / Empregada Doméstica | 4,9 | 3,8 | 5,4 | 4,4 |
| Sozinho | 2,0 | 1,2 | 15,7 | 1,7 |
| Creche da própria universidade | 1,1 | 0,6 | 5,4 | 0,9 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0* | 100,0 |

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).
*Em virtude do arredondamento necessário à padronização das casas decimais, a somatória dos percentuais seria 99,9%.

**Fonte:** ANDIFES (2019).

A **Tabela 1** aponta que as mulheres estão mais inclinadas a levarem as crianças à universidade e a instituições públicas, enquanto homens dependem mais de familiares e instituições privadas. Disto, podemos incidir que homens têm mais facilidades em arrumar cuidadores (as) para seus filhos, enquanto as mulheres estão inclinadas a "se virarem" tanto pelo julgamento da sociedade, quanto pelo sentimento de culpa de deixar sua prole.

Em relação às vulnerabilidades sociais e sua relação com o desempenho acadêmico, fatores como falta de acesso a materiais didáticos fundamentais, tempo de deslocamento para a universidade, trabalho, dificuldades financeiras e maternidade figuram-se como maiores responsáveis pelo desempenho do percurso universitário (ANDIFES, 2019). Gênero e parentalidade caracteriza-se como uma variável na medida em que estudantes em condições socioeconômicas mais abastadas têm direito de escolha em relação ao trabalho, e maternidade/paternidade em exercício com suportes e redes de apoio que minimizariam impactos sobre os estudos. "Isto significa que, somente estudantes vulneráveis socialmente tomariam estas duas variáveis como preditores de dificuldades" (ANDIFES, 2019, p. 164).

> Do ponto de vista da declaração de sexo, as pessoas do sexo feminino, que correspondem a 54,6% do público discente das IFES, têm os maiores percentuais entre os motivos de trancamento de matrícula para impedimento de saúde, dificuldade de aprendizagem e licença maternidade. Esta última [...] abate-se quase exclusivamente um sexo, produzindo uma vulnerabilidade específica. Enquanto as pessoas do sexo masculino destacam-se para a insatisfação com o curso, o trabalho, o impedimento financeiro e o risco de ser jubilado. (ANDIFES, 2019, p. 184).

Do trancamento geral de matrícula pelas discentes, 4,7% configuraram-se por licença maternidade (aumento de 0,3% desde a última pesquisa em 2016). Destas, 35,6% autodeclaradas brancas, 43,7% pardos e 12,6% pretos. Para a pesquisa, "a distribuição dos motivadores pode sugerir que pessoas brancas, contempladas por uma origem social menos excludente, trancam seus cursos mais por não gostar dele do que por serem impedidos (as) de cursá-los" (ANDIFES, 2019, p. 184). A lógica se mantém para origem escolar. Estudantes com trajetória somente em escola pública são 60,4% do total, entretanto são: 75,0% daqueles que trancam suas matrículas, acusam como causa o impedimento financeiro e 69,5% entre aqueles que indicam licença maternidade como motivo.

Os resultados apontaram que, apesar de serem maioria na graduação e considerando a diversidade presentes nas universidades, as mulheres estão mais propensas a trancar o curso caso faça parte de uma minoria econômica. Os motivos pelos quais mais mulheres estão mais presentes do que homens no ensino superior pode decorrer do fato delas buscarem "o ensino superior como forma de reduzir as desigualdades sociais, almejando carreiras e remuneração que lhes garantam minimamente conciliar, por exemplo, maternidade e trabalho, em determinado momento profissional, e usufruir de benefícios e direitos trabalhistas" (ANDIFES, 2019, p. 210). Ainda, os homens teriam a entrada precoce no mercado de trabalho devido aos papeis de gênero socialmente aceitos.

As conclusões do estudo apontam para o impacto das políticas de expansão, de acesso unificado, de reserva de vagas e de permanência[27], bem como alguns desafios:

> 1) ampliar ainda mais a democratização do acesso, para que o percentual de jovens matriculados no ensino superior atinja as metas do Plano Nacional de Educação; e 2) garantir que todos (as) os (as) estudantes tenham dentro das IFES iguais condições de permanência, tal como reza a Constituição Brasileira de 1988, nossa carta magna, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ambos os desafios implicam a consolidação e ampliação das políticas a quem se deve creditar os resultados apontados. (ANDIFES, 2019, p. 232-233).

E embora os dados apresentados sejam de universidades federais afastadas de grandes metrópoles e esta pesquisa trate das universidades estaduais paulistas de cidades de pequeno-médio porte, entende-se a relevância de um estudo dessa magnitude e a necessidade de recortes de regiões, assim como salientar uma pesquisa nesse sentido no estado mais rico do Brasil.

## 3.3. Maternidade e graduação: uma pequena revisão bibliográfica

Embora existam muitos trabalhos que abordam gravidez e adolescência, os estudos que abordam gravidez durante a graduação e a pós-graduação aparecem em menor número. As pesquisas que abordam parentalidade, mais especificamente, maternidade e ES, são recentes. Buscando pesquisas que ouvissem as discentes mães, descrevessem sua trajetória e falassem sobre políticas voltadas para este

[27] Permanência será tema do próximo capítulo.

público, utilizamos três bases de dados, a saber: *Capes, Google acadêmico* e *Scielo*, para encontrarmos trabalhos sobre a temática, além de outras obras utilizadas durante o mapeamento do problema de pesquisa e durante o curso "Introdução aos Estudos Críticos sobre Maternidade", realizado de forma remota em 2021.

**Quadro 1:** Trabalhos encontrados que contam as experiências de estudantes-mães

| Título do trabalho e autores | Ano de produção | Instituição de origem |
|---|---|---|
| *Acesso e permanência na educação superior x exercício da maternagem: entre trajetórias, representações e exigibilidade de políticas estudantis*<br><br>Cicera NUNES;<br>Livia Maria NASCIMENTO SILVA | 2020 | Universidade Regional do Cariri |
| *A assistência estudantil como ferramenta determinante para a garantia do direito à educação: a realidade de alunas mães da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*<br><br>Arilane LIMA DA COSTA | 2017 | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| *Graduação e maternidade: os desafios das discentes mães no curso de serviço social*<br><br>Alice DOS SANTOS;<br>Jaqueline BARROS MONTE;<br>Kátia CORINA DOS SANTOS TORK;<br>Leonardo COSTA MIRANDA;<br>Raissa CRISTINA SOUSA DE MORAES | 2019 | Universidade Federal do Paraná |
| *Formação de professores: os desafios das mães universitárias no curso de pedagogia da UFRJ*<br><br>Jaqueline SOARES DA SILVA | 2019 | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| *Contribuições para uma reconstrução crítica da gramática moderna da maternidade*<br><br>Marcelo ANDRADE CATTONI DE OLIVEIRA;<br>Stanley SOUZA MARQUES | 2020 | Universidade Federal de Minas Gerais |
| *A mulher na família e na universidade e as transformações sociais*<br><br>Keyla LIMA PEREIRA;<br>Kelber RUHENA ABRAO | 2019 | Universidade Federal de Tocantins |
| *Presença e atuação de mulheres mães na universidade: dialogando com professores/as e alunas*<br><br>Samara GOMES AGUIAR;<br>Valquiria NORMANHA PAES;<br>Sônia MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS | 2019 | Universidade do Estado da Bahia |

**Fonte:** elaboração própria.

Os resultados de pesquisa bibliográfica mostraram a preocupação de cientistas de trabalhar a maternidade na graduação e na pós-graduação. A maioria das pesquisas foram desenvolvidas por mulheres como primeira autora, embora apareça nomes masculinos no trabalho que, além de maternidade, aborda também paternidade. Segundo Souza (2019), é importante destacar que os sentidos atribuídos à maternidade e à universidade foram construídos historicamente através de processos complexos, que envolvem questões políticas, econômicas e culturais.

As pesquisas demonstraram algumas características da situação das estudantes que se tornaram mães durante o percurso universitário que apresentaremos brevemente. Entre as situações encontradas, os trabalhos relatam uma grande dificuldade que as discentes têm em realizar duas funções ao mesmo tempo e com qualidade [maternidade e estudos]. Na pesquisa de Nunes e Silva (2020), uma participante relata uma incapacidade por não ser boa em algo “não soua melhor no trabalho, não sou uma mãe que meus filhos merecem ter, não tenho bom desempenho na faculdade, não sou uma boa dona de casa. Sempre estou cansada e estressada” (p. 59) e outras participantes relatam um tremendo desgaste e uma rotina agitada.

Para Bourdieu (1999), o trabalho doméstico invisível contribui para sua desvalorização. Sendo algo não lucrativo, adquire um caráter benevolente. Tudo isso colabora para que uma parcela de pessoas que estejam sobrecarregadas.

> Esse trabalho doméstico passa, em sua maior parte, despercebido, ou mesmo mal visto (...) e, quando ele se impõe ao olhar, ele é desrealizado, transferindo-o ao plano da espiritualidade, da moral e do sentimento, o que facilita seu caráter não lucrativo e "desinteressado" (...) o fato de que o trabalho doméstico da mulher não tenha uma retribuição em dinheiro contribui realmente para desvalorizá-lo, inclusive a seus próprios olhos, como se este tempo, não tendo valor de mercado, fosse sem importância e pudesse ser dado em contrapartida, e sem limites, primeiro aos membros da família, e sobretudo às crianças (...) mas também externamente, em tarefas de beneficência, sobretudo para a Igreja, em instituições de caridade ou, cada vez mais, em associações e partidos. Não raro confinadas nessas atividades não remuneradas, e pouco inclinadas, por isso, a pensar em termos de equivalência entre o trabalho e o dinheiro, as mulheres estão, muito mais que os homens, dispostas à beneficência, sobretudo religiosa ou de caridade. (BOURDIEU, 1999, p. 117).

Somada à sensação de exaustão ainda se manifesta o sentimento de “falha” enquanto mãe, já que para muitas a longa jornada de trabalho se manifesta como um distanciamento do filho (NUNES, 2020, p. 60).

O perfil das estudantes, identificado por Costa (2017), demonstra que a maior parte delas vem de escolas públicas e se autodeclaram pretas e pardas. Sobre a quantidade de filhos, a maioria relata ter apenas um filho.

A falta de tempo para realizar as duas tarefas ao mesmo tempo é relatada em alguns dos trabalhos (COSTA, 2017; AGUIAR, PAES, REIS, 2019; PEREIRA, ABRAO; 2019; SANTOS *et. al*., 2019; SILVA, 2019; NUNES, SILVA; 2020). Falta disponibilidade para participar de eventos fora do horário habitual, como por exemplo as atividades extraclasse: Encontros – seminários – palestras – grupos de estudos – assembleias (NUNES, SILVA; 2020), e até mesmo festas e eventos com a turma. Se considerarmos a disponibilidade para afazeres domésticos, tempo também é um fator limitante:

> Conciliar as inúmeras atividades do lar e as exigências da universidade não é tarefa fácil, como constatamos nas entrevistadas quando perguntamos como elas fazem para conciliar os afazeres domésticos com os estudos, dentre as mães universitárias 92% responderam que é difícil cumprir as duas funções com qualidade, pois sempre algo fica realizado de qualquer jeito, no entanto, apenas 8% disseram ser conciliável quando se tem apoio da família (PEREIRA, ABRAO; 2019, p. 296).

Outro elemento em comum presente nos trabalhos é a falta de conhecimento de seus direitos enquanto estudantes mães: prazos, requerimentos, berçários e creches e até mesmo da lei 6.202/75 [dispõe sobre os regimes domiciliares]: “erro de procedimento administrativo, ligados a não observância dos professores a especificidade do regime domiciliar, ocasionando a reprovação de alunas por faltas e notas” (NUNES, SILVA; 2020, p. 62) e até mesmo a necessidade de voltar às aulas depois de 15 dias de nascimento da criança (NUNES, SILVA; 2020).

Das alunas que utilizaram a licença maternidade, elas relataram problemas ao exercer esse direito: corte de vínculo como bolsista na iniciação científica (NUNES, SILVA; 2020). Segundo Nunes e Silva (2020), há bolsas universitárias de auxílio-creche mencionadas no PDI da Universidade Regional do Cariri - URCA, porém só foi ofertado uma única vez em 2016. Já Costa (2017) identifica que apesar da existência de auxílios, as alunas não conseguiram o auxílio-creche (seja por motivos de documentação fora do prazo ou perda de vínculo institucional). Santos et. al. (2019) relatam que o recebimento do auxílio permanência por parte das estudantes deu-se pelo fato de serem quilombolas (falta de auxílio específico).

A rede de apoio na maioria dos casos consiste em familiares (AGUIAR, PAES, REIS, 2019; SILVA, 2019; NUNES, SILVA; 2020), e há menção de mulheres que não tiveram nenhum tipo de apoio (NUNES, SILVA; 2020). A pesquisa de Costa (2017), identifica que as estudantes utilizam instituições públicas, privadas e privadas com bolsas para deixar os filhos, e parte das estudantes recorrem a parentes. Em Pereira e Abrão (2019), as mulheres relatam falta de ajuda até mesmo do companheiro e dos filhos [mais velhos, que teriam condições de ajudar].

No que diz respeito à presença das estudantes:

> Em se tratando da frequência de participação nas aulas, 46% disseram que às vezes se ausenta das aulas, no entanto, 39% frequentam as aulas todos os dias e outras 15% sempre se ausenta um ou dois dias na semana.
> Percebemos então, que as mães universitárias se esforçam em não se ausentar das aulas, mesmo em muitos momentos quando ocorre algo no seu cotidiano que a impeça de se fazer presente nas aulas. (PEREIRA, ABRAO; 2019, p. 298).

Em relação ao espaço físico, Santos *et. al*. (2019) identificam que falta um espaço na Universidade Federal do Pará - UFPA que não seja uma creche [nesse sentido, brinquedotecas e espaços de acolhimento são exemplos]. Já Costa (2017) identifica que "o espaço físico da universidade não comporta as crianças" (p. 53) e que "a estrutura física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, não possui desde fraldários, que é o mínimo para essas mulheres a creches (p. 62). Ainda, as estudantes que relatam mal-estar na universidade sofrem quando estão grávidas.

Nunes e Silva (2020) e Aguiar, Paes e Reis (2019) discorrem sobre práticas discriminatórias por parte dos professores e de outros estudantes, presença de olhares de reprovação ao ver uma estudante amamentar. Santos *et.al*. (2019) mencionam que a maioria dos docentes entendem as condições das estudantes, e que a falta de empatia ocorre dos seus pares [no que diz respeito ao não cumprimento de prazos estabelecidos pelos colegas]. Ainda, há relatos de professoras que não acreditaram num primeiro momento da veracidade da gravidez, apenas quando presenciam uma situação em que a discente passou mal na sua frente. Na pesquisa de Silva (2019), uma discente comenta que apenas sofreu discriminação quando levou sua criança à universidade.

> Outro aspecto importante deste contexto remete-se à vitimização imposta que é destinada a essas mães. A discente diz que traz sua filha para a universidade porque ela está amamentando, logo não tem opção a não ser fazê-lo, todavia, como o ambiente não dispõe dos recursos necessários ao

> acolhimento das carências de ambas, (mãe e filha), as pessoas começam a tratar as mulheres nessa situação como sofredoras, e não como pessoas em condições diferentes das suas e que precisam fazer uso de um direito quejá as pertence, contudo não é efetivado, em alguns casos justamente devido à naturalização dos fatos que se faz, quando o correto seria realizar um enfrentamento que conduzisse à mudança. (AGUIAR, PAES, REIS; 2019, p. 167).

De modo geral, a universidade não entende a subjetividade dessas sujeitas-mães. Costa (2017) relata que as estudantes tiveram que reivindicar o direito de estarem dentro da universidade:

> Reivindicação de direitos: ver que as mulheres dentro da universidade também são resistência e se organizam quando tem seus direitos suprimidos, Helena nos conta que ao presenciar o caso da aluna expulsa de sala de aula com a filha por um professor do curso de Pedagogia, as alunas não aceitaram e reivindicaram o seu direito de ser mulher, mãe e estar dentro de uma sala de aula (COSTA, 2017, p. 59).

Neste aspecto, é importante entender as discentes como sujeitas subjetivas:

> Dessa forma, exige-se também das universidades uma atuação docente interdisciplinar, que perceba os indivíduos, não apenas como um mero aluno, mas sim, como um ser humano. As IES precisam se atentar para esse novo entendimento que vem se consolidando, assim como os professores também precisam se adaptar para efetivar um sistema educacional mais eficiente e perspicaz. (NUNES, SILVA; 2020, p. 66).

Boas experiências são relatadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ por Silva (2019, p. 46):

> Existem, porém, casos maravilhosos também, de professores que pegam as crianças no colo e continuam a dar aula acalmando-a, de professores que deixam as mães à vontade em sala, de professores que ajudam, seja com uma palavra carinhosa ou com um abraço acolhedor. São experiências assim que estimulam as mães a continuarem nos estudos até alcançar em seu sonho.

Já a experiência de ter sido mãe durante a graduação é definido por uma entrevistada de Costa (2017) como sendo: uma “Experiência traumática” – [pois há um certo] “desconforto e constrangimento, pois existe um novo ideal em nossa sociedade, onde as mulheres devem adiar a maternidade para um momento em que já possuam independência e estabilidade financeira” (COSTA, 2017, p. 49).

> O sentimento de culpa é mencionado nos artigos, como se a mãe estivesse realizando algo de errado ao querer dar continuidade aos seus estudos ao invés de cuidar do seu bebê. São questões que recaem majoritariamente sobre as mulheres, que são julgadas por suas decisões: a culpa de ter engravidado, a culpa de ter um bebê e a culpa de deixá-lo - mesmo que por alguns instantes (JOAQUIM, ARAGÃO, MANSÃO; 2022, s/p).

Conforme já mencionado no capítulo anterior, a idade em que as estudantes costumam estar matriculadas na graduação coincide com o pico de fertilidade das mulheres. Ainda, tornar-se mãe não deve/deveria ser um castigo ou motivo para pena. Compreendemos aqui que há uma pessoa sobrecarregada devido à parentalidade. O que nos leva a pensar novas possibilidades de configuração de cuidados com as crianças. Nunes e Silva (2020) também convergem nesse sentido:

> Este artigo manifesta a ideia da proteção integral da criança, da qual se extrai que a responsabilidade da criança não é só dos pais, mas de toda sociedade, toda família e do Estado. Sendo assim, infere-se que o acesso, a permanência e bom desempenho das estudantes que são mães na educação superior dependem de uma mudança estrutural que abranja tanto o âmbito familiar, quanto, e principalmente, a esfera institucional, sendo que esta devepriorizar em suas políticas educacionais as particularidades das mulheres que são mães, sobretudo, das oriundas das classes sociais menos abastadas. (NUNES, SILVA; 2020, p. 68).

Quando a pergunta é se as mães estudantes acham que a universidade está preparada para recebê-las as respostas são unânimes [não estão] (COSTA, 2017; AGUIAR, PAES, REIS, 2019; SANTOS *et. al*., 2019; SILVA, 2019; NUNES, SILVA; 2020). “Todas as entrevistadas responderam que a UFRN não está preparada para acolher mulheres com filho(a)s” (COSTA, 2017, p. 61). Para Aguiar, Paes, Reis (2019, p. 162) “A universidade não dá condições para a permanência das mulheres mães. Não desenvolve políticas pensadas no cotidiano dessas pessoas”.

Costa (2017) e Silva (2019) enxergam o misticismo que as pessoas incubem à maternidade. Silva (2019) percebe o discurso da “mulher maravilha” muito presente em sua vivência. Costa (2017) observa que as pessoas ao seu redor romantizam a maternidade.

Em relação a atrasos, em Nunes e Silva (2020) as discentes relatam atraso no ano letivo. Em Costa (2017), algumas alunas comentam que precisaram trancar o curso, embora já tenham passado mais da metade do percurso letivo.

A expectativa diante da universidade é mencionada em Costa (2017) em que a instituição representa um bom espaço de convívio para as crianças. Pereira e Abrao

(2019) trazem alguns exemplos, como a ES traria condições de uma melhoria na renda e qualificação profissional, melhora na qualidade de vida, no crescimento pessoal, na estabilidade financeira e na busca de uma nova profissão.

Como última categoria de análise dos trabalhos encontrados, quais sugestões as estudantes gostariam que fossem abordadas? As respostas discorrem sobre acompanhamento psicológico, oferta de vagas em creches, possibilidade de isenção para seus filhos nos restaurantes universitários, possibilidade de convivência com seus filhos na moradia estudantil e uma melhor divisão sexual do trabalho [no que tange ao trabalho doméstico] (NUNES, SILVA; 2020). Em Silva:

> De acordo com as sugestões das mães, uma creche, um banheiro adaptado, uma sala de atividades para crianças, um ambiente para o aleitamento, um atendimento especializado para expor melhor nossos direitos, apoio psicológico e um auxílio-creche seriam alguns dos direitos das mães universitárias (SILVA, 2019, p. 47).

Já em Pereira e Abrao (2019), as discentes comentam “que quando se tem um sonho, não importa o que os outros pensam, basta muita persistência que tudo se transforma” e “na minha família a universidade tem teor positivo, não tendo impedimentos familiares para o desempenho das funções acadêmicas” (p. 299). Destaque importante para a fala de outra aluna que diz: “a faculdade junto com um casamento e um filho é um desafio, mas não é impossível, pois as escolhas devem mover nossas determinações em prol de obter novos conhecimentos” (p. 99). Embora passem por dificuldades, depois de assistir as aulas, o sentimento de compensação aparece.

Somado a isso, a romantização da maternidade não escapa as novas configurações da sociedade:

> Mesmo em um cenário marcado pela postergação do casamento e da maternidade, pela queda nas taxas de fecundidade, pelo maior número de mulheres chefes de família, pela maior participação feminina na renda familiar, pelo aumento proporcional de divórcios, pela diversificação dos arranjos familiares, pelo relativo afrouxamento das hierarquias de gênero nas dinâmicas familiares, pela maior escolaridade feminina e pelo ingresso vertiginoso das mulheres no mercado de trabalho, um conjunto de pesquisas brasileiras recentes (...) concorre para incluir o Brasil no retrato pintado por Batinder. (OLIVEIRA, MARQUES; 2020, p. 06).

Percebendo que maternidade e paternidade têm significações diferentes, em diferentes épocas, diferentes contextos, diferentes sujeitos e reconfigura-se para atender às demandas atuais, é possível denunciar e intervir nessa história (OLIVEIRA, MARQUES; 2020).

> Daí por que apostar em uma estratégia de aliança que leva a sério o direito fundamental à licença-paternidade. Uma estratégia político-constitucional desse tipo, como delineado a seguir, valendo-se da linguagem constitucional, pressupõe e explicita o caráter artificial, aberto e contingente da maternidade e da paternidade. (OLIVEIRA, MARQUES; 2020, p. 06).

Oliveira e Marques (2020), ao analisar as disposições Constitucionais dalicença maternidade (120 dias) e da licença paternidade (05 dias), pontuam que elas "revelam a reprodução constitucional da distância historicamente forjada entre amaternidade e a paternidade" (p. 09). A história dessas categorias explica o enquadramento constitucional dissonante da maternidade e da paternidade (OLIVEIRA, MARQUES; 2020).

Neste momento, entendendo as dificuldades da presença feminina e mãe no contexto acadêmico, reforçamos a necessidade de olhares competentes para que essas trajetórias não sejam sacrificantes e individuais. Para Bittencourt (2011), a paternidade não é uma escolha tão delicada para os homens como tem sido a maternidade para as mulheres (BITTENCOURT, 2011, p. 123).

> É preciso que a sociedade abra espaço também para acolher as mulheres que optam pela maternidade, dando-as oportunidade para conciliar cada um dos interesses e projetos. É preciso que as mulheres possam sim, ser mães e profissionais bem-sucedidas, pesquisadoras, estudantes. A maternidade não pode continuar sendo vista como um empecilho para a concretização de outras atividades. (COSTA, 2017, p. 50).

## 3.4. Licença maternidade

No Brasil, foram regulamentados em 1943 os artigos 392, 393, 395 que dispõem sobre a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) - Decreto Lei 5452/43 a licença maternidade, ou auxílio maternidade, um direito das mulheres que determina o período de afastamento no seu posto de trabalho de forma temporária - quatro semanas antes e oito semanas após o nascimento - e com cobertura do salário integral, em decorrência do nascimento de filhos, da adoção ou guarda legal para fins de adoção ou aborto espontâneo não provocado, mediante a apresentação de um

atestado médico oficial. No entanto, o gasto financeiro não era suportado pela Previdência Social. O salário-maternidade foi inserido entre as prestações da Previdência Social a partir da edição da Lei nº. 6.136, de 7 de novembro de 1974 e somente para as seguradas empregadas (ANSILIERO; RODRIGUES, 2007).

Com a chegada da Constituição Federal de 1988, a licença maternidade passa ser um direito social com duração de 120 dias para as seguradas trabalhadoras avulsas, empregadas domésticas e empregada urbana e rural. A Constituição também prevê a proteção da maternidade, principalmente as gestantes, no art. 201.

Já a Lei Nº 8.213, de 24 de julho de 1991, trata sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, consta na sua redação original o Art. 18. O Regime Geral de Previdência Social compreende as seguintes prestações, devidas inclusive em razão de eventos decorrentes de acidente do trabalho, expressas em benefícios e serviços I - quanto ao segurado o salário-maternidade, doperíodo de carência: cento e vinte dias, com início 28 dias antes do parto e aocorrência deste, sem exigência de número mínimo de contribuições (carência), no valor da remuneração integral, sem limite de valor, no caso da segurada empregada e trabalhadora avulsa, e correspondente ao valor do último salário-de-contribuição, no caso da empregada doméstica.

Para as trabalhadoras rurais, ainda que tivesse exercido o trabalho de forma descontínua, foi assegurado o direito do salário-maternidade na Lei nº 8.861 em 25 de março de 1994 de um salário-mínimo, desde que a assegurada comprovasse ter trabalhado por pelo menos 10 meses imediatamente antes do início do benefício.

O salário-maternidade passou a ser direito também às seguradas contribuintes individual e facultativa, com carência de dez contribuições mensais, com a edição da Lei nº 9.876, de 26 de novembro de 1999. O valor do benefício seria proporcional a um doze avos da soma dos doze últimos salários-de-contribuição, apurados em um período não superior a quinze meses, não podendo ser inferior ao valor de um salário-mínimo. O pagamento do salário-maternidade de todas as seguradas, inclusive da empregada, efetuado pela Previdência Social (ANSILIERO; RODRIGUES, 2007).

Segundo Ansiliero e Rodrigues (2007), houve outro movimento de expansão do público beneficiado. A Lei nº. 10.421, de 15 de abril de 2002, estendeu o salário-maternidade para a segurada da Previdência Social que adotar ou obtiver guarda judicial para fins de adoção de crianças. O benefício seria garantido pelo período de cento e vinte dias se a criança tivesse até um ano de idade; de sessenta dias, se a

criança tivesse entre um e quatro anos de idade, e de trinta dias, se a criança tivesse de quatro a oito anos de idade (ANSILIERO; RODRIGUES, 2007). Em 2003, há o retorno da obrigatoriedade de a empresa pagar o salário da sua empregada em exercício, compensando o valor quando do recolhimento das contribuições sobre a folha de salários.

Se compararmos internacionalmente as regras atuais existentes no País para a licença-maternidade, podemos afirmar que estão alinhadas com as praticadas por alguns dos mais robustos *welfare states*: Dinamarca, Noruega, Canadá e Holanda estão entre os países que oferecem licença e salário-maternidade por período próximo ao oferecido pelo Brasil e repõem 100% do rendimento das trabalhadoras (ANSILIERO; RODRIGUES, 2007). As regras brasileiras são ainda mais favoráveis quando comparadas às oferecidas pela seguridade social na Alemanha, na Itália e no Japão.

Para as estudantes em estado de gestação, a Lei Federal de nº 6.202 de 17 de Abril de 1975 regulamenta a tarefa de exercícios domiciliares, instituído pelo Decreto-Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969: é responsabilidade do sistema de ensino oferecer atendimento e acompanhamento educacional e acompanhamento pedagógico próprios, em qualquer nível ou modalidade de ensino, para as grávidas, no puerpério, ou na lactação. O afastamento da discente ocorrerá no oitavo mês de gravidez até os três meses de idade do bebê, podendo ser antecipado e/ou prorrogado caso seja apresentado um atestado médico. Ainda, em qualquer caso, é assegurado às estudantes em estado de gravidez o direito à prestação dos exames finais.

Para as alunas-mães é válida a menção da lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977 que impôs o direito à aluna gestante e com prole de não praticar educação física. No seu artigo 1º "É facultativa a prática da Educação Física, em todos os graus e ramos de ensino: f) à aluna que tenha prole (Artigo com redação dada pela Lei nº 7.692, de 20/12/1988)".

Já na década de 1990, com as disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o estabelecimento da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Contudo, não há qualquer menção ao tipo de tratamento especial para as mães estudantes. A falta de menção para este público demonstra uma não preocupação com a causa, e traz elementos sociais vigentes, fruto da dominação masculina. Nesse contexto, podemos observar o ponto de vista masculino sobre a

maternidade, já que todas as leis supracitadas são construídas, discutidas e assinadas por homens.

Em 2015, pela iniciativa do Deputado Federal Jean Wyllys e pela relatora Deputada Federal Shéridan, houve a proposição do Projeto de Lei nº 2350/2015 para alteração da lei de 6.202, de 17 de abril de 1975, a qual reformula a ementa desta e adapta junto à LDBEN. A alteração propõe de três para seis meses de afastamento das atividades escolares. Na nova redação ficaria estabelecido:

> § 1° O início e o fim do período de afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da instituição de ensino. (p. 01)
> § 2º Em casos excepcionais devidamente comprovados mediante laudo médico, poderá ser aumentado, antes e depois do parto, o período de repouso, incluída a estudante no regime de exercícios domiciliares.
> § 3º Sem prejuízo da garantia do direito ao afastamento para regime de exercícios domiciliares, as instituições de ensino terão suas instalaçõesfísicas adaptadas, além de prover medidas de acolhimento à adolescente grávida, em estado de puerpério ou lactação.
>
> Art. 2º É assegurado às estudantes de que trata esta Lei, no âmbito dos exercícios domiciliares a que fazem jus:
> I - acompanhamento pedagógico próprio, com cronograma e plano de trabalho, para o período de afastamento;
> II - utilização de instrumentos pedagógicos, disponibilizados pela instituição de ensino, bem como de meios análogos aos utilizados na educação a distância, para a realização de tarefas e esclarecimento de dúvidas;
> III - realização de todos os testes, provas e demais exames, inclusive as provas finais, preferencialmente em consonância com o calendário escolar com vistas ao regular e tempestivo aproveitamento do curso, sempre que compatível com o estado de saúde da estudante e com as possibilidades do estabelecimento de ensino;
> IV - continuidade do recebimento de bolsa de estudos de que sejam beneficiárias. (BRASIL, 2015).

Já o Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passaria a vigorar acrescida do seguinte art. 80-A:

> Art. 80-A. É responsabilidade dos sistemas de ensino oferecer atendimento educacional e acompanhamento pedagógico próprios, em qualquer nível ou modalidade de ensino, para as estudantes em estado de gravidez, puerpério ou lactação em livre demanda que se encontrem sob o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, nos termos da Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975.
> Parágrafo único. O cumprimento do disposto neste artigo deverá contemplar ainda a adaptação de instalações no ambiente do estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1996).

Apesar da versão final constar a data de 07/03/2018 e ter sido remessada 12/03/2018, desde então não houve mais avanços sobre o PJ.

> Os governos têm um papel central a desempenhar na configuração das políticas públicas e na criação de um clima social que favoreça o diálogo e as mudanças capazes de promover uma maior conciliação entre o trabalho e a família. Eles devem promover a adoção de um marco legal que contribua para a consecução de objetivos de igualdade e estimular mudanças na divisão sexual do trabalho remunerado e não remunerado. (OIT, 2009, p. 1).

> Por exemplo, a obrigação de oferecer serviços de creche na empresa não deveria depender do número de empregadas, pois essa atitude pode dar margem à discriminação contra mulheres e ainda excluir os homens desse direito. (OIT, 2009, p. 2).

Na mesma medida, é importante transformar a noção de maternidade. Se essa concepção continuar sendo associada ao sacrifício e à onipresença da mulher em relação a filhos e filhas, será muito difícil promover uma redistribuição de tarefas de cuidados e aliviar a sobrecarga imposta às mães trabalhadoras. A partir da perspectiva do mundo do trabalho, é necessário desconstruir a regra do "trabalhador ideal", em que o papel do homem é isento de responsabilidades domésticas, mas nãode sua família ou vida pessoal (OIT, 2009, p. 2).

Políticas e leis orientadas para melhorar condições de trabalho, como, por exemplo, desestimular jornadas de trabalho excessivamente longas tanto para homens como para mulheres, ajudariam a harmonizar o emprego com a vida pessoal ou familiar. Uma iniciativa cada vez mais popular que possibilita a compatibilização entre o expediente normal de trabalho e as responsabilidades familiares (e outros interesses pessoais) é o chamado sistema de horas flexíveis de trabalho (flexitime), que oferece alguma liberdade às pessoas na organização de seus horários. (OIT, 2009, p. 2).

> Pesquisas sobre a força de trabalho na Europa mostram que os níveis mais altos de mulheres em idade ativa que não trabalham estão em países onde não existe oferta de serviços de cuidado para a infância, ao passo que em países em que há serviços deste tipo e outras medidas que permitem a conciliação entre trabalho e família, há mais mulheres em idade ativa que estão ocupadas. Já pesquisas em outros países mostram que proporção significativa de mulheres que são donas de casa gostariam de trabalhar remuneradamente e não o fazem em função da dificuldade de conciliar o trabalho com as responsabilidades familiares. (OIT, 2009, p. 3).

# 4. EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PORTA GIRATÓRIA PARA OS ALUNOS SEM A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), de vigência de dez anos (2014-2024), em sua meta 12, estabelece: "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público".

Ao acessar o site do PNE[28] na seção Políticas e Programas, são divulgadas as informações pertinentes a políticas, programas, ações, projetos e atividades implementadas pela Secretaria de Educação Superior (SESU), a saber: Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF); Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para as Carreiras Acreditadas pelo Sistema ARCU-SUL (MARCA); Programa Educação Tutorial (PET); Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir); Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); Programa Universidade para Todos (ProUni); Programa de Bolsa Permanência (PBP); Programa Bolsa Permanência Prouni (PBP Prouni); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); Reconhecimento e Revalidação de Diplomas Estrangeiros – Portal e Plataforma Carolina Bori; Projeto Mais Médicos para o Brasil (PMM); Política de Expansão das escolas médicas, no âmbito do Programa Mais Médicos; Residência Médica; Residência Multiprofissional; Programa de Certificação de Hospitais de Ensino; Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES); Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext); Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (Pnaest) e Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Embora constem no site como programas, dois deles aparecem em descontinuidade. É o caso do PROIES, que tem como objetivo assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições com conceito satisfatório no Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinaes), por meio da aprovação de plano de recuperação tributária. Em contrapartida, as

[28] http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes

instituições concederiam bolsas integrais PROIES em cursos de graduação presenciais com conceito maior ou igual a três no Sinaes.

É também o caso do PNAEST, que tem como finalidade ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual. Os recursos dos convênios com vigência até 2014 foram destinados exclusivamente às universidades e centros universitários estaduais para o atendimento de estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação ofertados por meio do Sisu.

A descontinuidade em programas de permanência estudantil estadual e de reestruturação e fortalecimento das instituições de ES sinalizam o investimento que o governo faz para atender sua população.

As políticas de permanência estudantil são políticas públicas que pretendem fornecer mecanismos capazes de assegurar, para além do acesso, a permanência de estudantes socioeconomicamente vulneráveis na educação superior, gerando oportunidades de grupos minoritários que, de alguma maneira, foram excluídos do processo de democratização do país, a fim de subsidiar órgãos gestores à aplicação de políticas públicas para combate à evasão na universidade.

No âmbito federal, houve a criação do Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM), mas que não está em vigor atualmente. A criação e efetivação de ações que garantam o pleno acesso, o bem-estar e cidadania plena para os grupos que estiveram marginalizados é uma forma de garantir justiça social através da intervenção do Estado, reivindicando direitos básicos.

Nesta seção, abordaremos o fenômeno da expansão, “democratização” da Educação Superior (ES) e a demanda por permanência pelos grupos minoritários, além de trazer dados das políticas que tratam sobre gênero, como o Plano Nacional de Políticas paras as Mulheres, que atualmente encontra-se engavetado.

## 4.1. Expansão e democratização da educação superior

A expansão da ES vem ocorrendo no Brasil desde a década de 70 (SAMPAIO, 2014) e vale ressaltar a expansão que ocorreu no final da década de 90 e início dos anos 2000, segundo Sampaio (2014), devido à universalização do nível fundamental e à ampliação do nível secundário. Entendendo como expansão o aumento de ofertas de matrículas, de modo que possa atender a toda parcela elegível, e a interiorização

dos cursos, com ofertas de matrículas para além dos principais eixos urbanos do Brasil.

Para Sguissardi (2015), o fenômeno de expansão da ES ocorreu através de políticas focais e uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações e instituições educacionais – que visou apenas a expansão quantitativa, pouco importando se a expansão ocorreu como usufruto de um direito público ou se apenas como compra de um serviço, produto comercial ou mercadoria. Para o autor:

> a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou "serviço público" em "serviço comercial" ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do "subsistema". Ao menos no nível da graduação. (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Segundo ele, o Estado, embora tendo dificuldades ideológicas e operacionais para um investimento maciço na educação superior, tem buscado, via "políticas focais de curto alcance" – como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) – "garantias de alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho" (SGUISSARDI, 2015, p. 869). Além disso, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o surgimento de cursinhos pré-vestibulares, a isenção da taxa de pagamento do vestibular e a implementação de políticas de ações afirmativas também contribuíram para um aumento do número de matrículas na ES.

Para Zago (2008), a expansão da ES no molde em que foi realizada, favoreceu aqueles que não podem custear uma formação em instituições privadas, embora haja as políticas de financiamento estudantil e a concessão de bolsas. Com a inserção de jovens de baixa renda, as contradições que as políticas de expansão estabeleceram para se concretizar ficaram escancaradas, pois a privatização da ES brasileira não favorece "o acesso dos egressos do ensino médio que dependem essencialmente do ensino público" (ZAGO, 2008, p. 250).

Para Sguissardi (2015),

> Quanto ao acesso à educação superior, o fator determinante que mantém o Brasil no terço de menor cobertura ou taxa líquida dentre os países da

> América Latina, apesar de ser a 7a economia (PIB) do planeta, é a imensa desigualdade social que aqui se verifica. É ela, certamente, comoamplamente demonstrado, o principal fator de produção da expansão elitistada educação superior, tanto na graduação como na pós-graduação. E aqui vale chamar a atenção para o duplo sentido do elitismo: a) como pertencimento a uma população, que não chega a 1/5 do total da faixa etáriaadequada, que tem acesso à educação superior; e como qualidade superior de formação, que somente é possível em raros casos na graduação e na pós-graduação, esta acessível a menos de 5% dos concluintes da graduação. (p.870).

Para Caôn e Frizzo (2010), o aumento de número de vagas ter ocorrido no setor privado favorece uma "inclusão instável", pois as camadas mais populares que se beneficiam dessas políticas diretivas precisam de condições socioculturais e econômicas para garantirem sua permanência com qualidade na ES.

É importante ressaltar que, ao abordar a ES privada, estamos nos referindo a sua essência mercantil e, por seu intermédio, a educação como bem público e direito social passa a ser tratada como uma mercadoria (ZAGO; PEREIRA; PAIXÃO, 2015). Como produto, visa atender às demandas do mercado e do sistema vigente, preocupando-se em entregar mão de obra funcional e apresentando baixo compromisso com a pesquisa e a extensão. Para Paula (2017, p. 303), "o Brasil continua sendo um dos países mais privatizados e mercantilizados da América Latina no que se refere ao ensino superior".

Segundo Caôn e Frizzo (2010), o acesso facilitado na ES não é garantia de permanência e equidade para alunos ingressantes. Para Zago, Pereira e Paixão (2015) o que ocorre é uma mudança na forma de exclusão, pois anteriormente ela ocorria prioritariamente pela contenção no acesso. Atualmente, a exclusão se faz no interior do sistema de ensino. Ezcurra (2011) vai chamar esse fenômeno de "inclusão excludente"[29], segundo classes e setores sociais.

O acesso a ES seria "socialmente condicionado" e seguindo a lógica do sistema capitalista. Os alunos escolhem seus cursos conforme sua possibilidade de inserção no meio, privilegiando cursos de menor prestígios, enquanto os cursos mais disputados, como medicina, direito e odontologia, seguem sendo excludentes.

Para Bourdieu e Champagne (1998), esses indivíduos seriam os "excluídos do interior". O processo de exclusão é adiado e diluído no tempo. No caso da ES, a massificação de matrículas e o abandono e/ou a impossibilidade de continuidade no

[29] Tradução nossa.

curso sem políticas de permanências criaria os excluídos potenciais. Nesse sentido, a escola exclui, como sempre, mas agora de forma maquiada, refletindo a exclusão na ES. Os marginalizados de dentro.

Já a expansão no seu viés qualitativo podemos denominar como democratização, e pode ser definida através de suas dimensões de acesso/ingresso, permanência e conclusão, formação com qualidade e inclusão de camadas antes "subalternas" na ES. Para Sobrinho (2010, p. 1226):

> a "democratização" da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de "democratização". (SOBRINHO, 2010, p. 1226).

Sobrinho (2010) enfatiza que no campo da educação, os mecanismos ideológicos continuam operando intensamente sob o viés das relações do Estado. A educação caracteriza-se como um campo de alto significado para a propagação e hegemonia do capitalismo em sua atual versão neoliberal. Para ele, "O discurso e as práticas dos operadores dos Estados estão recheados de ideias e promessas de desenvolvimento a ser alcançado por meio da gestão eficiente do sistema educacional" (SOBRINHO, 2010, p. 1227).

Para Sobrinho (2010), a equidade social é alcançada através de uma ampla e qualificada escolarização geral e consolidação de uma sociedade justa e igualitária. "Entretanto, uma sociedade que construiu profundas assimetrias durante séculos não consegue realizar, em plenitude e em pouco tempo, esses propósitos" (SOBRINHO, 2010, p. 1229).

Para Zago (2008),

> Não resta dúvida de que a democratização do ensino pela aproximação das chances escolares depende, em grande medida, do fortalecimento do setor público em todos os níveis de ensino e de políticas (não paliativas) de combate à pobreza. Já foi suficientemente demonstrado que os problemas que envolvem a seletividade no acesso ao ensino superior e as desigualdades de permanência nesse ensino não são problemas propriamente do mundo universitário, mas de processos excludentes produzidos por uma sociedade historicamente hierárquica e profundamente desigual. (ZAGO, 2008, p. 164)

E, para uma sociedade mais justa e igualitária, a implementação de uma educação de qualidade começa nos primeiros anos de vida.

Segundo Sguissardi (2015), a expansão da ES no Brasil não seria um processo de democratização, mas de massificação mercantil, e como direito fundamental a ES, e não subjetivo como é o ensino fundamental, "verifica-se que constitucionalmente ele é um direito de prestação mais frágil e que supõe uma necessária e longa luta para garanti-lo como direito universal" (SGUISSARDI, 2015, p. 871).

> É necessário enfatizar que essa utópica igualdade de condições para o acesso à, e de permanência na, educação superior é, como nos demais níveis, condição básica da democratização desse nível de educação. Isto é, não se pode falar em processo de democratização sem que se verifique algum grau importante de igualdade de condições para todos os candidatos a uma vaga na educação superior. (SGUISSARDI, 2015, p. 877).

Para o autor, para a expansão da ES ser democrática de fato e não se tornar uma mera massificação, deve apoiar-se na igualdade de condições de acesso, na escolha livre de cursos e carreiras, e de permanência que ampare o estudante até a sua titulação (SGUISSARDI, 2015).

> [...] o que se impõe a todos nós é, antes de tudo, a luta por políticas de caráter universal que combatam a desigualdade social vigente, sem abrir mão das políticas focais que garantam avanços na democratização do acesso à ES e da permanência nela até o final dos estudos, a partir da definição de prioridades, com base em adequado diagnóstico da área, como parte de um Plano Nacional de Graduação ou algo equivalente. (SGUISSARDI, 2015, p. 885).

Com a expansão e democratização da ES, há uma mudança no perfil dos discentes que ingressam na universidade. As políticas de permanência são necessárias para atender as novas demandas do público diverso que está frequentando a ES.

## 4.2. Permanência Estudantil

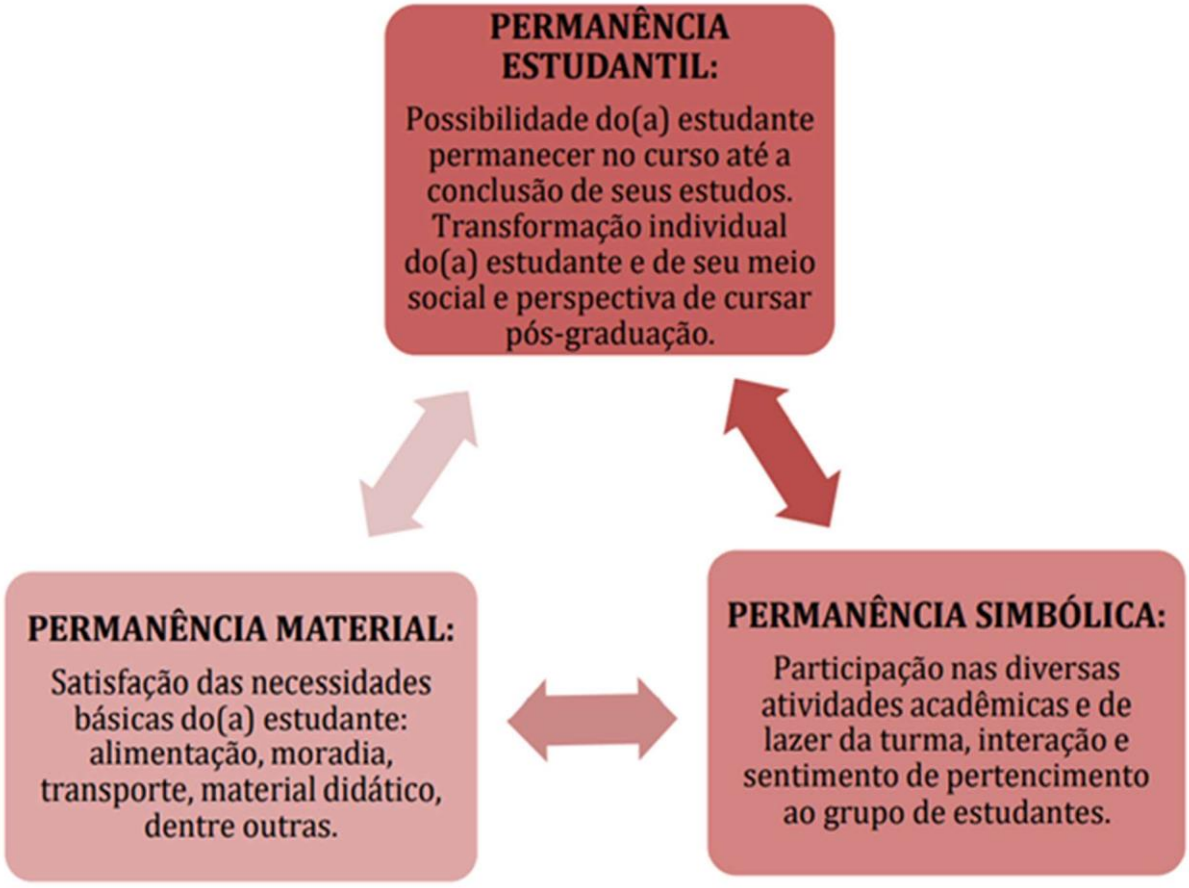
Depois de compreender o fenômeno da expansão e da democratização da ES, faz-se necessário a exposição de ferramentas para subsidiar a permanência de novos agentes na educação. Para Caôn e Frizzo (2010), é necessário investir na criação de subsídios que garantam ao universitário sobreviver às necessidades da vida

acadêmica, como por exemplo: auxílio alimentação, moradia, bolsa trabalho, auxílio transporte, creches, orientação e apoio pedagógico, apoio psicossocial e orientação vocacional, dentre outros.

Para Santos (2009), permanência, em seu significado, carrega um legado filosófico vinculado ao sentido da essência do ser. Ela é duração e transformação: o ato de durar no tempo (de forma cronológica) pela perspectiva de outro modo de existência. Existir cronologicamente e ocupar “um espaço simbólico que permite o diálogo, troca de experiência e transformação de todos e de cada um” (SANTOS, 2009, p. 68).

A permanência, então, deve ser considerada como um aspecto mais amplo, a saber:

**Figura 5:** Conceito de Permanência na visão de Santos (2009)




**Fonte:** FIGUEIREDO, 2019.

“Permanecer é estar e ser *continum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” (SANTOS, 2009, p. 68).

É importante ressaltar que mesmo com a expansão e democratização das vagas, há outros elementos que influenciam na seletividade daqueles que podem ocupar esse espaço. O vestibular manteve-se entre as opções adotadas, persistindo no caráter meritocrático de seleção. Ele “se constitui como um reprodutor das desigualdades sociais e estabelece um filtro social por meio de sua seleção” (MACHADO, 2018, p. 16). Para Machado (2018), a democratização da ES anda a passos lentos e “as políticas adotadas para concretizá-la promoveram, na realidade, uma democratização que é parcial” (MACHADO, 2018, p. 18).

> O tema da Assistência Estudantil começou a ganhar visibilidade no espaço universitário a partir das reivindicações dos movimentos sociais e dos diferentes organismos envolvidos com a educação superior, entre eles, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários (FONAPRACE), órgão de assessoramento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Foi criado em 1987 com a finalidade de promover a integração regional e nacional das instituições de ensino superior, visando fortalecer as políticas de assistência ao estudante de graduação[4]. Reúne gestores e profissionais que atuam no planejamento e operacionalização da assistência estudantil para discutir questões que envolvem a manutenção dos programas e projetos implementados na área da assistência nas IFES brasileiras. Outrossim, foi a ação do FONAPRACE que contribuiu para que os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2011 (PNE) determinassem a adoção de programas de assistência estudantil na universidade pública (HONORATO, VARGAS E HERINGER, 2014, p. 04).

O decreto nº 7.234, julho de 2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES[30] (BRASIL, 2010a). No seu Art. 1º, o PNAES estabelece que o programa é executado no Ministério da Educação, e tem como finalidade ampliar as condições de permanência na educação superior pública federal. No Art. 2º estabelece como objetivos:

> I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010a).

[30] Segundo Machado (2018), o PNAES já funcionava desde 2008 por meio de portaria do Ministério da Educação.

O Art. 3º estabelece que o programa deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. O § 1º dispõe quais são as ações de assistência estudantil que compete ao PNAES:

> I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - **creche**[31]; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010a).

Ainda, define que cabe à instituição de ES definir os critérios e os métodos de seleção dos alunos a serem beneficiados. Destaque especial para o parágrafo único do Art. 4º: "As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras" (BRASIL, 2010a).

Os discentes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio serão prioritários no atendimento do programa.

Para além do âmbito federal e na tentativa de implementação do plano na esfera estadual, foi elaborado o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais - PNAEST, instituído pela Portaria Normativa nº 25 em 28 de dezembro de 2010. É da competência da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Políticas de Educação Superior (Dippes/CGPOL). Tem a finalidade de ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual (BRASIL, 2010b).

Os recursos foram destinados exclusivamente às instituições estaduais de ES gratuitas – universidades e centros universitários – para o atendimento de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial, que aderiram a reserva de vagas através do Sisu, e a alocação de recursos era proporcional ao número de vagas ofertadas pela instituição por meio do sistema.

---

[31] Grifo nosso.

O programa estabeleceu que os recursos seriam repassados de acordo com o número de vagas. Instituições que ofereceram até 200 vagas no Sisu receberiam até R$ 150 mil; entre 201 e 1 mil vagas, até R$ 750 mil; acima de 1 mil vagas até R$ 1,5 milhão.

Três anos depois da criação do PNAES, há uma publicação no Diário Oficial da União, a portaria Nº - 389, DE 9 DE MAIO DE 2013, que cria o Programa de Bolsa Permanência – PBP e dá outras providências. Novamente, no Art.1º fica estabelecido que o programa é destinado para as IES federais:

> Art.1º Fica criado, no âmbito do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa de Bolsa Permanência, destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduaçãode instituições federais de ensino superior;

Para facilitar a leitura, a imagem abaixo traz os objetivos do programa e define o público-alvo:

**Figura 6:** Diário oficial da união – seção 1 página 12, 09/05/2013.

I - DO PROGRAMA E SEUS OBJETIVOS

Art. 2º O Programa de Bolsa Permanência - PBP reger-se-á pelo disposto na Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, com a redação dada pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 e nesta Portaria, bem como pelas demais disposições legais aplicáveis.

Art. 3º O PBP tem por objetivos:

I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;

II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e

III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Art. 4º A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

§ 1º O valor da Bolsa Permanência será estabelecido por Resolução do FNDE, após manifestação técnica das Secretarias de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação, em valor não inferior ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica.

§ 2º A Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, será diferenciada em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.

**Fonte:** BRASIL, 2013

Mais uma vez, não há indicativos a respeito das universidades estaduais. Embora o PNAEST tenha sido criado em 2010, o próprio site do governo federal assume que o plano não teve continuidade “Indicadores de resultados: Não há resultados pois o programa está em descontinuação”[32]. Para Machado (2018),

> Embora seja uma importante diretriz a nível estadual, deve-se lembrar que no estado de São Paulo (foco desse estudo), por exemplo, as universidades estaduais não adotam o SISU em seus processos seletivos. Inclui-se que até 2013, apenas vinte e dois projetos desse tipo haviam ocorrido (BRASIL, 2014). Sendo assim, no âmbito estadual, é mais comum que aconteça a implementação (ou não) das próprias diretrizes acerca da permanência estudantil. (MACHADO, 2018, p. 26).

[32] Para saber mais: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-superior/pnaest

Diante disso, é possível considerar que os programas PNAES e PNAEST, na perspectiva de assistência estudantil, podem ser considerados como políticas públicas voltadas a atender a perspectiva de permanência, visando amenizar os processos de repetência e evasão.

Para Honorato, Vargas e Heringer (2014) e Machado (2018), é importante delimitar o que entendemos por assistência e permanência estudantil. Enquanto a palavra "assistência" remete a ideia de assistencialismo (MACHADO, 2018), permanência estudantil remete a todos os estudantes universitários (HONORATO, VARGAS; HERINGER, 2014).

> As políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014, p. 02).

Para as autoras, as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer discente, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, que vivenciam circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira (HONORATO, VARGAS E HERINGER, 2014).

Para Machado (2018), a utilização da palavra "permanência" enquadra-se melhor quando tratamos de políticas direcionadas aos estudantes, pois o seu significado no dicionário pode ser identificado como "ato de permanecer" e/ou "estado de continuidade" (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1476; *apud* MACHADO, 2018).

Segundo Vargas (2011, p. 161), "o apoio socioeconômico ao estudante das classes populares beneficia não apenas os indivíduos diretamente alcançados, possibilitando a eles o acesso a uma formação de qualidade, como também contribui para tornar a sociedade menos desigual".

Sem as políticas de permanência que viabilizem a presença dos estudantes desfavorecidos socialmente, a democratização do ensino torna-se o que Ezcurra (2011) denominou de "porta giratória"[33].

[33] Tradução nossa.

Embora encontremos menção a algumas minorias como negros, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência nas políticas pensadas para a ES, percebe-se que as demandas das mulheres que são mães e estudantes passam desapercebidas nesse processo de democratização da educação superior – apenas como menção de "creches". Para Figueiredo (2019), há uma ausência de ações institucionais de assistência estudantil que acolham e apoiem a permanência desse grupo específico na universidade.

Ainda, para Honorato, Vargas e Henringer (2014) os estudos sobre as políticas de permanência estudantil indicam que o auxílio financeiro é essencial para a permanência e o sucesso acadêmico do estudante beneficiário, porém não é suficiente:

> Coletamos diferentes depoimentos de estudantes que apontam dificuldades de outra ordem no que diz respeito a sua permanência no ensino superior, tais como dificuldades do ponto de vista acadêmico, no acompanhamento das aulas, compreensão de textos e na realização de trabalhos. Também identificamos dificuldades associadas a aspectos que poderiam ser caracterizados pela limitação de "capital informacional" por parte destes alunos para se apropriarem das oportunidades e informações disponibilizadas dentro de cada universidade. (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014, p. 18).

## 4.3. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

O I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) foi criado em março de 2003 e é um "marco no processo de consolidação e amadurecimento das políticas para as mulheres". Ele é fruto do debate entre governo e sociedade civil, instrumento que reforça o princípio de que em um Estado plenamente democrático a condição da participação social, sobretudo das mulheres, é constitutiva de todas as fases do ciclo das políticas públicas (BRASIL, 2013).

Desde sua criação, as políticas para as mulheres avançaram na perspectiva do diálogo e da construção coletiva com os movimentos de mulheres e demais movimentos sociais, buscando reverter as lógicas desiguais presentes há séculos em nossa sociedade (BRASIL, 2013).

> Em julho de 2004, fomentada pela SPM, realizou-se a 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (1ª CNPM), com 1.787 delegadas que debateram as suas agendas e elaboraram o I PNPM. O processo como um todo envolveu mais de 120 mil mulheres em todas as regiões do país. Em

> agosto de 2007, ocorreu a 2ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (2ª CNPM), com a participação de 200 mil mulheres, das quais 2.800 constituíram a delegação na etapa nacional, que sistematizou um conjunto de propostas e demandas ao Estado brasileiro. A partir das resoluções da 2ª CNPM, foi elaborado o II PNPM. (BRASIL, 2013, p. 09).

A 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (3ª CNPM), que ocorreu em 2011, contou com a participação de 200 mil participantes em todo o país. Como resultado, tivemos o III PNPM 2013-2015, com maior inserção das temáticas de gênero em diversas frentes do governo. No mandato da primeira mulher presidentado Brasil – Dilma Rousseff, o PNPM torna-se um importante instrumento considerandoque, em seu governo, a Secretaria de Políticas para as Mulheres assumiu maior protagonismo e liderança. Na ocasião, a presidenta reafirmou seu compromisso inabalável de aprofundar as políticas de igualdade de gênero no Brasil.

> Nesse novo cenário político, reivindicações históricas, como a construção de creches e o enfrentamento massivo à violência contra as mulheres, ganham força e concretude, por um lado; por outro, em um contexto mais amplo, as políticas públicas para as mulheres assumem significados distintos, ora indicando um campo de atividade, ora um propósito político, efetivando programas de ação com resultados específicos. As políticas orientam as ações do Estado a fim de combater problemas decorrentes de práticas assimétricas historicamente configuradas que inviabilizam o processo de participação social e política democrática e igualitária, de mulheres e homens. (BRASIL, 2013, p. 09).

Dentre os princípios orientadores do III PNPM, temos:

> - autonomia das mulheres em todas as dimensões da vida;
> - busca da igualdade efetiva entre mulheres e homens, em todos os âmbitos;
> - respeito à diversidade e combate a todas as formas de discriminação;
> - caráter laico do Estado;
> - universalidade dos serviços e benefícios ofertados pelo Estado;
> - participação ativa das mulheres em todas as fases das políticas públicas; e
> - transversalidade como princípio orientador de todas as políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 09-10).

O documento reforça o compromisso do Estado em combater as práticas patriarcais enraizadas nas relações sociais e nas institucionalidades. “A busca pela igualdade e o enfrentamento das desigualdades de gênero fazem parte da história social brasileira, história esta construída em diferentes espaços e lugares com a participação de diferentes mulheres, com maior e menor visibilidade e presença política” (BRASIL, 2013, p. 10).

Para o III PNPM é através da transformação de espaços cristalizados de opressão e invisibilidade das mulheres dentro do aparato estatal que se faz necessário repensar o jeito de fazer política pública. Dentre as possibilidades de mudanças, surge a transversalidade. A transversalidade das políticas de gênero é, ao mesmo tempo, um construto teórico e um conjunto de ações e de práticas políticas e governamentais.

> Enquanto construto teórico orientador, a transversalidade das políticas de gênero consiste em ressignificar os conceitos-chave que possibilitam um entendimento mais amplo e adequado das estruturas e dinâmicas sociais que se mobilizam – na produção de desigualdades de gênero, raciais, geracionais, de classe, entre outras. (BRASIL, 2013, p. 10).

A utilização da transversalidade das políticas de gênero constitui-se como uma estratégia para o desenvolvimento democrático como processo estruturado em função da inclusão sociopolítica da diversidade, tanto no âmbito privado quanto no público; sendo também, e sobretudo, necessária nos espaços de relação de poder e de construção da cidadania (BRASIL, 2013).

Através da gestão da transversalidade há a possibilidade de reorganização de todas as políticas públicas e das instituições para incorporar a perspectiva de gênero, de modo que a ação do Estado como um todo seja a base da política para as mulheres. Para o PNPM, é necessário que se faça a seguinte pergunta: como é possível contribuir para sedimentar a igualdade de gênero?

Para além do organismo de políticas para as mulheres de promoção de igualdade de gênero, todos os órgãos federativos devem assumir esse compromisso com a nação. A transversalidade seria uma ferramenta que permite abordar "problemas multidimensionais e intersetoriais" de forma combinada, dividindo responsabilidades para a superação da departamentalização da política. Assumindo a existência de diversas formas de desigualdade, ações combinadas para as mulherese para igualdade de gênero nos permite enfrentar os problemas por inteiro.

Uma possibilidade de ação surge no primeiro capítulo do III PNPM: "Igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica" dentre suas metas, ressaltamos: ampliação da cobertura previdenciária das mulheres; atendimento de 180 mil mulheres em cursos de profissionalização e elevação de escolaridade em processos e programas distintos e descentralizados [...] e capacitação profissional; ampliação da taxa de formalização das mulheres no mercado de trabalho; atuação para a aprovação de legislação, e sua regulamentação, para maior igualdade no mundo do trabalho,

incluindo ampliação dos direitos das trabalhadoras domésticas e ênfase na formalização; ampliação da presença de mulheres em posição de chefia e direção no mercado de trabalho; **ampliação da oferta de creches e outros equipamentos públicos que interferem na divisão sexual do trabalho, na cidade e no campo[34].** E como possibilidade de ação: 1.3.7. Promover a cultura de compartilhamento do trabalho doméstico entre mulheres e homens, por meio da realização de campanhas, ampliação da licença paternidade e o debate sobre a licença parental (BRASIL, 2013, p. 18).

O capítulo dois intitulado: "Educação para igualdade e cidadania" no seu objetivo geral II e III reafirma o compromisso e a necessidade do olhar atento à educação:

> II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária e cidadã.
> III. Promover o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão, e meninas retiradas do trabalho infantil). (BRASIL, 2013, p. 23).

E dentre os objetivos específicos, um destaque especial para o III:

> III. Promover políticas para a ampliação do acesso e permanência das mulheres no ensino profissional, tecnológico e no ensino superior, com destaque para as áreas científicas e tecnológicas, com igualdade de gênero, raça, etnia, considerando as mulheres em sua diversidade (BRASIL, 2013, p. 23).

Dentre suas concepções e princípios, é mencionada a contribuição na área da educação em direitos humanos, que implica "a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania" (BRASIL, 2013, p. 24);

> • os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;

[34] Grifo nosso.

> • o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; (BRASIL, 2013, p. 25).

Como ações pragmáticas, o documento prevê o desenvolvimento de políticas estratégicas de ações afirmativas nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2013). Embora a ação 2.5.9 estivesse relacionada na Linha de ação 2.5. “Ampliação do acesso e da permanência na educação de mulheres com baixa escolaridade”, há uma preocupação com a ampliação e a construção e o financiamento de creches e pré-escolas públicas, nos meios urbano e rural, com prioridade para a educação de qualidade em tempo integral, incluindo os períodos diurno e noturno e o transporte escolar gratuito.

Ainda que o documento reconheça a necessidade de letramento de gênero para a educação básica, possibilitando o combate de violência doméstica, a inserçãode mais mulheres no mercado de trabalho, o combate à divisão sexual do trabalho, o combate à discriminação de raça, classe, identidade de gênero, orientação sexual etc., a busca pela justiça social do PNPM não se renovou nos últimos anos. O III PNPM foi o último plano elaborado como política voltada para as mulheres, com vigência de 2013-2015.

Ele reconhece que apesar de existir um forte movimento social das mulheres e suas conquistas históricas ainda persistem grandes desigualdades sociais no Brasil.

> Assim, apesar de mais escolarizadas do que os homens, as mulheres ainda permanecem em situação de grande desigualdade no mercado de trabalho, ganham menos pelo mesmo trabalho, e são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico, pelo cuidado dos filhos, de doentes e idosos. Estão em maior proporção nos trabalhos informais e constituem a imensa maioria de empregadas domésticas, as quais frequentemente não têm carteira assinada nem seguro social. São grandes contingentes de mulheres negras, ainda mais exploradas que as demais. (BRASIL, 2013, p. 101).

É importante ressaltar que todo o processo de Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres teve início nos municípios, passando pelos estados, para finalmente acontecer no plano federal. O PNPM pode ser considerado como algo relativo às três dimensões do poder executivo: nacional, estadual, distrital e municipal. “Isto significa que governos municipais, distrital e estaduais devem também

apresentar seus planos de políticas para mulheres e trabalharem em consonância com o governo federal através de mecanismos apropriados" (BRASIL, 2013, p. 101).

Em outubro de 2015, a Secretaria de Políticas para as mulheres foi incorporada pelo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH) que havia sido recém-criado, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria de Políticas para as Mulheres.

Para Gonçalves e Abreu (2018), o PNPM estava ancorado nos principais debates feministas das últimas décadas, "com caminhada internacional de lutas, reivindicações e discussões feitas pelos movimentos de mulheres, que exigia o reconhecimento de suas demandas, já desenhadas na primeira Conferência Mundial de Mulheres, ocorrida no México no ano de 1975" (GONÇALVES; ABREU, 2018, p. 755). Após essa conferência, ocorreram debates de âmbito mundial sobre políticas que contemplassem as reivindicações de promoção de igualdade e oportunidade, como:

> conferências relativas aos Direitos Humanos das Mulheres, a Convenção para Eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1979), a Conferência Internacional sobre a Mulher em Nairobi (1985), e a Conferência de Beijing (1995). Esta última foi considerada um avanço, pois foi reconhecida enquanto estratégia a transversalidade de gênero a ser incorporada em todos os segmentos das políticas públicas e não apenas em um ministério ou secretaria específica voltada às mulheres. Ao avançar a discussão e o apoio na Conferência de Beijing, desenvolveu-se uma plataforma de ação tendo em vista inserir a perspectiva de gênero nas esferas do planejamento social. (GONÇALVES; ABREU, 2018, p. 755).

Em 2016, quando Michel Temer torna-se presidente interino, fruto de uma crise política no Brasil que causou o *impeachment* de Dilma Rousseff, ele extingue de uma só vez o Ministério da Cultura e as Secretarias de Direitos Humanos, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e de Políticas para as Mulheres[35]. Nesse sentido, passamos de um país com a primeira mulher eleita na história da democracia e voltamos para a conjuntura de 24 homens brancos na figura de novos ministros: "tratava-se do primeiro ministério sem mulheres desde 1979, quando findava a gestão ditatorial de Ernesto Geisel" (GONÇALVES; ABREU, 2018, p. 754).

[35] Ao extinguir o MMIRDH, ele atribui suas funções ao Ministério da Justiça, que passou a se chamar oficialmente Ministério da Justiça e Cidadania.

O decreto nº 9.586 de novembro de 2018 institui o Sistema Nacional de Políticas para as mulheres e o Plano Nacional de Combate à Violência Doméstica. No Capítulo I – Do Sistema Nacional de Políticas para as Mulheres, na Seção I – Dos objetivos, o Art. 1º institui o Sistema Nacional de Políticas para as Mulheres – Sinapom:

> vinculado à Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres do Ministério dos Direitos Humanos, com o objetivo de ampliar e fortalecer a formulação e a execução de políticas públicas de direitos das mulheres, de enfrentamento a todos os tipos de violência e da inclusão das mulheres nos processos de desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

Na Seção III – Competências, o art. 3º estabelece que compete ao Ministério dos Direitos Humanos, por meio da Secretaria Nacional de Política para as mulheres:

> I - formular e coordenar a execução da Política Nacional para as Mulheres;
> II - coordenar e prestar apoio administrativo ao Sinapom[36];
> III - estabelecer as diretrizes sobre a organização e o funcionamento do Sinapom;
> IV - atualizar e fortalecer o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, em conjunto com os Estados, os Municípios, o Distrito Federal e a sociedade civil, com a participação prioritária de mulheres em todas as etapas dos processos;
> V - convocar e realizar, em conjunto com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, as Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres, com intervalo máximo de quatro anos;
> VI - prestar assistência técnica aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal para o desenvolvimento dos seus sistemas de políticas para as mulheres;
> VII - contribuir para a qualificação e a ação em rede do Sinapom em todos os entes federativos;
> VIII - financiar, com os demais entes federativos, a execução das políticas públicas para as mulheres;
> IX - estabelecer formas de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal para a execução das políticas públicas para as mulheres; e
> X - garantir a publicidade e a transparência das informações sobre repasses de recursos para financiamento das políticas públicas para as mulheres, aos conselhos e aos gestores estaduais, distritais e municipais. (BRASIL, 2018).

O Art. 4º estabelece que os Estados, os Municípios e o Distrito Federal poderão integrar o Sinapom, independentemente de adesão, desde que estabeleçam algumas condições. Para este trabalho, cabe destacar o estabelecimento de normas para a organização e o funcionamento do Sinapom, em todos os âmbitos; a elaboração de instrumentos que estimulem a colaboração entre os entes federativos para a execução das políticas públicas para as mulheres; financiamento da execução de programas,

[36] Sistema Nacional de Políticas para as Mulheres (Sinapom).

ações e projetos das políticas públicas para as mulheres (BRASIL, 2018), além de recomendar:

> I - a criação de conselho dos direitos da mulher;
> II - a elaboração de planos de políticas públicas para as mulheres, de forma a garantir a sua inclusão na lei orçamentária;
> III - a criação, a implementação e o fortalecimento dos organismos de políticas para as mulheres, que deverão apresentar os seus planos de ação;
> V - os planos de políticas para as mulheres, em conformidade com o PNPM, com a participação da sociedade civil, em especial de mulheres, em todas as etapas dos processos;
> VI - a criação, o desenvolvimento e a manutenção de programas, ações e projetos para a execução das políticas públicas para as mulheres (BRASIL, 2018).

Atualmente[37], o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), é responsável pela articulação interministerial e intersetorial das políticas de promoção e proteção dos Direitos Humanos no Brasil. Sua atual estrutura tem origem nas antigas Secretarias Especiais da Presidência da República: a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ)[38].

Apesar dos esforços do III PNPM para a garantia de políticas que voltassem os olhos para a perspectiva de gênero e as desigualdades sociais, as mudanças que ocorreram na esfera federal que assolou o Brasil com uma onda de retrocessos impactou também o cenário atual de direitos das mulheres de modo geral. No atual contexto de desigualdades e exclusão social, as mudanças ambientais e agravamento da violência, coloca em risco permanente a vigência dos direitos humanos. As instituições de educação superior devem responder a esse cenário, não apenas no que tange a sua capacidade crítica, bem como estabelecendo uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade.

> Falar da igualdade de gênero significa romper com um universo restrito do não reconhecimento da alteridade, do outro, da diferença, para caminhar em direção ao espaço de equidade, da emancipação e do pertencimento. As mulheres emergem como alteridade feminina, sociocultural e política, passam a estar presente nas arenas da vida cotidiana, onde se redefinem com base na cultura, na história, nas relações de trabalho e nas formas de inserção no mundo político, portanto, em um novo campo de possibilidades para

[37] Dados referentes ao ano de 2022.
[38] https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/institucional

> estabelecer convenções capazes de vencer sua condição de desigualdade. (GONÇALVES, ABREU; 2018, p. 759).

As instituições de educação superior devem estar preparadas para lidarem com as necessidades postas de grupos minoritários em busca pelo acesso e pela permanência nos lugares construídos e pensados para um grupo social majoritário e dominante. Para além do aspecto financeiro, é necessário pensar o indivíduo em sua integralidade. No próximo capítulo, traremos como se configuram as políticas de permanência estudantil nas Universidades Públicas Paulistas.

# 5. PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E CRECHES NA USP, Unicamp E UNESP

Criada em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) é uma universidade pública, mantida pelo Estado de São Paulo e ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Seus cursos de graduação são oferecidos em oito cidades: São Paulo (Cidade Universitária e USP Leste), Bauru, São Carlos, Lorena (Câmpus I e II), Ribeirão Preto, Piracicaba, Pirassununga e Santos. Além disso, a USP conta com unidades de ensino, museus e centros de pesquisa situados fora desses espaços e em diferentes municípios (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2023).

O talento e a dedicação dos docentes, alunos e funcionários têm sido reconhecidos por diferentes rankings mundiais, criados para medir a qualidade das universidades a partir de diversos critérios, principalmente os relacionados à produtividade científica (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2023).

> Esse desempenho, gerado ao longo de mais de oito décadas de uma intensa busca pela excelência, permite à USP integrar um seleto grupo de instituições de padrão mundial. Sua graduação é formada por 183 cursos, dedicados a todas as áreas do conhecimento, distribuídos em 42 unidades de ensino e pesquisa, com mais de 58 mil alunos. A pós-graduação é composta por 239 programas, com cerca de 30 mil matriculados. Atualmente, a USP é responsável por mais de 20% da produção científica brasileira. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2023).

Também localizada no Estado de São Paulo, a Unicamp está presente em 3 cidades — em Campinas, Piracicaba e Limeira — e compreende 24 unidades de ensino e pesquisa. Possui um vasto complexo de saúde (com duas grandes unidades hospitalares no campus de Campinas), além de 23 núcleos e centros interdisciplinares, dois colégios técnicos e uma série de unidades de apoio num universo onde convivem cerca de 50 mil pessoas e se desenvolvem milhares de projetos de pesquisa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023).

A universidade foi oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966, dia do lançamento de sua pedra fundamental. Mesmo num contexto universitário recente, ela pode ser considerada uma instituição jovem que já conquistou forte tradição no ensino, na pesquisa e nas relações com a sociedade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023).

> A Unicamp é uma autarquia, autônoma em política educacional, mas subordinada ao Governo Estadual no que se refere a subsídios para a sua operação. Assim, os recursos financeiros são obtidos principalmente do

> Governo do Estado de São Paulo e de instituições nacionais e internacionais de fomento. [...]
> O Câmpus tem o nome do seu fundador, Zeferino Vaz, que foi quem a idealizou. A Cidade Universitária "Zeferino Vaz" se localiza no distrito de Barão Geraldo, região noroeste de Campinas. Fica a 12km do centro da cidade. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023).

A mais nova entre as três, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, foi criada em 1976, resultado da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista. Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em fins dos anos 50 e inícios dos anos 60. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023).

Em 76, por determinação do então governador Paulo Egydio Martins, e de comum acordo com o Secretário da Educação, essas escolas deixaram o Cesep para assumir uma direção própria, na forma Universidade, uma autarquia submetida ao governo do Estado de São Paulo (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023) e, em conformidade com a Lei 952 de 30 de janeiro de 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista que recebeu do governador o nome de "Júlio de Mesquita Filho", da qual passavam a fazer parte os Institutos Isolados (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023).

> Durante toda a década de 1990, a Unesp ampliou seu raio de atuação, sobretudo na forma de aumento da oferta de vagas. Mas em 2003, atendendo a numerosas solicitações e de acordo com a política do governo estadual de promover maior incremento do ensino superior público, a Unesp se expande em várias direções com a criação das então chamadas Unidades Diferenciadas, posteriormente denominadas Câmpus Experimentais (2006), localizadas em Dracena, Itapeva, Ourinhos, Registro, Rosana, São Vicente, Sorocaba e Tupã. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023).

Em 2012, também na condição de Câmpus Experimental, foi criado o câmpus de São João da Boa Vista, na esteira do Programa de Expansão da Graduação promovida pelo Governo Estadual. Na ocasião, a Unesp criou onze cursos de Engenharia, com implantação escalonada ao longo dos anos de 2013, 2014 e 2015. Em 2021, os últimos cinco Câmpus Experimentais (Itapeva, Ourinhos, Registro, Rosana e São João da Boa Vista) foram completamente consolidados, finalizando um processo de 20 anos do último ciclo de expansão da Unesp (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023).

**Figura 7:** Unidades da Unesp no Estado o Estado de São Paulo.

**Fonte:** Universidade Estadual Paulista (2023).

As universidades públicas paulistas há pelo menos três décadas desenvolvem algumas ações visando favorecer a inclusão e permanência estudantil, a saber: cursinhos pré-vestibulares, inscrição gratuita em vestibular, bolsas de apoio acadêmico, moradias estudantis, auxílios aluguel, restaurantes universitários, subsídios alimentação, auxílio transporte etc. (VASCONCELOS; GUALHARDO, 2016).

> Em 2012, o Governo do Estado de São Paulo, por meio do Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES), solicitou que as universidades estaduais implantassem um programa de ação afirmativa para a inclusão de alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica na graduação, acolhendo, em 50% de suas vagas, alunos egressos de escolas públicas, dentre as quais 35% deveriam ser reservadas para os grupos étnicos preto, pardo e índio (PPI). A UNESP estabeleceu que, em cinco anos, terá incluído os 50% de estudantes de escola pública, tendo início com a inclusão de 15% em 2014, 25% em 2015, 35% em 2016, 45% em 2017 e 50% em 2018. (AMARAL, 2018, p. 30).

Segundo dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GeoCAPES), a distribuição de bolsas CAPES no ano de 2021 foi maior no sul e sudeste.

Segundo Amaral (2018), mesmo com o aumento do acesso do estudante socioeconomicamente vulnerável integrando a universidade pública garantido por lei,

as políticas públicas de permanência estudantil não possuem uma obrigação numérica legal para o seu oferecimento por parte da instituição.

Para Amaral (2018), as pesquisas acadêmicas em torno das políticas de permanência precisam ser intensificadas “para que a luta pela democratização significativa e certeira do ensino superior aconteça” (AMARAL, 2018, p. 30).

As subseções a seguir trarão dados das universidades e sua relação com a permanência estudantil.

## 5.1. Universidade de São Paulo (USP) e permanência

A USP possui uma página em que disponibiliza os dados dos alunos, os trabalhos e as informações sobre recursos humanos denominada “Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) – USP” [39]. Nela foi possível encontrar as informações sobre o “Anuário Estatístico” USP em Números 2021 com a Base de dados 2020.

As políticas de permanência da USP são implementadas a partir do Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE). É um programa de benefícios e bolsas oferecido aos alunos de graduação da universidade e tem como objetivo diminuir a evasão causadas por dificuldades socioeconômicas, dando para estudantes selecionadas/os as condições necessárias para continuarem seus cursos. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022). A seleção das/os estudantes que participam do programa é feita através de avaliações socioeconômicas.

O PAPFE organiza ações em todos os campi para ajudar alunos com dificuldades socioeconômicas a se manterem na Universidade. O programa conta com apoio-moradia, auxílio-alimentação, auxílio-livros, auxílio-manutenção e auxílio-transporte. Os alunos interessados em desenvolver atividades com bolsas podem consultar o site da Pró-Reitoria de Graduação e consultar os programas disponíveis aos alunos da Universidade.

Dente os benefícios concedidos, temos: a) Moradia estudantil (Apoio Moradia); **b)** Auxílio Financeiro - no valor de 500 reais; c) Auxílio Alimentação – que possibilita ao aluno ter refeições gratuitas no restaurante universitário; d) Auxílio-Livros, no valor de 150 reais, não pago no mês de janeiro e julho; e) Auxílio Manutenção EACH-USP

[39] https://www6.usp.br/transparencia/servico-de-informacao-ao-cidadao-usp/

Leste - apenas para alunas/os da EACH; f) Auxílio Transporte (só para alunas/os dos campi do interior) – no valor de 250 reais, também exceto nos meses de janeiro e julho (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

> A duração máxima dos benefícios é de 2 anos, durante esse período podem acontecer reavaliações socioeconômicas que confirmem sua continuidade ou suspensão. Caso a/o estudante termine ou abandone sua graduação, faça uma transferência de campus, ou falsifique e omita dados socioeconômicos, os benefícios são suspensos. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

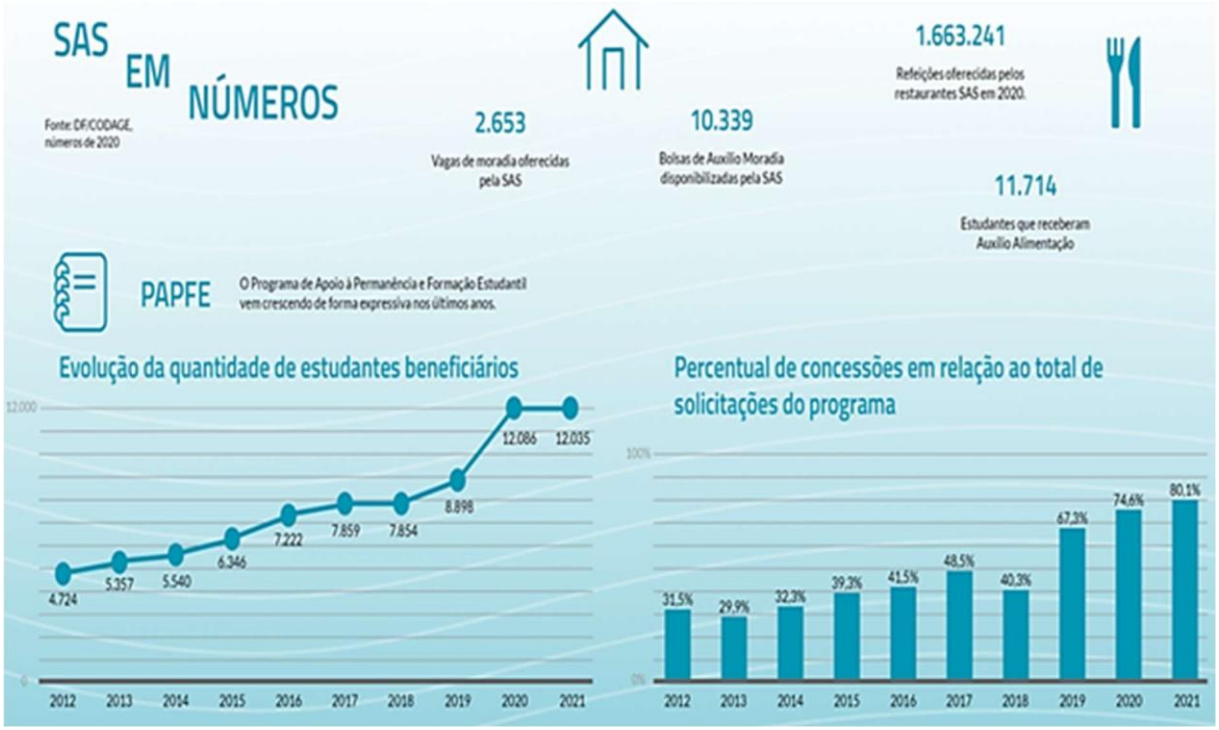
As inscrições são feitas em um período que consta no edital através do Portal de Serviços da USP. Para seleção, é preciso preencher um formulário e anexar documentos comprobatórios. A Superintendência de Assistência Social (SAS) é responsável pela administração da PAPFE. A SAS se apresenta como:

> órgão da USP que organiza e aplica programas e ações sociais, com a missão de acolher os estudantes e valorizar a vida estudantil. Para a SAS, éessencial proporcionar um espaço de união do desenvolvimento da ciência, arte, cultura e cidadania, para que estudantes se tornem seres ativos, engajados com os desafios atuais da sociedade, questões humanas, tecnológicas, ambientais e socioeconômicas.
> A SAS busca dar as condições para que estudantes da USP possam desenvolver todo o seu potencial, amenizando os possíveis impedimentos para isso. A superintendência realiza suas ações baseando-se na contribuição para o ingresso e permanência de estudantes, fortalecendo a política de permanência estudantil que procura diminuir os casos de evasão da universidade, principalmente dos que enfrentam dificuldades socioeconômicas.
> Dessa forma, a SAS atua no processo de tornar a universidade um meio mais inclusivo e acolhedor, que valoriza estudantes e seu processo de aprendizado, extremamente importantes para o avanço da sociedade.
> O desafio da SAS é organizar, integrar e aprimorar ações de suporte e apoio a estudantes, unindo seus esforços com agentes internos e externos à universidade, para fortalecer suas iniciativas e o diálogo com a sociedade. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

**Figura 8: Quem é SAS?**

**Fonte:** Superintendência de Assistência Social da USP, 2022.

**Figura 9: SAS em números**




**Fonte:** Superintendência de Assistência Social da USP, 2022.

Outra possibilidade de bolsa advém do Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Apoio à Permanência e Formação de Estudantes de Graduação (PUB-USP):

> é uma ação da Universidade de São Paulo que integra a Política de Apoio à Permanência e Formação Estudantil. O Programa visa o engajamento do corpo discente em atividades de investigação científica ou projetos associados às atividades-fim da USP, de forma a contribuir para a formação acadêmica e profissional dos alunos regularmente matriculados.[40] (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

Diferentemente da PAPFE, pois a SAS analisa o caso de cada aluno, a bolsa do PUB é analisada por um Comitê de Análises para cada uma das três vertentes (ensino de graduação, pesquisa, cultura e extensão). A Pró-Reitoria de Graduação é a responsável por gerenciá-los. Os projetos são avaliados e priorizados pelos Comitês, considerando sua relevância e seu potencial impacto formativo, social, cultural e científico (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

- **Licença-maternidade e Regime especial na USP**

O regime especial de aprendizagem, para compensação de faltas de alunos da graduação na USP, adquire uma roupagem diferente em cada unidade de ensino. O único elemento em comum que pode ser encontrado *online* é o fato de precisar requerer o regime especial através de um formulário, e encaminhar para a Seção competente.

Os documentos encontrados foram: PORTARIA FMVZ Nº 20/2020 – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia; DELIBERAÇÃO FD nº 45/2019 – Faculdade de Direito; RESOLUÇÃO FZEA Nº 19/2019 – Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos. Já a FFLCH explica o que é o regime domiciliar e coloca a lei nº 6.202/75 na sua página a título de informação para os alunos. Não foi possível encontrar uma portaria que trate de alunas da graduação.

Para alunas de pós-graduação há o REGIMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO:

> TÍTULO III – Do Ensino
> Capítulo I - Dos Alunos

[40] https://uspdigital.usp. br/juno/bnfArquivosPublicos.jsp?tiparq=1&anoprg=2021&codm

> Seção IV
> Do Trancamento de Matrícula e das Licenças Maternidade e Paternidade:
> **Artigo 47** – O estudante matriculado em curso de Mestrado ou Doutorado poderá usufruir de licença-maternidade ou paternidade, com suspensão da contagem dos prazos regimentais, além do prazo estabelecido no art. 46.
> § 1º – A pós-graduanda poderá usufruir de licença-maternidade por um prazo de até seis meses.
> § 2º – O pós-graduando poderá usufruir de licença-paternidade por um prazo de vinte dias
> § 3º – Para a concessão da licença deverão ser atendidos os seguintes requisitos:
> I – requerimento firmado dirigido à CCP, acompanhado da certidão de nascimento;
> II – a licença será concedida a partir da data do nascimento ou da adoção, não sendo aceitos pedidos posteriores ao período aquisitivo.

Na pandemia, a USP ofertou suplementação de bolsas nos anos de 2020 e 2021 de licenças-parentais para discentes que já eram beneficiados por agências de fomento, sendo 2 meses para mães e 1 mês para pais, com o mesmo valor das bolsas já implementadas (YAMAMOTO, 2020).

> Outra medida a favor da igualdade de gêneros na Universidade foi uma resolução recentemente aprovada pelo Conselho de Pós-Graduação que determina a possibilidade de estender por 12 meses o período de comprovação de desempenho acadêmico para docentes em licença-maternidade ou adoção. Da mesma forma, o credenciamento ou recredenciamento da docente no programa de pós-graduação também poderá ser prorrogado por um ano. (YAMAMOTO, 2020).

Já para servidoras e docentes da USP, há a RESOLUÇÃO Nº 7036, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2014 (revoga a Resolução 3368/1987 e as Portarias GR 4012/2008 e 4794/2010): ela dispõe sobre o benefício da licença às servidoras gestantes, docentes ou técnicas-administrativas, celetistas ou autárquicas, vinculadas ao Regime Geral de Previdência Social (RGPS) e ao Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos (RPPS), bem como aos servidores que adotam criança (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2023). O artigo 1º prevê a licença gestante para elas de 180 dias, podendo ser concedida a partir da 32ª semana.

- **Creches na USP**

No que tange à questão das creches e pré-escolas da USP, a instituição oferece vagas nas Unidades de Educação Infantil vinculadas à SAS, que partem do princípio de que a Educação Infantil é um direito da criança, com uma função

diferenciada e complementar à ação da família[41]. O serviço é direcionado às crianças cujos responsáveis são docentes, funcionárias/os ou estudantes da USP, e está presente nos campi de Butantã, São Carlos e Ribeirão Preto (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

> A faixa etária que pode ser inscrita é de crianças de 4 meses até 6 anos e o atendimento das Unidades é feito de segunda à sexta, em período integral diurno. Por ter um número limitado de vagas, a seleção das crianças é feita por critérios socioeconômicos.
> As Unidades buscam o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Assim, complementando a ação da família e da comunidade, em um ambiente seguro e, ao mesmo tempo, instigante e desafiador (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

As vagas são destinadas exclusivamente para crianças dependentes de docentes e pós-doutorandos (docentes), servidores técnico-administrativos (funcionários) e estudantes de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (estudantes) da Universidade de São Paulo (USP). A inscrição é feita de forma remota, através de um formulário.

São duas creches/Pré-escolas na cidade de São Paulo, uma unidade na cidade de São Carlos e uma unidade na cidade de Ribeirão Preto. As informações que constam no site são referentes ao edital da cidade de São Paulo.

A Creche e Pré-Escola de São Carlos da Universidade de São Paulo (2023) entrou em funcionamento em 1985:

> Em seu Projeto Político Pedagógico, a Creche contempla as necessidades e particularidades do mundo da infância, atendendo-as nos aspectos biológicos de provisão e proteção e no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Acreditamos na capacidade característica (diferente da adulta) da criança transpor barreiras, criar movimentos, descobrir e inventar, produzir e compreender acontecimentos e vivenciar situações de faz de conta, ou seja, viver em "processo". Este processo de desenvolvimento se constitui em todos os sentidos (psíquico, físico, emocional, social, etc.) e se dá através da participação plena na vida social. Neste sentido, nosso norte está no binômio cuidado – educação e nos direitos da criança. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2023).

Sobre a creche no Câmpus de Ribeirão Preto, não há informações sobre o atendimento, processo seletivo e horário de funcionamento. Na página da USP Câmpus Ribeirão, apenas consta o endereço: Creche e Pré-escola Carochinha - Rua

[41] https://sas.usp. br/creche-princ/

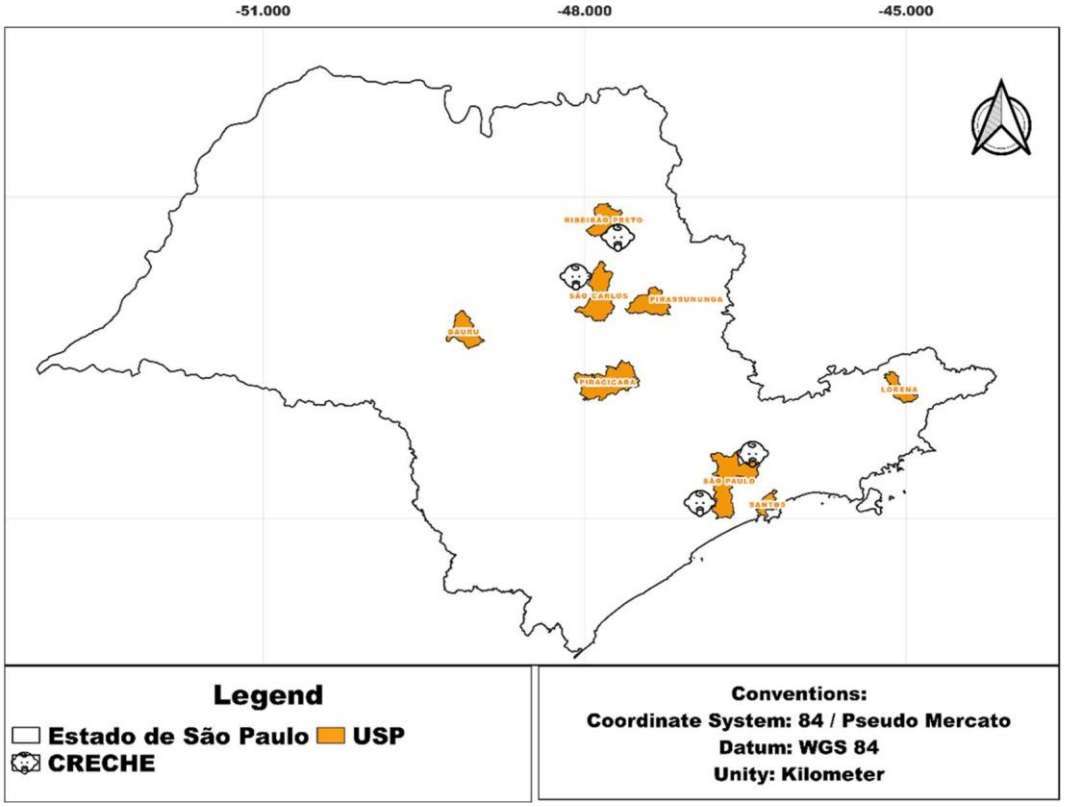
do Lago, S/N - Câmpus USP de Ribeirão Preto, além do e-mail e números de telefones para contato.

**Quadro 2: Total de creches da USP**

| Universidade de São Paulo | |
|---|---|
| Total de campi | 10 |
| Total de creches | 4 (um campus com 2 creches) |

**Fonte:** elaboração própria.

**Figura 10: Total de creches USP**




**Fonte:** elaboração própria.

## 5.2. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e permanência

Para atender as demandas dos alunos, a Unicamp tem o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE)[42], o principal órgão de apoio e assistência estudantil na Unicamp. Ele foi criado em janeiro de 1976 pela Pró-Reitoria de Graduação, com o propósito de desenvolver programas de apoio e de assistência aos estudantes que encontrassem dificuldades de permanência na Universidade, principalmente em função de problemas econômicos. “Essa preocupação nasceu pela observação da sociedade e

[42] https://www.sae.unicamp. br/portal/pt/

do sujeito, neste caso, o aluno da Universidade, e suas necessidades nos contextos econômico, social e cultural da região de Campinas" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2022).

Com o tempo e com as discussões realizadas, na tentativa de melhorar cada vez mais as condições de permanência dos estudantes na Universidade, novas ideias foram incorporadas ao funcionamento do SAE. A democratização do ensino e da escola foi, por exemplo, um dos fatores que incentivou a criação de novos programas do SAE e impulsionou a mudança de postura em relação aos já existentes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2022).

Seus programas visam garantir que, ao ingressar na Universidade, os (as) estudantes possam se desenvolver plenamente a partir da associação de um ensino de qualidade a uma efetiva política de assistência estudantil, que incorpora auxílios referentes à moradia, à alimentação, ao transporte e à cultura, além de suportes na área educacional, social, jurídica e do mundo de trabalho (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2022).

Segundo eles, os programas do SAE são direcionados à permanência, atendendo estudantes que apresentem dificuldades financeiras, de adaptações sociais e acadêmicas. Ele é responsável por desenvolver ações para auxiliar o (a) estudante nos diferentes momentos da vida universitária, incluindo a transição do ensino médio para Universidade, os desafios acadêmicos e sociais do percurso estudantil, até o desenvolvimento de carreira, por meio das atividades de estágios (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2022).

O atendimento aos estudantes é realizado nas seguintes áreas: Área Social, com atividades desenvolvidas pela equipe de serviço social; Área acadêmica, englobando atividades da orientação educacional, orientação jurídica e estágios; Área de bem-estar, com ações voltadas à intervenção psicológica e psiquiátrica; e Ações culturais. O SAE também oferece atendimentos individuais e coletivos, como palestras, oficinas e cursos.

As bolsas ofertadas são: BAS (Bolsa Auxílio-Social); BAS-IC (Bolsa Auxílio Social - Incentivo Complementar); BAT (Benefício Auxílio Transporte); BENP (Benefício Emergencial de Atividades Não Presenciais); BAEF (Bolsa Auxílio Estudo e Formação); Bolsa Emergência; Bolsa Auxílio Moradia; PME - Programa de Moradia Estudantil; Bolsa Auxílio Instalação. A vigência da bolsa é de um ano, sendo renovável pelo aluno mediante a um novo processo de seleção.

Em relação à alimentação, também é ofertado o programa BITA:

> O BITA – Benefício de Isenção da Taxa de Alimentação tem o objetivo de dar acesso franqueado aos restaurantes universitários nos dias de funcionamento para café da manhã, almoço e jantar para estudantes de Graduação e Pós-Graduação que possuam renda per capita familiar bruta de até 1,5 salário-mínimo nacional. O benefício é previsto no artigo 6º da Deliberação CONSU-A-35/2017 e regulamentado pela Resolução GR nº 20/2018, integra o rol de políticas de permanência estudantil da universidade. (UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2023).

Em relação à moradia estudantil, o site da Unicamp coloca que:

> O Programa de Moradia Estudantil da Unicamp é constituído por unidades de sala e quarto com quatro vagas e estúdio para famílias, no local conhecido como Moradia da Unicamp. O objetivo é viabilizar a vida acadêmica dos estudantes da Unicamp que encontrem dificuldades financeiras. O número de vagas pode variar de acordo com a disponibilidade da administração da moradia. Há aproximadamente 900 vagas para casas que comportam 4 alunos cada e há também 27 estúdios para casais. (UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2023).

A bolsa auxílio-moradia é destinada aos alunos dos campi de Limeira (FT - Faculdade de Tecnologia e FCA - Faculdade de Ciências Aplicadas) e Piracicaba (FOP - Faculdade de Odontologia de Piracicaba). Para o Câmpus de Campinas, a Bolsa é utilizada por alunos que não conseguiram vaga no PME - Programa de Moradia Estudantil (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2022a).

Abaixo, a imagem do quadro das bolsas SAE. Última atualização feita em abril de 2022.

**Quadro 3:** Quadro comparativo das bolsas SAE, 2022

| | Valor Mensal | Transporte | Alimentação | Critério de Classificação | Vigência | Carga Horária | Quantidade |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BAS - Bolsa Auxílio Social | R$ 747,10 | Sim [1] | Sim * | Índice Socioeconômico | 12 meses | 60h Mensais | 2260 Mensais |
| BAT - Bolsa Alimentação e Transporte | ([1]) | Sim [1] | Sim * | Índice Socioeconômico | 12 meses | Não se aplica | 704 Mensais |
| BAEF - Bolsa Auxílio Estudo e Formação | R$ 996,13 | Sim [1] | Sim * | Índice Socioeconômico | 12 meses | 80h Mensais | 50 mensais |
| Bolsa Emergência | R$ 747,10 | Sim [1] | Sim * | Índice Socioeconômico | 1 mês | 10h a 40h Mensais | 344 Anuais |
| BAS IC - Bolsa Auxílio Social Iniciação Cientifica | Valor BAS - Valor Bolsa IC [2] | Sim [1] | Sim * | Índice Socioeconômico | 12 meses | Não se aplica | 300 Mensais |
| Bolsa Auxílio Moradia | R$ 519,48 | Não | Não | Índice Socioeconômico | 12 meses | Não se aplica | 1686 Mensais |
| Bolsa Auxílio Instalação | R$ 387,47 | Não | Não | Índice Socioeconômico | 1 mês | Não se aplica | 294 Anuais |
| Bolsa Pesquisa Empresa | A Combinar com a empresa | Não | Não | Não se aplica | Equivalente a vigência do Projeto | De acordo com o Projeto | Não se aplica |
| Bolsa PAPI | R$ 394,73 | Não | Não | Não se aplica | Equivalente a vigência do Projeto | Até 60h Mensais | Não se aplica |
| Bolsa Aluno-Artista | R$ 509,10 | Sim [1] | Não | Não se aplica | 8 meses | De acordo com o Projeto | 30 Anuais |
| Bolsa Transporte Estágio Obrigatório | ([3]) | Sim [3] | Não | Não se aplica | Equivalente a vigência do Estágio | Não se aplica | 225 Mensais |
| Bolsa Pesquisa | R$ 400,00 | Não | Não | Não se aplica | 12 meses | De acordo com o Projeto | 287 Mensais |

[1] Valor de dois passes municipais do transporte coletivo de Campinas por dia útil

[2] Complemento da Bolsa de Iniciação Científica até que atinja o valor da BAS

[3] Valor de dois passes do transporte coletivo da cidade do campus onde o(a) aluno(a) realiza o curso

* Duas refeições por dia nos Restaurantes Universitários

**Fonte:** SAE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2022b)[43]

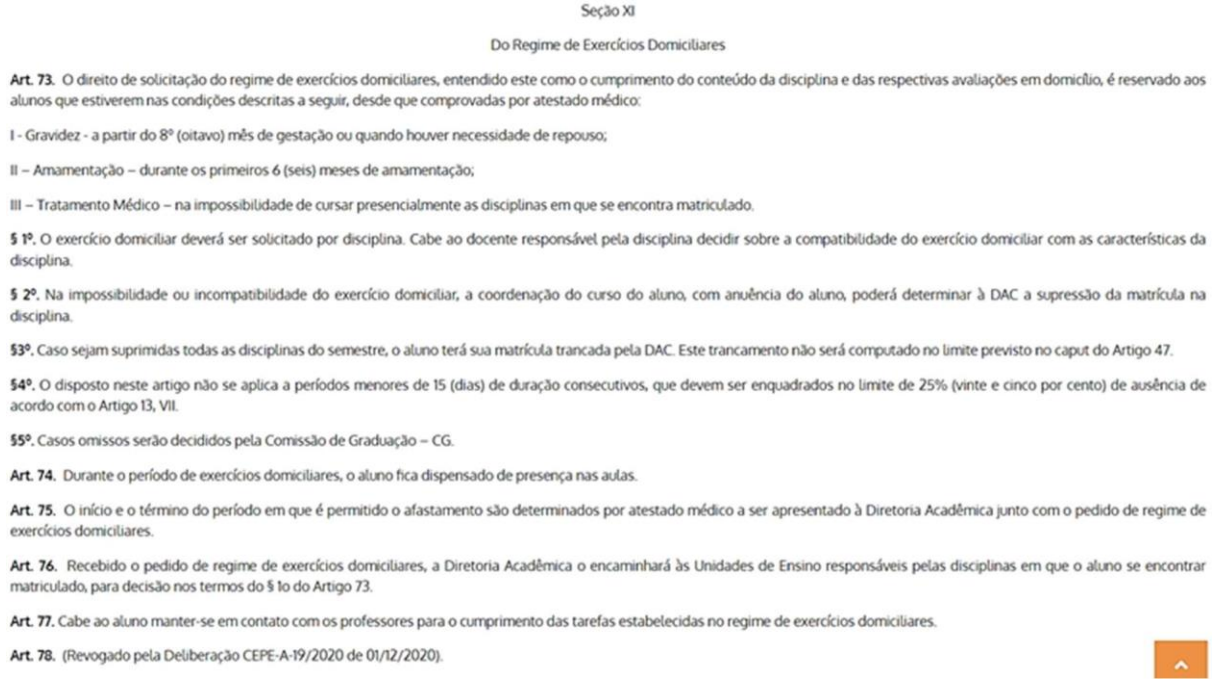
- **Licença-maternidade e Regime especial na Unicamp**

O exercício domiciliar para alunas da Unicamp é ofertado não apenas a partir do 8º mês de gravidez, mas também para mães que amamentam até os 6 meses de idade da criança, válido para o período que conta no atestado médico e, em caso de prorrogação, a estudante deve fazer nova solicitação.

A Unicamp oferece um Regimento Geral dos Cursos de Graduação para alunos onde constam essas informações. A estudante deve solicitar a partir do sistema e-DAC, junto de um atestado válido para o período vigente.

[43] https://www.sae.unicamp. br/saewiki/index.php/Resumo_das_Bolsas_Dispon%C3%ADveis

**Figura 11: Regimento Geral dos Cursos de Graduação, Capítulo V - Da Avaliação do Aluno na Disciplina, Seção XI - Do Regime de Exercícios Domiciliares.**



Seção XI

Do Regime de Exercícios Domiciliares

**Art. 73.** O direito de solicitação do regime de exercícios domiciliares, entendido este como o cumprimento do conteúdo da disciplina e das respectivas avaliações em domicílio, é reservado aos alunos que estiverem nas condições descritas a seguir, desde que comprovadas por atestado médico:

I - Gravidez - a partir do 8º (oitavo) mês de gestação ou quando houver necessidade de repouso;

II – Amamentação – durante os primeiros 6 (seis) meses de amamentação;

III – Tratamento Médico – na impossibilidade de cursar presencialmente as disciplinas em que se encontra matriculado.

**§ 1º.** O exercício domiciliar deverá ser solicitado por disciplina. Cabe ao docente responsável pela disciplina decidir sobre a compatibilidade do exercício domiciliar com as características da disciplina.

**§ 2º.** Na impossibilidade ou incompatibilidade do exercício domiciliar, a coordenação do curso do aluno, com anuência do aluno, poderá determinar à DAC a supressão da matrícula na disciplina.

**§3º.** Caso sejam suprimidas todas as disciplinas do semestre, o aluno terá sua matrícula trancada pela DAC. Este trancamento não será computado no limite previsto no caput do Artigo 47.

**§4º.** O disposto neste artigo não se aplica a períodos menores de 15 (dias) de duração consecutivos, que devem ser enquadrados no limite de 25% (vinte e cinco por cento) de ausência de acordo com o Artigo 13, VII.

**§5º.** Casos omissos serão decididos pela Comissão de Graduação – CG.

**Art. 74.** Durante o período de exercícios domiciliares, o aluno fica dispensado de presença nas aulas.

**Art. 75.** O início e o término do período em que é permitido o afastamento são determinados por atestado médico a ser apresentado à Diretoria Acadêmica junto com o pedido de regime de exercícios domiciliares.

**Art. 76.** Recebido o pedido de regime de exercícios domiciliares, a Diretoria Acadêmica o encaminhará às Unidades de Ensino responsáveis pelas disciplinas em que o aluno se encontrar matriculado, para decisão nos termos do § 1o do Artigo 73.

**Art. 77.** Cabe ao aluno manter-se em contato com os professores para o cumprimento das tarefas estabelecidas no regime de exercícios domiciliares.

**Art. 78.** (Revogado pela Deliberação CEPE-A-19/2020 de 01/12/2020).

**Fonte:** Universidade de Campinas, 2023.

Além disso, a Diretoria Acadêmica deixa claro que “A solicitação de Exercícios Domiciliares pode não ser concedida pelo professor ou pela Coordenadoria do curso no caso de disciplinas com conteúdo prático” (UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2023).

Não há menção de licença-maternidade ou regime domiciliar no Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e dos Cursos *Lato Sensu*.

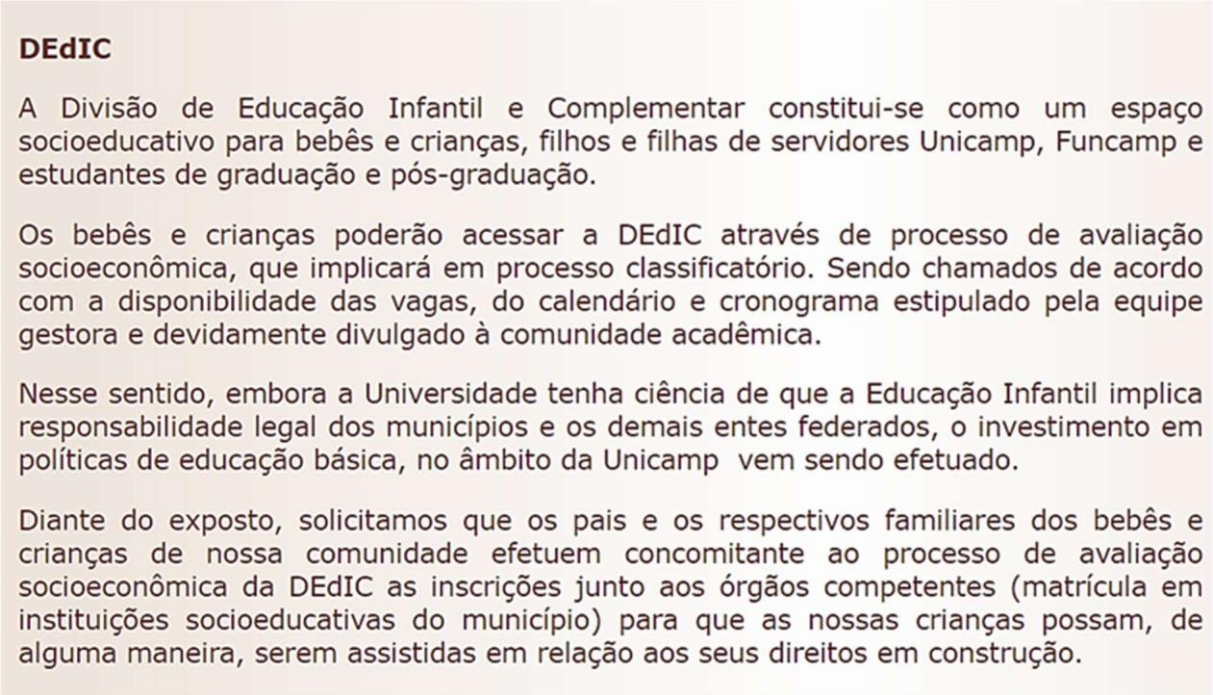
Já para servidoras e docentes, a licença-maternidade prevista é de 180 dias. A Resolução SGP nº 36, de 06 de dezembro de 2013 também pede que a solicitante apresente um atestado médico, e a licença pode ser concedida a partir da 32ª semana de gestação.

- **Creches na Unicamp**

Em relação a creches ou ao auxílio-criança, a Unicamp tem uma Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), a qual é uma Divisão da Diretoria Executiva de Ensino Pré-Universitário, órgão diretamente vinculado a reitoria da Unicamp e que se encontra devidamente subordinada ao ordenamento jurídico-normativo da Universidade, bem como aos demais documentos emanados do

legislativo a qual encontramo-nos vinculados e que estão em vigência. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023)

**Figura 12: DEdIC**



**DEdIC**

A Divisão de Educação Infantil e Complementar constitui-se como um espaço socioeducativo para bebês e crianças, filhos e filhas de servidores Unicamp, Funcamp e estudantes de graduação e pós-graduação.

Os bebês e crianças poderão acessar a DEdIC através de processo de avaliação socioeconômica, que implicará em processo classificatório. Sendo chamados de acordo com a disponibilidade das vagas, do calendário e cronograma estipulado pela equipe gestora e devidamente divulgado à comunidade acadêmica.

Nesse sentido, embora a Universidade tenha ciência de que a Educação Infantil implica responsabilidade legal dos municípios e os demais entes federados, o investimento em políticas de educação básica, no âmbito da Unicamp vem sendo efetuado.

Diante do exposto, solicitamos que os pais e os respectivos familiares dos bebês e crianças de nossa comunidade efetuem concomitante ao processo de avaliação socioeconômica da DEdIC as inscrições junto aos órgãos competentes (matrícula em instituições socioeducativas do município) para que as nossas crianças possam, de alguma maneira, serem assistidas em relação aos seus direitos em construção.

**Fonte:** Divisão de Educação Infantil e Complementar (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023)[44].

A DEdIC é composta por 5 Unidades Socioeducativas:

> 1) Centro de Convivência Infantil (Ceci Integral) – Creche: Berçário – Período integral;
> 2) Centro de Convivência Infantil (Ceci Integral) – Creche: Maternal e Pré-Escola - Período integral;
> 3) Centro de Convivência Infantil (Ceci Parcial) – Creche / Berçário / Maternal e Pré-Escola - Período parcial;
> 4) Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (Prodecad) – Períodos matutino e vespertino;
> 5) Centro de Convivência Infantil da Faculdade de Odontologia de Piracicaba (Ceci FOP) – Creche / Berçário / Maternal e Pré-Escola – Período integral. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023)

O Centro de Convivência Infantil da Faculdade de Odontologia de Piracicaba (CECI FOP) é a mais antiga das Unidades Educacionais da DEdIC - criada ao final da década de 70, de período integral, e oportuniza o direito à educação aos bebês e às crianças, selecionados através de avaliação socioeconômica pelo Serviço Socioeducativo da DEdIC (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023). Ela

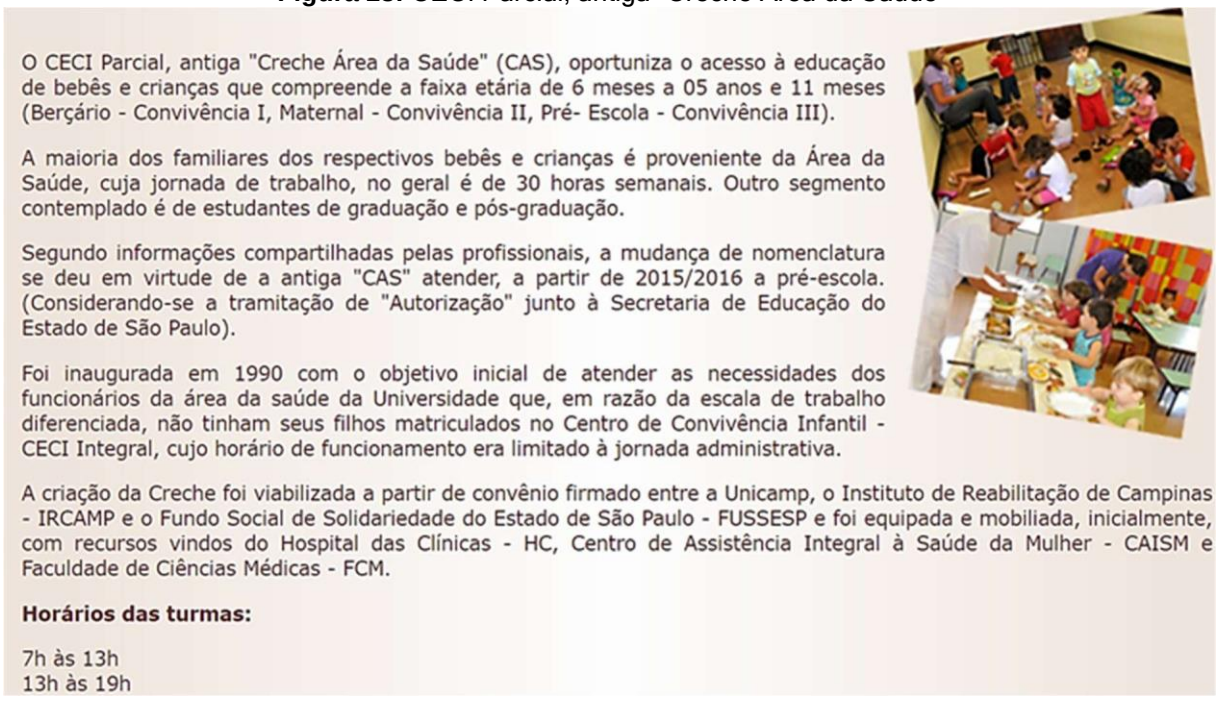
[44] https://www.dgrh.unicamp. br/dedic/estrutura

atende as três convivências (Berçário, Maternal e Pré - Convivências I, II e III) em modalidade multietária.

Já o CECI Integral em Campinas foi criado oficialmente em 1983, embora já tivesse iniciado suas atividades em 1982 com o atendimento de 30 bebês em uma casa alugada, próxima à entrada principal da Universidade. Embora estejam situados em Unidades Socioeducativas "separadas", a Equipe de Coordenação de Unidade realiza semanalmente reuniões com todos os integrantes da equipe gestora, visando o diálogo sobre o Projeto Político Pedagógico da DEdIC em processo de construção, sistematização e consolidação. O horário de atendimento é 8h15-17h15min (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023).

O CECI que atende em período integral, o berçário, atende bebês de até 18 meses, localizado próximo ao Instituto de Biologia/Faculdade de Engenharia de Alimentos. O CECI maternal e a pré-escola atendem crianças a partir de 19 meses até 5 anos e 11 meses, localizado próximo ao Centro Médico (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023). Os horários das turmas Convivência I, II e III são: 8h30 às 17h30/ 7h às 16h (maternal). Já o CECI Parcial atende majoritariamente pais da área da saúde.

**Figura 13:** CECI Parcial, antiga “Creche Área da Saúde”



O CECI Parcial, antiga "Creche Área da Saúde" (CAS), oportuniza o acesso à educação de bebês e crianças que compreende a faixa etária de 6 meses a 05 anos e 11 meses (Berçário - Convivência I, Maternal - Convivência II, Pré- Escola - Convivência III).

A maioria dos familiares dos respectivos bebês e crianças é proveniente da Área da Saúde, cuja jornada de trabalho, no geral é de 30 horas semanais. Outro segmento contemplado é de estudantes de graduação e pós-graduação.

Segundo informações compartilhadas pelas profissionais, a mudança de nomenclatura se deu em virtude de a antiga "CAS" atender, a partir de 2015/2016 a pré-escola. (Considerando-se a tramitação de "Autorização" junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo).

Foi inaugurada em 1990 com o objetivo inicial de atender as necessidades dos funcionários da área da saúde da Universidade que, em razão da escala de trabalho diferenciada, não tinham seus filhos matriculados no Centro de Convivência Infantil - CECI Integral, cujo horário de funcionamento era limitado à jornada administrativa.

A criação da Creche foi viabilizada a partir de convênio firmado entre a Unicamp, o Instituto de Reabilitação de Campinas - IRCAMP e o Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo - FUSSESP e foi equipada e mobiliada, inicialmente, com recursos vindos do Hospital das Clínicas - HC, Centro de Assistência Integral à Saúde da Mulher - CAISM e Faculdade de Ciências Médicas - FCM.

**Horários das turmas:**

7h às 13h
13h às 19h

**Fonte:** Universidade Estadual de Campinas, 2023.

A unidade “PRODECAD” – diz respeito ao Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente (PRODECAD) e viabiliza a educação

complementar a crianças de 6 a 14 anos, matriculadas na Escola Estadual Sérgio Porto em seu contraturno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023).

> O PRODECAD, foi desenhado como uma possibilidade educacional "não formal" (em processo de diálogo e construção coletiva) sendo criada em 1987 através de convênio firmado entre a Unicamp, o Instituto de Reabilitação de Campinas - IRCAMP e o Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo - FUSSESP. No início de sua origem, houve a implantação do subprograma de apoio à escolaridade, hoje conhecido como educação complementar.
> Em 1988, teve início o sub-programa de pré-escola, viabilizado por convênio firmado entre a Unicamp e a Prefeitura de Campinas e rompido no final de 2009. Com o final do convênio, a pré-escola passou a ser oferecida a partir de 2010 pelo Centro de Convivência Infantil - CECI.
> No início de 1990 o PRODECAD inicia o atendimento no prédio atual.
> Horários das turmas:
> Parcial: 8h30 às 12h40 - 11h30 às 16h
> Intermediário: 11h30 às 13h30 - 17h10 às 19h15
> (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023).

Não há menção no site sobre CECI nos institutos FCA e FT de Limeira/SP. Em contato com a DEdIC, a seção coloca que “infelizmente ainda a DEdIC não expandiu aos campi de Limeira” [FT e FCA].

Cada Unidade Socioeducativa conta com Coordenadores de Unidade (CoordU), profissionais de educação básica concursados que, após aprovação em processo de seleção, integram a Equipe de Gestão da DEdIC a partir de meados de 2017 e 2018 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023).

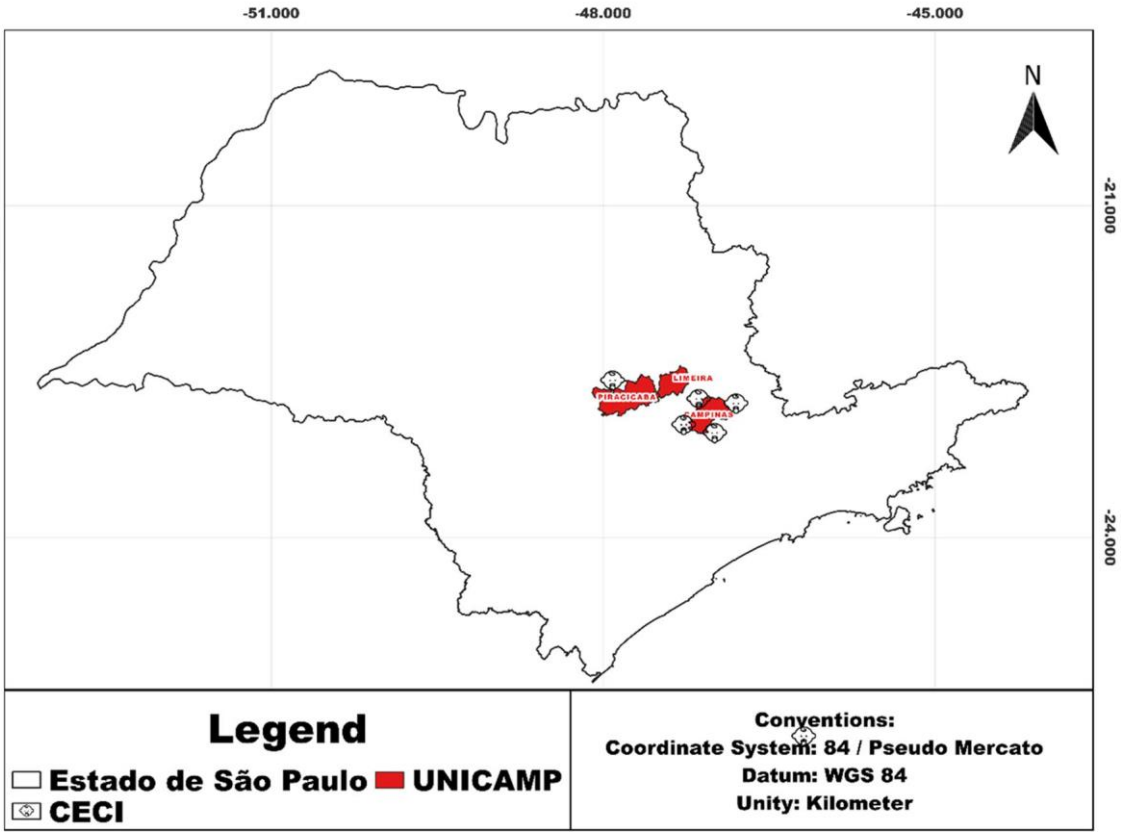
Os CoordU respondem junto à comunidade acadêmica e à direção pelo trabalho efetivado em cada Unidade. Assim sendo, tanto para os bebês, crianças, professoras e professores, bem como para as famílias e demais funcionários, são eles quem prestam diretamente os esclarecimentos e podem responder com propriedade sobre o andamento do trabalho pedagógico cotidiano, ademais dos professores/das professoras e demais funcionários que constituem sua equipe de trabalho (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2023).

**Quadro 4:** Total de CECI’s da Unicamp

| **Universidade Estadual de Campinas** | |
|---|---|
| Total de campi | 3 |
| Total de campi com CECI’s | 2 (4 em Campinas e 1 em Piracicaba) |

**Fonte:** elaboração própria.

**Figura 14: Total de CECI's da Unicamp**




**Fonte:** elaboração própria.

## 5.3. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e permanência

Na UNESP, os responsáveis pela permanência estudantil são a Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE) e a Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE). A COPE foi criada, por deliberação do Conselho Universitário, em agosto de 2013, pelo Despacho nº 204/13. Após a sua criação, ela foi implantada com o propósito de consolidar uma política de direitos, tendo por função elaborar, planejar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Comissão Permanente de Permanência Estudantil – CPPE, programas, metas e ações que tenham por objetivo promover a igualdade de oportunidades aos estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para a redução de índices de retenção e de evasão na UNESP (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022).

As políticas visam principalmente:

> a) Consolidar a política de Permanência Estudantil na UNESP; b) Introduzir na UNESP as diretrizes do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto 7.234/julho 2010). Dentre outros objetivos, o PNAES busca atender estudantes oriundos da rede pública de educação básica com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos; c) Planejar ações para receber alunos que ingressarem na UNESP pelo Programa de Inclusão, através do Sistema de Reserva de Vagas do Ensino Básico Público (SRVEBP). d) atender as demandas de permanência relacionadas à implantação dos novos cursos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022, p. 02).

A permanência estudantil, antes da criação da COPE, ficava sob coordenação da PROEX. Após sua criação, a PROEX ficou responsável pelos programas de mérito acadêmico, enquanto a COPE ficou responsável pelas ações dirigidas aos estudantes vulneráveis socioeconomicamente, a saber: Moradia Estudantil, Restaurantes Universitários, Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão (BAAE I), Auxílio Aluguel, Subsídio Alimentação, Auxílio-estágio e Bolsas Especiais (UNESP, 2014, p. 02). Do ponto de vista de estrutura institucional, a COPE ficou vinculada à PROEX e em sua estrutura funcional possui o Coordenador, um Assessor e dois Assistentes técnicos (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022, p. 03).

Para coordenar os trabalhos de implantação da CPPE e participar das discussões, a COPE atuou inicialmente na coordenação dos trabalhos da CPPE que foi criada 15 de agosto de 2013 (Despacho nº 204/13). No dia 13 de fevereiro de 2014 ficaram aprovadas as atribuições da CPPE, como se segue:

> Artigo 1º - A Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE), visando consolidar política de direitos, tem por função elaborar, planejar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE), políticas, programas, metas e ações que tenham por objetivo promover a igualdade de oportunidades aos estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para a redução de índices de retenção e evasão.
> Parágrafo único - A Política de Permanência Estudantil da UNESP buscará consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto n° 7.234 /10)

O processo seletivo para concessão de auxílios é de responsabilidade da Comissão Local de Permanência Estudantil (CLPE) em cada uma das Unidades Universitárias (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022). O CLPE só passou a ter suas diretrizes estabelecidas e regulamentadas em 2018.

- **Licença-maternidade e Regime especial na UNESP**

Para as discentes da graduação que solicitam o regime especial na UNESP, há a RESOLUÇÃO UNESP Nº 79, DE 25 DE AGOSTO DE 2005 (ANEXO 1), assim como nas outras duas universidades, é necessário apresentar um atestado médico e pode ser solicitada no 8º mês de gestação.

Para as discentes da pós-graduação que solicitam a licença-maternidade,existe a INSTRUÇÃO NORMATIVA PROPG Nº 01, DE 06 DE AGOSTO DE 2019:

> Art. 1º O discente dos cursos de mestrado ou de doutorado poderá usufruir, quando devidamente comprovado, licença-maternidade, paternidade ou adoção, e licença por doenças que o incapacitem temporária e comprovadamente de realizar atividades, conforme orientações desta instrução.
> Parágrafo único. A licença-adoção será concedida quando se tratar de adoção de menor de até sete anos de idade registrado na sentença judicial que defere a adoção ou na certidão de nascimento com a nova situação da criança.
> Art. 2º O discente beneficiado pelas licença-maternidade, paternidade ou adoção terá suspensa por até cento e oitenta dias a contagem dos prazos prevista no regulamento do programa no qual está regularmente matriculado, conforme as situações previstas nesta instrução. [...]
>
> DAS LICENÇAS PARA DISCENTES BOLSISTAS
> Art. 10. Para a concessão de licença-maternidade, paternidade ou adoção a discentes bolsistas será preciso considerar:
> I - regulamentações específicas das agências de fomento;
> II - análise e orientações sobre os prazos concedidos pela agência de fomento e os definidos nesta instrução a fim de não prejudicar o discente quanto ao recebimento da bolsa e/ou fruição da licença. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023).

Para funcionárias e docentes, são previstos 180 dias ofertados pela UNESP para estatutárias, e 120 dias pelo INSS e 60 dias pela UNESP para celetistas.

- **Creches na UNESP**

Com relação às creches da UNESP para dependentes de alunos de graduação, são disponibilizadas 15% das vagas totais ofertadas (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2013).

> Os CCIs - Centros de Convivência Infantil da Universidade Estadual Paulista/UNESP – cuja criação em 1982, foi motivada pela necessidade de mães - funcionárias e docentes - terem seus filhos protegidos e cuidados

> enquanto se dedicavam às suas funções profissionais, tal como explicitado na Portaria UNESP nº 70, de 19/01/82: ARTIGO 1º. Os CCIs têm por objetivo proporcionar a prestação de serviços necessários ao acolhimento, ao atendimento e à socialização de crianças de até 07 (sete) anos de idade, filhos ou dependentes legais de servidora (técnicoadministrativa e docente) da UNESP, que esteja no exercício de suas funções.

Os CCIs estão vinculados à Pró-Reitoria de Administração (PRAD), sendo atendidos pelo Programa de Assistência Social da Reitoria, e tendo sua manutenção garantida através de recursos da dotação orçamentária da Universidade, subvenções, convênios e outras arrecadações, conforme previsto no artigo 2º da Portaria UNESP 70/82. Legalmente, os CCIs também podem receber dos pais ou de terceiros, contribuições materiais e financeiras mensais ou eventuais, para auxiliar na manutenção ou para melhorar seu funcionamento.

A Política para o CCI da UNESP foi aprovada pelo Conselho Universitário, em abril de 2007, propondo ir além da adequação dos CCIs à Lei Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação infantil nacional, definindo a qualidade como critério essencial para sua implantação (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022).

Segundo a universidade, a política aprovada para os CCIs da Unesp pauta-se na indissociabilidade do cuidar e educar e de acordo com os termos do artigo 4ª, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, 2009,

> considera que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022).

Ao projetá-la, objetivou-se oferecer condições para uma educação infantil que não antecipe, nem seja preparatória para o ensino fundamental, mas que apresente características próprias, respeitando a cultura da criança e suas diferenças, propiciando o seu desenvolvimento, planejando situações de interação com profissionais qualificados e favorecendo condições para que ela possa apropriar-se ativamente do seu entorno, com suas diferentes linguagens e expressões (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022).

Os profissionais que atuam no CCI são todos servidores concursados, graduados em Pedagogia dentro do regime das Novas Diretrizes Curriculares para a Pedagogia, introduzidas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006 ou com habilitação ou

complementação ou especialização em Educação Infantil. Segundo a UNESP (2022), no CCI há a consciência de que o desenvolvimento da criança é construído a partir de situações de interação com adultos qualificados e capacitados para observarem, ouvirem e compreenderem a criança, em sua singularidade, e oferecerem condições para que ela possa apropriar-se ativamente do mundo que a cerca, em suas diferentes linguagens e dimensões (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022).

**Figura 15:** CCIs – Centros de Convivência Infantil da Unesp

**Fonte:** Universidade Estadual Paulista, 2023.

No Câmpus de Araçatuba, a Faculdade de Odontologia denomina seu CCI de “Cantinho Feliz”. Seu atendimento tem por finalidade o atendimento educacional e de cuidados a crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses, dependentes de servidores (técnicoadministrativo e docente), que estejam no exercício de suas funções na Universidade, e de alunos de graduação, pós-graduação e pós-doutorado de acordo com a Resolução UNESP-3, de 15/01/08, assegurando às crianças a formação indispensável para o exercício da cidadania e para o seu pleno desenvolvimento (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023). O atendimento para crianças até 6 anos e 11 meses é oferecido mediante solicitação escrita dos pais ou responsáveis, assegurando-se que os Centros de Convivência Infantil da Unesp não se responsabilizam pela escolarização formal, como aquela oferecida nas escolas pública ou privadas, e funcionam nos seguintes horários: Período Matutino - Entrada: das 7h15min às 8h e Saída: das 11h30min às 12h. Período Vespertino - Entrada: das 13h15min às 14h e Saída: das 17h30min às 18h. A última atualização do site foi realizada em 14/10/2009.

O CCI do Câmpus de Araraquara é chamado de “Casinha de Abelha”. Segundo o site da instituição, a prática pedagógica desenvolvida no CCI “Casinha de Abelha” – (CAr) é norteada pelos fundamentos e princípios teóricos contidos na Política para os CCIs da UNESP (2007) e as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023). A proposta pedagógica ofertada pelos educadores terá como fundamento teórico aqueles preconizados pelas teorias psicogenéticas de Vygotsky, Piaget e Wallon, de caráter interacionistas e com destaque aos princípios contidos no modelo histórico-cultural (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023). As crianças atendidas pela instituição têm idades de 5 meses a 5 anos e 11 meses.

Em Assis, o CCI é o “Criança Feliz” e presta o atendimento educacional e de cuidados para crianças de 3 meses a 5 anos[45] e 11 meses. Funciona de segunda à sexta-feira, das 07h30 às 12h, no período matutino, e das 13h30 às 17h30 no período vespertino. Suas vagas são oferecidas em período parcial ou integral.

Já na Unesp de Bauru, o CCI é denominado “Gente Miúda”:

> é um equipamento social e educacional o qual entendemos ser um espaço de desenvolvimento integral, onde a qualidade do trabalho oferecido é expressa no atendimento das necessidades básicas da infância no geral, e as diferenças individuais, no particular; com o apoio de uma equipe multidisciplinar, onde todos os profissionais que atuam no cotidiano do CCI, são educadores e garantem através do exemplo e de ações específicas, cuidados especiais e educação. O CCI não é só um direito adquirido, mas sim direito garantido. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023).

Os objetivos do “Gente Miúda” são os de proporcionar os cuidados básicos necessários às crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses em período integral, e em meio período em sistema de contraturno para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, tais como: alimentação adequada, higienização, apoio da Médica e Enfermeira da Seção Técnica de Saúde na prestação de primeiros socorros, administração de medicamentos, orientações de higiene e saúde, controle de doenças infectocontagiosas, auxílio aos pais em demais doenças através de consultas, procurar promover o desenvolvimento integral das crianças através da parte pedagógica com atividades lúdicas, livres e dirigidas (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023). Seus horários são: Entrada do período da manhã - das 7h30 às

[45] Embora na seção “Quem somos” coloque-se a idade final 5 anos e 11 meses, no processo seletivo de 2023 a idade estabelecida é de 3 meses a 3 anos e 11 meses.

8h30 e saída: 12h. Entrada do período da tarde: das 13h30 às 14h, e saída: a partir das 17h.

O Câmpus de Botucatu conta com o CCI denominado “Pertinho da Mamãe”. O CCI, junto do Núcleo na FCA, atende crianças com idade entre 4 meses até 3 anos e 11 meses, visando atender às necessidades de servidores, docentes e discentes, enquanto estes estejam no exercício de suas funções (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022). O horário de atendimento é das 7:50 às 17:30, e conta com uma equipe de 17 profissionais, que envolvem: pedagogas, nutricionista, assistente administrativo e assistente operacional. O CCI busca promover o desenvolvimento integral da criança, constituindo-se em um elemento essencial na qualidade de vida das famílias, propiciando o desenvolvimento afetivo, social, motor e cognitivo das crianças, fortalecendo sua autonomia e socialização.

Em Franca, o CCI é o “Pintando o Sete” - e tem hoje como desafio responder aos objetivos da educação infantil, legitimando-se como direito educacional das crianças de 0 a 4 anos de idade, garantindo também às famílias o direito de compartilharem de espaços destinados aos cuidados e a educação de seus filhos. O atendimento educacional e de cuidados tem como público-alvo crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses. Os horários são - Período Matutino - Entrada: 7h30 às 8h30, e saída: das 11h30 às 12h. Período Vespertino - Entrada: 12h às 13h30m e saída: a partir das 16h30 às 17h30.

No Câmpus Guaratinguetá, o CCI é o “Pingo de Gente”, sendo o horário de funcionamento das 7h50 às 18h - Horário de recebimento da criança no período da manhã das 7h50 às 8h15; Horário de recebimento da criança no período da tarde é às 13:30, e a saída da criança a partir das 17h às 17h30. Embora apresentem um histórico e instruções para os responsáveis, não consta na página informaçõesreferentes ao público-alvo (faixa etária) e ou ao processo seletivo.

Em Ilha Solteira o CCI é o “CATATAU” e tem por finalidade o atendimento educacional e de cuidados a crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses. Os horários são: entrada pela manhã: das 07h45 às 08h, e saída das 11h30 às 12h15. À tarde: entrada das 13h15 às 14h, e saída das 17h às 18h.

O CCI "Recanto dos Pequeninos" – em Jaboticabal, tem capacidade para 55 crianças, e atende as crianças com idade entre 3 meses a 5 anos e 11 meses. Segundo o CCI, eles têm por finalidade incentivar os aprimoramentos dos programas de aprendizagem, de acordo com a faixa etária de cada criança, bem como ambiente

sadio e adequado, alimentação, orientação psicopedagógica, educacional e de higiene, vida em comunidade valorizando a socialização da criança através de lazer e recreação. O horário de funcionamento é das 7h30 às 11h30, e das 13h30 às 17h30 de segunda à sexta-feira (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023).

Em Marília, o CCI “Prof. Helton Alves Faleiros” atende crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses. Não fica claro o horário de atendimento na página principal.

Em Presidente Prudente, o CCI “Chalezinho da Alegria” atende crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, cuidando e educando, assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania e para o pleno desenvolvimento. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023). Também atendem ao grupo de crianças que frequentam o contraturno - crianças de 4 anos que fazem a pré-escola em outra instituição e que frequentam o CCI no período oposto. Horários: de manhã, a partir das 7h30 até às 11h30. No período da tarde: a partir das 13h até às 17h30.

Na Unesp de Rio Claro, seu CCI é chamado de “Unespinha”, administrado pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), centro inaugurado em outubro de 2003, com início de suas atividades em maio de 2009, com a finalidade de dar atendimento educacional e de cuidados a crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses, dependentes de servidores (técnico-administrativo e docente) e de discentes do campus de Rio Claro (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022). Não fica explícito no site o horário de atendimento das crianças.

Como proposta, visam:

> ser um espaço adequado para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, tratando-a como uma totalidade; promovendo a ampliação de suas experiências e conhecimentos, desafiando seu raciocínio, estimulando a descoberta e elaboração de hipóteses, seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade, marcada por valores éticos, de solidariedade, cooperação e respeito; onde a criança é o centro de todas as ações e que encontra no lúdico a matéria prima para o desenvolvimento de sua identidade; fazendo um papel complementar ao papel da família. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022).

Em São José dos Campos o CCI “Dente de Leite” atende às necessidades educacionais e de cuidados das crianças de 3 meses a 5 anos. O horário de atendimento é das 7h50 às 17h30, de segunda à sexta-feira, garantindo o atendimento integral às crianças de 3 meses a 3 anos de idade. Não fica explícito no site se as crianças de 4 anos são atendidas pelo regime de contraturno.

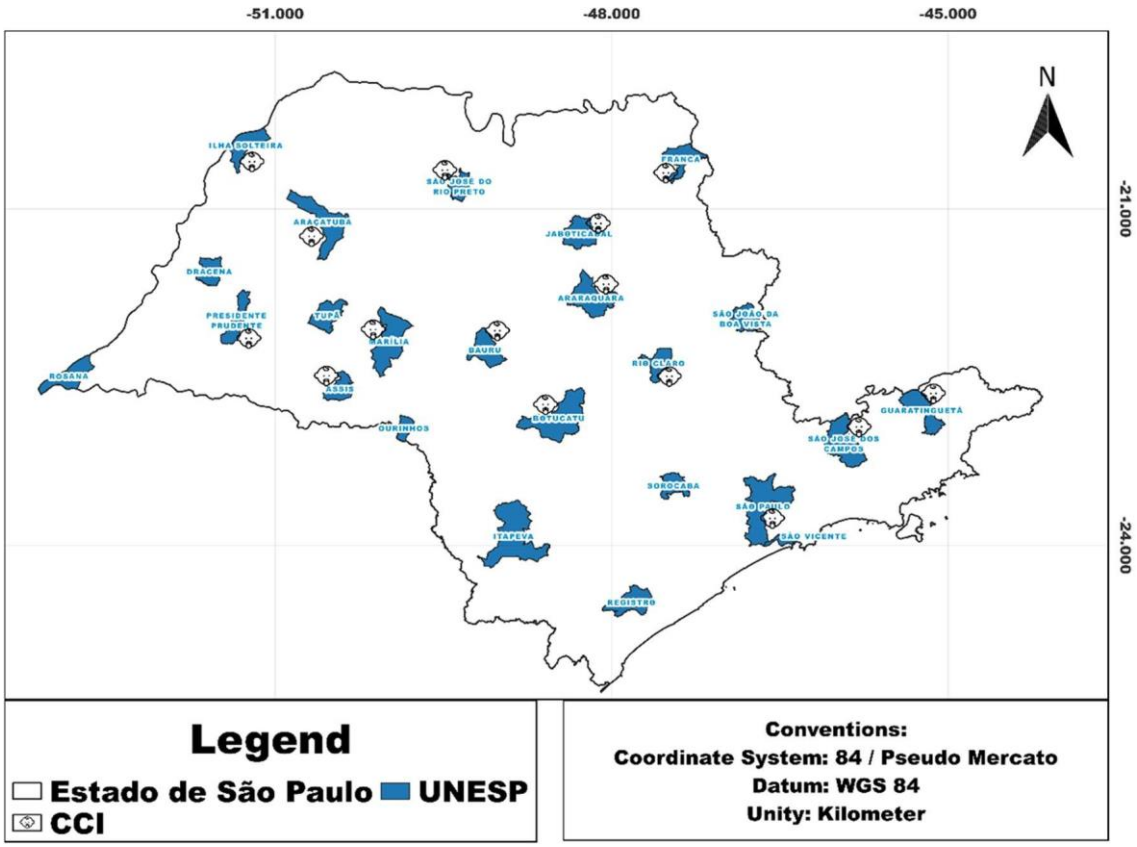
No Câmpus de São José do Rio Preto, o CCI “Bagunça Feliz” oferta atendimento educacional e de cuidados a criança a partir de 3 meses até 3 anos e 11 meses. Não estão explícitos no site os horários de atendimento da CCI.

**Quadro 5 : Total de CCI’s da UNESP**

| **Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho** | |
|---|---|
| Total de campi | 24 |
| Total de campi com CCI | 14 |

**Fonte:** elaboração própria.

**Figura 16: Total de CCI’s da UNESP**




**Fonte:** elaboração própria.

O regulamento da CCIs dá-se pela Resolução UNESP Nº 07, de 15 de fevereiro de 2013, com redação alterada pela resolução UNESP nº 75, de 13 de novembro de 2015. Dentre suas resoluções, o Art. 4º destaca as condições para definição e oferta de vagas: número de servidores – respeitando parâmetros institucionais e não devendo funcionar com superlotação. O Art. 5º estabelece as proporções: 85% das

vagas são para dependentes de servidores técnico administrativos e docentes, e **até**[46] 15% para dependentes de alunos de graduação e pós-graduação, exceto os de curso a distância.

Para ter seu direito garantido ao CCI, o responsável deverá apresentar comprovação oficial de que o cônjuge, se funcionário público ou privado, não faz jus ao Auxílio-Criança, ou qualquer outro benefício correspondente onde possui relação de emprego.

Já o contraturno foi estabelecido a partir da Portaria UNESP Nº 539, de 25 de novembro de 2015. As crianças de 4 a 5 anos e 11 meses terão direito a esta atividade complementar, desde que os pais comprovem que estão matriculadas na pré-escola em outra instituição de ensino.

Em novembro de 2021, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) tornam público um Edital que convoca as estudantes de cursos de graduação ou pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado acadêmicos e profissionais) da Unesp que estejam, comprovadamente, em período de licença maternidade ou adoção a participarem da presente chamada. Intitulado como Edital Nº 21/2021-PROPG/PROGRAD - chamada para apresentação de propostas ao "Programa Unesp Presente – Investimentos do Retorno", dispõe "APOIO À PERMANÊNCIA DE DISCENTES EM PERÍODO DE LICENÇA MATERNIDADE E ADOÇÃO NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO." (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022).

Segundo este edital, ele tem por finalidade incentivar, em caráter emergencial, a permanência de discentes de graduação e pós-graduação durante o período de adoção ou licença maternidade por meio da concessão de auxílios financeiros (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022). O valor global da chamada disponibilizado foi de R$ 300.000,00 (trezentos mil reais) a ser executado no período de 24 meses, com auxílio de R$ 400,00/mês para graduandos e R$ 1.500,00/mês para pós-graduandos por até 6 meses, a contar do mês de março de 2022, até o limiteda disponibilidade orçamentária. Ainda, o repasse e o uso dos recursos orçamentários seguem normas e prazos da Pró-Reitoria de Planejamento Estratégico e Gestão (PROPEG).

[46] Grifo nosso. A utilização da palavra "até" não garante que os 15% serão destinados para discentes.

As inscrições são de fluxo contínuo, a partir de 30 de novembro de 2021, até 30 de maio de 2023. A análise documental e a validação pelos Conselhos de curso de Graduação ou dos Programas de Pós-graduação será em até 30 dias depois da inscrição. Os encaminhamentos para a PROGRAD ou PROPG deverão ser até o dia 30 de junho de 2023, e as assinaturas do termo de outorga depois de 15 dias de deliberação da PROGRAD e PROPG (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2022).

Para se elegerem, as estudantes devem comprovar a licença maternidade ou adoção, de acordo com a Resolução Unesp 79/2005 – para graduandos ou Instrução Normativa PROPG 01/2019, de 6 de agosto de 2019, para pós-graduandos. Não são elegíveis discentes dos cursos de Pós-graduação *lato sensu* da Unesp.

Em fevereiro de 2023, a Unesp lança mais um edital - EDITAL PROPG/PROGRAD Nº 13/2023 – "APOIO À PERMANÊNCIA DE DISCENTES EM PERÍODO DE LICENÇA MATERNIDADE E ADOÇÃO NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO." Assim como o edital anterior, o benefício será concedido por até 06 meses, até o limite de recursos do presente edital (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023).

Assim como no edital anterior, não são elegíveis discentes dos cursos de Pós-graduação *lato sensu* da Unesp. No novo edital, foi acrescentado que não são elegíveis alunas dos cursos de Pós-graduação que tenham bolsas de agências de fomento, que já tenham sido contempladas com auxílio de licença maternidade por esta via. As inscrições estão previstas de 16 de fevereiro a 06 de outubro de 2023 (ou até a finalização de recursos). A análise das propostas é feita quinzenalmente (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2023).

Segundo uma matéria divulgada pela Folha de São Paulo[47], Maria Valnice Boldrin, pró-reitora de Pós-Graduação da Unesp: "Essa é uma primeira resposta que estamos dando para uma situação que há anos afeta as mulheres. A carreira científica pune a mulher pela maternidade, porque não há nenhuma proteção quando ela se torna mãe". Em outro momento, ela completa

> Estamos dando um primeiro passo com ajuda financeira, porque a maioria delas fica completamente desamparada pela comunidade acadêmica ao se tornar mãe, mas outras discussões são importantes, por exemplo, como mudar a cobrança por produtividade e prazos no mundo científico (PALHARES, 2021).

47 https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/12/unesp-vai-oferecer-bolsa-para-alunas-que-se-tornarem-maes-na-pos-ou-na-graduacao.shtml

Para finalizar, Boldrin comenta:

> Em todo mundo está ocorrendo esse movimento para que a comunidade acadêmica seja menos excludente com as mulheres, menos punitiva com quem está criando uma criança. Tivemos diversas gerações de pesquisadoras prejudicadas, imagine quantas cientistas e descobertas perdemos por essa exclusão (PALHARES, 2021).

# 6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados desta pesquisa através das respostas das participantes ao formulário “QUESTIONÁRIO PARA MULHERES QUE ENGRAVIDARAM DURANTE O PERCURSO UNIVERSITÁRIO”. O formulário foi disponibilizado por dois modos: através do e-mail institucional que a instituição da estudante a enviou, depois do contato da pesquisadora; e através das redes sociais: *Facebook*, *Instagram* e grupos de *Whats App.*

O formulário deixou explícito que o tempo previsto para preenchimento era de 15 à 20 minutos, e contou com 5 seções a fim de organizar a coleta do material e evidenciar o tema abordado para as participantes: *Perfil da participante; Durante a gravidez; Durante a licença-maternidade; Maternidade na instituição* e *Sobre a instituição e a trajetória universitária* (auxílios-acréscimo de tempo e sugestões).

A disponibilidade do questionário foi de março de 2023 a abril de 2023, e 31 estudantes responderam. Para proteger os dados das participantes, denominamos de Mães_01, conforme se deram as respostas.

**Figura 17:** Questionário para mulheres que engravidaram durante o percurso universitário

**Fonte**: elaboração própria.

O instrumento utilizado para organizar e analisar os dados foi a **análise de conteúdo**, definida por Bardin (2009, p. 40): "[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

As respostas do questionário foram armazenadas numa primeira tabela do Excel. Depois de uma leitura flutuante do material, criamos uma segunda tabela a fim de garantir a preservação da identidade das participantes, além de possibilitar separar as questões abertas que contêm três perguntas em três respostas. A partir disso, partimos para a categorização e codificação das respostas, possibilitando a criação de unidades de contexto. Segundo Bardin (2009, p. 146):

> [...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificandoconsideravelmente a repartição anterior.

A codificação permite transformar o material bruto em unidades de análise: a) unidade de registro e b) unidade de contexto. A **unidade de registro** "é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base" (BARDIN, 2009, p. 130) e, a partir disso, é possível inferir um tema. O tema surge como uma regra de recorte e é utilizado para estudar motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências etc. As respostas a questões abertas e protocolos de testes são frequentemente analisados tendo o tema como base (BARDIN, 2009).

Já a **unidade de contexto** nos ajuda a compreender, a partir de um agrupamento, as unidades de registro:

> [...] Os resultados são suscetíveis de variar sensivelmente segundo as dimensões de uma unidade de contexto. A intensidade e a extensão de uma unidade podem surgir de modo mais ou menos acentuado, consoante as dimensões da unidade de contexto escolhida. No que se refere às co-ocorrências, é evidente que o seu número aumenta com as dimensões da unidade de contexto [...]
> [...] a frequência é a medida mais geralmente usada [...] a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição. (BARDIN, 2009, p. 133-134).

Para melhor visualização, os dados foram transformados em gráficos e quadros. Na categorização dos resultados foi possível escolher categorias – sendo

elas feitas a partir do referencial teórico do trabalho, e logo após foi feita a enumeração da frequência em que o item aparece nas respostas. Segundo Bardin (2009):

> [...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2009, p. 145)

As inferências foram feitas a partir de deduções lógicas, e as interpretações do trabalho feitas na discussão foram feitas depois das inferências.

## 6.1. Perfil das participantes

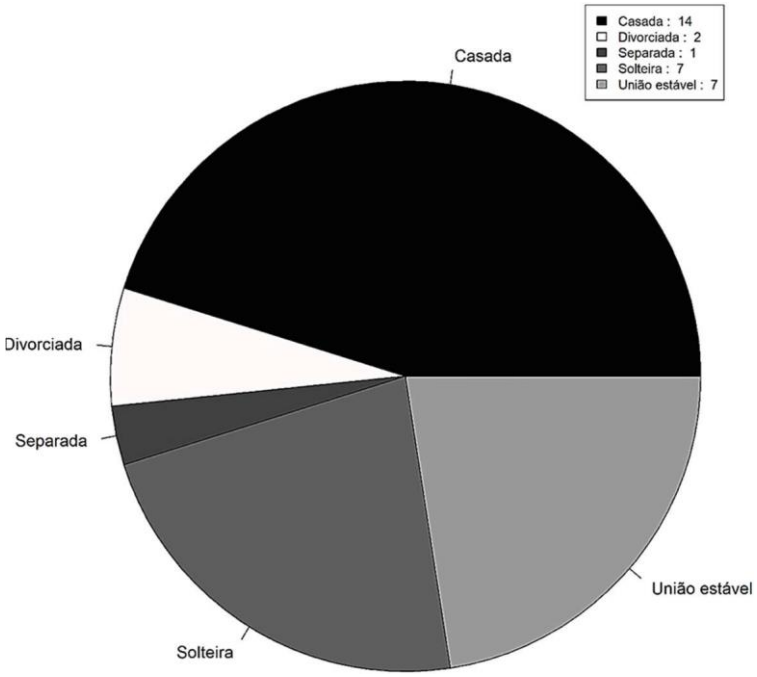
Nesta subseção serão apresentados os resultados do Eixo Temático – Perfil das participantes, a partir das seguintes categorias: idade, estado civil, sexualidade, cor, quantidade de filhos, nº de pessoas em casa, renda mensal (em salários-mínimos), instituição de ensino, Câmpus, grau de escolaridade, curso, semestre, necessidade de trabalhar durante a formação (se sim, quantas horas semanais), necessidade de trabalhar depois do filho, formação da rede de apoio e a necessidade de trancar ou suspender a matrícula em algum momento.

**Quadro 6:** Idades

| Idades | Aparição | Frequência |
|---|---|---|
| 21 | 1 | 3,22% |
| 22 | 1 | 3,22% |
| 23 | 3 | 9,67% |
| 25 | 2 | 6,45% |
| 27 | 2 | 6,45% |
| 28 | 1 | 3,22% |
| 30 | 2 | 6,45% |
| 31 | 2 | 6,45% |
| 32 | 1 | 3,22% |
| 34 | 2 | 6,45% |
| 35 | 1 | 3,22% |
| 36 | 1 | 3,22% |
| 37 | 3 | 9,67% |
| 38 | 2 | 6,45% |
| 39 | 1 | 3,22% |
| 40 | 2 | 6,45% |
| 41 | 2 | 6,45% |
| 43 | 2 | 6,45% |
| **Total** | 31 | 100% |

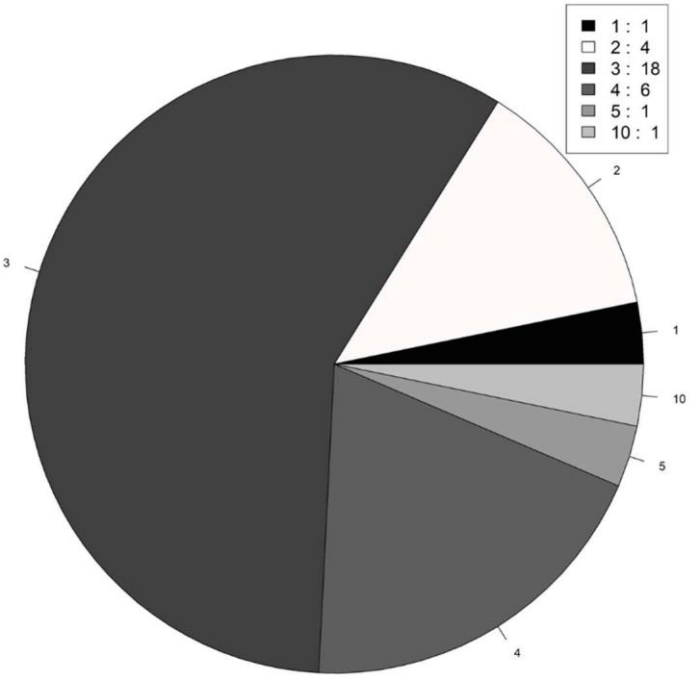
**Fonte:** elaboração própria

**Gráfico 1:** Estado civil



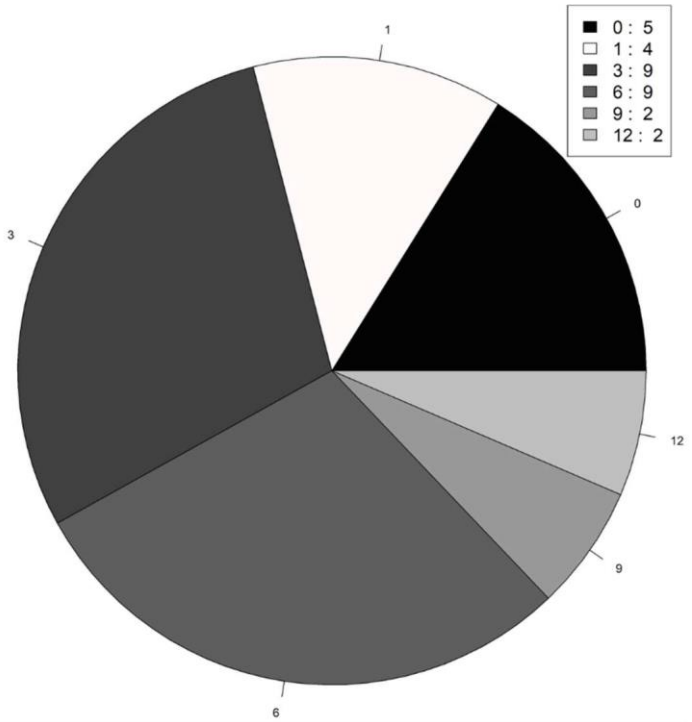

**Fonte:** elaboração própria.

**Gráfico 2:** Número de pessoas em casa



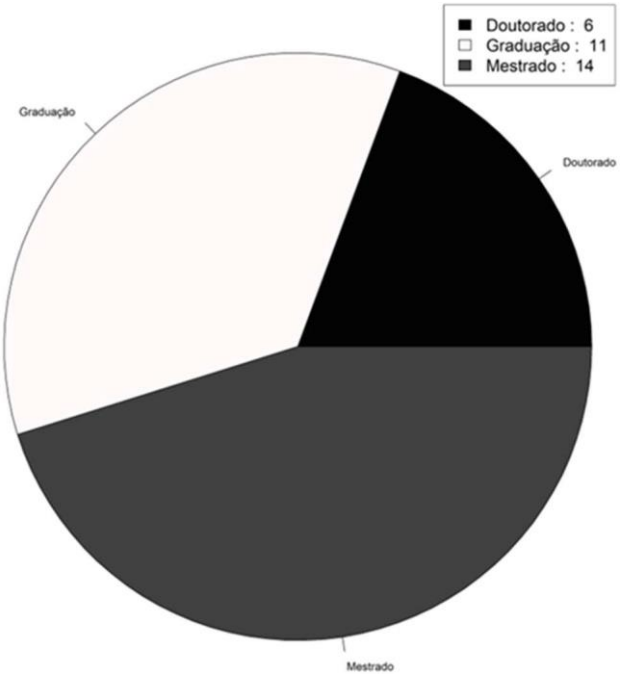

**Fonte:** elaboração própria.

**Gráfico 3:** Renda mensal (quantidade máxima de salário-mínimo)




**Fonte:** elaboração própria.

**Gráfico 4:** Grau de escolaridade




**Fonte:** elaboração própria.

As idades das participantes, representadas no **Quadro 6**, variam de 21 a 43 anos, englobando de jovens mulheres até adultas maduras. A maioria das mães vivem em uma relação (ver **Gráfico 1**): 14 (45,16%) são casadas; 7 (22,58%) em união estável; 7 (22,58%) solteiras 2 (6,45%) divorciadas e 1 (3,22%) separada. 27 (87,09%) participantes declaram ser heterossexuais e 4 (12,9%) são bissexuais.

No que se refere à cor das participantes, elas se declaram brancas (24 - 77,41%), pardas (5 - 16,12%) e pretas (2 - 6,45%). Todas as participantes são mulheres cisgênero. A maioria das participantes têm 1 filho (a) (25 - 80,64%), seguida de 4 participantes (12,9%) que têm 2 filhos (as) e 2 (6,45%) participantes com 3 filhos (as). A idade dos filhos varia de 1 a 20 anos.

A quantidade de filhos das participantes pode revelar o planejamento familiar delas.

A renda mensal das participantes foi respondida em salários-mínimos (SM), e pode ser observada no **Gráfico 3**. 9 (29,03%) mulheres ganham de 1-3 SM, 9 (29,03%) mulheres ganham de 3-6 SM; 5 (16,12%) relatam não ter nenhuma renda, 4 (12,9%) mulheres vivem com até 1 salário-mínimo, 2 (6,45%) mulheres ganham de 6-9 SM e 2 (6,45%) mulheres ganham de 9-12 SM.

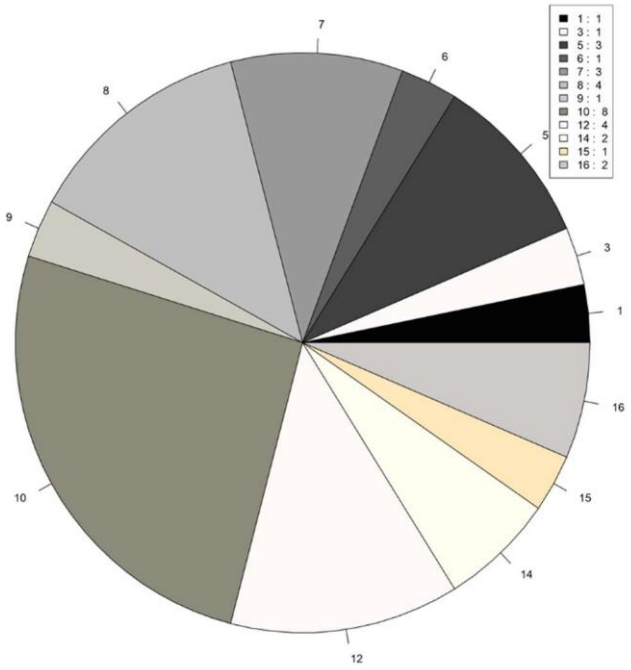
Sobre as instituições de origem: 15 (48,38%) participantes são/foram da UNESP, 14 (45,16%) participantes são/foram da USP e 2 (6,45%) participantes

são/foram da Unicamp. 14 (45,16%) pessoas não finalizaram o curso, contra 17 (54,83%) que já finalizaram.

Os campi que apareceram na pesquisa foram: Assis (2), Bauru (2), FOB – Bauru (2), Campinas (2), ESALQ – Piracicaba (7), Jaboticabal (2), Rio Claro (4), Rosana (1), São José dos Campos (3), São Paulo (2), São Vicente (1), Ribeirão Preto (3).

Os cursos: Geografia (2), Química, Fisiologia e Bioquímica de Plantas, PPG em Ciências Florestais, PPG em Ciência Animal e Pastagens, Licenciatura em Física, Tecnologia de Produtos Florestais - Recursos Florestais, Pedagogia (2), Entomologia, PPG Design, Engenharia Agronômica, Zootecnia, Engenharia de Energia, PPG em Ciência Ambiental, Mestrado, Odontologia (2), Ortodontia, Ciências Odontológicas Aplicadas, Fonoaudiologia, Ecologia Aplicada, Engenharia Ambiental, História, Terapia Ocupacional, Geologia, Administração de Organizações, Ciências Biológicas - habilitação em Biologia Marinha e Gerenciamento Costeiro, PPG Entomologia, Ciências Biológicas.

**Gráfico 5:** Semestre




**Fonte:** elaboração própria

Sobre a necessidade de trabalhar durante a sua formação, a maioria delas (21 - 67,74%) relata que precisaram trabalhar durante os estudos, contra 10 (32,25%) pessoas que não precisaram.

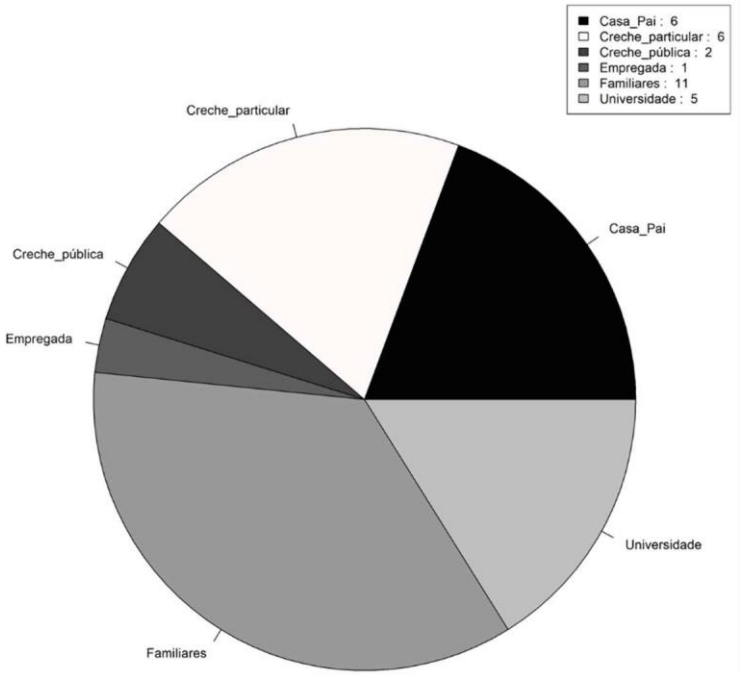
Das 21 participantes que precisaram trabalhar, 5 (23,8%) pessoas trabalharam de 0-10 horas semanais, 5 (23,8%) pessoas trabalharam de 11 a 20 horas semanais, 3 (14,28%) pessoas trabalharam de 21 a 30 horas semanais, 7 (33,33%) pessoas trabalharam de 31 a 40 horas semanais e 1 (4,76%) pessoa trabalhou de 41 a 60 horas semanais.

Estes dados revelam o perfil discente das participantes desta pesquisa das Universidades Públicas Paulistas. As alunas estiveram/estão matriculadas nas melhores universidades estaduais, no estado mais rico do Brasil, e mesmo assim tiveram que trabalhar, por situações diversas. Ser estudante em tempo integral não parece ser um direito para todos.

A situação não muda muito depois que as discentes se tornam mães. De 21 participantes que já trabalhavam, o número muda para 23 (74,19%) estudantes que precisaram trabalhar depois que tiveram sua prole, contra 8 (25,8%) mães que não precisaram.

A formação da rede de apoio das participantes pode ser observada no gráfico abaixo:

**Gráfico 6: Rede de apoio**




**Fonte:** elaboração própria.

Outra forma de rede de apoio: 10 (32,25%) estudantes tinham mais que uma rede de apoio.

**Quadro 7: Rede de apoio 2**

| Participante | Rede de apoio 1 | Rede de apoio 2 | Frequência |
|---|---|---|---|
| M_1 | Trago/trazia para a universidade | CCI | - |
| M_13 | Familiares | Creche | - |
| M_15 | Familiares | Babá + Creche | - |
| M_22 | Familiares | Escola | - |
| M_25 | Com o pai dele (a) | Familiares + Creche particular (bolsa 100%) | - |
| M_30 | Trago/trazia para a universidade | Creche particular + Creche ESALQ | - |
| **Total** | | | **60%** |
| M_6 | Instituição particular | Familiares e pai dele (a). | - |
| M_10 | Familiares | Com o pai dele (a). | - |
| **Total** | | | **20%** |
| M_31 | Com o pai dele (a) | Trazia para a Universidade | 10% |
| M_23 | Familiares | Trancou o curso | 10% |

**Fonte:** elaboração própria.

6 (60%) das participantes que relatam ter mais que uma rede de apoio, classificam a segunda rede de apoio como sendo creche/escola. 2 (20%) relatam que a rede de apoio é o pai da criança, para 1 (10%) pessoa cuja segunda rede consistiu em trazer a criança para a Universidade e outra participante (10%) relata que foi necessário trancar o curso.

> A princípio familiares, pois passei os primeiros 6 meses com a minha mãe. Quando voltei para São Paulo, minha filha tinha 6 meses, o ano era 2020, pandemia e não tinha condições de colocá-la na creche. Quando ela tinha 10 meses e eu estava com os prazos estourando e sem conseguir produzir, tive que contratar uma babá 3 x por semana que era o que eu podia pagar. Minha família é de Minas e ainda mais com a pandemia, era impossível encontrar com eles. Só em 2022 com a melhora da pandemia eu coloquei minha filha na creche e pude ter mais tempo de qualidade para a pós-graduação e o trabalho. Eu tinha que aproveitar os momentos que ela dormia para trabalhar. (M_15)

A participante revela uma rede de apoio mista: mãe, babá e creches. Ela não menciona a qual tipo de creche ela teve acesso, e o porquê da demora em conseguir uma vaga. Tratando-se de uma mãe, trabalhadora e estudante, ela deveria ter prioridade no acesso a essas vagas, porém não foi o que ocorreu. Embora a demora dessa vaga para sua filha, ela faz parte das 60% que tiveram a creche como segunda rede de apoio.

> Precisei trancar o curso porque meu filho nasceu no retorno da quarentena. Minha matrícula permanece trancada porque os custos de residir e criar um

> filho em outra cidade e sem rede de apoio, são muito altos. Espero que essa realidade mude e que haja mais políticas públicas para as mães estudantes (M_23)

A participante M_23 considera o trancamento do curso como uma rede de apoio, uma vez que o trancamento de matrícula permite dar uma pausa nos estudos. O motivo do trancamento assemelha-se com o da participante M_15: ter um bebê pequeno, ter a rede inicial de apoio de familiares e morar num lugar diferente da cidade em que estuda.

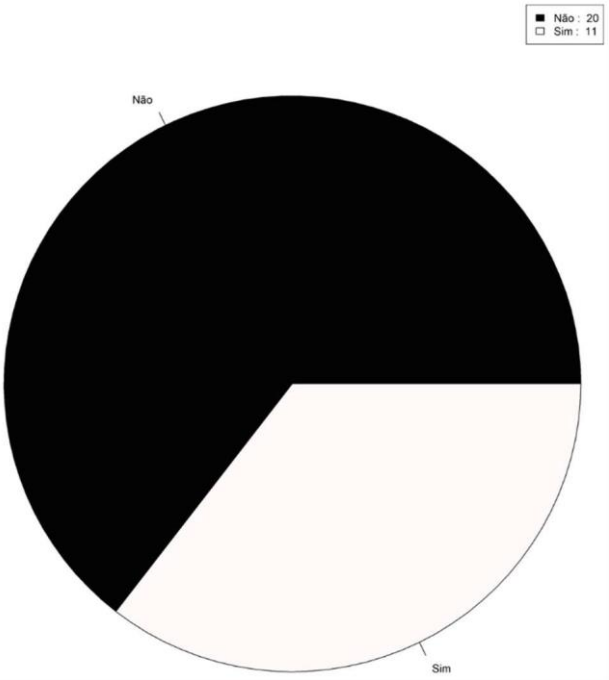
A maioria – 18 (58,06%) das participantes, não precisaram trancar ou suspender a matrícula, contra 13 (41,93%) alunas que trancaram ou suspenderam a matrícula em algum momento. Essa questão foi feita de forma fechada, portanto, não é possível inferir quais foram os principais motivos que levaram as participantes a trancarem ou suspenderem a matrícula em algum momento.

## 6.2. Durante a gravidez

As questões desta subseção estão relacionadas ao período em que estavam grávidas e frequentando a instituição de educação superior (graduação e pós).

Para a questão “Houve algum tipo de situação, em que se sentiu constrangida por parte de professores (as)/servidores técnico administrativos, apenas por estar grávida no ambiente universitário?” as respostas foram codificadas em sim e não. O **Gráfico 7** a seguir mostra as respostas das participantes.

**Gráfico 7:** Constrangimento por estar grávida na Universidade




**Fonte:** elaboração própria.

A maioria das participantes relatam não (64,51%) ter se sentido constrangida por professores e/ou funcionários. Dentre os motivos, elas relatam que não precisaram ir presencialmente para o Câmpus (3), seja por conta da pandemia ou porestar na fase de escrita da dissertação ou tese; e outras duas relatam que não foram, pois se sentiram bem acolhidas.

Das 11 pessoas que responderam sim, destacamos a resposta da participante 10:

> O ambiente da universidade não é acolhedor para mães e bebês. Há um preconceito velado e incentivado pelos professores e falta total de empatia pelo nosso ritmo que muda completamente quando decidimos ser mães. Em especial a Pós-Graduação não muda uma vírgula sobre as exigências de produtividade, publicação de artigos científicos, cargas horárias de atividades extracurriculares, aulas, estágios, não se importam se somos mães ou não, só se importam com números e a classificação da nota CAPES. Isso também vale para os pais, meu companheiro foi desligado do doutorado porque não atendeu a todas as expectativas do estudo dele porque além de ter se tornado pai, também foi diagnosticado com depressão. Mesmo com laudo médico, a orientadora dele o impeliu a desistir do doutorado no último ano em que ele defenderia. (M_10)

Segundo a M_3, ela sempre foi chamada de corajosa por engravidar no meio do doutorado. A participante M_19 relata um desconforto muito grande por parte dos

seus pares no restaurante universitário, com alunos olhando para sua barriga, assim como a aluna M_25 que percebeu alunos de outros cursos ou turmas tirando sarro das limitações impostas pela gravidez.

O **Quadro 8** abaixo revela até qual semana de gestação as participantes conseguiram frequentar a universidade.

**Quadro 8:** Semana da gravidez que frequentou a Universidade.

| Semanas | Quant. | Frequência |
|---|---|---|
| Não frequentou | 2 | 6,45% |
| Penúltima semana | 1 | 3,22% |
| Pandemia | 5 | 16,12% |
| Não lembro | 1 | 3,22% |
| Última semana | 2 | 6,45% |
| 12ª | 2 | 6,45% |
| 22ª | 1 | 3,22% |
| 31ª | 2 | 6,45% |
| 33ª | 1 | 3,22% |
| 34ª | 2 | 6,45% |
| 35ª | 1 | 3,22% |
| 36ª | 1 | 3,22% |
| 37ª | 1 | 3,22% |
| 38ª | 4 | 12,9% |
| 40ª | 5 | 16,12% |
| **Total:** | 31 | 100% |

**Fonte:** elaboração própria.

Se considerarmos que o final de uma gestação deve ocorrer da 38ª a 42ª semana, 12 participantes (38,70%) frequentaram a universidade até o momento da chegada de seu (sua) bebê. É importante ressaltar que a discente pode requerer o regime especial a partir do oitavo mês de gestação e ele tem duração de três meses, sendo prorrogável caso a solicitante apresente um atestado.

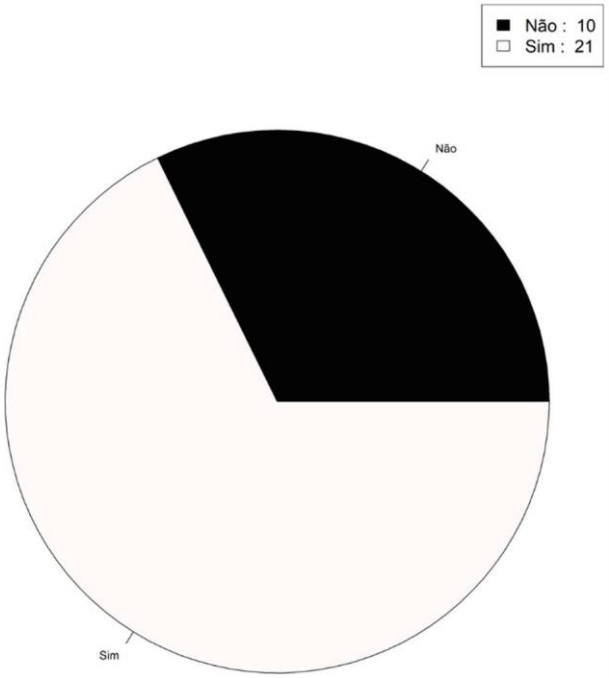
Em seguida, perguntamos se foi possível solicitar algum auxílio extra durante a gestação. A maioria das respostas, 28 (90,32%), foram negativas. Dentre as respostas positivas, os auxílios recebidos foram: bolsa família (3,22%), apoio financeiro da faculdade através da bolsa emergencial (3,22%) e o Auxílio aluguel (3,22%). As participantes não comentam se o auxílio foi disponibilizado pela gravidez ou por condições socioeconômicas.

## 6.3. Durante a licença maternidade

Essa subseção traz as informações obtidas sobre a licença maternidade das participantes.

O **Gráfico 8** demonstra que nem todas a participantes (32,25%) tiveram acesso a esse direito.

**Gráfico 8: Acesso à licença-maternidade**




**Fonte:** elaboração própria

Dentre as respostas negativas (32,25%), destaque para as seguintes falas:

> tive, porém, com problemas pois a universidade não explica que tem prazo para entregar a licença, como tive complicações pós-parto não me liguei nisso me senti constrangida ao ter meu pedido negado simplesmente com um parágrafo do regime universitário e não tive nenhuma remuneração (M_12)

A participante M_12 relata que não teve informações referentes à documentação e aos prazos sobre a licença maternidade, e a partir de uma complicação pós-parto, não foi possível solicitar a licença maternidade a tempo. Desse modo, teve sua solicitação negada, e a partir disto sentiu-se constrangida. Elacomenta que não houve nenhum tipo de remuneração. Essa fala também estápresente na pesquisa de Nunes e Silva (2020), na qual as participantes contam falta de conhecimento sobre requerimentos, prazos, berçários, creches e da lei 6.202/75,

que dispõe sobre os regimes domiciliares. As informações que as participantes a seguir receberam assemelham-se a lei 6.202/75:

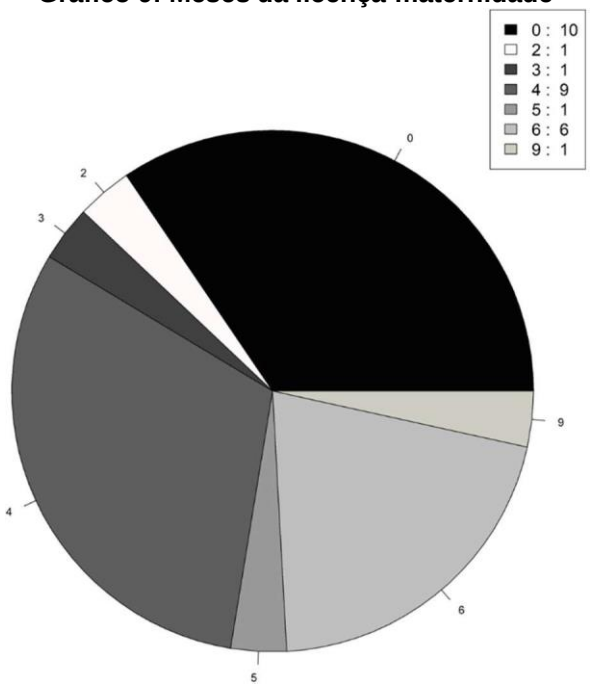
> Não existe "licença maternidade", a coordenação do curso explicou que por conta de não suspenderem as aulas e sim você ter direito a 3 meses de aula remota após que você ter solicitado essa condição, ou seja, eu tive que solicitar após o nascimento para que eu pudesse pelo menos ficar em casa os 3 meses com a minha filha sem ter que trancar o curso e ficar sem os auxílios que recebo. Esse tempo estudei e fiz atividades da faculdade de forma online sem remuneração, apenas os auxílios que já recebia. (M_20)

> Na instituição onde estudo não há licença maternidade para estudantes de graduação, o que há é a possibilidade de estudos domésticos no qual a mãe pode ficar afastada 3 meses das atividades presenciais, porém deve cumprir com todas as obrigações do curso (Ex.: trabalhos, relatórios, provas etc.) (M_25)

Embora as informações que as participantes M_20 e M_25 receberam assemelham-se a lei 6.202/75, assim como a fala da participante M_12, a discente M_20 esperou o nascimento do bebê para solicitar seu direito. Essa estratégia de pedir o regime domiciliar depois do nascimento obriga a mãe no puerpério sair com um recém-nascido. Nesse sentido, seria mais prático a solicitação do regime especialpor terceiros, ou até mesmo de forma online. Como fica a encargo da instituição de estipular e conduzir prazos, apenas a informação de 3 meses foi dada de forma equivocada.

As respostas do **Gráfico 9** abaixo demonstra em meses quanto tempo as participantes tiveram acesso a licença maternidade. 0 corresponde a 10 pessoas (32,25%) que não tiveram licença maternidade. 2 participantes (6,45%) não colocaram a duração da sua licença-maternidade e os dados foram colocados como NA – *not available* / não disponível. Das mães que tiveram a licença maternidade 9 (42,85%), obtiveram os 4 meses previstos, seguido de 6 (28,57%) mães que tiveram 6 meses.

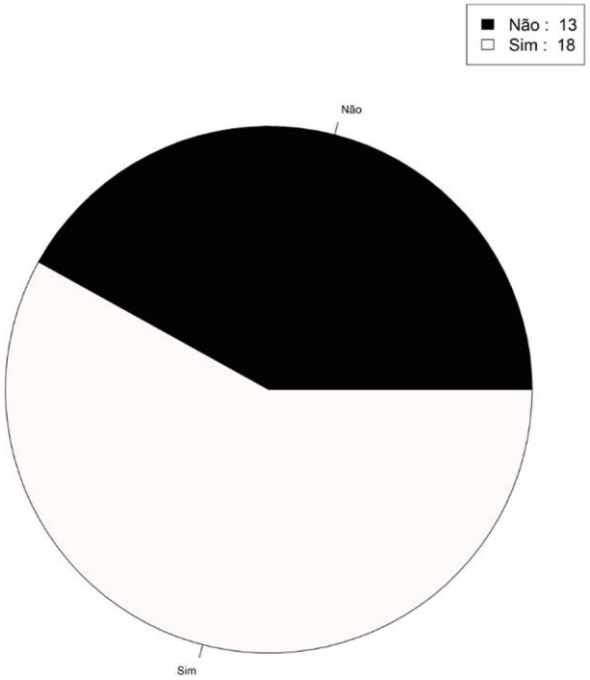
**Gráfico 9: Meses da licença-maternidade**




**Fonte:** elaboração própria

A seguir, o **Gráfico 10** apresenta quantas participantes tiveram acesso a licença maternidade remunerada.

**Gráfico 10: Licença-maternidade remunerada**




**Fonte:** elaboração própria

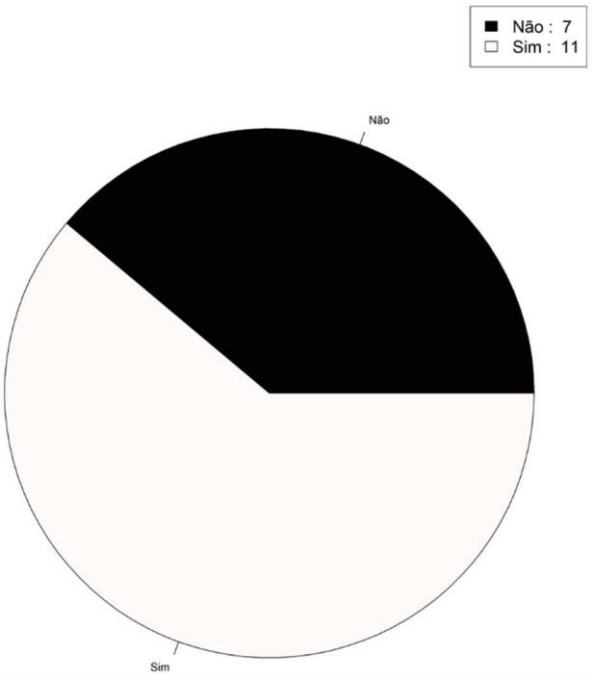
Cruzando os dados da licença-maternidade, das 21 (67,74%) mães que tiveram acesso, 18 (85,71%) delas foram remuneradas. É um número expressivo, mesmo se considerarmos que a pesquisa contou com um total de 31 participantes.

Para a questão: “Em qual momento da sua gravidez você ficou sabendo que tinha direito ao regime especial? Essa informação era/é divulgada no seu Câmpus?” Foi necessária uma decomposição em dois aspectos: se a estudante sabia do seu direito ao regime especial, e se é uma informação divulgada. 19 (61,29%) participantes responderam que não souberam do regime especial, inclusive, algumas das participantes não sabem do que se trata: M_10, M_19, M_24, M_28. A participanteM_30 comenta que “só soube agora”. Das participantes que souberam do regime especial (38,7%), 2 mães (16,66%) relatam que souberam através de seu (sua) orientador(a), outra participante (8,33%) relata que descobriu pela secretária doprograma ao ir trancar o doutorado, e uma outra (8,33%) relata que descobriu através de amigas próximas. A busca ativa por informações é o maior motivo das mães descobrirem sobre o regime especial.

Para essa questão, foi possível inferir o mesmo que Nunes e Silva (2020), de que poucas mães tinham conhecimento sobre o assunto que diz respeito a elas. Sobre a divulgação do regime especial no Câmpus, apenas a M_3 deixa explícito que sim, há divulgação sobre o regime especial.

No que diz respeito à adequação das atividades propostas durante o regime especial, as respostas foram agrupadas seguindo o critério de explicitamente positivas e negativas. 7 (22,58%) mães colocaram não – as atividades propostas não foram adequadas nesse período. As outras 13 (41,93%) participantes deram respostas que não tiveram regime especial, e classificamos como *not available* – não disponível, por isso não aparece no **Gráfico 11** a seguir.

**Gráfico 11:** As atividades propostas no regime especial foram adequadas?




**Fonte:** elaboração própria

Para a questão: “Os (as) professores (as) ofereceram alguma ajuda nesse período?” 11 (35,48%) participantes relatam que sim, tiveram ajuda dos professores no regime especial e consideraram as atividades propostas adequadas. Dentre os bons relatos (35,48%), as participantes destacam: *ocorreu tudo bem, dentro das possibilidades do momento vivenciado*. Duas participantes disseram estar na fase de terminar seu projeto, e consideram seus orientadores como *solícito* e *compreensivo*. Algumas participantes contaram com a ajuda de professoras no trancamento e elas incentivavam as alunas a voltar estudar.

Outro aspecto positivo diz respeito sobre as práticas do regime especial: contaram com professores que passaram trabalhos para serem realizados em casa; tiveram um prazo maior para a entrega de atividades e o adiamento de provas.

> Todos os professores me ofereceram materiais, atividades e provas para serem feitas em casa e entregues online, e alguns permaneceram nesse regime mesmo após o fim da minha licença, para não atrapalhar a dinâmica que haviam adotado e por consideração comigo (estava morando em outra cidade, com meus pais e a bebê). Apenas duas disciplinas exigiram que eu fosse até o campus para finalizá-las (uma arguição e uma prova). (M_26)

Dentre as experiências ruins, uma participante comenta que teve uma orientadora sem empatia, foi necessário trocar de orientação para que tudo ocorresse bem. Outro aspecto é de professores que não ofereceram ajuda. Nem todos os professores adaptaram a disciplina, e uma mãe teve que retornar para a universidade com a bebê de 1 mês. Ainda, uma das participantes relata que uma das disciplinas era essencialmente trabalho prático em campo e a organização dela para o regime especial foi totalmente sem planejamento.

Abaixo, destacamos situações ruins entre professores e alunas:

> Pouca, alguns enviaram textos para leitura e realização de algumas atividades, outros orientaram para um trabalho no final do bimestre. Uma professora em especial foi bem reticente em oferecer ajuda. Ela deu a opção de ler um livro em francês ou ir às aulas dela, semanalmente, para realizar atividades avaliativas. Caso contrário, seria prejudicada em nota e frequência. (M_27)

> Eu tive em algumas disciplinas atividades domiciliares e provas presenciais; porém dois professores não conseguiram me avaliar dentro do semestre. A professora que estava viajando em congressos e não dispunha de pouco tempo para preparar o material específico propus me avaliar num período de férias, onde após o meu consentimento pudemos agendar horários no laboratório para trabalhar as aulas práticas e teóricas e tive três avaliações. O período foi fora do semestre regular depois ela escreveu uma carta e o meu rendimento foi acrescentado a integração curricular. O outro professor, aplicou o mesmíssimo conteúdo para mim e demais alunos; parte deste remotamente, eu não consegui acompanhar e ele considerou impossível me avaliar fora do semestre; ainda tenho um e-mail onde ele julga injusto com os demais colegas da minha turma. Já fiz a disciplina que é obrigatória para o bacharelado 2 vezes e ainda estou retida. No período o qual deveria estar em regime especial fui retida com as mesmas condições dos demais. Até o mesmo dia de aplicação da avaliação; a qual não pude comparecer por ter tido cefaleia. (M_31)

As falas acima revelam o perfil de docente que decidiu prejudicar suas alunas por serem mães: embora a mãe M_27 tivesse direito ao regime especial, que garante que ela cumpra as atividades em casa, a opção que a professora deu para essas atividades seria ler um livro em francês. Além disso, a opção de ir presencial e semanalmente para realizar atividades avaliativas foge do regime especial, tornando-se apenas mais uma discente matriculada na disciplina. “Caso o contrário”, na fala da aluna, surge como um tom de ameaça.

Já na fala da M_31, ela encontra com dois professores que decidem propor mecanismos avaliativos diferentes: uma, embora fora da agenda resolve atendê-la, e o outro que não adaptou nada do seu conteúdo, manteve suas cobranças e não deu

uma oportunidade de avaliá-la fora do programado, considerando “injusto” com os demais.

Outra situação que ocorreu durante o regime especial, porém, não envolveu diretamente a figura do professor:

> Reprovei nas três disciplinas que estava matriculada durante o regime especial, pois desisti da entrega dos trabalhos. Com as demandas da maternidade foram impossíveis de sempre cumpridas nos prazos. Porém não sei afirmar se por questões minhas ou se de fato eram inadequadas. Me lembro que não houve nenhuma comunicação por parte dos professores durante o período que demostrasse qualquer intenção em ajudar. (M_8)

Reprovar em três disciplinas em decorrência da falta de prazos e inércia dos professores em oferecer ajuda são elementos que podem alterar a permanência da discente na instituição de ensino.

O **Quadro 9** a seguir apresenta quais políticas estavam disponíveis para amparar a estudante durante a licença maternidade, além de comentar se foi possível usufruir em caso afirmativo.

**Quadro 9:** Políticas disponíveis durante a licença maternidade

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_02 | Aqui na Unicamp não tive acesso a nenhuma | - |
| M_03 | Não entendi | - |
| M_04 | Não havia neste período | - |
| M_05 | NÃO TIVE - INCLUSIVE PASSEI PELA QUALIFICAÇÃO NO PUERPÉRIO, O QUE CONTRIBUIU PARA QUE O LEITE SECASSE | - |
| M_07 | Não usufrui de nenhuma política. Também não tive nenhum problema durante a gravidez, ela foi tranquila. | - |
| M_08 | Acho que não havia nenhuma. | - |
| M_09 | Não tive conhecimento. | - |
| M_12 | somente não levar faltas | - |
| M_13 | Nenhuma | - |
| M_14 | Não | - |
| M_15 | Apenas a licença | - |
| M_17 | Não soube de nenhuma política, somente licença maternidade | - |
| M_18 | Não utilizei licença maternidade, porém estive ausente durante as 3 primeiras semanas após o parto. | - |
| M_22 | Não tive acesso | - |
| M_23 | Não houve políticas. O meu campus apenas disponibiliza uma creche infantil para os funcionários, alunos e professores, fora isso não há políticos público para mães-alunas. | - |
| M_24 | Não faço ideia se a faculdade sequer oferece esse tipo de política | - |
| M_25 | Não foi possível usufruir do período de estudos domésticos devido à pandemia. Todas as negociações foram feitas diretamente com os professores e sem amparo da instituição | - |
| M_28 | Não soube | - |
| M_30 | Nunca tive conhecimento do fato. | - |
| **Total** | | **61,29%** |

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_01 | Política da empatia porque pela lei só a licença. | - |
| M_06 | No trabalho: apenas ficar em casa e receber a remuneração equivalente.<br>Durante a gravidez, a faculdade me ofereceu o pré-natal e o parto através do HC com todos os exames e medicamentos. O pós-parto foi feito na rede particular pois daí já tinha convênio médico. | - |
| M_10 | Apenas a licença de 4 meses foi concedida, mas considero o tempo totalmente inadequado, até porque sou lactante, e a OMS recomenda aleitamento materno até 2 anos de vida do bebê ou mais. Depois da introdução alimentar aos 6 meses, creio que as mães podem ir voltando aos poucos ao trabalho na faculdade, mas o mínimo que deveria ser concedido é uma carga horária reduzida até o bebê completar 2 anos e com isso também a diminuição de produtividade acadêmica. Diga-se de passagem, porque ainda tinha que produzir artigos, eu continuei trabalhando na minha pesquisa mesmo durante a licença. | - |
| M_11 | Só a realização de trabalhos para compensação de faltas e para fechamento de notas. | - |
| M_16 | Afastamento das atividades e prorrogação da bolsa por mais, 4 meses. | - |
| M_19 | Apenas a licença maternidade de 6 meses pela PPG, oferecendo a afastamento das minhas atividades de pesquisa e aulas. | - |
| M_20 | Apenas algumas disciplinas online, com prova e trabalhos que podia entregar de forma online. | - |
| M_21 | usei somente trancamento, pois tive uma gravidez de risco | - |
| M_26 | Fui informada da existência de uma creche para funcionários e alunos da UNESP, mas por uma decisão pessoal, decidi não usufruir e ficar na cidade dos meus pais. | - |
| M_27 | que eu me lembre, poderia me formar com um tempo maior apenas. Mas no espaço da universidade não tinha ambiente que incluísse um bebê (trocador, banheiro adequado, acolhimento etc.). | - |
| M_29 | Licença maternidade. Mas, como eu já havia concluído uma habilitação e tranquei a monografia da segunda habilitação, acabei desistindo de concluir a segunda. | - |
| M_31 | Auxílio permanência; eu já o possuía antes da gestação; porém foi acrescido o auxílio aluguel visto que não pude usufruir da moradia estudantil. | - |
| **Total** | | **38,71%** |

**Fonte:** elaboração própria

A maioria (19 – 61,29%) das respostas são negativas: *não havia*, *não entendi*, *não tive conhecimento*, *não levar faltas*. As outras respostas (38,71%) relatam de regime domiciliar, licença maternidade, e período concedido. Apenas a participante M_26 considera creche como uma política disponível, embora não tenha utilizado por motivos pessoais.

A participante M_31 relata que foi acrescido mais um auxílio junto do auxílio permanência, porém, ela não traz o motivo pelo qual ela não pôde usufruir da moradia estudantil.

Entrando no assunto sobre a moradia estudantil, apenas duas participantes (6,45%) responderam que moravam na moradia, e suas respostas são contrárias.

A participante M_01 (3,22%) relata que não foi possível continuar, pois foi convidada a se retirar, porém, ela não deixa explícito os motivos que causaram sua saída. Já a participante M_02 (3,22%) afirma que sim, continuou, porém, ela também não detalha como é/era sua rotina com um bebê numa casa compartilhada com estudantes.

Sobre o acesso ao restaurante universitário com a criança, o **Quadro 10** traz as respostas das participantes:

**Quadro 10:** Acesso ao R.U

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_01 | Nunca fui ia comer na moradia e levava a Helena | - |
| M_03 | não fui ao restaurante universitário | - |
| M_04 | Não | - |
| M_06 | Não usava o restaurante, mas meu filho bebezinho ia pra aula comigo no último semestre e foi tudo bem. | - |
| M_07 | Não acessei. | - |
| M_08 | Não frequentava o restaurante universitário. | - |
| M_09 | Não precisei | - |
| M_10 | Não fui no RU desde o início da pandemia, mas em especial o campus da Unesp de Bauru eu creio ser inadequado que a creche seja longe do campus principal, são separados inclusive pela Avenida. A integração das crianças é fundamental para que as políticas a favor das mães sejam mais incluídas e no acolhimento dessas mães e filhos. Uma integração dessas já existe na Unesp de Assis, projeto do Espaço Criança na biblioteca foi idealizado pela minha mãe que foi funcionária da Unesp até se aposentar. | - |
| M_11 | Não foi necessário | - |
| M_12 | não estava fechado | - |
| M_13 | Não foi possível | - |
| M_14 | Não temos restaurante universitário | - |
| M_16 | Nunca precisei | - |
| M_18 | Não acessei | - |
| M_19 | Nunca precisei usar até o momento, mas acredito que eu ficaria constrangida, porque todos os alunos ficariam observando. | - |
| M_20 | Não fui ainda | - |
| M_21 | Não usei | - |
| M_22 | Poucas vezes levei ela para a faculdade e fui bem recebida | - |
| M_23 | Não tem restaurante universitário no meu campus. | - |
| M_24 | Não sou usuária do R.U | - |
| M_26 | Não precisei acessar, porém, se tivesse que fazer, iria optar por outras alternativas pois acho que não existe uma estrutura adequada para crianças de colo. | - |
| M_27 | Não frequentei. Não passava em minha cabeça essa possibilidade. Fazia minha alimentação em casa. | - |

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_28 | Não tentei | - |
| M_29 | No meu campus nem tinha restaurante universitário | - |
| M_30 | Poucas vezes. O acesso com o carrinho do bebê era complicado. | - |
| M_31 | Apesar de ser possível não teve nenhuma política a respeito e pouquíssimas condições de preferência vinda da comunidade estudantil. | - |
| **Total** | | **83,87%** |
| M_02 | Sim, não houve. | - |
| M_05 | FOI POSSÍVEL - SEM CONSTRANGIMENTO | - |
| M_15 | As pessoas olham estranho. Alguns acham fofo, outras tem um olhar do tipo: "o que você tá fazendo aqui com uma criança?" mas nunca fui abordada | - |
| M_17 | Foi possível | - |
| M_25 | Utilizei uma vez só, pois a estrutura física do local inviabiliza tal ação | - |
| **Total** | | **16,12%** |

**Fonte:** elaboração própria.

A maioria das estudantes relata que não é usuária do restaurante universitário, ou não o ter frequentado por não estar frequentando a universidade. Duas estudantes relatam que sim, e sem constrangimento. Uma estudante relata que foi, recebeu olhares de “fofo” à criança e olhares de “o que você faz aqui com uma criança”. Outra mãe relata que a estrutura do restaurante universitário é ruim, e uma última relata que estar no restaurante com um carrinho de bebê é complicado.

O comentário da M_10 da Unesp de Bauru traz elementos para além da questão do restaurante universitário:

> Não fui no RU desde o início da pandemia, mas em especial o campus da Unesp de Bauru eu creio ser inadequado que a creche seja longe do campus principal, são separados inclusive pela Avenida. A integração das crianças é fundamental para que as políticas a favor das mães sejam mais incluídas e no acolhimento dessas mães e filhos. Uma integração dessas já existe na Unesp de Assis, projeto do Espaço Criança na biblioteca foi idealizado pela minha mãe que foi funcionária da Unesp até se aposentar. M_10

Dessa fala, a estudante coloca um ponto de debate: a inserção de maiscrianças em espaços diversos. A permanência estudantil para mães na universidade necessita de espaços adequados que abriguem seus filhos. O restaurante universitário, o ambiente da biblioteca, e a universidade como um todo não são espaços exclusivos para adultos. O espaço criança mencionado é uma possibilidade

de integralização de filhos, e não deveria ser exclusividade de um Câmpus pela iniciativa de uma funcionária.

Sobre o desejo de receber ou ter recebido alguma condição especial no período da licença maternidade, 8 pessoas (25,80%) responderam que não. Dentre as respostas positivas (23 – 74,19%) as estudantes citam: prorrogação de prazos e datas flexíveis (5 – 16,12%), o apoio psicológico (3 – 9,67%), recebimento de mais atenção e compreensão dos professores (2 – 6,45%), creches (1 – 3,22%), gostaria de ter tido a oportunidade de ficar mais tempo com a bebê (1 – 3,22%). Destaque para a fala da participante M_25:

> Sim. Ter a possibilidade de não precisar executar todas as obrigações das disciplinas como todos os outros estudantes. Ex: um dia após o parto precisei negociar com professores para conseguir adiar a prova de uma disciplina. (M_25)

O exemplo que a discente trouxe revela como configura-se o regime especial: as estudantes negociando com os professores. Além de preocupar-se com o recém-nascido, ela preocupa-se em como será a continuidade da disciplina cursada. Ela também revela o desejo de não ter as mesmas obrigações de colegas de sala que não passaram pela maternidade.

A participante M_26 também fala sobre ter as mesmas obrigações dos demais colegas, no caso dela, foi cobrada por momentos em que ela não estava presente:

> As duas disciplinas que eu precisei comparecer presencialmente para a finalização poderiam ter finalizado de maneira online, assim como as outras. No caso da arguição que participei individualmente, muito do que foi perguntado foi levado em conta de um trabalho de campo presencial em grupo que não realizei, mas fui inserida em um grupo e ajudava de maneira remota na organização dos dados e confecção do relatório. Esse grupo realizou a arguição em um momento anterior e essa dinâmica difusa de avaliação me pareceu um pouco injusta. Quanto a disciplina que tive que realizar a prova no fim da licença, sem problemas, achei justo. (M_26)

Além disso, ela fala que gostaria de ter realizado as atividades de forma remota, conforme já estava fazendo anteriormente. Assim como já apareceu antes, os professores parecem não entender ou respeitar o regime especial, e elaboram atividades e situações em que as estudantes têm que resolver eventuais pendências.

## 6.4. Maternidade na instituição:

Esta subseção traz as respostas sobre as demandas que apareceram depois de tornar-se mãe.

Sobre as principais dificuldades com a maternidade no ambiente acadêmico, as unidades de contexto criadas foram: creches, tempo, conciliação de demandas da maternidade, amamentação, estudos, rede de apoio e "outros" (desligar-se emocionalmente do filho, não ter problemas, sofrer preconceito por parte de colegas e professores). O **Quadro 11** a seguir mostra as respostas das participantes e a frequência a partir das unidades criadas.

**Quadro 11:** Dificuldades da maternidade no ambiente acadêmico.

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_01 | Espaço Kids na biblioteca, CCI noturno, fraldário | - |
| M_19 | A falta de atendimento as mães, onde as escolas (creches) são caras. A universidade poderia auxiliar todas as mães com creches próprias durante o período na universidade, ou auxílios que poderiam ajudar nesse custeio. | - |
| M_30 | Meu tempo no laboratório era superior às horas da creche. Levava com frequência meu bebê. Por fim, precisei deixar meu filho na Bahia para conseguir alcançar as metas do projeto de doutorado dentro do prazo estimado, considerando a prorrogação de 4 meses. Não havia como ter uma prorrogação e continuar com a bolsa, meus resultados eram muito promissores e eu precisava de mais tempo no laboratório para realizar os experimentos. Então, meu filho foi morar com os avós para eu conseguir finalizar o doutorado. | - |
| M_31 | Não possuir a vaga na creche; pouca informação sobre o direito de regime especial; muitos professores afirmando que seria melhor trancar o curso e pouca estrutura de acessibilidade; principalmente na entrada do campus onde existe uma rotatória, na época era impossível atravessar com o carrinho de bebê em segurança sem a ajuda de terceiros pois o meio fio era alto, sem rampa de acesso. O elevador do prédio sempre quebrado e as aulas aconteciam no segundo andar. | - |
| **Total** | | **12,90%** |
| M_02 | Tempo para me dedicar a pesquisa. | - |
| M_08 | Cumprir com os prazos e atividades extracurriculares. | - |
| M_17 | Período das atividades | - |
| M_18 | conciliar rotina de puerpério e rotina acadêmica, SONO | - |
| M_20 | Organização entre os horários de faculdade do pai da minha filha e os meus, já que nós dois somos estudantes. | - |
| M_22 | a sincronização dos horários da escola da minha filha com as minhas aulas | - |
| M_25 | Conciliar a grande quantidade de disciplinas do curso com a maternidade e limitações da rede de apoio. Precisei estender o período de formação para dar conta das diferentes demandas | - |
| M_27 | Tempo para realização das atividades, esgotamento físico e mental. | - |

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| **Total** | | **25,80%** |
| M_03 | falta de empatia com problemas relacionados a maternidade | - |
| M_04 | O acesso a laboratórios e sala de estudos de pós-graduação, por intolerância de colegas que reclamavam do choro do bebê | - |
| M_06 | Conciliar as demandas acadêmicas com as do meu filho, mas tive ajuda da família, do pai do meu filho e dos professores que foram mais flexíveis do que eu esperava. | - |
| M_09 | Toda a logística para ser possível executar experimento em campo, viajar, e principalmente para escrever dissertação. Foi traumatizante escrever a dissertação sendo mãe. | - |
| M_12 | além dos olhares a quantidade de trabalhos, pois os professores acham que por ser online a gente não tem o que fazer então mesmo em casa não me sobrava tempo pois vivia estudando para a prova e apresentação de trabalho, mesmo em casa precisava deixar meu filho com alguém para me concentrar. Eles meio que nem ligam para o que estamos passando. | - |
| M_26 | Precisar ir a faculdade com a criança, e conseguir se concentrar para realizar as atividades ao mesmo tempo que é necessário cuidar intensivamente de um bebê. | - |
| M_28 | Conciliar as demandas. | - |
| M_29 | Conciliar as duas coisas e sempre articular uma logística de quem pode ficar com meu filho. | - |
| **Total** | | **25,80%** |
| M_05 | DIFICULDADES PARA AMAMENTAR (QUESTÃO FINANCEIRA INCERTA, QUALIFICAÇÃO DO DOC, INESPERIÊNCIA TÍPICA DO PUERPÉRIO) | - |
| M_10 | Conciliar amamentação com produtividade acadêmica, totalmente incompatíveis e paralelas. É praticamente impossível ser mãe e pesquisadora no Brasil. | - |
| M_11 | Amamentação. Acabei tirando logo do peito por passar as horas no período noturno (período de sono que o bebê se alimenta e se acalenta para dormir). Não tive condições de levar o bebê para amamentar. | - |
| **Total** | | **9,67%** |
| M_13 | Focar nos estudos | - |
| M_15 | concentração para ter pensamento analítico | - |
| **Total** | | **6,45%** |
| M_16 | Ter uma rede de apoio de confiança para cuidar do meu filho | - |
| M_23 | não conseguir me manter no curso por falta de rede de apoio e dinheiro. | - |
| **Total** | | **6,45%** |
| M_24 | o desligamento com meu filho na hora de ir para a aula | - |
| M_14 | Preconceito de professores e alunos, e a flexibilidade para cuidar da criança e estudar. | - |
| M_07 | Não senti diferença pois já estava para defender quando minha filha nasceu. | - |
| M_21 | não tive problemas | - |
| **Total** | | **12,90%** |

**Fonte:** elaboração própria.

A unidade de contexto creche aparece em vários aspectos: falta de vagas, falta de creches noturnas, creches caras e creches que não atendem a rotina de uma pesquisadora. Além da creche, a participante M_01 coloca também espaços físicos: espaço KIDS e fraldário. Embora as universidades estudadas apresentem creches que podem ser usadas pelas discentes, o número de vagas ofertadas acaba não sendo o suficiente para as mães. Se recorrem a uma creche particular, o valor pago pelo serviço prestado pode não ser compatível com a renda de uma estudante. Além disso, apenas uma creche da Unicamp relatou ter o período noturno, mas as vagas são destinadas a cursos específicos.

O tempo é um tópico apresentado em vários aspectos. O primeiro, o tempo para dedicar-se às atividades e/ou pesquisa, muitas vezes incompatíveis com os horários das creches. O segundo é a conciliação dos horários do bebê com a rede deapoio da discente-mãe. O terceiro aspecto é o tempo necessário para cumprimento de prazos e de atividades extracurriculares. O quarto aspecto do tempo diz respeito àrotina de puerpério e à vida acadêmica. A concentração, o foco nos estudos são elementos que as mães trazem, pois, a privação de sono pode acarretarsignificativamente na sua rotina. Uma mãe relata que precisa se concentrar para prestar atenção na aula e cuidar intensivamente de um bebê.

Já a unidade de conciliar as demandas da maternidade diz respeito ao gerenciamento de rotina da mãe e do bebê: estabelecer horários, conseguir cuidadores, delegar atividades, lidar com olhares, lidar com a falta de empatia e o volume de trabalhos acadêmicos. Todo este trabalho de organização é um trabalho invisível que as mães realizam de forma simultânea.

Três participantes revelaram uma dificuldade em conciliar a amamentação sendo estudantes, porém, não se aprofundaram se gostariam de um local para armazenamento de leite, lugares físicos como uma sala adequada ou até mesmo um objeto que a ajudasse, como um sofá confortável etc.

Sobre os estudos, é mencionado a dificuldade de concentrar-se no puerpério. A falta de sono regular é um dos fatores estressantes que prejudica a capacidade de concentração de estudantes.

A unidade “rede de apoio” conversa com as outras unidades pois é a partir da rede de apoio que as mães conseguem criar sua rotina, frequentar o espaço acadêmico e ter tempo de qualidade para estudar/escrever. Ter uma rede de apoio escassa, por exemplo, pode acarretar num estendimento de prazo por parte da aluna.

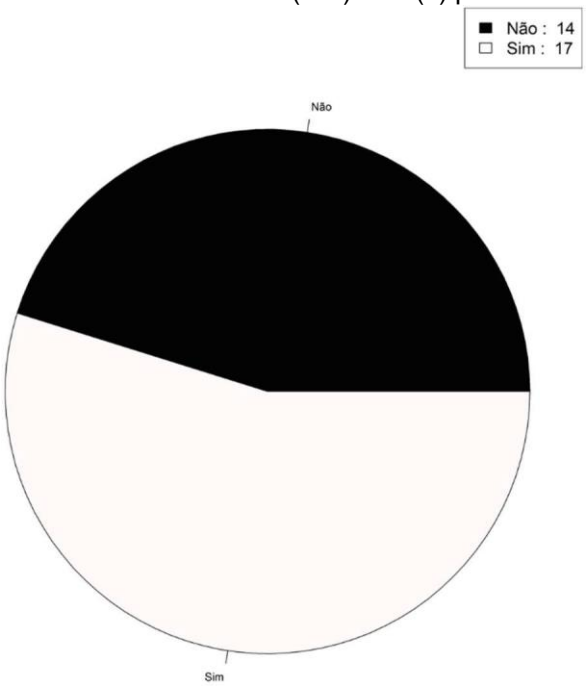
Uma saída utilizada pela aluna foi deixar seu filho com seus pais enquanto terminava sua pesquisa.

Por fim, a unidade “outros” envolve sofrer preconceito por parte de colegas e professores; a dificuldade de desligar-se emocionalmente com seu bebê e não ter nenhuma dificuldade, já que não foi preciso frequentar a universidade.

Embora não tenha mais unidades de contexto, nas respostas houve menção de informações escassas a respeito do regime especial, de professores que desestimularam uma aluna - sugerindo que ela trancasse o curso, questões financeiras e também a fala de que é impossível ser pesquisadora e mãe no Brasil. A fala dessa mãe converge com a pesquisa de Staniscuaski *et. al.* (2021) feita durante a pandemia, sobre as dificuldades que as cientistas enfrentaram por seres mães e cientistas, no caso das mulheres brancas, e ser mulher, no caso das mulheres negras.

O Gráfico 12: Precisou levar seu (sua) filho (a) para a instituição?**Gráfico 12** abaixo revela se a participante precisou levar seu filho para a instituição:

**Gráfico 12:** Precisou levar seu (sua) filho (a) para a instituição?



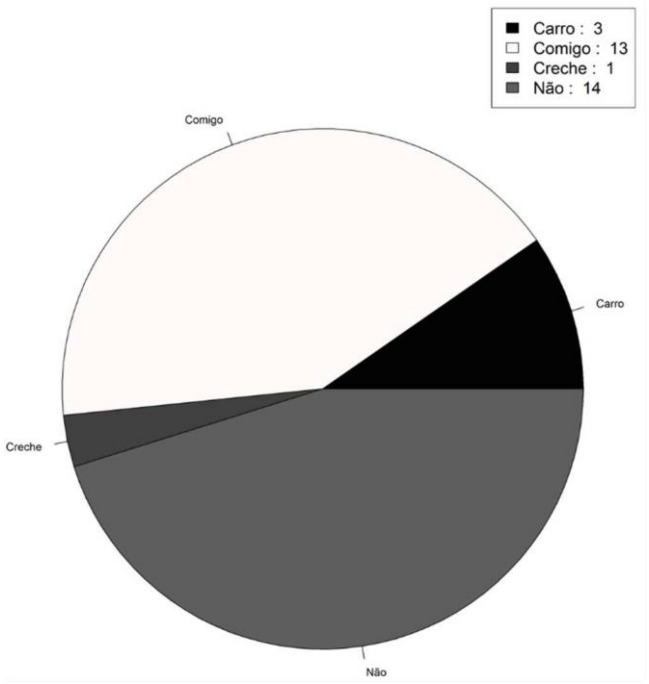

**Fonte:** elaboração própria.

55% das participantes (17 mães) levaram seu (sua) bebê na instituição, contra 45% (14 mães) que não levaram. Dentre as respostas positivas, houve uma situação de constrangimento por não ter um local adequado para troca da criança; houve um

relato de demora na hora de amamentar (de uma aluna que estava no meio da sua defesa de mestrado, as duas gestações no mestrado) e um outro constrangimento causado por um colega de curso, que reclamou do choro do bebê, embora este mesmo colega fosse pai. A aluna M_15 relata que mesmo sem ter levado a bebê para a Universidade, a criança abriu o microfone da aula remota e começou a chorar, sendo necessária a intervenção da orientadora para desligar o microfone. Nesta situação, a mãe sentiu-se constrangida.

Em seguida, o **Gráfico 13** mostra em que lugar a criança ficou durante a presença da mãe na instituição. As unidades de contexto foram no carro, comigo, na creche e não levei:

**Gráfico 13:** Acompanhantes do (a) bebê na instituição




**Fonte:** elaboração própria.

Das 17 (54,83%) respostas afirmativas, a maioria relata que a passou o tempo todo com o(a) bebê. Mesmo que as crianças estivessem com suas mães na instituição, uma das participantes conta que foi pedido para que isso não ocorresse sempre [a presença da criança em sala de aula]; outra menciona que não houve compreensão por parte de colegas homens; uma outra mãe relata uma "média" compreensão por parte da sua banca; e uma outra participante ainda diz:

> Quando o levei, ele ficava no carro com meu companheiro. O espaço era hostil para um bebê. Era como se não fosse adequado e possível coexistir ali. (M_27)

Em espaço hostil, a participante não deixa claro quais hostilidades ela e seu companheiro e/ou bebê passaram dentro da instituição.

Ainda, a participante M_29 comenta que "Compreensão sempre tem, mas não parece algo confortável e natural." Merece destaque especial a fala de duas participantes:

> Na sala de aula comigo. A compreensão nesse momento vem da compaixão humana. A instituição não acolhe mulheres mães. Essa pergunta tem uma

> perspectiva muito centralizada no que seria o ideal, não existe esta proximidade. Ande pela universidade com uma criança no colo por 1 dia de aula. (M_01)

> Sempre ficava no carrinho ou bebê conforto. Alguns ambientes eram bem receptivos, por exemplo a biblioteca, onde os funcionários me ajudavam muito com distrações para o bebê, disponibilizando equipamentos e brinquedos; eles inclusive conseguiram através de uma vaquinha levantar umdinheiro para pagar meio período em uma creche particular próximo do campus. Já os professores ministravam as aulas sempre esperando o mínimo do meu entendimento a respeito dos momentos que atrapalhava os demais colegas; por exemplo com os choros; eu pedia licença e me retirava, mas nunca me chamaram atenção. (M_31)

Para a participante M_01, a pergunta “Caso tenha levado seu (sua) filho (a) para a instituição, em que lugar ele (a) ficou? Houve compreensão, por parte de alunos/professores e (ou) funcionários?” é centralizada no que seria o ideal. Porém, a participante não relata o que para ela seria ideal, tampouco relata o que passa quando anda com uma criança no colo em um dia de aula. Em contrapartida, a participante M_31 conta uma boa experiência, de funcionários solícitos que dispuseram de equipamentos e brinquedos. A atitude de vaquinha para pagar a creche revela o caráter assistencialista que a então rede de apoio tomou para si, papel este que deveria ser desempenhado pela universidade com a oferta adequada de políticas de permanência como vagas em creches. Embora esta mãe tenha tido a compaixão de funcionários, o mesmo não ocorreu por parte dos professores, que esperavam sempre o mínimo de bom senso para que ela se retirasse a partir do choro do bebê.

O **Quadro 12** abaixo revela se houve algum tipo de adaptação nas aulas por parte de professores (as):

**Quadro 12:** Adaptação nas aulas

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_05 | NÃO | - |
| M_06 | Não, a aula seguiu normalmente | - |
| M_07 | Não | - |
| M_08 | Não levei. | - |
| M_11 | Não | - |
| M_12 | Não | - |
| M_14 | Não | - |
| M_18 | Não | - |
| M_19 | Não. | - |
| M_23 | Não houve, eles eram compreensivos, mas não mudavam as atitudes e as aulas por causa de uma pessoa apenas. | - |
| M_24 | Não | - |

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_25 | Não | - |
| M_27 | Não. | - |
| M_28 | Não. | - |
| M_30 | Não. | - |
| **Total** | | **48,38%** |
| | | |
| M_01 | Sim, alguns | - |
| M_13 | Sim | - |
| M_17 | Sim, alguns autorizaram fazer online | - |
| M_20 | Sim, quando minha filha nasceu | - |
| M_26 | Como foi pré-pandemia, o regime EAD ainda não tinha sido usado com frequência, mas a maioria dos professores adaptaram todas as atividades para serem feitas e entregue de maneira online (no caso, apenas por e-mail, não usavam nenhuma plataforma) | - |
| M_31 | Apenas a professora que me avaliou fora do semestre e a quem eu sou extremamente grata pois pude finalizar a matéria de imunologia sem reprovas e o mais importante entendi o conteúdo, pois ela me explicou nas aulas particulares dentro do laboratório. | - |
| **Total** | | **19,35%** |
| | | |
| M_02 | Não se aplica | - |
| M_03 | Não estava mais com aulas | - |
| M_04 | No período já havia terminado os créditos | - |
| M_09 | Não se aplica | - |
| M_10 | - | - |
| M_15 | Eu já tinha cumprido todos os créditos quando minha filha nasceu | - |
| M_16 | Como cumpri meus créditos durante a pandemia, todas as minhas aulas foram a distância | - |
| M_21 | Não tive, já tinha finalizado cadeiras quando engravidei | - |
| M_22 | Não foi preciso | - |
| M_29 | Não frequentei aulas com meu filho. Mas, com algumas colegas de outros anos vi professores que pegavam seus filhos no colo para dar aula e outras que se sentiam desconfortáveis com a postura de algum professor e as amigas revezavam para ficar com o filho fora da sala de aula. | - |
| **Total** | | **32,25%** |

**Fonte:** elaboração própria.

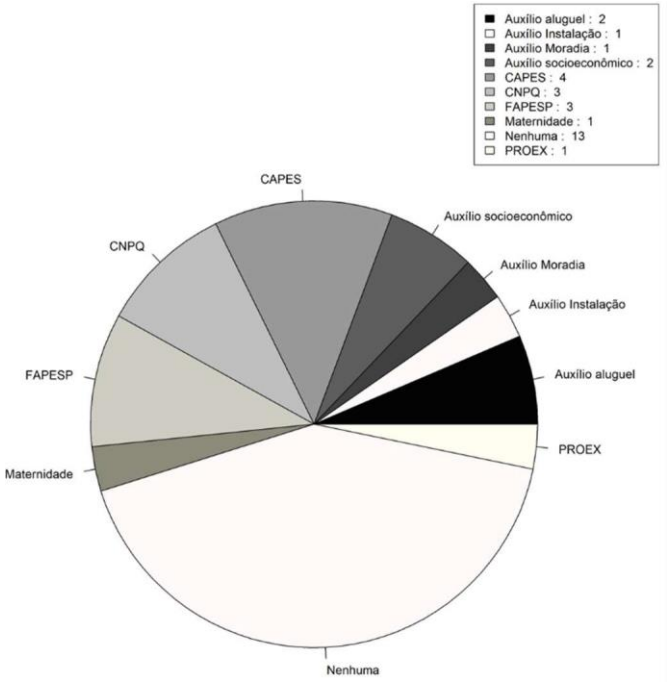
15 mães (48,38%) responderam que não houve adaptações por parte dos professores; segundo 6 (19,35%) participantes, houve algum tipo de adaptação das aulas e para 10 mães, essa pergunta não se aplica – sendo classificada como *not available*.

## 6.5. Sobre a instituição e a trajetória universitária

A última subseção trará aspectos sobre a trajetória universitária das estudantes e as instituições de ensino: bolsas, prazos, estrutura física e sugestões.

A primeira questão que surge é se a participante em algum momento recebe ou recebeu algum tipo de bolsa ou auxílio Estudantil. O **Gráfico 14** abaixo mostra quais tipos de bolsas ou auxílios estudantis foram recebidos. As unidades de contexto presente foram: auxílio aluguel, auxílio instalação, auxílio moradia, auxílio socioeconômico, bolsa CAPES, bolsa CNPQ, bolsa FAPESP, maternidade, bolsa PROEX e nenhuma.

**Gráfico 14: Bolsas ou Auxílios recebidos**




**Fonte:** elaboração própria.

13 pessoas (41,9%) não recebem nenhum tipo de auxílio; 3 pessoas (9,67%) receberam prorrogação bolsa FAPESP; 3 pessoas (9,67%) receberam prorrogação bolsa CAPES; 2 pessoas (6,45%) receberam prorrogação bolsa CNPq; 2 pessoas (6,45%) receberam auxílio socioeconômico; 2 pessoas (6,45%) receberam auxílio aluguel; 1 pessoa (3,22%) recebeu bolsa CNPq; 1 pessoa (3,22%) recebeu auxílio instalação; 1 pessoa (3,22%) recebeu bolsa “maternidade”; 1 pessoa (3,22%) recebeu bolsa moradia; 1 pessoa (3,22%) recebeu bolsa PROEX; 1 pessoa (3,22%) recebeu bolsa CAPES durante o mestrado, porém no período da licença não recebeu mais, pois a bolsa já havia encerrado. Não foi possível identificar que tipo de bolsa ou auxílio maternidade a participante recebeu.

Apenas 10 pessoas recebem/receberam bolsa das agências de fomento CAPES/CNPQ/FAPESP. 8 pessoas recebem/receberam bolsa da própria instituição de ensino.

O **Quadro 13** a seguir relaciona a participante, o tipo de bolsa que recebeu e a complementação de uma bolsa associada a outra.

**Quadro 13:** Associação de duas bolsas ou mais

| Participante | Recebeu algum tipo de Bolsa | Outro tipo de bolsa ou mais de uma, descreva | Frequência |
|---|---|---|---|
| M_06 | Prorrogação bolsa CAPES | PIBID, BAS, Auxílio Emergencial | 3,22% |
| M_12 | Nenhuma | Eu já tive auxílio acadêmico, mas eu fui atropelada, minha condução foi para o conserto e usei o carro de um parente para ir a aula. Fui denunciada e cortaram meu auxílio, nunca mais tive direito então tive que trabalhar em bares a noite para conseguir me manter. | 3,22% |
| M_25 | Auxílio socioeconômico | Auxílio de permanência estudantil, bolsa de iniciação científica e acesso ao restaurante universitário. | 3,22% |
| M_30 | Maternidade | Fui monitora remunerada em um semestre, mas isso não tinha relação com a maternidade. Inclusive eu tinha carga horária adicional, além do doutorado. | 3,22% |

**Fonte:** elaboração própria.

A participante M_30 não deixa claro a qual bolsa ou auxílio maternidade ela se refere; pelo termo “maternidade” talvez a mãe queira referir-se à sua licença maternidade. Além disso, ela dá a entender que obteve a bolsa de doutorado junto da bolsa de monitora, que se refere a bolsa destinada para doutorandos que ministram aulas em cursos de graduação. Contudo, o valor dessa bolsa não costuma ser elevado.

Em seguida, questionamos se a plataforma de bolsas da instituição de ensino considerou o afastamento da licença maternidade, como, por exemplo – garantir uma pontuação diferenciada para aluna que se tornou mãe, ou até mesmo acréscimo de tempo analisado para o ranqueamento de processos seletivos.

**Quadro 14:** Pontuação diferenciada para mães

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_01 | Não, fui aluna da Unesp. | - |
| M_02 | Não | - |
| M_03 | não | - |
| M_04 | Não | - |
| M_07 | Não | - |
| M_08 | Não. | - |
| M_09 | Não fui bolsista | - |
| M_11 | Não teve. | - |

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_12 | não | - |
| M_14 | Não | - |
| M_17 | Não considerou | - |
| M_18 | Não tive licença | - |
| M_19 | Não. | - |
| M_20 | Não, apenas que eu não poderia trancar ou fazer menos disciplinas pois tem que ter a pontuação mínima pra fazer o semestre. | - |
| M_23 | não | - |
| M_24 | não | - |
| **Total** | | **51,61%** |
| M_05 | NÃO SEI | - |
| M_10 | Não que eu saiba. | - |
| M_15 | que eu saiba não | - |
| M_28 | Não sei | - |
| M_30 | Não que eu saiba. | - |
| M_31 | Não tenho certeza | - |
| **Total** | | **19,35%** |
| M_06 | N/A | - |
| M_13 | . | - |
| M_21 | não se aplica | - |
| M_22 | Não tirei licença | - |
| M_26 | Já não estava mais recebendo quando engravidei. | - |
| M_27 | Não se aplica | - |
| M_29 | não se aplica | - |
| **Total** | | **22,58%** |
| M_16 | Não entendi a pergunta | - |
| M_25 | Comecei a realizar a iniciação científica e receber bolsa após minha filha completar 1 ano | - |
| **Total** | | **6,45%** |

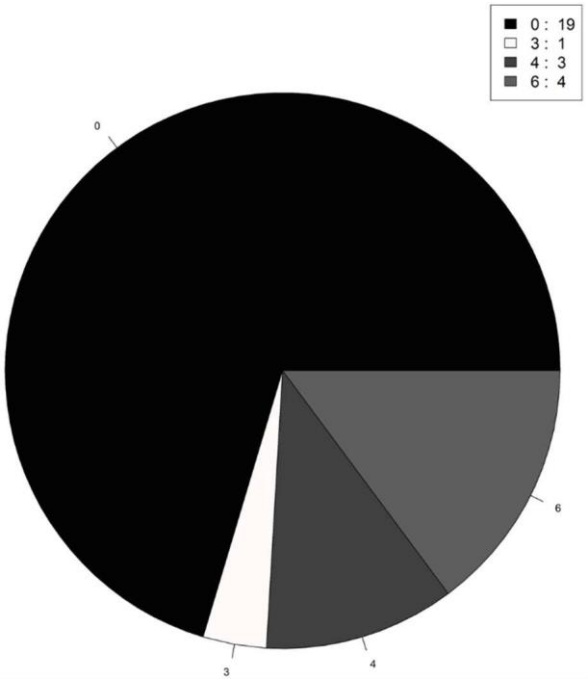
**Fonte:** elaboração própria.

As unidades de contexto presentes foram: *não*, *não souberam responder*, *não se aplica* e *outros*. 16 estudantes (51,61%) negam que a plataforma de bolsas de sua instituição de origem considerou o tempo de afastamento de licença maternidade. 6 pessoas (19,35%) não souberam responder; para 7 participantes (22,58%) essa questão não se aplica ou não estava disponível, e para outras 2 participantes (6,45%) sua resposta foi contextualizada como *outros* – o caso da participante que não entendeu a pergunta e a participante que respondeu que recebeu bolsa quando sua

filha estava com 1 ano, porém, não responde à questão com clareza, não deixando explícito se houve pontuação diferenciada para a disputa de sua bolsa.

Para a questão de acréscimo de tempo em decorrência da utilização do regime especial, as unidades de contexto foram agrupadas em meses. O **Gráfico 15** monstra a quantidade de tempo que as participantes tiveram devido ao regime especial. As unidades de contexto que apareceram foram 0 meses, 03 meses, 04 meses e 06 meses.

**Gráfico 15:** Acréscimo de tempo em decorrência ao regime especial

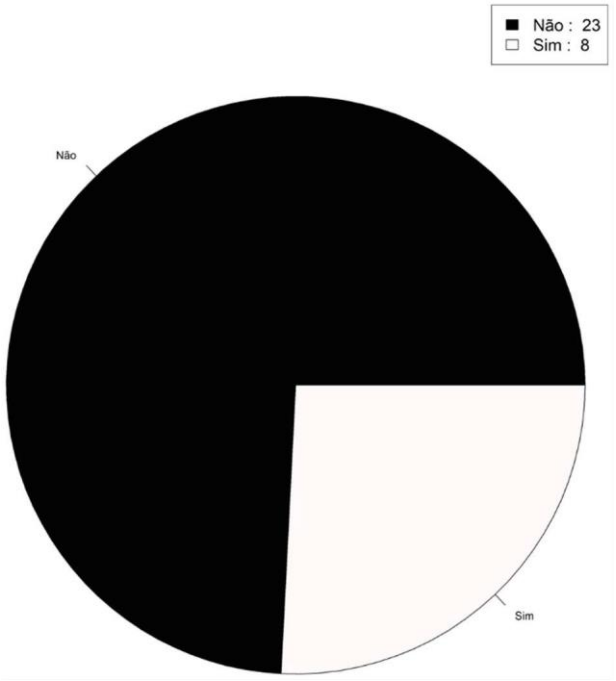



**Fonte:** elaboração própria.

4 pessoas (12,90%) não responderam e os dados foram computados como NA - *not available*. 0 corresponde ao número de pessoas que não tiveram acréscimo de tempo e corresponde a 19 participantes (61,29%). 1 pessoa (3,22%) teve o acréscimo de 03 meses, 3 pessoas (9,67%) tiveram 04 meses de acréscimo e 4 pessoas (12,90%) tiveram 06 meses de acréscimo de tempo.

A questão “Você considera que sua instituição oferece condições estruturais para que as alunas que tiveram filho (a) permaneçam nos seus cursos e concluam?” foi feita fechada, permitindo duas unidades de registro e contexto: sim ou não. O **Gráfico 16** a seguir mostra o que as participantes consideram sobre a estrutura de sua instituição de ensino.

**Gráfico 16:** Há condições estruturais para alunas que tiveram filhos permaneçam nos seus cursos e concluam?




**Fonte:** elaboração própria.

23 pessoas (74,19%) acreditam que sua instituição não oferece condições infraestruturais para as alunas que tiveram filho (a) permaneçam nos seus cursos e concluam. 8 pessoas (25,80%) acreditam que sim.

Em seguida, fizemos a questão aberta: “Na sua opinião, como seria uma infraestrutura que atenderia as necessidades de uma estudante mãe” e as unidades de contexto que apareceram foram creches, estruturas, políticas (auxílios) e outros. Algumas unidades de registro estiveram em mais de uma unidade de contexto.

**Quadro 15:** Infraestrutura que atende a mães

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_03 | creche a partir 6 meses | - |
| M_04 | Continuidade de creche dentro do Campus e direito de atendimento médico para os filhos na unidade de saúde do campus | - |
| M_05 | CRECHE COM ALIMENTAÇÃO INTEGRAL PARA A CRIANÇA INCLUSA | - |
| M_06 | Ter uma creche acessível para deixar seu filho no período de aula. A Unicamp tem uma creche, mas se a aluna tem aulas no noturno não tem acesso. | - |
| M_07 | Creche para todas as estudantes, o que hoje é inviável. | - |
| M_08 | Creche em todos os períodos. | - |
| M_09 | Berçário / creche de qualidade dentro da universidade; professores e orientadores preparados oficialmente para lidar com estudante grávida | - |

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| | e com filho, porque existe grande chance de a mãe se sentir constrangida, como se estivesse fazendo algo errado em ser mãe durante o período de estudos; atendimento com psicólogos; algum tipo de suporte concreto nas fases de escrita de tese (muito estressante). | |
| M_10 | Integração física total da creche da Unesp com o campus principal, no caso da Unesp de Bauru, onde estudei. Aumento de vagas na creche, quando meu filho nasceu não consegui colocá-lo no CCI da Unesp por falta de vagas. Criação de parquinhos dentro da universidade, espaço criança na biblioteca, de locais especiais para amamentar. | - |
| M_11 | Horário de amamentação ou local apropriado para acolher a mãe com a possibilidade de levar o bebê para amamentar. Creche convencida para filhos de estudantes. | - |
| M_12 | o berçário na faculdade onde a gente possa deixar o bebê e ir lá para poder amamentar<br>mais lá tem que enviar a ficha em dezembro com vários pré-requisitos então além de você já ter um bebê e disciplinas tem que ficar correndo atrás de documentos,<br>coisa que dificulta o processo,<br>e compreensão com as mãezinhas no mínimo. | - |
| M_14 | Creche se possível, parquinho... | - |
| M_15 | creche de qualidade, atividades em horário comercial | |
| M_16 | Disponibilidade de creche com estrutura adequada, profissionais de confiança e acolhedores | - |
| M_17 | Berçário para todos e flexibilidade de horários | - |
| M_18 | creche disponível para as nossas crianças durante o período laboral | - |
| M_19 | Um ambiente que auxiliaria na formação da mãe e na continuidade da vida do filho, seja por auxílios creches, transporte, alimentação, ou uma rede de apoio que esteja pronta para entender as demandas da vida materna, como noites privação de sono, falta de tempo para a dedicação exclusiva no ambiente da PPG, ao qual desempenhamos múltiplas jornada de trabalho. | - |
| M_21 | creche | - |
| M_26 | Uma creche e locais destinados à mães para amamentar, trocar a criança e até mesmo descansar. | - |
| M_27 | Creche menos burocrática para receber os bebês, espaço inclusivo com equipamentos que apoiem para uma troca de fraldas, acesso a água e banheiro. Assistente social ou psicóloga que converse e oriente sobre nossa rede de apoio da universidade. | - |
| M_28 | Principalmente uma creche com vagas e apoio psicológico. | - |
| M_30 | O acesso à creche foi muito difícil e fechava cedo. Era um espaço excelente, mas como as crianças saiam cedo, eu levava meu filho para o ambiente de trabalho. Não havia, nada além da creche. | - |
| M_31 | Em primeiro lugar a aluna deve estar assistida pelas políticas públicas econômica e de saúde; deve obter pontuação e preferência em acompanhamentos psicológicos e assistencialistas; precisa ter o máximo de informações possíveis de quando e como usar o regime especial e a licença maternidade. Precisa ter uma previsão de vaga na creche do campus que aparentemente só funciona para funcionários; precisa ser considerado por todos os professores a condição de entregar as notas fora do semestre; ou seja, os prazos devem ser estendidos. | - |
| **Total** | | **70,96%** |
| M_01 | Pensar nos espaços para todos. Garantir o que está previsto por lei. | - |
| M_02 | Banheiro fraldário | - |

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_10 | Integração física total da creche da Unesp com o campus principal, no caso da Unesp de Bauru, onde estudei. Aumento de vagas na creche, quando meu filho nasceu não consegui colocá-lo no CCI da Unesp por falta de vagas. Criação de parquinhos dentro da universidade, espaço criança na biblioteca, de locais especiais para amamentar. | - |
| M_11 | Horário de amamentação ou local apropriado para acolher a mãe com a possibilidade de levar o bebê para amamentar. Creche convencida para filhos de estudantes. | - |
| M_14 | Creche se possível, parquinho... | - |
| M_22 | Acredito que deva existir uma forma real de auxílio, seja ele financeiro ou de estrutura com possíveis salas para que as mães consigam deixar seus filhos | - |
| M_25 | Necessitaria de alterações estruturais em prédios e trajetos entre eles, além de uma licença maternidade real sem necessidade de cumprir com as obrigações das disciplinas com tempo aumentado para no mínimo 6 meses | - |
| M_26 | Uma creche e locais destinados à mães para amamentar, trocar a criança e até mesmo descansar. | - |
| M_27 | Creche menos burocrática para receber os bebês, espaço inclusivo com equipamentos que apoiem para uma troca de fraldas, acesso a água e banheiro. Assistente social ou psicóloga que converse e oriente sobre nossa rede de apoio da universidade. | - |
| M_29 | Trocadores nos banheiros, espaços de recreação para filhos de discentes e funcionários. | - |
| **Total** | | **32,25%** |
| M_24 | A faculdade precisa tornar pública e acessível quais quer sejam as políticas de apoio às mães | - |
| M_20 | Acho que realmente uma licença maternidade que permita que a mãe continue pelo menos recebendo os auxílios, e tenha tempo de cuidar do seu filho. | - |
| M_13 | Auxílio para a mães que são estudantes, e um apoio educacional as crianças | - |
| M_19 | Um ambiente que auxiliaria na formação da mãe e na continuidade da vida do filho, seja por auxílios creches, transporte, alimentação, ou uma rede de apoio que esteja pronta para entender as demandas da vida materna, como noites privação de sono, falta de tempo para a dedicação exclusiva no ambiente da PPG, ao qual desempenhamos múltiplas jornada de trabalho. | - |
| M_31 | Em primeiro lugar a aluna deve estar assistida pelas políticas públicas econômica e de saúde; deve obter pontuação e preferência em acompanhamentos psicológicos e assistencialistas; precisa ter o máximo de informações possíveis de quando e como usar o regime especial e a licença maternidade. Precisa ter uma previsão de vaga na creche do campus que aparentemente só funciona para funcionários; precisa ser considerado por todos os professores a condição de entregar as notas fora do semestre; ou seja, os prazos devem ser estendidos. | - |
| **Total** | | **16,12%** |
| M_23 | Acho que a estrutura da faculdade vai muito além do ambiente de trabalho, do campus e dos recursos. Há muitos fatores para que as alunas continuem seus cursos. No meio do caminho há algumas preocupações como: quero ficar com meu filho e cuidar dele, aproveitar os momentos com eles (e muitos cursos são integrais e issodificulta), problemas financeiros sobretudo se você estudar longe de casa, falta de rede de apoio, entre muitos outros. | - |
| **Total** | | **3,22%** |

**Fonte:** elaboração própria.

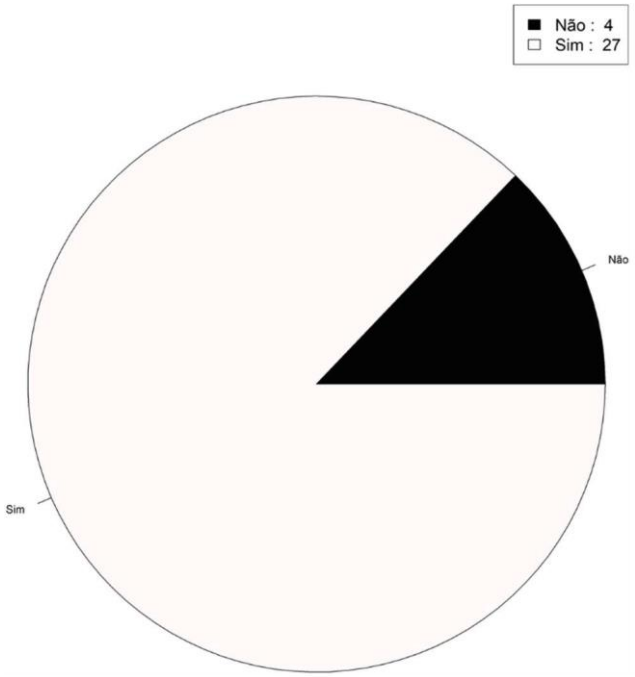
A unidade de contexto de maior frequência entre as participantes foi a creche, presente em respostas de 22 participantes (70,96%). As demandas são desde um número maior da oferta de vagas, creche no período noturno, creche em horário comercial, creche com flexibilidade de horários e creche no período integral. Em seguida, “estruturas físicas” esteve presente em 10 respostas (32,25%). Embora a questão tratasse de estruturas, as políticas surgem como uma necessidade e para 5 participantes (16,12%), as políticas públicas/auxílios fazem/fariam diferença em suas trajetórias.

Novamente, a falta de vagas em creches da universidade é mencionada pelas alunas. Ainda, elas relatam a burocracia que é matricular sua prole, além de perceberem que as creches em sua maioria são voltadas para os funcionários.

O relato da participante M_23 é mais subjetivo, e traz suas aspirações enquanto sujeita, com aspirações pessoais para si e sua família: aproveitar e cuidar do seu filho; dificuldades de encontrar uma rede de apoio etc.

Para a questão “Você acredita que ter se tornado mãe, impactou de alguma forma o seu currículo?”, elaboramos o **Gráfico 17** e o Quadro 16.

**Gráfico 17: Ser mãe impactou o seu currículo?**




**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 16:** Impacto no currículo por ter se tornado mãe

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_02 | Acho que não | - |
| M_06 | Não creio. | - |
| M_20 | Atrasou um pouco minha formação, mas não no meu currículo só tenho mais esforço para estudar, porque é mais cansativo. | - |
| M_27 | O currículo não, pois tentei atender a insana demanda, mas tive burnout e adoecimento mental no período. | - |
| | | **12,90%** |
| M_01 | Sim, para muito melhor.<br>Pergunta feita a partir de uma perspectiva apática em relação ao ser mãe. | - |
| M_03 | sim | - |
| M_04 | Em alguns pontos sim | - |
| M_05 | SIM. FIQUEI FORA DO MERCADO DE TRABALHO 4 ANOS | - |
| M_07 | Sim. É mais difícil a conciliação da vida acadêmica sendo mãe. | - |
| M_08 | Acho que sim, não posso mais tomar decisões sem pensar na minha filha e como vivemos em uma sociedade extremamente machista, a escolha de ser mãe muitas vezes parece o fim da linha, como se não fosse possível ocupar outros lugares para além da maternidade. Como não estou na rede privada não sinto tanto o impacto no trabalho, porém ele se faz muito presente na continuidade da minha formação. Ambientes acadêmicos são hostis em relação a estudante mãe, quase como se ela valesse menos. No sentido de “ah, não vamos criar tantas expectativas ela é mãe ou não acredito que engravidou, parecia tão promissora". | - |

| | | |
|---|---|---|
| M_10 | Sem dúvida alguma, o último artigo que escrevi foi antes de ter tido meu filho. | - |
| M_11 | Sim | - |
| M_12 | sim, não tenho amigos todos se afastaram e não consegui (até hoje mais de 1 ano sem cursar nenhuma disciplina) um estágio obrigatório<br>Eu vou na empresa faço a entrevista e na hora que pergunta se tenho filho eles mudam o rumo da entrevista e já dispensa pra ir em casa dizendo para aguardar a resposta por e-mail e me desclassifica | - |
| M_13 | Sim | - |
| M_14 | Sim | - |
| M_15 | Muito. Ainda mais que eu estudo o tema do feminismo e agroecologia, eu não tinha noção de como a reprodução humana é um trabalho invisibilizado e cansativo | - |
| M_16 | Sim. A sobrecarga materna me fez reduzir minha disponibilidade de empenho e desempenho acadêmico e profissional. | - |
| M_17 | Sim | - |
| M_18 | Sim. Me tornou mais forte e mais sobrecarregada. | - |
| M_19 | Sim, pois fica mais difícil uma viagem de internacionalização. No caso da FAPESP, a chance de um pós-doc só é concedida para quem fez BEPE, mas nem a universidade, nem a FAPESP arcam com os custos para dependentes, então, a chance de uma BEPE para quem é mãe é muito difícil, uma vez que os custos são enormes. | - |
| M_21 | sim | - |
| M_22 | sem dúvida, agora sempre que faço uma entrevista e minha filha é citada surgem mil perguntas sobre como é a logística com ela | - |
| M_23 | Sim. Há menos disponibilidades de você fazer atividades extracurriculares e focar na sua carreira sendo mãe, porém, ainda prefiro abdicar um pouco da vida profissional e ser mãe. Não trocaria isso por nada, o filho cresce e depois haverá tempo para ir atrás disso, a infância do filho não voltará mais 😻 | - |
| M_24 | sim | - |
| M_25 | Com certeza. Apesar de não conseguir cumprir com todas as disciplinas no tempo ideal e não poder participar de alguns eventos, a concepção e foco de atuação do terapeuta ocupacional se ampliou e trouxe um olhar mais multidimensional e humano ao paciente | - |
| M_26 | Sim, infelizmente acabei perdendo algumas oportunidades de estágio pois não era possível com um bebê pequeno (deslocamento, jornada de trabalho, etc) | - |
| M_28 | Com certeza | - |
| M_29 | Sim, porque não consegui a certificação de uma das habilitações que eu queria. Mas, logo que meu filho nasceu, com quase 3 meses, recebi uma proposta de consultoria em que fui muito acolhida, todas as minhas chefes eram mulheres e a maioria mães também. | - |
| M_30 | Com certeza. | - |
| M_31 | Impactou muito. São muitas as formas que isso aconteceu, mas eu destaco o tempo de estudo e as poucas oportunidades para adentrar projetos de pesquisa visto que eles necessitam de dedicação de tempo integral. Além do mais, não pude participar | - |

| | | |
|---|---|---|
| | das duas viagens de campus que estão dentro da grade curricular. | |
| | | **83,87%** |
| M_09 | Eu consegui finalizar o mestrado com muita dificuldade, isso porque na época eu tinha boa condição financeira para arcar com babá, empregada doméstica. Porém pedi demissão do emprego e não retornei ao mercado de trabalho, então não consigo dizer o impacto real no meu currículo, porque são muitos anos longe do mercado de trabalho | - |
| | | **3,22%** |

**Fonte:** elaboração própria.

Dentre as respostas negativas (12,90%), uma participante alega que atrasou sua formação, mas não mudou seu currículo. Para outra, o cumprimento das demandas deu certo, porém ela teve que abdicar de sua saúde mental.

Para a participante M_01, essa pergunta demonstra apatia: “Sim, para muito melhor. Pergunta feita a partir de uma perspectiva apática em relação ao ser mãe”. Essa pergunta foi feita a partir da coleta do referencial teórico deste trabalho. Se considerarmos o contexto em que estamos inseridos, a pandemia do coronavírus escancarou as diferenças de gênero em relação à produtividade acadêmica. A pesquisa feita por Staniscuaski *et al.* (2021) sugere que gênero, raça e paternidade são fatores que estão associados à capacidade de escrever manuscritos e cumprir prazos dentro do período de pandemia. Ainda, mulheres negras – independentemente de serem mães, e mães brancas, são os grupos mais atingidos na academia (STANISCUASKI *et al*., 2021). O currículo, ainda que indiretamente, é impactado considerando que escrever ou não manuscritos é uma moeda de troca para o mundo acadêmico. A resposta da participante parte de sua perspectiva: ela foi aluna da graduação na Unesp, diferente de outras participantes que estão/estiveram num curso de pós-graduação.

Para as outras participantes, há comentários sobre suas trajetórias, como enfrentar uma pesquisa de emprego mencionando que é mãe; desistir de oportunidades no exterior como uma bolsa BEPE; perder algumas oportunidades de estágio; desistir de uma segunda certificação; não conseguir escrever; abdicação de campos (atividades práticas) de estudo. A participante M_23 prefere abdicar do seu currículo e em contrapartida ter a oportunidade de ver seu filho crescer, e em outro momento corre atrás de tudo isso. Já a participante M_29 recebeu compreensão entre seus pares, já que suas chefes também eram/são mães.

A última questão da pesquisa perguntava sobre sugestões de políticas estudantis que favorecessem e/ou favoreçam a permanência de estudantes mães na universidade.

Para melhor visualização, as unidades de contexto foram transformadas em quadros a partir da categoria que apareceram com maior frequência. O **quadro 17** abaixo demonstra as unidades de registro na integra, sem categorização. Esta medida foi adotada pois as respostas continham mais que uma sugestão, e todas as respostas foram consideradas. Colocamos as unidades de contexto que mais apareceram e segue em ordem decrescente.

**Quadro 17:** Sugestões de permanência estudantil para mães

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| M_01 | Calendário diferenciado; Bolsa socioeconômica; Prioridade na moradia estudantil; CCI período integral; Entre outras. | - |
| M_02 | Creches noturnas, bolsa de auxílio seja diferenciada para as mães. | - |
| M_03 | creche | - |
| M_04 | Creche | - |
| M_05 | NÃO SEI | - |
| M_06 | Não sei ao certo | - |
| M_07 | Melhor acolhimento por parte dos funcionários, professores | - |
| M_08 | Creche em todos os períodos, fraldário, sala de amamentação, acesso ao restaurante universitário e um tempo maior para entrega dos trabalhos de conclusão (TCC, dissertação e tese). | - |
| M_09 | Suporte psicológico (essencial); preparo do corpo docente para lidar com a situação; estrutura na universidade que acolha a mãe e a criança; | - |
| M_10 | Aumento da licença maternidade por pelo menos 6 meses, mais palestras para educar professores e funcionários para normalizar a ocupação de mães e filhos no ambiente acadêmico, criação de regulamentação mais abrangente sobre os direitos e deveres de mães enquanto estudantes, especialmente as lactantes, reduzindo cargas horárias e produtividade acadêmica até 2 anos do bebê. | - |
| M_11 | Auxílio com alguma bolsa estudantil, já que muitas não possuem rede de apoio. Convênios com creches. | - |
| M_12 | informações pelo menos que exista prazo para entrega da licença | - |
| M_13 | Auxílio para as mães | - |
| M_14 | Ajuda financeira, incentivos de continuar os estudos | - |
| M_15 | mais vagas nas creches universitárias, o programa PAE mães, ter espaço para crianças nos congressos com cuidadoras, licença maternidade remunerada de 6 meses, acesso a geladeira nas creches para conservação do leite materno. | - |
| M_16 | Auxílio creche/ escola, infraestrutura de segurança na universidade para acolher a criança em períodos que a mãe esteja em aula/ reuniões/ desempenhando atividades práticas, auxílio médico para a criança que quando bebê e na primeira | - |

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| | infância demanda cuidado especial com a saúde de forma frequente, auxílio alimentação | |
| M_17 | Berçário para todas as mães | - |
| M_18 | Possibilitar creches na universidade para que possamos trazer nossos filhos. | - |
| M_19 | Uma rede de apoio a mãe, com incentivo da mulher na pesquisa, na universidade e a chance de ampliação de crescimento para essa mãe, seja de forma acadêmica, com auxílio a creche ou de forma internacional, com auxílio aos filhos com parte de passagem e auxílio creche também. | - |
| M_20 | -Licença maternidade de verdade, afastamento sem impactar os auxílios<br>-Aulas e trabalhos adaptados de forma online (andei bastante na minha gestação, não compensava andar de ônibus pois sempre muito cheios e os alunos poucas vezes sediam os lugares então tinha que ficar em pé, apertada e com barrigão é bem desconfortável).<br>- Ou adaptação desses 3 meses para 6 meses que os professores têm o dever de adaptar pelo menos as disciplinas teóricas em sua maior parte de forma online. Eu perdi 2 disciplinas teóricas porque não conseguiria ir pra faculdade naquele período pois não teria com quem deixar o bebê, e por ser muito novo 2 meses não achei seguro levar o bebê, não tem nem vacinas pra uma boa proteção. | - |
| M_21 | aconselhamento e conhecimento de regras e normas seriam uma boa sugestão | - |
| M_22 | creches nas universidades, que possuem campus, e parcerias com as creches da prefeitura | - |
| M_23 | Auxílios financeiros, locais para a criança ficar e se sentir acolhida no campus, e principalmente, profissionais que acolham as mães e ajudem elas a se manterem na universidade (por mais que a aprendizagem não seja 100% quando se tem um filho, se for 60% e os professores darem atenção, já vai ajudar e muito)… acho que aumentar os anos letivos para as mães se formarem depois, seria legal… por ex. tem 9 anos pra concluir a graduação, poderia aumentar mais, porque nem sempre elas conseguirão se formar tão cedo. Oportunidades de mudanças de turno ou campus, ou de faculdade, processo de transferência facilitado para outras universidades públicas (isso ajudaria as mães que tem faculdades longe de casa e dos familiares). | - |
| M_24 | flexibilidade na entrega de trabalhos | - |
| M_25 | Implementação de uma real licença maternidade de no mínimo 6 meses, garantia de vaga na creche ou de auxílio creche, auxílio financeiro maternidade e criação de espaços para amamentação e extração de leite | - |
| M_26 | Auxílio creche, mais informação sobre direitos durante a gravidez na universidade, rodas de conversa e palestras. | - |
| M_27 | creche, restaurante, bolsa, adaptação do curso, acolhimento genuíno por parte de docentes e funcionários. | - |
| M_28 | Apoio psicológico. | - |
| M_29 | Períodos maiores para adiar entregas de trabalhos finais e trabalhos de conclusão de curso/ dissertações (geralmente, a gravidez não é contada para esses períodos estabelecidos, mas ainda na gravidez a cognição é afetada). Universidades disporem de espaços recreativos que estudantes e funcionárias | - |

| Participante | Respostas | Frequência |
|---|---|---|
| | possam deixar seus filhos quando precisarem fazer atividades presenciais no campus. | |
| M_30 | Auxílio financeiro associado a criança. Um programa de bem-estar voltado para saúde mental e física. Favorecer redes de apoio entre mães. | - |
| M_31 | Equiparação das vagas para os filhos de alunos dentro das creches lotadas hoje para filhos de funcionários. Dilação de prazo para tempo de formação e um coeficiente de rendimento menor para mães visto que elas dividem as horas de estudo com os cuidados com cria. | - |

**Fonte:** elaboração própria.

Quadros da unidade de contexto que mais apareceram, em ordem decrescente:

**Quadro 18:** Creche

| Creches | | Frequência |
|---|---|---|
| Creche | 11 | 35,48% |
| CCI período integral | 1 | 3,22% |
| Creche noturna | 1 | 3,22% |
| Convênio com creches | 3 | 9,67% |
| Equiparação das vagas em creches entre alunos e funcionários | 1 | 3,22% |
| Maior número de vagas nas creches | 1 | 3,22% |
| **Total** | **18** | **58,06%** |

**Fonte:** elaboração própria

**Quadro 19:** Auxílios

| Auxílios | | Frequência |
|---|---|---|
| Bolsa socioeconômica | 8 | 25,80% |
| Auxílio alimentação | 1 | 3,22% |
| Auxílio médico para bebês da primeira infância | 1 | 3,22% |
| Prioridade na moradia estudantil | 1 | 3,22% |
| Acesso ao restaurante universitário | 2 | 6,45% |
| Afastamento sem impacto nos auxílios econômicos | 1 | 3,22% |
| Programa voltado para mães | 1 | 3,22% |
| **Total** | **15** | **48,38%** |

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 20:** Prazos

| Prazos | | Frequência |
|---|---|---|
| Calendário diferenciado | 1 | 3,22% |
| Prazo maior para entrega de trabalhos como TCC, dissertação e tese | 2 | 6,45% |
| Aumento do prazo de conclusão | 2 | 6,45% |
| Prazos flexíveis para entrega de trabalho | 1 | 3,22% |
| Redução de carga horária e produtividade acadêmica até o 2º ano do bebê | 1 | 3,22% |
| **Total** | **7** | **22,58%** |

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 21:** Estrutura

| Estrutura | | Frequência |
|---|---|---|
| Fraldário | 1 | 3,22% |
| Sala de amamentação | 2 | 6,45% |
| Estrutura que acolha mãe e crianças | 2 | 6,45% |
| Acesso à uma geladeira para armazenação do leite materno | 1 | 3,22% |
| Espaços recreativos com cuidadores para estudantes e funcionários na universidade | 1 | 3,22% |
| **Total** | **7** | **22,58%** |

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 22:** Curso

| Curso | | Frequência |
|---|---|---|
| Flexibilização do curso | 1 | 3,22% |
| Aulas e trabalhos adaptados de forma online | 1 | 3,22% |
| Oportunidade de mudança de turno e Câmpus. | 1 | 3,22% |
| Coeficiente de rendimento menor | 1 | 3,22% |
| Congressos e eventos com cuidadores | 1 | 3,22% |
| Processo de transferência facilitado para outras universidades públicas | 1 | 3,22% |
| **Total** | **6** | **19,35%** |

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 23:** Professores e funcionários

| Professores e funcionários | | Frequência |
|---|---|---|
| Acolhimento por parte de professores e funcionários | 3 | 9,67% |
| Preparo de professores | 1 | 3,22% |
| Palestras que eduquem professores e funcionários para normalização de mães e filhos na universidade | 1 | 3,22% |
| **Total** | **5** | **16,12%** |

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 24:** Informações e regulamentos

| Informações e regulamentos | | Frequência |
|---|---|---|
| Regulação mais abrangente de direitos e deveres das mães (especialmente as lactantes) | 1 | 3,22% |
| Informações de prazo da entrega da licença maternidade | 2 | 6,45% |
| Aconselhamento e conhecimento de regras e normas | 2 | 6,45% |
| **Total** | **5** | **16,12%** |

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 25:** Licença-maternidade

| Licença Maternidade | | Frequência |
|---|---|---|
| Licença maternidade de 06 meses | 2 | 6,45% |
| Licença maternidade de 06 meses e remunerada | 1 | 3,22% |
| Licença maternidade “de verdade” | 1 | 3,22% |
| **Total** | **4** | **12,90%** |

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 26:** Outros

| Outros | | Frequência |
|---|---|---|
| Não sei | 2 | 6,45% |
| Uma rede de apoio a mãe, com incentivo da mulher na pesquisa e na universidade e a chance de ampliação de crescimento para essa mãe, seja de forma acadêmica ou de forma internacional, com auxílio aos filhos com parte de pagamento de passagens e creches no exterior | 1 | 3,22% |
| Redes de apoio entre mães | 1 | 3,22% |
| **Total** | **4** | **12,90%** |

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 27:** Saúde

| Saúde | | Frequência |
|---|---|---|
| Suporte psicológico | 2 | 6,45% |
| Programas que cuidem da saúde mental e física | 1 | 3,22% |
| **Total** | **3** | **9,67%** |

**Fonte:** elaboração própria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos possibilitou investigar as políticas de permanência estudantis voltadas para as estudantes mães nas Universidades Públicas Paulistas, mais especificamente, identificar e analisar as políticas institucionais estudantis para alunas que são mães nas três universidades: Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, sendo este o objetivo geral da pesquisa. No decorrer da pesquisa, surgiram alguns questionamentos que tensionavam com o problema de pesquisa, que consiste em: Há políticas institucionais de permanência elaboradas e/ou incorporadas para mães nas universidades públicas paulistas? Caso existam, elas atendem às suas necessidades? E por último, quais caminhos possíveis para contemplar as demandas das discentes mães?

Para responder a essas questões e atender ao nosso objetivo, fizemos uma revisão bibliográfica e uma análise documental que permitiram responder, mesmo de forma parcial, a primeira questão. As políticas institucionais de permanência estudantil existem, mas em sua maioria, não foram pensadas para atender ao público que a pesquisa buscou investigar. O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, estabelecido a partir do DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010, propõe democratizar a permanência de jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades, reduzir as taxas de evasão e retenção e contribuir para a promoção de inclusão na educação. Entre as ações previstas, o art. 3º no seu 1º parágrafo prevê, no item VIII creches como uma ação a ser desenvolvida. Para além do âmbito federal, surge o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST (plano na esfera estadual), instituído pela Portaria Normativa nº 25 em 28 de dezembro de 2010.

Em seguida – três anos depois, há a criação da portaria Nº - 389, DE 9 DE MAIO DE 2013, publicada no diário oficial da união, que cria o Programa de Bolsa Permanência – PBP e dá outras providências. Embora este programa também tenha a intenção de garantir a permanência para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, reduzir vagas ociosas e evasão estudantil e promover a democratização do acesso, estas medidas foram estabelecidas para

indígenas e quilombolas, além de ser da esfera federal – não reportando quais medidas seriam adotadas para as esferas estaduais.

O PNAEST, voltado para as universidades e centro universitários estaduais, terminou em 2014. Na página do governo federal, há o informe de que o programa está em descontinuação.

Todos esses esforços da esfera federal e estadual, resumem a condição de mães na graduação apenas a oferta de creches. Já o Plano Nacional de Políticas para Mulheres – PNPM, é um plano mais elaborado e voltado para esta população. No entanto, também se encontra em descontinuidade, sendo o mais recente o III PNPM de 2011. O documento reforça o compromisso do Estado em combater as práticas patriarcais enraizadas nas relações sociais e nas institucionalidades. Dentre as propostas previstas, o documento prevê: ampliação da cobertura previdenciária das mulheres; atendimento a mulheres em cursos de profissionalização e elevação de escolaridade e capacitação profissional; ampliação da taxa de formalização das mulheres no mercado de trabalho; atuação para a aprovação de legislação, e sua regulamentação, para maior igualdade no mundo do trabalho, incluindo ampliação dos direitos das trabalhadoras domésticas e ênfase na formalização; ampliação da presença de mulheres em posição de chefia e direção no mercado de trabalho; ampliação da oferta de creches e outros equipamentos públicos que interferem na divisão sexual do trabalho, na cidade e no campo. Importa ressaltar que o documento foi elaborado durante a gestão da primeira presidenta do Brasil, Dilma Rousseff.

No que tange ao âmbito institucional das universidades pesquisadas, as políticas de permanência para mães não existem como categoria; existem, de fato, políticas de permanência estudantil para alunos. Dentre essas políticas, cada Universidade encontrou um caminho de avaliar as necessidades dos seus alunos. Não havia auxílio ou bolsa específica para mães até o começo dessa pesquisa. No entanto, em 2021 a UNESP lançou o primeiro edital que prevê/previa bolsas para estudantes que se tornam mães durante o percurso universitário, e em 2023 lança o segundo edital para mães. O auxílio tem duração específica e é analisado pelo conselho de cada unidade. Já a USP também lançou um edital de bolsas para mães, e a Unicamp foi a única das três analisadas que não ofertou nada. Vale ressaltar que essas medidas foram adotadas devido à pandemia do coronavírus, que modificou e transformou a forma como as pessoas enxergam o mundo. O trabalho do cuidado

parece ter sido uma agenda política dessas instituições depois do confinamento, no entanto, é preciso que estas políticas se tornem permanentes.

A regulamentação da presença das estudantes mães na Universidade deve-se à lei 6.202/1975 que regulamenta o regime especial para estudantes em estado de gravidez. A lei permite que a estudante, a partir do 8º mês de gestação, peça o regime domiciliar de 90 dias de duração – que admite a compensação de falta através das atividades domiciliares, porém, cabe a cada instituição definir e estabelecer prazos. A duração do regime pode ser modificada caso a solicitante apresente um atestado médico, e o regime garante o direito de realização dos exames finais. Da forma como foi estabelecida, fica a encargo do(a) professor(a) estabelecer quais critérios de atividades e/ou avaliação serão ofertados, colocando as mães à mercê da criatividade, compreensão e bom senso dos docentes para adaptar as atividades e/ou avaliações. Além disso, a solicitante deve apresentar a certidão de nascimento na seção competente para validar os seus direitos.

Caso a estudante grávida trabalhe, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT prevê o afastamento da mãe pelo período de 120 dias – 4 meses. Embora não seja um período muito longo, os meses previstos equiparam a licença maternidade do Brasil com a agenda política de países desenvolvidos preocupados com *wellfare states*.

Com relação ao primeiro objetivo específico, que buscou contatar e descrever as políticas institucionais direcionadas às estudantes grávidas das Universidades Públicas Paulistas, a seção 4 deste trabalho traz um panorama geral de como as Universidades estão enxergando esse público em específico. Cabe ressaltar que os sites das instituições são confusos e não intuitivos, sendo o site da Unesp o mais fácil de ser manejado, seguido da USP e Unicamp, respectivamente. Conforme dito anteriormente, as políticas institucionais de permanência para estudantes grávidas só se estabeleceram na Unesp e na USP depois da pandemia do coronavírus. O que as universidades ofertam são políticas de permanência para estudantes de forma geral.

Já o segundo objetivo específico buscou entender como configurou-se (ou a situação das discentes gestantes submetidas a) o regime especial das estudantes que utilizaram a licença maternidade no período a partir de 2010. Para atender a este objetivo, elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas, que buscou visualizar o perfil das estudantes, suas trajetórias, seus anseios. O formulário foi disponibilizado através de dois meios: redes sociais (*facebook, instagram*, grupos de

*Whats App*) e institucionalmente (através de e-mails enviados pela seção técnica de cada instituto), e obteve respostas de março a abril de 2023. A partir disto, tivemos 31 participantes que relataram a trajetória do regime especial, e a seção *5.3 Terceira seção: Durante a licença maternidade* desta dissertação ajudou a visualização do panorama que é utilizar a licença maternidade e/ou regime especial.

Num primeiro momento, vimos que nem todas as participantes tiveram acesso a esse direito. Disso, um dos prováveis motivos foi a presença de participantes que tiveram sua prole durante a pandemia, e já utilizando o ensino remoto, não enxergaram o regime especial como possibilidade, ou até mesmo não sabiam desse direito. Uma participante – M_12, relata que além de desconhecer esse direito – no que diz respeito a prazos e requerimentos, não pode solicitar pois teve complicações pós-parto. Outras participantes também descrevem o regime especial, embora não coloquem claramente que é dele que elas estão falando. O regime prevê que as solicitantes entrem em contato com a instituição, informando e trazendo atestados para a seção técnica competente para que a partir deste momento consigam o regime especial. Nessa perspectiva, seria interessante que estas burocracias fossem disponibilizadas de forma remota, já que ir até a seção de (pós)graduação para enviar uma certidão de nascimento significa sair com um(a) recém-nascido(a) durante o puerpério.

Em relação aos meses que as participantes tiveram de licença maternidade, não há uma similaridade: elas relatam 2, 3, 4, 5, 6 e 9 meses. Deste dado, inferimos que as divergências continuam - a licença maternidade CLT prevê 120 dias e o regime especial domiciliar prevê 90 dias.

Ainda, é importante ressaltar que nem todas as participantes sabiam que tinham direito a este regime, assim como apontamos em relação à pesquisa de Nunes e Silva (2020), que também relatava isso. Das participantes que sabiam, boa parte deste descobrimento deu-se por iniciativa própria, seguido de conselho de amigas, orientadores e até mesmo secretária do curso.

Das mães que tiveram regime especial, a maioria (11) conclui que as atividades propostas foram adequadas, contra uma minoria (7) que consideram que não foram adequadas. Esta preocupação deu-se da falta de instruções para o estabelecimento de regime especial.

Na tentativa de desvendar a conduta dos professores na elaboração do regime especial, também a maioria (11) relata que os professores ofereceram ajuda. Dentre

os relatos ruins, uma pesquisadora necessitou trocar de orientação para concluir sua pesquisa. A fala da participante M_27 revela um comportamento inadequado por parte de uma professora, solicitando a leitura de um livro em francês e presença semanal. Deste comportamento, demonstra a falta de empatia com a estudante, além da falta de conhecimento do que é um regime especial, de atividades domiciliares e compensação de faltas. A requerente ter que conversar com a figura do professor predispõe a relações hierárquicas da instituição.

Embora já revelado anteriormente que não havia especificidade em políticas para mães, perguntamos quais políticas estavam disponíveis durante a licença maternidade. As respostas que mais apareceram eram: não tinha, não entendi, não tive conhecimento e não levar faltas. Dentre as respostas positivas, as participantes descrevem o regime especial através da frase "não levar faltas", e apenas uma participante considerou creche como política para mães.

Para finalizar esta seção, foram feitas perguntas referentes a moradia estudantil e restaurante universitário. Apenas duas mães comentam sobre a moradia: uma comenta que precisou sair, depois de receber o convite para se retirar, mas não deixa explícito se este motivo se deu por ter uma bebê. Outra participante comenta que continuou morando na moradia estudantil. Das instituições pesquisadas, apenas a moradia da Unicamp Campinas tem um estúdio família, que permite que casais continuem usufruindo da moradia estudantil em um lugar específico. No entanto, o site da Unicamp não é transparente a respeito de processos seletivos, condições dos estúdios, normas para solicitação do benefício.

Sobre o restaurante universitário, a maioria não é/era usuária. Das que frequentaram o RU, relatam observar olhares das pessoas – desde olhares "fofos" a olhares de reprovação. Também comentam que a estrutura física do RU dificulta a entrada de carrinho de bebê. Desta política institucional, seria interessante que as Universidades estabelecessem um benefício para mães – através de redução e/ou isenção do pagamento do benefício, já que tornar-se mãe para algumas mulheres significa um comprometimento de renda.

Já com o terceiro objetivo específico procuramos apontar, a partir do diagnóstico presente na pesquisa, possibilidades de políticas institucionais para discentes mães. De início, a primeira sugestão é de que os auxílios que foram/são ofertados para discentes mães durante a pandemia fossem estendidos como política permanente para alunas que necessitam desse benefício, para além da Unesp e USP,

estender este benefício também para a Unicamp. Esta precaução possibilita uma permanência integrada da estudante, uma vez que ela não precisaria preocupar-se em trabalhar e estudar. O programa Amanhã, do *Parent in Science*, também busca ofertar bolsas para estudantes mães. Essa iniciativa, de caráter provisório e emergencial, conta com a colaboração voluntária de pessoas. Este é um trabalho que poderia ser ofertado pelas instituições, considerando que o estado de São Paulo é o estado brasileiro mais rico.

Outra sugestão é de que as vagas nas creches das universidades tenham um número maior de vagas para estudantes, já que a reserva destinada a este público é de apenas 15%.

Ainda, é necessário que haja ampla divulgação dos direitos dessas estudantes. Descobrir o regime especial apenas por busca ativa demonstra uma falta de interesse das instituições de que as estudantes acessem a este benefício. Ademais, há a necessidade da formação de profissionais – professores e servidores, para que respeitem e entendam este momento que as alunas vivenciam.

Também como sugestão, é o estabelecimento de normas específicas para a instituição como um todo, não sendo possível a mudança de especificidades de câmpus para câmpus. Assim, uma estudante de uma unidade, ao precisar transferir-se, encontrará as mesmas informações.

Uma maior flexibilização de prazos também foi apontada na pesquisa. Aadoção de prazos diferenciados, aumento de prazo de conclusão e redução de cargahorária são possibilidades que poderiam ser incorporadas pelas instituições de ensino, considerando que as mulheres que se tornam mães têm demandas de conciliação de tempo da vida pessoal e da sua prole. Disto, algumas plataformas já vêm fazendo esse movimento de considerar o tempo de licença maternidade, ampliando e possibilitando um maior período para contar em processos de seleção de bolsas. Para além da maternidade no *Lattes* ou Sucupira, as instituições podem ampliar este benefício para bolsas de permanência que precisem comprovar rendimento: auxílio permanência, auxílio-alimentação, auxílio-moradia, além de bolsas PROEX, PIBIC, PIBIT etc.

Outra indicação é em relação às estruturas físicas da Universidade. É necessário que os espaços tenham fraldários apropriados, um local tranquilo para a amamentação e até mesmo um ambiente recreativo, como uma brinquedoteca, com monitores e/ou professores, que possa abrigar as crianças por períodos enquanto a

mãe está envolvida em outras atividades. O *Parent in Science* disponibilizou em sua página normativas e instruções de criação desses ambientes, além de atividade possíveis para este público.

A partir do quarto objetivo específico, buscamos verificar a existência e a regulamentação de auxílio-creche em cada uma das instituições estudadas. Este tópico foi abordado na seção 4 deste trabalho: *4 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E CRECHES NA USP, Unicamp E UNESP.* Nessa seção, pudemos perceber que não há uma hegemonia nas creches de cada instituição estudada. Não há creches em todas as unidades de ensino, e cada unidade estabelece normas e regras próprias alheias a uma norma de regimento geral. Outro aspecto que nos chama atenção é que desde a criação de creches nas Universidades, a principal preocupação delas é com os (as) filhos (as) dos servidores, desconsiderando a condição da estudante mãe.

O último objetivo específico conversa com o terceiro; e propomos verificar – a partir da ótica das discentes mães - se as políticas contemplam as necessidades delas (caso elas existam) e quais ações as discentes consideram necessárias e fundamentais para sua permanência na universidade. Dentre as respostas de sugestões das discentes, conseguimos inferir algumas categorias de contexto: creches (mais vagas, período integral, período noturno, equiparação de número de vagas entre funcionários e alunos e convênio com creches); auxílios (alimentação, auxílio permanência, moradia, médico, programas etc.); prazos (calendário diferenciado, acréscimo de tempo, prazos flexíveis etc.); estrutura (fraldário, sala de amamentação, acesso a geladeira, espaços recreativos); curso (flexibilização dos cursos, aulas e trabalhos de forma remota, possibilidade de mudança de turno e Câmpus, coeficiente de rendimento menor, eventos com cuidadores e processo de transferência facilitado); professores e funcionários (acolhimento, preparo e palestras de formação para eles); informações e regulamentos (regulamentação mais abrangente, informações de prazos, aconselhamento); licença maternidade (prazo maior – de 3 ou 4 meses para 6); saúde (suporte psicológico, programas voltados para saúde mental e física) e outros (incentivo a pesquisa, rede de apoio a mães, auxílio de passagens, auxílios para a internacionalização da estudante com seu (sua) bebê).

Os benefícios da pesquisa referem-se ao diagnóstico do que já está sendo feito para essas discentes, além de trazer possibilidades a partir do depoimento delas. Foi preciso passarmos por uma pandemia para que a sociedade voltasse seu olhar para

as discentes mães. O sucesso acadêmico de discentes mães vinha/vem da sua força de vontade de superar seus desafios, considerados pessoais até então.

Embora esta pesquisa aborde temas como o trabalho do cuidado e divisão sexual do trabalho, não há menção explícita por parte das participantes de exaustão e/ou cansaço devido a tripla jornada de trabalho. Há menção de conciliar rotina, e por conciliação, entendemos gerenciamento da vida funcional das participantes. Também cabe ressaltar que a divisão sexual do trabalho tem como base o modo de produção capitalista. As desigualdades sociais provenientes deste modo de produção preveem que sujeitos, no caso desta pesquisa, sujeitas, ganhem menos para que outra parcela possa ganhar mais. Neste caso, as instituições atuam como reguladoras do capitalismo.

Por último, reforçamos que as experiências aqui explicitadas se referem apenas a esta pesquisa realizada com as Universidades Públicas Paulistas, não sendo possível inferir estes dados para outras Universidades fora do Estado de São Paulo, tampouco generalizar para um público maior. O número de participantes da pesquisa não representa um número significativo, já que não foi possível saber o número total de discentes que utilizaram a licença maternidade desde 2010. Esperamos que este trabalho tenha contribuído de alguma maneira para o entendimento de políticas de permanência estudantis para discentes mães, através de pistas e, que a partir disto, essas políticas possam ser pensadas para todas as mulheres que tenham o desejo de formar uma família e que esse desejo possa ser respeitado e vivenciado de uma forma digna.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, S. G.; PAES, V. N.; REIS, S. M. A. O. **PRESENÇA E ATUAÇÃO DE MULHERES MÃES NA UNIVERSIDADE**: DIALOGANDO COM PROFESSORES/AS E ALUNAS. Revista Cenas Educacionais, Caetité -Bahia, v. 2, n. 2, p. 150-174, dez. 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8026/5213. Acesso em: 01 fev. 2021.

AMARAL, T. **Políticas públicas de permanência estudantil**: a democratização do acesso ao ensino superior [dissertação]/ Tamires Aparecida do Amaral; orientador Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca . -- Franca, 2018 108 p.:
ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES - 2018.** Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em 25 ago. 2020.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, C. L.; NEPOMUCENO, C. M. **Estudos contemporâneos de cultura**. 15 fasc. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008. (Curso de Licenciatura em Geografia – EaD) 236 p.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** (8a. ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. (Sinopse e Prefácio)

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4ª. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: a experiência vivida.** Vol. 2. Trad. Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BITENCOURT, S. M. **Candidatas à ciência** [tese] : a compreensão da maternidade na fase do doutorado / Silvana Maria Bitencourt ; orientadora, Elizabeth Farias da Silva. - Florianópolis, SC, 2011. 344 p. grafs.

BITENCOURT, S. M. A maternidade para um cuidado de si: Desafios para a construção da equidade de gênero. **Estudos de Sociologia**, v. 24, n. 47, p. 261-281, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/11407/8731. Acesso em 01 fev. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **CNPq anuncia inclusão do campo licença-maternidade no Currículo Lattes**: O CNPq realizou evolução no Currículo Lattes a fim de permitir o registro dos períodos de licença-maternidade. Essa modificação entrará em funcionamento no dia 15 de abril. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-

br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-anuncia-inclusao-do-campo-licenca-maternidade-no-curriculo-lattes. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016. pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. Decreto no 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Mulheres são maioria na educação profissional e nos cursos de graduação**. 2019. Disponível em: http://inep. gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao/21206#:~:text=Para%20o%20Censo%20Escolar%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o,ou%20subsequente%20ao%20ensino%20m%C3%A9dio.. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Diário Oficial da União. Estabelece o programa nacional de assistência estudantil - pnaes. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 23 jul 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – pnaets .Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria_mec_25_28.12.2010.pdf . Acesso em: 23 jul. 2022

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p: il.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a. 190p.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *in*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BUENO, W. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patricia Hills Collins. Porto Alegre - RS : Zouk, 2020

CANGIANI, M.R.; MONTES, J.R. **Mulher, maternidade e trabalho acadêmico.** Invest Educ Enferm. 2010; 28(2): 176-186

CAÔN, G. F.; FRIZZO, H. C. F. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior**: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. Revista Vertentes, São João del-Rei, v. 19, n. 2, p. 1-15, out. 2010. Semestral. Disponível em: https://ufsj.edu.br/vertentes/vertentes_v._19_n._2.php. Acesso em: 13 ago. 2022.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 49, n. 17, p. 117-132, set. 2003.

CARVALHO, R. O.; TUBENTO, M. E. A. **Matriarcado africano: uma análise nos escritos dos feminismos.** Tensões Mundiais, Fortaleza, v. 17, n. 33, p. 305-328, 2021.

CHACON, J. M. T.; CALDERÓN, A. I. **A expansão da educação superior privada no Brasil:** do governo de fhc ao governo de Lula. Revista Iberoamericana de Educación Superior, v. 6, p. 78-100, 2015.

COLLINS, P. H. Mammies, matriarcas e outras imagens de controle. In: **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamile Pinheiro Dias. – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

EZCURRA, A. M. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; PAULA, Maria de Fátima Costa de (Orgs.). **La democratización de la educación superior en América Latina**. Límites y posibilidades. Saenz Peña: EDUNTREF, 2011. p. 60-72.

FEITOZA, F. B. M.. **Mães, trabalho e proteção social:** uma análise da licença maternidade no contexto dos direitos fundamentais [dissertação] / Fernanda Bezerra Martins Feitoza; orientador Reginaldo Ghiraldelli. – Brasília, 2021. 132 p.

GALVÃO, A. C. F. Doutores 2010. **Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, DF: CGEE, 2010. 507 p. ISBN 978-85-60755-29-5

GONÇALVES, R.; ABREU, S. **Do plano nacional de políticas para as mulheres ao ¨machistério¨ de Temer**. Revista de Políticas Públicas, vol. 22, núm. 2, p. 753-771, 2018

GUEDES, M. D. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: Desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **Historia, Ciencias, Saude - Manguinhos**, v. 15, n. SUPPL., p. 117-132, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500006 Acesso em: 01 fev. 2021.

HERINGER, R.; VARGAS, H.; HONORATO, G. **Assistência estudantil e permanência na universidade pública**: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014. Anais... Caxambu: ANPOCS, 2014. p. 1-25.

HIRATA, H. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa. **Friedrich Ebert Stiftung Brasil**, n. 7, 2015. Disponível em: https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12133.pdf.Acesso em: 20 abr. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep. gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 25 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 23 jul. 2022

JOAQUIM, A. R. S.; ARAGÃO, J. E. O. S.; MANSÃO, A. C. R. MATERNIDADE E VIDA UNIVERSITÁRIA ENTRE DIFICULDADES, DILEMAS E CULPA. In: LIVRO DE RESUMOS DO SIMPóSIO BEM-ESTAR ACADêMICO NO ENSINO SUPERIOR, 2022, Online. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/simposiobem-estar-2022/papers/maternidade-e-vida-universitaria-entre-dificuldades--dilemas-e-culpa> Acesso em: 25 Maio. 2022.

JOSÉ, M. **Conselho Estadual da Condição Feminina empossa novos membros nesta quarta-feira (08).** 2021. Disponível em: https://justica.sp. gov.br/index.php/conselho-estadual-da-condicao-feminina-empossa-novos-membros-nesta-quarta-feira-08/. Acesso em: 20 jan. 2023.

JOSÉ, M. **Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975**. Atribui a estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares: instituído pelo Decreto-Lei no 1.044, de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6202.htm>. Acesso em: 25 ago. 2020.

LETA, J. **As mulheres na ciência brasileira:** crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003.

LEWIS, D. The COVID pandemic has harmed researcher productivity – and mental health. **Nature.** 2021.

MACHADO, I. **Permanência Estudantil no Ensino Superior**: Análise comparativa das universidades estaduais de São Paulo. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp. br/bitstream/handle/11449/203541/000917921.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 20 jun. 2022.

MASSINI-CACLIARI, G. et al. O objetivo faz o método: perspectivas para o cálculo do índice anual de evasão da Unesp. *in:* MANCHOPE, Elenita Conegero Pastor et al. **Interiorização do ensino superior:** protagonismo das universidades estaduais e municipais no desenvolvimento regional. Cascavel: Unioeste, 2018. p. 127-140. Disponível em: https://docplayer.com.br/113755941-Interiorizacao-do-ensino-superior-protagonismo-das-universidades-estaduais-e-municipais-no-desenvolvimento-regional.html Acesso em: 23 jul. 2022

MATA, G.C. **QUEM PODE SER MÃE: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG.** 1979. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte, 2022.

MATERNIDADE NO CURRÍCULO. Rio Grande do Sul: **Pesquisa Fapesp**, n. 269, 23 jul. 2018. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp. br/maternidade-no-curriculo/. Acesso em: 24 mar. 2023.

MOURA, S. M. S R. de; ARAÚJO, M. de F. **A** Maternidade na História e a História dos Cuidados Maternos. In: **PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2004, 24 (1), 44-55. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n1/v24n1a06.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

MOSCHKOVICH, M. B. F. G. **TETO DE VIDRO OU PAREDES DE FOGO?**: um estudo sobre gênero na carreira acadêmica e o caso da unicamp. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Education at a Glance 2019**. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. 2019. DOI:10.1787/f8d7880d-en.

OLIVEIRA, M. A. C. D.; MARQUES, S. S. "**Contribuições para uma reconstrução crítica da gramática moderna da maternidade**". Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 2, e68037, 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Promoção da igualdade de gênero e políticas de conciliação entre trabalho e a família.** Notas da OIT,Trabalho e Família, nº 2, 2009. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilobrasilia/documents/publication/wcms_229649.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

ORTNER, S. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? *in*: ROSALDO, Michelle Z; LAMPHERE, Louise (Orgs.). **A mulher, a cultura e a sociedade.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1979, p. 95-120.

PALHARES, I. **Unesp vai oferecer bolsa para alunas que se tornarem mães na pós ou na graduação**: ação faz parte de plano da universidade para a permanência das mulheres na ciência. Ação faz parte de plano da universidade para a permanência das mulheres na ciência. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/12/unesp-vai-oferecer-bolsa-para-

alunas-que-se-tornarem-maes-na-pos-ou-na-graduacao.shtml. Acesso em: 06 set. 2022.

PAULA, M. de F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/KYs6H9L5YpppTCZHpHGd8SK/?lang=pt#. Acesso em: 22 jul. 2022.

PEREIRA, K. L.; ABRAO, K. R. A mulher na família e na universidade e as transformações sociais. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 17, p. 281-301, 2019.

SABOYA, M. C. L. Relações de Gênero, Ciência e Tecnologia: Uma revisão da bibliografia nacional e internacional. **Revista Educação, Gestão e Sociedade - REGS**, v. 3, n. 12, p. 1-26, 2013.

SAFFIOTI, H. **Gênero patriarcado violência.** / Heleieth Iara Bongiovani Saffioti.-- 2.ed.–São Paulo : Expressão Popular : Fundação Perseu Abramo, 2015. 160p.

SALEM, T. **O casal grávido:** disposições e dilemas da parceria igualitária. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** v.29. p. 43-55, 2014.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, E. F. dos; DIOGO, M. F.; SHUCMAN, L. V. **Entre o não lugar e o protagonismo**: articulações teóricas entre trabalho, gênero e raça. Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho, abril 2014, v. 17 n. 1, p. 17-32. Disponível em: https://doi.org/10.11606/ISSN.1981-0490.V17I1P17-32 Acesso em: 29 maio 2022.

SÃO PAULO. Resolução nº 79, de 25 de agosto de 1979. **Resolução Unesp - 79, de 25-8-2005**: Dispõe sobre a aplicação do regime de exercícios domiciliares aos alunos submetidos a tratamento excepcional. São Paulo, SP, 26 ago. 2005. v. 115, n. 162, Seção 1.

SCAVONE, L. **As múltiplas faces da maternidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 54, p. 37-49, 1985.

SCAVONE, L. **A maternidade e o feminismo:** diálogo com as ciências sociais. Cadernos Pagu, n.16, jan. 2001.

SCHIEBINGER, L. **Mais mulheres na ciência**: questões de conhecimento. Apresentação de Maria Margaret Lopes. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, supl., jun. 2008, p. 269-281.

SCOTT, J. W. **"Gênero: uma categoria útil de análise histórica"**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SGUISSARDI, V. **Educação superior no Brasil**: Democratização ou massificação mercantil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SILVA, J. M. S. **Mães negras na Pós-Graduação: uma abordagem interseccional.** 2020. 150 f.. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, J. S. da; ALVES, M. B.; CARVALHO, G. B.; TAVARES, R.; ARRUDA, A. A. de; COSTA, C. D. M. da. A maternidade na trajetória universitária: desafios percorridos pelas discentes da Universidade Federal do Maranhão - UFMA campus VII Codó. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 42538-42550, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-027 Acesso em: 01 fev. 2021.

SOBRINHO, J. D. **Democratização, qualidade e crise da educação superior:** faces da exclusão e limites da inclusão. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1223- 1245.

SOUZA, A. M. F. de L. Sobre Gênero e ciência. *In*: **Gênero, mulheres e feminismo**/ Aline Boneti e Ângela Maria Freire de Lima e Souza (org.). - Salvador : EDUFBA : NEIM, 2011. 346 p. - (coleção baianas ; 14)

SOUZA, L. F. **Mães na universidade: performances discursivas interseccionais na graduação**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7988966>. Acesso em: 25 ago. 2021.

STANISCUASKI, F. (2021) Gender, Race and Parenthood Impact Academic Productivity During the COVID-19 Pandemic: From Survey to Action. **Front. Psychol.** 12:663252. doi: 10.3389/fpsyg.2021.663252

STANISCUASKI, F., REICHERT, F., ZANDONÀ, E. et al. Time to fight the pandemic setbacks for caregiver academics. **Nat Hum Behav** 5, 1262 (2021). https://doi.org/10.1038/s41562-021-01209-2 Acesso em: 24 mar. 2023.

UN DESA Statistics Division. **Women and men in the labour force**. Disponível em: https://worlds-women-2020-data-undesa.hub.arcgis.com/apps/women-and-men-in-the-labour-force/explore. Acesso em: 28 mar. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Superintendência de Assistência Social**. Apresentação. 2022. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **BAS (Bolsa Auxílio-Social)**. 2022a. Disponível em: https://www.sae.unicamp. br/servicosocial/bolsas/bolsas Acesso em: 20 ago. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. SaeWiki. Resumo das bolsas disponíveis. 2022b. Disponível em: https://www.sae.unicamp. br/saewiki/index.php/Resumo_das_Bolsas_Dispon%C3%ADveis Acesso em: 20 ago.2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Centro de Convivência Infantil. **Histórico**. Disponível em: https://igce.rc.unesp. br/#!/cci-centro-de-convivencia-infantil/historico/ . Acesso em: 06 set. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Centro de Convivência Infantil. **Política para os Centros de Convivência Infantil da UNESP.** Disponível em: https://www2.unesp. br/portal#!/cci/politica-ccis/ . Acesso em: 06 set. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria de Permanência Estudantil. **Ofício Circular n° 001/2022-COPE**. Comunica o valor dos auxílios de permanência estudantil.. São Paulo, SP, 2022. Disponível em: https://www2.unesp. br/portal#!/cope/documentos/. Acesso em: 22 ago. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria de Permanência Estudantil. **Relatório de atividades desenvolvidas pela COPE 2014**. Disponível em: https://www2.unesp. br/portal#!/cope/documentos/ . Acesso em: 22 ago. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Edital nº21/2021**-PROPG/PROGRAD - Retificado - Unesp.

VARGAS, M. de L. F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação: (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n.1, p. 149-163, 2011.

VASCONCELOS, M. S.; GALHARDO, E. O programa de inclusão na UNESP: valores, contradições e ações afirmativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 285-306, 2016. DOI: 10.21723/RIA.v11.esp. 1.p 285. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp. br/iberoamericana/article/view/8553. Acesso em: 22 set. 2022.

VIEIRA, A. C.; SOUZA, P. B. M. de; ROCHA, D. S. da P. Vivências da maternidade durante a graduação: uma revisão sistemática. **Revista Cocar**, v. 13, n. 25, p. 532-552, 2018.

WINNICOTT, D. W. (2000). A preocupação materna primária. In D. W. Winnicott **Da pediatria à psicanálise:** Obras escolhidas (pp. 218-232). Rio de Janeiro: Editora Imago. (Original publicado em 1945).

YAMAMOTO, E. **Estudantes de pós-graduação em licença parental podem solicitar suplementação de bolsas.** 2020. Disponível em: https://jornal.usp.

br/institucional/estudantes-de-pos-graduacao-em-licenca-parental-podem-solicitar-suplementacao-de-bolsas/. Acesso em: 08 abr. 2023.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan/jun. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149. Acesso em: 20 jun. 2022

ZAGO, N.; PEREIRA, T. I.; PAIXÃO, L. P. **Expansão do Ensino Superior**: problematizando o acesso e a permanência de estudantes em uma nova Universidade Federal. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC-Florianópolis, v. 4, 2015.

# APÊNDICE I

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TCLE**

**(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

A Sra. está sendo convidada para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “MULHERES, MÃES E UNIVERSITÁRIAS: UMA PESQUISA SOBRE AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES QUE SE TORNAM MÃES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS.” que será
desenvolvida por Ananda Raquel de Souza Joaquim, RG 39315049-5 SSP/SP, matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP/Rio Claro, sob a orientação do docente Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, RG: 30547027- 9 SSP/SP.

Para encontrar as mães estudantes que se encaixavam nos critérios de pesquisa foi feito um levantamento através de um requerimento por e-mail destinado à USP, Unesp e Unicamp. Este e-mail conteve uma breve introdução sobre o trabalho e houve uma solicitação de informações de alunas matriculadas ou com matrículas suspensas ou que já passaram pelo curso, e que utilizaram a licença maternidade no período de 2010-202-. Em posse dos dados solicitados, a primeira tentativa de contato foi realizada por e-mail institucional, onde havia informações sobre o trabalho a ser desenvolvido. No caso de não disponibilidade desta documentação, foram encaminhados e-mails para toda comunidade acadêmica dessas instituições a fim de descobrir alguns perfis que eventualmente se encaixavam na pesquisa. Todos os dados encontrados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora e serão descartados depois da definição das participantes na pesquisa.

A pesquisa tem por objetivo analisar as políticas de permanência estudantil para mulheres que engravidam durante o percurso universitário, compreendendo seus caminhos, eventuais dificuldades e a efetividade do cumprimento da lei que ampara essas mulheres estudantes.

Todas as participantes selecionadas responderão a um questionário.

Os benefícios da pesquisa incluem contribuir para o auxílio de reflexões e debates que perpassam mulheres, maternidade e vida profissional. Além disso, outro benefícioinclui evidenciar as dificuldades enfrentadas e averiguar o cumprimento dos direitos que amparam essas mulheres, oferecendo subsídios para que não ocorram eventuais injustiças com mulheres que se tornam mães durante o percurso universitário.

Caso a Sra. aceite participar desta pesquisa sua colaboração voluntária consistirá em responder inicialmente um questionário com perguntas abertas, que será encaminhado previamente, para ser respondido preferencialmente sozinha, quando estiver a vontade, na ferramenta *Google Forms*. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em responder alguma questão ou a retirada da participação em qualquer momento da entrevista não lhe provocará nenhum dano ou punição. Serão garantidos o sigilo e a privacidade de sua participação. A identidade das colaboradoras da pesquisa é confidencial, de modo que garanto que tomarei todos os cuidados para a preservação de sua identidade; as informações serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa. Para participar desta pesquisa, você não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação estaremos à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa.

Se a senhora se sentir esclarecida sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a senhora e a outra com a pesquisadora.

Local/data:_____,_____/_____/_____.

_____

Assinatura do Pesquisador

_____

Assinatura do Participante da pesquisa

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:_____ Documento de identidade:_____

Data de Nascimento:_____/_____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: MULHERES, MÃES E UNIVERSITÁRIAS: UMA PESQUISA SOBRE AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES QUE SE TORNAM MÃES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS.

Pesquisadora Responsável: Ananda Raquel de Souza Joaquim

Cargo/função: Estudante de Mestrado no Programa de Pós - Graduação em Educação da UNESP Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro Endereço: Avenida 24ª, nº 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP Contato institucional: Depto. Educação; Telefone (19) 3526-9687. E-mail: ananda.joaquim@unesp. br

Orientador: Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro

Endereço: Avenida 24ª, nº 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP

Contato institucional: Depto. Educação; Telefone (19) 3526-9687. E-mail: jose.aragao@unesp. br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 5.470.645 .

**APÊNDICE II**

# QUESTIONÁRIO PARA MULHERES QUE ENGRAVIDARAM DURANTE O PERCURSO UNIVERSITÁRIO

Este questionário destina-se para as estudantes que engravidaram na graduação e pós-graduação. Se você engravidou enquanto é/era estudante, do ano de 2010-202- e é/ foi estudante de uma das três universidades estaduais paulistas (USP-UNICAMP-UNESP) sinta-se a vontade para responder. Esse questionário tem tempo de resposta estimado de aproximadamente 1 5-20min.

* Indica uma resposta obrigatória.

**Perfil**

1. E-mail *

_____

2. Nome completo *

_____

3. Local de nascimento *

_____

4. Data de nascimento *

_____

Exemplo: 7 de janeiro de 2079

5. Estado civil *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Solteira
- ◯ Casada
- ◯ Divorciada
- ◯ Separada
- ◯ Viúva
- ◯ União estável

6. Você se considera: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Heterossexual: atração pelo sexo oposto.
- ◯ Homossexual: atração pelo mesmo sexo.
- ◯ Bissexual: atração por ambos.
- ◯ Assexual: atração por nenhum.
- ◯ Pansexual: atração por pessoas, independente de sexo.
- ◯ Outro: _____

7. Como você se considera? *

Marcar apenas uma oval,

- ◯ Branco (a)
- ◯ Preto (a)
- ◯ Pardo (a)
- ◯ Amarelo (a) Indígena

Outro: _____

8. Género *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Mulher cisgênero
- ◯ Mulher transgênero
- ◯ Homem cisgênero
- ◯ Homens transgênero
- ◯ Não binário
- ◯ Outro: _____

9. Quantos filhos (as) você tem?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ Outro: _____

10. Qual a idade do (a) seu (sua) filho (a)? *

_____

1 1. Quantas pessoas residem na sua casa?

_____

12. Qual a sua renda mensal, aproximadamente? (Marque apenas uma resposta) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Nenhuma renda.
- ◯ Até 1 salário-mínimo
- ◯ De 1 a 3 salários-mínimos
- ◯ De 3 a 6 salários-mínimos
- ◯ De 6 a 9 salários-mínimos
- ◯ De 9 a 12 salários-mínimos

13. Instituição de ensino *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ USP
- ◯ UNICAMP
- ◯ UNESP
- ◯ Outro: _____

14. Câmpus *

_____

15. Grau de escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Ensino médio completo
- ◯ Ensino superior incompleto
- ◯ Ensino superior completo
- ◯ Pós-graduação em andamento
- ◯ Pós-graduação concluída (Mestrado)
- ◯ Pós-graduação concluída (Doutorado)

16. Curso *

_____

17. Ano de ingresso *

_____

18. Ano de conclusão *

_____

19. Já finalizou seu curso? Caso não, escreva em qual semestre se encontra *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não _____
- ◯ Outro:

20. Outro:

_____

21. Precisou trabalhar durante a sua formação? *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

22. Caso tenha respondido sim anteriormente, quantas horas semanais?
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sem jornada fixa, até IO horas semanais.
- ◯ De 1 1 a 20 horas semanais.
- ◯ De 21 a 30 horas semanais.
- ◯ De 31 a 40 horas semanais.
- ◯ Mais de 40 horas semanais.

23. Precisou trabalhar depois que teve seu (sua) filho (a)? *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

24. Como era/é formada a sua rede de apoio com os cuidados da criança? *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Instituição particular
- ◯ Instituição de ensino em que estou matriculada
- ◯ Instituição de ensino pública
- ◯ Familiares
- ◯ Trago/trazia para a universidade
- ◯ Babá/empregada
- ◯ Com o pai dele (a)
- ◯ Amigos (as)

25. 25.

_____

26. Precisou trancar ou suspender a matrícula em algum momento? *
Marcar apenas uma oval.
- ◯ Sim
- ◯ Não

**Durante a gravidez**

Essas questões estão relacionadas ao período em que estava grávida e frequentando a instituição de educação superior (graduação e pós):

27. Houve algum tipo de situação, em que se sentiu constrangida por parte de professores (as)/servidores técnico administrativos, apenas por estar grávida no ambiente universitário?

28. Foi possível frequentar a universidade até qual semana da gestação?

29. Foi possível solicitar algum auxílio extra durante a gestação?

**Durante a licença maternidade:**

30. Em qual momento da sua gravidez você ficou sabendo que tinha direito ao regime especial? Essa informação era/é divulgada no seu Câmpus?

31 . Você teve acesso a licença maternidade? Se sim, utilizou durante quanto tempo? Foi remunerada?

32. Como foi o seu regime especial enquanto estudante? Os (as) professores (as) ofereceram alguma ajuda nesse período?

33. Você considera que as atividades propostas pelos professores no regime especial, pela compensação de faltas, foram adequadas?

34. Quais políticas estavam disponíveis para ampará-la durante a licença maternidade? foi possível usufruir? Comente:

35. Caso seja estudante da moradia estudantil, foi possível continuar com esse auxílio?

36. Foi possível acessar o restaurante universitário com seu (sua) filho (a)? Houve algum tipo de constrangimento?

37. Gostaria de ter recebido alguma condição especial no período da licença maternidade?

**Maternidade na instituição:**

Questões que apareceram depois do nascimento do (a) seu (sua) filho (a)

38. Quais foram suas principais dificuldades com a maternidade no ambiente acadêmico?

39. Em algum momento precisou levar seu (sua) filho (a) para a instituição (aula/palestra/resolver pendências institucionais)? Se sim, houve algum constrangimento?

40. Caso tenha levado seu (sua) filho (a) para a instituição, em que lugar ele (a) ficou? Houve compreensão, por parte de alunos/professores e (ou) funcionários?

41. Houve algum tipo de adaptação nas aulas por parte de professores (as)?

**Sobre a instituição e a trajetória universitária:**

42. Recebe ou recebeu algum tipo de bolsa ou auxílio Estudantil?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Auxílio socioeconômico
- ◯ Auxílio aluguel
- ◯ Subsídio alimentação
- ◯ Auxílio estágio
- ◯ Auxílio especial
- ◯ Auxílio provisório
- ◯ Auxílio transporte
- ◯ Moradia estudantil
- ◯ Restaurante universitário
- ◯ Prorrogação bolsa CAPES
- ◯ Prorrogação bolsa CNPQ
- ◯ Prorrogação bolsa FAPESP
- ◯ Bolsa de Iniciação Científica
- ◯ Bolsa PROEX
- ◯ Benefício Emergencial de Atividades Não Presenciais
- ◯ Bolsa Auxílio Instalação
- ◯ Nenhuma
- ◯ Outro: _____

43. Outro tipo de bolsa ou mais de uma, descreva:

44. A plataforma de bolsas da sua instituição de ensino considerou o seu afastamento de licença maternidade, como por exemplo - uma pontuação diferenciada? Se sim, diga qual e descreva:

45. Houve algum tipo de acréscimo de tempo, decorrente da utilização do regime especial? (ex: +90 dias de prazo de entrega de TCC ou dissertação/tese)

46. Você considera que sua instituição oferece condições infra-estruturais para que as alunas que tiveram filho (a) permaneçam nos seus cursos e concluam?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

47. Na sua opinião, como seria uma infra-estrutura que atenderia as necessidades de uma estudante mãe:

48. Você acredita que ter se tornado mãe, impactou de alguma forma o seu currículo?

49. Sugestões de políticas estudantis que favoreçam a permanência de estudantes mães:

# ANEXO 1

RESOLUÇÃO UNESP Nº 79, DE 25 DE AGOSTO DE 2005.

*Dispõe sobre a aplicação do regime de exercícios domiciliares aos alunos submetidos a tratamento excepcional*

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, nos termos do Despacho nº 164/05 - CCG/SG, e tendo em vista o deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, em sessão de 09/08/2005, com fundamento no artigo 24, inciso IV, alínea d do Estatuto, baixa a seguinte RESOLUÇÃO:

Art. 1º - Fica estabelecido nos cursos de graduação da UNESP, o regime de exercícios domiciliares e de atividades de recuperação do aprendizado, com acompanhamento da Universidade, em compensação às ausências às aulas de alunos merecedores de tratamento excepcional, temporariamente impossibilitados de freqüência, mas em condições de aprendizagem.

Art. 2º- São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos em condição de incapacidade física temporária de freqüência às aulas, mas com a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias ao prosseguimento dos estudos, e que se enquadram nos seguintes casos:

I - portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas, desde que se constituam em ocorrência isolada.

II - alunas gestantes, por um período de 120 dias, a partir do 8° mês de gestação.

Parágrafo único - Em casos excepcionais, devidamente comprovados por atestado médico, o período de repouso antes e depois do parto poderá ser dilatado.

Art. 3° - São condições necessárias para que o aluno seja submetido ao Regime de Exercícios Domiciliares:

I - requerimento protocolado dirigido ao Diretor da Unidade, no prazo máximo de cinco dias úteis contados a partir do início da data do afastamento;

II - laudo do médico responsável do qual conste a assinatura e o número de seu CRM, o período do afastamento, a especificação acerca da natureza do impedimento, além da informação específica quanto às condições intelectuais e emocionais necessárias ao prosseguimento das atividades de estudo fora do recinto da Universidade.

III - a existência de compatibilidade entre a natureza das disciplinas envolvidas e a aplicação do regime em questão, a critério do Conselho de Curso, de modo que poderão ficar excluídas disciplinas de natureza eminentemente prática como estágios, prática laboratorial, clínica médica ou odontológica.

IV - duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo de escolarização, a critério do Conselho de Curso.

Art. 4° - A atribuição dos exercícios domiciliares ou de atividades programadas de recuperação a serem desenvolvidas fora do recinto da Universidade é de responsabilidade dos docentes encarregados das disciplinas em que o aluno estiver matriculado.

Art. 5° - Para que se caracterize o Regime de Exercícios Domiciliares o período mínimo de afastamento é de quinze dias corridos. Parágrafo único - Períodos de afastamento que possam afetar a continuidade do processo pedagógico do aprendizado serão objeto de análise dos órgãos colegiados das Unidades Universitárias, que poderão propor a suspensão da matrícula do aluno.

Art. 6° - O aluno contemplado com o Regime de Exercícios Domiciliares será submetido a processo de avaliação equivalente ao aplicado aos demais alunos do curso, no que diz respeito ao grau de dificuldade e ao conteúdo abrangido.

Art. 7° - As ausências às aulas do aluno enquanto submetido ao tratamento excepcional aqui regulamentado ficam compensadas pelas atividades realizadas em casa, não devendo ser contabilizadas como faltas, podendo constar das listas de freqüência uma anotação específica, com a indicação "E.D." (exercício domiciliar), o que implicará o seu cômputo nos percentuais de frequência anotados no histórico escolar do aluno.

Art. 8° - Alunos impedidos de frequentar as aulas mas não submetidos ao Regime de Exercícios Domiciliares, por não atenderem às disposições estabelecidas na presente Resolução, terão suas ausências computadas como faltas.

Art. 9° - As Unidades poderão baixar suas respectivas portarias internas para regulamentar esta resolução, uma vez respeitado o disposto neste diploma legal e no Decreto-Lei n° 1044, de 21/10/1969, e na Lei Federal n° 6202, de 17/04/1975.

Art. 10° - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário. (Proc.358/50/1/2005-RUNESP)

Pub. DOE de 26/08/2005, p :35