



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA LUIZA GONÇALVES DE SOUZA

**MULHERES-MÃES NA UNIVERSIDADE: QUERELAS E PELEJAS NA VIDA DE
ESTUDOS DE GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CFP/UFCG**

CAJAZEIRAS PB

2023

MARIA LUIZA GONÇALVES DE SOUZA

**MULHERES-MÃES NA UNIVERSIDADE: QUERELAS E PELEJAS NA VIDA DE
ESTUDOS DE GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CFP/UFCG**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores(CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador:Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes.

**CAJAZEIRAS PB
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

S729m	<p>Souza, Maria Luiza Gonçalves de Mulheres-mães na universidade: querelas e peijas na vida de estudos de graduandas do curso de pedagogia do CFP/UFCG / Maria Luiza Gonçalves de Souza. - Cajazeiras, 2023. 74f. Bibliografia.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2023.</p> <p>1.Pedagogia - CFP/UFCG. 2 Mães estudantes. 3.Lutas sociais. 4.Movimento feminista. 5.Mulheres-mães. 6.Mães universitárias. 7.Graduandas em Pedagogia. 8. Superação em estudos. 9.Mulheres na universidade. I. Fernandes, Dorgival Gonçalves. II. Título.</p>
UFCG/CFP/BS	CDU - 37.013

MARIA LUIZA GONÇALVES DE SOUZA

**MULHERES-MÃES NA UNIVERSIDADE: QUERELAS E PELEJAS NA VIDA
DE ESTUDOS DE GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO
CFP/UFCG**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia pela Universidade Federal de
Campina Grande.

Aprovado em: 08/02/2023.

BANCA EXAMINADORA

Dorgival Gonçalves Fernandes

Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes
(UAE/CFP/UFCG - Orientador)

Maria Gerlaine Belchior Amaral

Prof.^a Dr.^a Maria Gerlaine Belchior Amaral
(UAE/CFP/UFCG - Examinador 1)

Documento assinado digitalmente
gov.br KASSIA MOTA DE SOUSA
Data: 16/02/2023 16:58:22-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dr.^a Kássia Mota de Sousa
(UAE/CFP/UFCG - Examinador 2)

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, a minha família, em especial, à minha mãe Maria Socorro, que sempre foi meu exemplo de força, perseverança e resiliência e ao meu filho Otávio Gonçalves.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força e coragem para concluir esse trabalho, sem Ele não teria chegado até o final dessa caminhada. Gratidão a toda minha família, que acreditou no meu potencial e me encorajou para seguir até aqui.

A instituição de ensino UFCG, que me proporcionou uma experiência ímpar e que levarei para minha vida profissional e pessoal, foram momentos difíceis e gratificantes por que não dizer, um misto de sentimentos. Quero aqui também expressar meu agradecimento aos professores que contribuíram para os meus conhecimentos para minha formação acadêmica.

Estendo a minha gratidão ao professor Dorgival Gonçalves Fernandes, por ter aceitado o convite para me orientar e também pela paciência, compreensão e atenção que teve nesses últimos meses, sem a sua colaboração não seria possível concluir esse trabalho.

Finalizo agradecendo a todos os meus amigos que trilharam juntamente comigo essa etapa, e em especial, Paloma, Luberna, Erika, Tiago, Danilo e Joana que conheci no curso de Pedagogia, e que tenho uma grande admiração e carinho por todos eles, sempre me incentivaram nos momentos que pensei que não iria conseguir concluir o trabalho de conclusão. Agradeço aos meus irmãos, esposo e amigos e todos aqueles que, de alguma forma, me auxiliaram durante minha jornada acadêmica e contribuíram de forma significativa para que eu conseguisse chegar até aqui!

A todos vocês, minha eterna GRATIDÃO!

LISTA DE SIGLAS

ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MEDIO

UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

REUNI – REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

FIES – FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

PROUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

CFP – CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros...”

PauloFreire

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 GÊNERO, CLASSE SOCIAL E ETNIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	14
2.1 Aspectos gerais da história da educação brasileira.....	14
2.2 A reforma pombalina: a lacuna na educação e a educação aristocrática.....	16
2.3 A família real portuguesa no brasil: reformas, criações culturais e educacionais.....	17
2.4 Brasil independente: as legislações educacionais e as escolas normais.....	19
2.5 A mulher no período colonial brasileiro.....	20
2.6 A mulher no período imperial brasileiro.....	24
2.7 Século XIX: início da educação escolarizada para meninas.....	26
2.8 A mulher no período republicano brasileiro.....	29
2.9 A mulher no espaço acadêmico: educação superior.....	34
3 METODOLOGIA	41
3.1 Tipificação da pesquisa.....	41
3.2 Coleta e processamento de dados.....	42
3.3 Perfil dos sujeitos pesquisados.....	43
3.4 Procedimentos éticos.....	44
4 MULHERES MÃES UNIVERSITÁRIAS: DIFICULDADES E CONQUISTAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA	46
4.1 Trajetória escolar e ingresso ao ensino superior.....	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	72

RESUMO

O presente trabalho tem como problema de estudo a seguinte questão: Mulheres mães: como elas enfrentam e resistem às dificuldades assumindo e se colocando nessa luta para conseguirem estudar e se formar? Embora as mulheres tenham avançado nas conquistas através de lutas sociais e com o movimento feminista, que ao longo do tempo vem se intensificando e ganhando força, essas mulheres mães ainda encontram muitas dificuldades e se sobrecarregam para conseguir estudar e concluir o curso. O interesse pelo tema ocorreu pelas dificuldades que vivenciei durante a graduação, e essas dificuldades despertaram em mim o interesse de entender mais sobre o tema. A pesquisa tem como objetivo geral analisar os problemas vivenciados por mulheres-mães durante a sua graduação e as superações que realizam para concluir o curso de Pedagogia, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. E como objetivos específicos identificar as principais dificuldades vivenciadas pelas mulheres no decorrer do curso de pedagogia; verificar como essas estudantes conseguem enfrentar e superar as dificuldades para estudar; constatar os principais motivos que as mulheres buscam para atingir seus objetivos de concluir o Ensino Superior. Quanto à metodologia, entrevistamos seis mulheres mães que estudam no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras PB, dos últimos períodos para uma melhor análise. A entrevista ocorreu através de um roteiro de questões, permitindo as entrevistadas um espaço livre para responder as perguntas, fundamentando-nos nos seguintes teóricos Ribeiro (2003) Tobias (1986) Hahner (2003) Aranha (2006) Nahes (2007) que tratam sobre a interseccionalidade entre gênero, raça e classe social, entre outros estudiosos que versam sobre a temática. Os resultados da pesquisa apontam que dentre os desafios enfrentados pelas mães universitárias para a realização da graduação, elencamos dificuldades concernentes ao processo de conciliação das atividades acadêmicas com as atividades maternas, principalmente para aquelas que não dispõem de uma rede de apoio durante a sua trajetória acadêmica. Mencionamos ainda que as dificuldades se amplificam ainda mais no caso daquelas mães que precisam exercer atividades profissionais para custear as despesas familiares, paralelamente às atividades acadêmicas e maternas. Concluímos esta pesquisa ressaltando que há um campo vasto a ser analisado e discutido por pesquisadores da área da educação, no que se refere às dificuldades enfrentadas pelas mães universitárias, pois embora já se tenha conhecimento sobre algumas das adversidades, ainda carece de maior aprofundamento teórico/metodológico.

Palavras-chave: Mulheres. Maternidade. Trajetória escolar. Vida acadêmica. Desafios

ABSTRACT

This academic work has as a study problem the following question: Women mothers: how do they face and resist the difficulties assuming and putting themselves in this fight to be able to study and graduate? Although women have advanced in conquests through social struggles and with the feminist movement, which over time has been intensifying and gaining strength, these women mothers still encounter many difficulties and overload themselves to be able to study and complete the course. The interest in the subject was due to the difficulties I experienced during graduation, and these difficulties aroused in me the interest in understanding more about this subject. The general objective of the research is to analyze the problems experienced by women-mothers during their graduation and the overcoming they do to complete the Pedagogy course at the Teacher Training Center of the Federal University of Campina Grande. And as specific objectives to identify the main difficulties experienced by women during the pedagogy course; to verify how these students manage to face and overcome the difficulties to study; to verify the main reasons that women seek to achieve their goals of completing Higher Education. As for the methodology, we interviewed six female mothers who study at the Pedagogy Course at the Federal University of Campina Grande, Cajazeiras PB campus, near the end of graduation for a better analysis. The interview took place through a script of questions, allowing the interviewees a free space to answer the questions, basing us on the following theorists Ribeiro (2003) Tobias (1986) Hahner (2003) Aranha (2006) Nahes (2007) who deal with the intersectionality between gender, race and social class, among other scholars who deal with the subject. The results of the research indicate that among the challenges faced by university mothers to carry out graduation, we list difficulties concerning the process of reconciling academic activities with maternal activities, especially for those who do not have support during their academic career. We also mention that the difficulties are amplified even more in the case of those mothers who need to carry out professional activities to pay for family expenses, in addition to academic and maternal activities. We completed this survey emphasizing that there is a vast field to be analyzed and discussed by researchers in the field of education, with regard to the difficulties faced by university mothers, because although some of the adversities are already known, it still lacks greater theoretical/methodological deepening.

Keywords: Women. Motherhood. School trajectory. Academic life. Challenges

1INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o tema sobre a Mulher no Ensino Superior, tendo como problema de pesquisa: Mulheres-mães: Como elas enfrentam e resistem às dificuldades assumindo e se colocando nessa luta para conseguirem estudar e se formar? O interesse pelo tema em questão se deu pelas experiências vivenciadas por mim, acadêmica do curso de pedagogia. Diante de todos os percalços que vivenciei ao longo do curso e, os vários fatores que muitas vezes me levaram a pensar em desistir dos estudos, causando o impedimento da realização de um sonho em um dia ter uma profissão e ser vista na sociedade, não só como mãe ou dona de casa, mas, como uma profissional de sucesso.

A problemática levantada nesse trabalho, busca entender como as mães que são estudantes enfrentam esses problemas e quais maiores obstáculos enfrentados por elas, tendo em vista as multifunções da mulher, desde cuidar de casa, filhos, marido e da própria profissão. As dificuldades que aqui apresento ao longo do trabalho, referem-se às diversas funções e obrigatoriedade cultural que é enraizado nas mulheres, principalmente mães que, trazem uma carga de responsabilidades maior, pois ao decidir estudar para aperfeiçoar a sua profissão ou para adquirir uma, acabam trazendo consigo muitas vezes, o sentimento de culpa, e de abandono do próprio lar.

Através desse problema que me atingia, passei a pensar em desenvolver um estudo sobre um tema que tivesse uma relevância contribuindo e favorecendo conhecimento que facilite no entendimento de toda dificuldade que as mulheres se colocam e assumem durante sua vida acadêmica. Essas mulheres mães encaram uma realidade em que muitas vezes não estão preparadas, mas assumem dificuldades para estudar e construir uma base sólida de conhecimentos e assim, ganhar cada vez mais voz na sociedade através da formação acadêmica e, conseqüentemente, atuar em uma carreira profissional e ter sua igualdade salarial equiparada aos homens.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os problemas vivenciados por mulheres-mães durante a sua graduação e as superações que realizam para concluir o curso de Pedagogia, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. E como objetivos específicos identificar as principais dificuldades vivenciadas pelas mulheres no decorrer do curso de pedagogia; verificar como essas estudantes conseguem enfrentar e superar as dificuldades para estudar; constatar os principais motivos que as mulheres buscam para atingir seus objetivos de concluir o Ensino Superior, buscando contribuir por meio do conhecimento para que, outras mulheres venham

se interessar e entender sobre o tema, discutindo o assunto refletindo e analisando os diversos contextos acerca desse problema que assola a maioria das mulheres-mães durante os estudos. Identificando essas dificuldades que atinge uma maioria expressiva das mulheres e, por que a solução dessa realidade tem avançado tão pouco no decorrer dos anos? Contribuir com a luta por direitos iguais para as mulheres, que elas possam exercer os mesmos papéis ter a mesma importância do homem na sociedade. Poder se inserir na vida profissional em todos os aspectos e não ser vista por sua condição de gênero e sim por sua potencialidade.

Dessa forma, o trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa por meio de um roteiro de entrevistas que permite aos sujeitos, uma melhor compreensão das perguntas. Por meio do roteiro o tema foi explorado tentando identificar as dificuldades e como essas mulheres conseguem resistir, lutar e concluir o ensino superior.

Portanto, espero com essa pesquisa possa favorecer uma tomada de conhecimento acerca do assunto para outras mulheres e, através dele possam refletir sobre todas as dificuldades e lutas que precisamos percorrer para concluir os estudos devido a sua tripla jornada de trabalho, abrindo assim uma discussão sobre o papel da mulher na sociedade, e sua jornada acadêmica e profissional, ressaltando que em pleno século XXI, colocam em questão a posição da mulher-mãe, apenas como dona de casa, e para cuidar dos filhos, reduzindo a mulher a serviços domésticos, chegando a duvidar da capacidade em exercer profissões.

2GÊNERO, CLASSE SOCIAL E ETNIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A nossa pretensão neste capítulo é apresentar aspectos históricos da educação brasileira, tomando como referência as categorias gênero, classe social e etnia, a partir da chegada dos padres jesuítas até a contemporaneidade, tendo como perspectiva a educação da mulher. Esta apresentação dos fatos históricos torna-se importante para facilitar o entendimento dos aspectos abordados, permitindo ainda uma maior compreensão acerca do processo de criação de instituições de ensino, elaboração de leis e reformas educacionais que foram essenciais para o desenvolvimento de uma educação direcionada para o público feminino.

Neste sentido, discutimos aspectos gerais da história da educação brasileira, no que concerne à educação básica, às legislações educacionais e as escolas normais, problematizando a condição social e política da mulher brasileira no tocante a sua submissão nos Períodos Colonial, Imperial e Republicano, e neste último, o início de uma nova perspectiva de vida, destacando a conquistada mulher quanto ao direito de acesso à educação superior e a sua presença nos espaços acadêmicos.

2.1 Aspectos gerais da história da educação brasileira

Os portugueses ao chegarem ao Brasil no ano de 1500, depararam-se com um povo cujo modo de vida caracterizava-se por ser primitivo e a sua organização era por tribos. No tocante à educação, é necessário ressaltar que “a participação direta da criança nas diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta” (RIBEIRO, 1986, p.24).

Assim, tal educação primitiva predominaria mesmo com a criação do sistema de Capitâneas hereditárias, no ano de 1534. Neste contexto, a estrutura de povoamento instaurado no País, direcionado para uma economia sustentada pelo engenho do açúcar criou uma sociedade predominantemente agrária e escravocrata, que não precisava de mão de obra especializada e nem de um processo de escolarização que permitisse desenvolver o processo econômico local.

Todavia, foi a partir da instauração do sistema de Governo Geral no ano de 1549, que foi criada pelo Padre Jesuíta Manoel da Nóbrega, na cidade de Salvador, Bahia, a primeira escola de ler e escrever, que embasou a criação de outras escolas missionárias no Brasil

colônia. Ressaltamos que tais escolas tinham como objetivo doutrinar os nativos à fé católica através da catequese e instruir por meio do ensino da leitura e da escrita os filhos daqueles que pertenciam às classes dominantes.

Depois da fundação da escola missionária de Salvador, outros núcleos educacionais se desenvolveram no País, a exemplo da “Bahia e São Vicente que foram os primeiros núcleos bem-sucedidos de penetração missionária” (HOLANDA, 2000, p.138). Ressaltamos que São Vicente além de possuir escola em que se ensinava a leitura e a escrita, possuía também “aula de gramática latina frequentada pelos mamelucos mais adiantados” (Id Ibidem).

No ano de 1554, essa escola foi transferida pelo padre Manoel da Nóbrega, para os campos de Piratininga, onde “fundaram uma pequena escola de meninos” (BUENO, 2004, p. 13) em que o principal missionário era o Padre José de Anchieta. Destacamos que tal núcleo educacional embasou a formação da cidade de São Paulo.

Após estabelecerem-se na cidade de São Paulo, Inácio de Azevedo e Nóbrega, padres jesuítas, chegaram à cidade do Rio de Janeiro, e no ano de 1867, construíram um “edifício capaz de abrigar os candidatos ao noviciado” (HOLANDA, 2000, p. 139), criando, assim, o primeiro colégio da cidade, tendo suas atividades educacionais iniciadas no ano de 1573. Destacamos que inúmeras escolas, de cunho missionário, foram construídas nas províncias brasileiras, nos séculos seguintes, tendo as mesmas bases desenvolvidas pelos jesuítas.

Desse modo, o processo educacional dos jesuítas continuou crescendo a partir da criação do “primeiro Curso de Artes, no Brasil, em 1572. E assim, ficou aberto o caminho para outros Cursos de Artes e para as Faculdades de Filosofia, de Matemática e de Teologia” (TOBIAS, 1986, p. 58). Todavia, é importante destacar que enquanto os padres jesuítas estavam conduzindo a educação no País, a Coroa portuguesa não consentiu a criação de universidades no País.

Para manter essas instituições os jesuítas tinham a colaboração do Rei de Portugal, que “constituía-se o remunerador, e muito bom remunerador de todos os jesuítas do Ultramar, tanto para o Brasil, quanto para as Índias” (TOBIAS, 1986, p. 45). Tendo ainda a contribuição do dízimo e doações de pessoas bem abastadas financeiramente da sociedade local. Neste contexto, o ensino jesuítico caracterizava-se por ser público e gratuito.

Logo, essas instituições tornaram-se bastante importantes para a formação da sociedade brasileira, uma vez que, em um período de 210 anos, foram os únicos estabelecimentos de ensino existentes no Brasil colônia, marcando, assim, o início da história da educação brasileira. Destacamos que essas escolas foram importantes para o desenvolvimento dos métodos pedagógicos usados pelos jesuítas, tanto no sentido de

catequizar os nativos, como, também, “associando na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis, brancos, índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar o país” (AZEVEDO, 1963, p. 507).

Neste contexto, podemos notar que os “jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançaram as bases da educação popular e, espalharam nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes” (Id Ibidem), embasando, assim, a formação da sociedade e o modelo cultural existente no País.

2.2 A reforma pombalina: a lacuna na educação e a educação aristocrática

Os problemas econômicos e políticos pelos quais passava a metrópole portuguesa no início do século XVIII obrigou o Governo Português a fazer uma reorganização da administração do País e, por conseguinte, de suas colônias. Para tanto, o Rei D. José I nomeou para ser o primeiro-ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, popularmente conhecido como o Marquês de Pombal, que ao assumir o cargo, tomou algumas medidas administrativas para modernizar o ensino.

Dentre as medidas mais significativas que causaram interferências diretas no País, podemos mencionar a expulsão dos padres jesuítas e que, após este fato, ficou uma lacuna na educação brasileira, considerando que a educação do País era dirigida por eles. Desse modo, podemos perceber que a partir dessa medida, o País ao invés de instaurar uma reforma educacional, recebeu a destruição total de todo o sistema educacional organizado pelos jesuítas, restando apenas alguns poucos cursos, organizados por outras ordens religiosas, mas que efetivamente não provocavam qualquer influência no sistema educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, um dos principais problemas enfrentados pelo Marquês de Pombal para tentar reorganizar a educação do País foi, além da ausência de recursos financeiros para criar e administrar as escolas, a falta de professores que fossem capacitados para exercerem a função, pois até então eram os jesuítas que a exerciam. Portanto, “o Brasil fica sem instrução, durante todos os anos que mediam entre 1759 e 1772 (13 anos), quando foi criado o Subsídio Literário” (VERISSIMO, 1961, p. 387).

Nessa perspectiva, esse subsídio foi direcionado para prover a ausência de recursos financeiros das instituições de ensino, sendo a primeira medida tomada pelo governo português, para a criação de escolas públicas no País. Todavia, esse subsídio não chegou aos estabelecimentos de ensino e, portanto, não pôde cumprir seu objetivo. Destacamos, ainda, que a partir do ano 1774, foram criadas em algumas localidades do País (ainda na condição de

colônia) aulas régias de latim, filosofia, grego, hebraico e de teologia “por iniciativa dos padres franciscanos” (AZEVEDO, 1963, p. 542).

Ressaltamos que essas aulas se caracterizavam por serem dispersas e fragmentadas e, em apenas poucos colégios de caráter religioso assumiam o aspecto de ensino sistemático. Porém, mesmo com a instauração de tais cursos, apenas no ano de 1799, o governo português “atribuiu ao Vice-rei a inspeção geral da Colônia, com o direito de nomear anualmente um professor para visitar as aulas e informar-lhe sobre (sic) o estado da instrução” (Id Ibidem).

Esse quadro educacional, marcado pela instrução domiciliar, que se caracterizava pelo fato das famílias mais abastadas financeiramente disporem de um professor particular para instruir os seus filhos, bem como aulas régias pouco frequentadas e a instrução desenvolvida pelas ordens religiosas, para estudantes seculares, caracterizaram as atividades feitas no último período colonial, que compreende o período da expulsão dos padres jesuítas até a vinda da Família Real para o Brasil.

2.3 A família real portuguesa no Brasil: reformas, criações culturais e educacionais

A partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil iniciam-se importantes transformações no tocante à política administrativa brasileira. D. João VI, ao chegar ao País, precisou tomar algumas medidas direcionadas para o atendimento das necessidades imediatas da administração. Tais medidas oportunizaram a “fundação da imprensa, em 1808, lançando o primeiro jornal, impressos os primeiros livros, organizada a primeira biblioteca destinada ao público, criados os primeiros cursos superiores” (SODRÉ, 1980, p. 34-35).

Assim, com a criação de tais instituições tiveram início algumas transformações na educação do País. Destacamos que a ausência de mão-de-obra especializada contribuiu para a criação de escolas, destinadas a preparar e a formar pessoas para o atendimento ao serviço público e, ainda, foram criados cursos nas áreas de desenho técnico, química, agricultura, economia, cirurgia, anatomia, medicina, entre outros.

A criação de tais cursos foi de suma importância para o desenvolvimento da educação na época, considerando que eram cursos de nível superior, e embora seu objetivo fosse qualificar e especializar uma mão-de-obra humana, o surgimento destes cursos marca o início do ensino superior no País.

Ressaltamos que em 1808, foi criada a Academia de Marinha e no ano de 1810 a Academia Real Militar, ambas localizadas no Rio de Janeiro e voltadas para a defesa militar

da colônia, desenvolvendo, assim, um trabalho cuja finalidade era a formação de oficiais, engenheiros, militares e civis.

Outra medida importante tomada pelo rei D. João VI, foi à abertura dos portos às nações amigas, que permitiu a presença de imigrantes de fora do País, cuja origem era protestante e, ainda, que os mesmos pudessem exercer a sua cultura e a sua fé, desde que discretamente e sem a construção de templos religiosos.

Desse modo, essa autorização permitiu a criação de escolas de origem protestantes que apenas no início da República conseguiram se difundir em diversas cidades do País. Todavia, podemos destacar que os esforços empreendidos pelo Rei D. João VI para desenvolver um sistema educacional no Brasil, acabou formando uma educação elitizada e que serviu para elevar cada vez mais a distância entre as camadas mais abastadas e as menos favorecidas. Fato este que perdurou durante todo o período Imperial brasileiro, e que com intensidade e características diferentes, ainda perduramos dias atuais.

Conforme pontua Ribeiro (2003), entre o período de 1500 a 1822, a educação da mulher no Brasil Colônia esteve limitada para os cuidados com o lar, com o marido e com os filhos. Até mesmo as mulheres oriundas da cortetinhampouquíssimas leituras, considerando que este ato era destinado somente aos livros de rezas. Ressaltamos que no século XVI, nem na metrópole existia escolas direcionadas para as meninas; estas eram educadas em suas próprias casas. Já para as mulheres indígenas, o ensino da leitura e da escrita não era permitido.

Nessa perspectiva, a educação letrada, no período colonial brasileiro, estava restrita apenas aos homens, estando sob a responsabilidade dos padres, jesuítas, franciscanos, etc. Assim, entrar no convento feminino era, nesse período, “[...] a única alternativa para mulheres que quisessem estudar” (RIBEIRO, 2003, p. 87). Neste, o ensino da leitura e da escrita era lecionado juntamente com o ensino da música e dos trabalhos domésticos.

Mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e da instauração da Reforma Pombalina da Educação, poucas coisas se modificaram na educação das mulheres. Verney (1952, p. 127), no mesmo período em que a Coroa introduziu as Cartas Régias no ensino do Brasil, escrevia que, em Portugal, “[...] pouquíssimas (mulheres e moças) sabem ler e escrever; e, muito menos, fazer ambas as coisas correntemente”. Nem mesmo a vinda de D. João VI modificou, significativamente, a educação da mulher no Brasil, pois segundo Ribeiro (2003, p. 90), “[...] esta, em 1815, se restringia, como antigamente, a recitar preces de cor e a calcular de memória sem saber escrever ou fazer as operações”.

No período colonial, a educação não possuía o caráter de necessidade para o povo. Quando raramente, algumas meninas conseguiam ter acesso aos estudos; apenas àquelas oriundas das classes mais favorecidas, enquanto que as meninas negras e indígenas lhe eram delegadas a realização de atividades domésticas. “A educação das mulheres concentrava-se na preparação para o seu destino último: esposas e mães” (HAHNER, 2003 p. 123).

Considerando que os colonizadores portugueses e seus descendentes, que se empenhavam especialmente aos trabalhos voltados para a agricultura, não viam como necessária a instrução para se realizar as atividades diárias.

2.4 Brasil independente: as legislações educacionais e as escolas normais

A partir do retorno de D. João VI para Portugal, iniciou-se no Brasil um processo político que culminaria na sua Independência. Com isso, o Imperador D. Pedro I e seus administradores precisaram criar uma Constituição e, também, leis essenciais para a organização do País nos seus âmbitos econômico, social e político. Dentre as prioridades do novo governo, mencionamos a sua preocupação em desenvolver a educação no País.

As legislações educacionais

Após ocorrer a independência do Brasil no ano de 1822, fez-se necessário a organização de uma Constituição Nacional que fosse capaz de garantir legitimidade ao novo governo. Tal Constituição preserva o princípio da liberdade de ensino sem limitação e a finalidade de “instrução primária gratuita a todos os cidadãos e que em colégios e universidade se ensinassem os elementos das ciências, belas letras e artes”. Porém, “a educação brasileira, como não podia deixar de ser, ficou centralizada nas mãos do Imperador D. Pedro I, que, apesar de sua cultura e de sua extraordinária capacidade, era imperador, não educador” (TOBIAS, 1986, p. 154).

Em complementariedade à Constituição do país, foi assinada na data de 15 de outubro de 1827, a primeira lei voltada para a educação no País e em seu artigo primeiro, preconiza a criação de escolas em todas as cidades e vilas mais habitadas do Brasil e, ainda, determina a criação de estabelecimentos de ensino para meninas; ainda que não para todas as meninas; tanto nas vilas como nas cidades, tratando também, acerca da remuneração dos educadores, inclusive, para as professoras, definindo que não deveria haver quaisquer diferenças nos seus rendimentos em razão do seu sexo.

No seu artigo 15º, a referida Lei trata acerca do método de Lancaster/ensino mútuo que era visto como a solução simples para a ausência de educadores nas províncias brasileiras. Todavia, esse método não se aplicou para as meninas, pois, de forma oposta às escolas masculinas, as turmas de meninas não eram tão numerosas. Ressaltamos que tal Lei, do ano de 1827, foi à única que, por mais de um século, tratou sobre o tema da educação para todo o País, tendo, contudo, resultados pouco notórios.

Neste contexto, “o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país; poucas, as escolas que se criaram, sobretudo as de meninas, que, em todo território, em 1832, não passavam de 20” (AZEVEDO, 1963, p. 564). Assim sendo, no dia 12 de agosto de 1834, foi assinado um Ato Adicional; este dispositivo legal objetivava descentralizar o ensino no País, criando uma dualidade de sistema em que as províncias se responsabilizavam pelo ensino primário e secundário, enquanto o ensino superior ficava sob a responsabilidade do governo federal.

Assim sendo, como o Governo Federal não foi capaz de gerenciar e organizar a educação no Brasil atribuiu às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e secundário e assumiu o ensino superior. Desse modo, como resultado da descentralização da educação no Brasil, Fernando de Azevedo explica que “foi o extraordinário desenvolvimento do ensino secundário particular em quase todas (sic) as províncias, e, sobretudo (sic) nas capitais” (AZEVEDO, 1963, p. 568).

Logo, podemos observar que ao ser removido o poder do Imperador sobre a educação básica, transferindo-o para os presidentes das Províncias, criou-se uma educação ainda mais elitizada e aristocrática, em que foi concedido acesso somente aos membros das camadas com maior ascensão social.

Foi assim que ao delegar a administração dos cursos primários e secundários às províncias, as dificuldades acabaram permanecendo, a exemplo da ausência de recursos financeiros e a falta de professores capacitados para desenvolver uma educação de qualidade. Logo, para sanar o problema, nas províncias brasileiras, foram criadas as Escolas Normais, cuja finalidade era melhorar e aperfeiçoar a formação dos professores.

2.5A mulher no período colonial brasileiro

No período que compreende os séculos de MD a MDCCC podemos destacar que a mulher não possuía acesso à educação escolarizada, vivendo aprisionada em seus lares,

rodeadas pelos (as) filhos (as) e escravos (as), tendo como responsabilidade a execução dos afazeres domésticos, o cuidado com os filhos, e evidentemente a sua submissão passiva aos seus respectivos maridos. Desse modo, acreditava-se que essa era a única responsabilidade que a mulher deveria receber; pois, acreditavam que “não ficava bem o exercício das artes da escrita e leitura para o sexo feminino” (RODRIGUES, 1962, p. 32).

Tal mentalidade patriarcal e machista dos portugueses acabou ganhando ainda mais força no Brasil Colônia, mantendo a mulher “acostumada à sujeição e à obediência”, mesmo ao “passar do poder do pai para a do marido” (MACHADO, 1980, p. 155). Desse modo, é importante entendermos o conceito de patriarcado. Este “é, por conseguinte, uma especificidade das relações de gênero, estabelecendo, a partir delas, um processo de dominação-subordinação. Este só pode, então, se configurar em uma relação social. Pressupõe-se, assim, a presença de pelo menos dois sujeitos: dominador (es) e dominado (s)” (CUNHA, 2014, p.154).

Face ao exposto, em razão da necessidade de construir uma sociedade respaldada nos princípios cristãos, o padre jesuíta Manoel da Nóbrega tentou, inutilmente, desenvolver um projeto de educação feminina na Colônia, pois acreditava que “poderia vir a colaborar de forma eficiente na obra da catequese e conversão do gentio e na formação de famílias autênticas cristãs” (RODRIGUES, 1962, p. 18).

Contudo, Nóbrega não alcançou sucesso em seu objetivo, pois seria “humilhação demais para a mulher e para a educação metropolitanas que a não possuíam; além disso, era pretender elevar demais a mulher brasileira, a mulher da Colônia, para onde enviavam degredados e prostitutas” (TOBIAS, 1986, p. 72). Ressaltamos, contudo, que mesmo desprovida de uma educação escolarizada, a mulher do período colonial, pertencente às classes mais privilegiadas, não deixou de ser educada, pois perdurou-se no interior dos seus lares um modelo educacional, voltado às mulheres da classe aristocrática. De acordo com o que afirma Rodrigues:

Primeiros os trabalhos de agulha, de meia, de bordar, de marcar, a branco, a matriz, a ouro, a prata, com cabelo, com miçanga, com froque, com vidrinhos, com sêda (sic) e depois ... uns elementozinhos de leitura e escrita e às vezes algumas contas. Terminara o polimento. (RODRIGUES, 1962, p. 12)

Tal modelo educacional manteve a mulher limitada “ao papel de dona de casa e de “senhora” do “senhor” da casa-grande ou do engenho” (TOBIAS, 1986, p. 75), delegando para as mulheres negras a educação dos filhos. Desse modo, a “grande maioria das fidalgas e

a totalidade das mulheres de outras classes sociais continuavam analfabetas” (RODRIGUES, 1962, p. 33).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que no caso das mulheres negras, estas sofriam triplamente, considerando que padeciam primeiro pela sua condição de ser mulher, segundo pela sua cor da pele e depois pelo seu pertencimento a uma classe social menos favorecida. A partir disso, enfatizamos que o processo educacional dessas mulheres foi ainda mais excluído em virtude de tais características. O mesmo se aplica às mulheres indígenas.

Nesse sentido, as limitações que cercavam as mulheres pertencentes à elite não eram as mesmas que incidiam sobre as escravas negras, indígenas ou as mulheres brancas pobres. O que lhes restava era a realização de trabalhos como lavadeiras, domésticas, cozinheiras, costureiras, etc.; como uma forma de sobrevivência em uma sociedade predominantemente dominada por homens brancos e ricos, em que estas mulheres negras, indígenas e pobres eram totalmente invisibilizadas e excluídas.

Vale salientar, brevemente, o conceito do que seria raça. Conforme pontua Guimarães (1999, p.11) “Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais”. Desse modo, dentre os grupos sociais que enfrentam preconceito, mencionamos as mulheres negras e indígenas que sofrem tanto pela sua condição de ser mulher, como pelo fato de ser negra e indígena.

Ressaltamos ainda que a partir da chegada dos colonizadores de Portugal ao Brasil, o ensino começa a ser organizado pela igreja, principalmente sob a responsabilidade de ordens religiosas como, por exemplo, a ordem dos Jesuítas e dos Franciscanos. Destacamos que no período colonial a educação era voltada exclusivamente para a formação da elite predominantemente formada por homens brancos, para o processo de catequese.

Assim, a primeira escola que ensinava a ler e a escrever foi construída no estado da Bahia por volta do ano de 1549, mas o foco dos Jesuítas era direcionado para a formação de uma elite masculina, sendo assim as mulheres eram totalmente excluídas desse processo, pois na concepção social da época, a sua educação deveria ser destinada para o casamento, construção de um lar, de uma família e quando muito, elas eram educadas apenas para a catequese (STAMATTO, 2014).

Esta discriminação foi percebida pelos índios brasileiros, que a achando injusta, foram solicitar ao Pe. Manoel da Nóbrega a entrada também das suas filhas na escola de ler e escrever, fato que fez o jesuíta enviar uma carta à Rainha de Portugal solicitando a permissão necessária para o ensino das moças [...], contudo, Dona Catarina, Rainha de Portugal, negou o pedido devido às ‘consequências nefastas’

que o acesso das mulheres indígenas à cultura da época pudesse representar. (RIBEIRO, 2003, p. 80)

Desse modo, durante o período colonial, as mulheres praticamente não tinham acesso ao processo de escolarização, podendo, somente, no caso de as mulheres brancas e ricas estudar na sua própria casa com preceptores ou em conventos almejando uma vida religiosa. Durante esse período, o Primeiro Ministro de Portugal, o Marquês de Pombal, promoveu várias reformas de cunho administrativo, popularmente conhecidas como Reformas Pombalinas. Tais reformas resultaram na expulsão dos Jesuítas do Brasil, retirando, assim, o controle da educação formal da igreja e transferindo-a para o Estado (SECO; AMARAL, 2014).

A expulsão dos jesuítas se deu por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o qual extinguiu todas as escolas jesuítas. Porém, esse novo sistema não evitou a continuação da oferta de estudos em colégios pertencentes a outras ordens religiosas, a exemplo das Carmelitas e dos Franciscanos (ALGRANTI, 1993, p. 61).

Salientamos que alguns historiadores afirmam que o desmonte da estrutura educacional criada pelos padres jesuítas, *a priori*, foi maléfico, pois não teve uma substituição rápida do ensino jesuítico por outro, desse modo, muitos índios desistiram das missões. “O Marquês de Pombal não conseguira de imediato introduzir as inovações de sua reforma no Brasil, após ter desmantelado a estrutura jesuítica, o que teria provocado o retrocesso de todo sistema educacional brasileiro” (ARANHA, 2006, p. 191- 192).

Nesse momento, no Brasil, havia, na Colônia, um movimento imbuído pelas ideias iluministas, que chegaram ao País através dos intelectuais “estrangeirados” e, também, pela disseminação das obras do Marquês de Pombal (SECO; AMARAL, 2014). Logo, ressaltamos que a partir das Reformas Pombalinas, foi permitida a frequência de meninas na escola, todavia, o ensino era separado por sexo, e as meninas, em sua maioria, foram excluídas deste processo.

Com essa reforma, tornou-se possível além da inserção de algumas mulheres na escola, a possibilidade de estas ingressarem no magistério (STAMATTO, 2014). Todavia, essa reforma não representou um ensino que fosse extensivo a toda população, especialmente às mulheres pobres, negras e indígenas. Destacamos que para além do ensino público havia também o ensino doméstico, com diversos cursos voltados para as mulheres, tais como: enfeites, bolos, rendas, flores, bordado, costura, etc.

Contudo, é importante mencionar que embora se tenha permitido a frequência de meninas na escola, mas nem todas poderiam usufruir deste direito, a exemplo das meninas

negras, pobres e indígenas, considerando ainda que neste período estava em vigência no Brasil o sistema escravocrata.

2.6 A mulher no período imperial brasileiro

Durante o Brasil Império, a quase totalidade das mulheres vivia em contextos de dependência do pai ou do marido, e de inferioridade, com pouca possibilidade de instrução. Somente em algumas famílias mais abastadas financeiramente as mulheres tinham a possibilidade de aprender noções de leitura, mas a sua dedicação se voltava, sobretudo às atividades domésticas e as boas maneiras, além da formação religiosa e moral, pois o objetivo prioritário era prepará-las para a vida em matrimônio. Faz-se necessário enfatizar, ainda, que embora tais mulheres fossem brancas e ricas, elas não tinham a sua independência garantida, estando submissas aos seus pais ou maridos (ARANHA, 2006).

No ano de 1825, D. Pedro I permitiu o funcionamento do Seminário da Glória, cuja iniciativa era do Estado e abrigava filhas de militares e até meninas órfãs, acolhia ainda meninas desabrigadas e durante a sua estadia lá elas aprendiam a cozinhar, bordar, ler e escrever e ainda eram protegidas “dos vícios e depravações dos costumes” (ARANHA, 2006, p. 229).

Durante o período do Império, a Lei 15 de outubro de 1827 caracterizou-se por ser a primeira legislação voltada para o ensino primário depois de o Brasil declarar a sua independência. Foi por meio desta Lei que pela primeira vez se estabeleceram aulas regulares para o público feminino, mas a justificativa para tanto era de prepará-las para o melhor exercício das “funções materiais que haveriam de exercer” (ARANHA, 2006, p. 229).

Contudo, nem todo público feminino estava incluído, por exemplo, as mulheres pobres, negras e indígenas não possuíam o direito ao acesso às escolas, embora tivesse uma lei “garantindo” este direito. Assim, a referida Lei acabava padronizando as escolas, segregando as mulheres, pois elas não tinham acesso a todas as disciplinas que eram ensinadas aos meninos, sua educação se voltava prioritariamente ao desenvolvimento das suas atividades domésticas e aos cuidados familiares.

Ressaltamos que as aulas deveriam ser lecionadas por “senhoras honestas e prudentes”, das quais não se requisitava grandes conhecimentos, considerando que, em aritmética, por exemplo, precisava apenas ensinar as quatro operações. A questão, porém, resultava da impossibilidade de se conseguir mulheres que tivessem o mínimo grau de

instrução, e, quando tinham ainda que de forma limitada, podiam não ser aceitas para lecionar se não soubessem com destreza o manuseio das atividades domésticas.

Estima-se que no ano de 1832, pela ausência de professores capacitados e pela precária remuneração, o quantitativo de escolas para meninas não chegava nem a vinte em todo o território nacional (ARANHA, 2006, p. 229). Destacamos que as matérias consideradas de cunho mais racional como Matemática, Filosofia e Geometria, não estavam na estrutura curricular da educação da mulher, pois havia a concepção de que a capacidade cognitiva entre homens e mulheres era diferente, sendo esta inferior em relação ao homem e este era um dos argumentos que sustentavam a prática de uma educação distinta entre os dois sexos “[...] pois as meninas seriam incapazes de seguir o mesmo ritmo dos meninos, além do perigo que os excessivos exercícios intelectuais causassem danos à sua frágil constituição física e psicológica” (CHAMON, 2014, p. 6).

Ademais, era consentido a atribuição de diferentes papéis a cada um, o que iria requerer comportamentos e habilidades específicas; fato este que justificava um currículo diferente para cada um. Desse modo, as leis e os costumes estabeleciam a divisão entre meninos e meninas com o objetivo de evitar a “promiscuidade”, e depois, a partir do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 que regulamentava o ensino primário e o secundário, estabeleceu-se que o ensino deveria ser desenvolvido separando ambos os sexos, tratando ainda que o ensino secundário deveria ser destinado apenas ao sexo masculino (SILVA, 2019).

Tal normatização possuía raízes sociais e, também, políticas uma vez que essa resistência ao ensino para ambos os sexos era uma prática recorrente da Igreja Católica. O seu ideário era uma educação elitista e masculinista, ou seja, as mulheres pobres não deveriam ter acesso à educação, conforme determinava a igreja.

Esta ideia, lamentavelmente, era bastante difundida no País (CHAMON, 2014). Apenas na fase pré-republicana, já no final do século XIX, foi que a educação das mulheres começou a estimular maior interesse, surgindo, assim, o tema da coeducação, que objetivava oferecer às mulheres os níveis instrucionais que antes eram destinados apenas aos rapazes.

Os mais conservadores, temendo o desmonte do sistema patriarcal e a dissolução da família, usavam como argumento a ‘natureza’ inferior da inteligência feminina e seu destino doméstico; outros, mais liberais, destacavam a importância de sua educação para o exercício das funções de esposa e mãe. (ARANHA, 2006, p. 230)

Nessa perspectiva, a educação das mulheres começou a ser vista como uma questão de justiça social; e tal elemento poderia proporcionar o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Destacamos, ainda, que na Província de São Paulo, no ano de 1873, haviam 174 escolas primárias (ARANHA, 2006) e a reforma do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho no dia 19 de abril de 1879, por meio da promulgação do Decreto nº 7.247, resultou na mudança curricular, na anulação da obrigatoriedade do ensino da doutrina cristã e a liberação do ensino. Em seu art. 4º, parágrafo 3º, trata sobre a introdução das escolas mistas no ensino primário para crianças de até 10 anos, o que possibilitou menores custos aos cofres públicos e dava prioridade para que as mulheres lecionassem nessas classes mistas (CARVALHO, 2009).

Ressaltamos que a educação conjunta ficava limitada ao período da infância e apresentava currículos diferenciados, considerando que para as meninas era ensinado trabalhos manuais vistos como femininos, pois, na época, não se aceitava uma mulher desprovida de tais habilidades, vistas como fundamentais para o bom exercício do papel de mãe e esposa (CHAMON, 2014).

2.7 Século XIX: início da educação escolarizada para meninas

A partir das medidas tomadas pelo príncipe regente D. João ao chegar ao País, foi possível a presença de povos estrangeiros aqui e, por conseguinte, a transformação de hábitos e costumes da sociedade. Logo, embora não houvesse uma educação escolarizada direcionada para as mulheres “aperfeiçoam-se os requintes de algumas recepções onde jovens e senhoras brasileiras se rivalizam com damas portuguesas (sic) em manter uma conversão alegre, em cantar com arte e dançar com graça” (RODRIGUES, 1962, p. 38).

Destacamos desse modo, que a presença de mulheres estrangeiras no País foi um “marco importante, pois injetava no organismo pobre e desvitalizado da sociedade colonial a seiva de preocupações intelectuais transportadas de meios mais ávidos de cultura” (Id Ibidem). Neste contexto, no ano de 1816, já existia dois estabelecimentos de ensino particulares na cidade do Rio de Janeiro, voltados para o público feminino. Assim: “Eram algumas senhoras francesas e portuguêsas (sic) que recebiam em suas casas a título de pensionistas, mças (sic) que quisessem aprender noções de língua nacional, de aritmética e de religião, bem como bordados e costuras” (RODRIGUES, 1962, p. 38).

Essa convivência entre diferentes culturas na sociedade colonial do início do século XIX, especialmente na cidade do Rio de Janeiro, modificou “pouco a pouco a matrona da era colonial em dama de salão do Império” (RODRIGUES, 1962, p. 41). Destacamos que a partir da Independência do Brasil, surgem outras perspectivas para a educação, especialmente, para

as meninas, que até então estavam exclusas do processo educacional. Desse modo, leis específicas foram criadas acerca do assunto contendo artigos voltados à educação feminina.

Ressaltamos que foi através da reforma do ensino nacional, apresentada por Januário da Cunha Barbosa, e que posteriormente teve como consequência à promulgação da lei de 15 de outubro de 1827, que “em 1826, implantou em cada convento do Brasil uma escola para meninos e, em cada casa de religiosas, uma escola para meninas” (TOBIAS, 1986, p. 155). Desse modo, a criação desses estabelecimentos de ensino voltados para as mulheres, representa o reconhecimento, por parte do poder público, da imprescindibilidade de uma educação voltada para o público feminino.

Todavia, durante o primeiro reinado, correspondente ao período de 1822 a 1831, essa educação não transcendeu às escolas primárias, geralmente, subalterna à Igreja, em que somente ensinavam, para além das atividades domésticas, as primeiras letras. Foi somente durante o Segundo Reinado que corresponde ao período de 1840 a 1889 que o quantitativo de estabelecimentos de ensino destinados às mulheres aumentou de forma considerável e que, “segundo o testemunho de Lino Coutinho, não ultrapassavam de 20 em todo o Império em 1832 e já atingiam, em 1852, 49 e, em 1873, a 174 só na Província de São Paulo” (AZEVEDO, 1963, p. 587).

Nessa perspectiva, mencionamos a lei nº 34, de 16 de março de 1846, da província de São Paulo, que regulamentava o regimento curricular desses estabelecimentos. Seu artigo primeiro tratava acerca das matérias de leitura, escrita, noções de Geografia, Aritmética, Religião e Gramática para os meninos. Já para as meninas, o artigo segundo, da referida Lei, apresentava as mesmas matérias citadas anteriormente, mas com algumas alterações, pois fazia a substituição da Geometria por Prendas Domésticas e, ainda, limitava a aritmética apenas às quatro operações sobre inteiros.

Todavia, podemos notar que apesar do expressivo aumento do número de escolas; este fato não permitiu que a mulher brasileira alcançasse o ensino básico, tampouco o ensino superior, especialmente àquelas oriundas das classes mais baixas, pois, somente uma limitada parte “no período tratado, recebe uma instrução secundária não muito profunda” (RIBEIRO, 1986, p. 67).

Nessa acepção, as meninas pobres comumente tinham acesso apenas às instituições de cunho assistencial. Tais instituições assistenciais, de cunho educativo, eram providas por Ordens Religiosas Femininas ou pelo Estado. Todavia, também eram restritas no que se refere aos conteúdos, centralizando o ensino para a aprendizagem de prendas domésticas, aos aspectos basilares de leitura, escrita e operações aritméticas. E após esse período de ensino

básico, as meninas eram vistas com aptidão para desempenhar o magistério nas esferas públicas e privadas (SANTOS CUNHA; SILVA, 2010).

Percebemos, desse modo que a educação das mulheres se mantinha enquanto um privilégio para poucas. Uma expressiva parte das mulheres permanecia excluída do processo de escolarização. Desse modo:

Aos responsáveis pelas meninas bastava apenas o aprendizado das prendas domésticas mais do que a leitura e a escrita, portanto a educação escolar era vista como elemento de segunda necessidade para os pais das meninas pobres – a preocupação fundamental era de que as meninas arrumassem um bom casamento. (SANTOS CUNHA; SILVA, 2010, p. 100)

Percebemos desse modo que as meninas pobres não possuíam os mesmos direitos à educação, estando limitada apenas a sua sobrevivência financeira, que na concepção destas e dos seus familiares, por meio da educação não seria possível alcançar esta ascensão social. Sendo assim, o trabalho informal configurava-se como um mecanismo de sobrevivência das mulheres provenientes das classes mais baixas; e em virtude da sua condição de ser mulher, isso tornava-se mais um elemento agravante para a sua condição social, restando-lhe os piores tipos de trabalho, inclusive a prostituição.

Almeida Oliveira (2003) ressalta que, desde cedo as meninas, especialmente as pobres e negras eram instruídas apenas a desempenhar apenas os papéis de mãe e esposa; a sua educação restringia-se a aprender costurar, bordar, cozinhar, entre outras atividades essencialmente de cunho doméstico.

Já a educação das meninas brancas pertencentes às famílias mais abastadas ocorria na própria casa, considerando que os pais financiam um preceptor e acompanhavam todo o processo de escolarização; porém, sua educação ainda se diferenciava em relação à educação do homem. Contudo, à medida que teve início o processo de urbanização, as famílias com maior poder aquisitivo passaram a delegar a responsabilidade de educar as suas filhas às escolas particulares. De acordo com Felerico (2011, p. 2) é ressaltado que:

[...] desde pequenas as moças recebiam uma forma de educação diferenciada dos meninos. As negras ficavam isentas desse processo sistemático de escolarização. As meninas negras não tinham direito a instrução e para as índias e pobres a situação eram semelhantes, escolas públicas não recebiam as descendentes indígenas.

Percebemos, desse modo, que além da exclusão sofrida pela própria condição de ser mulher, no caso da mulher negra e indígena, esta exclusão era mais ainda incisiva e cruel, pois o direito à educação que para as meninas brancas e ricas era oferecido, para estas restava-lhes

somente a ignorância. Assim, as meninas pertencentes à elite além de terem o próprio acesso à escola, o seu ensino era diferenciado, uma vez que o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas de aritmética vinha juntamente com aulas de francês, de piano; aulas estas que eram ministradas em suas próprias residências ou em escolas religiosas.

Além destas aulas, estas meninas também eram estimuladas a desenvolverem habilidades domésticas que abrangiam a aptidão com rendas, bordados, culinária, agulha, domínio da casa e mando das criadas. Enfatizamos, ainda, que alguns grupos conservadores tinham a crença de que as mulheres precisavam ser mais educadas do que instruídas, não existindo a necessidade de ela desenvolver conhecimentos além daqueles que a auxiliasse a consolidar a sua moral e os bons costumes. Percebemos, desse modo que o viés educacional, da mulher brasileira, voltava-se essencialmente para o lar.

Neste contexto, podemos perceber que o período do segundo reinado foi um marco na criação de escolas para meninas, mas não para todas àquelas oriundas de diversas classes sociais, mas somente para àquelas que pertencessem às classes mais favorecidas. Fato que não alcançou o público feminino de forma total, e que somente poucas mulheres conseguiram ter acesso às escolas neste período da história, perdurando-se, assim, altos índices de analfabetismo, ocasionando, desse modo, um grande atraso no grau de escolarização das mulheres.

2.8A mulher no período republicano brasileiro

A partir do início do regime republicano, no ano de 1889, iniciou-se um processo de modernização do sistema educacional brasileiro, com a criação de novas instituições de ensino, novas formas de organização das escolas e outros métodos de ensino (ALVES, 2014). Destacamos, pois, que durante as primeiras décadas do século XX, para além da reestruturação e reorganização dos métodos e planos de ensino surgem também os centros de pesquisas voltados à educação.

Durante esse período surgem também escolas direcionadas exclusivamente para o público feminino, a partir da inclusão de matérias voltadas para a economia doméstica e áreas afins. Em outras palavras, nesse momento era responsabilidade da escola e não mais da família o processo de preparação da mulher para ser dona de casa, por meio de um método racional e científico (GARCIA, 2014).

Ressaltamos que as décadas de 1920 e 1930 foram um período de amplos debates sobre pedagogia, pois de um lado, tinha-se os conservadores que eram defensores ferrenhos

da pedagogia tradicional, e de outro lado tinha-se os liberais, associados aos ideários propostos pela Escola Nova. Este movimento escolanovista tinha como finalidade a superação da escola tradicional, que era centrada no professor como mero expositor do conteúdo e voltada apenas para a memorização dos conteúdos.

De outro modo, a Escola Nova propunha-se a construir uma escola com mais dinamismo, direcionada para a realidade dos alunos, e que se adequasse ao mundo em constantes mudanças, buscando desse modo compensar o atraso na educação do País (AZEVEDO; FERREIRA, 2006).

Em razão do clima de conflito entre conservadores e liberais, no ano de 1932 foi publicado um documento denominado “o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, tendo a assinatura de 26 educadores. Neste documento defendia-se a obrigatoriedade de o Estado oferecer, a nível nacional, uma educação pública, gratuita e laica. Para além disso, tratava também sobre o caráter antidemocrático e discriminatório presente no ensino brasileiro. Assim, a proposta do documento consistia em uma base comum para todos.

Todavia, estas e outras reivindicações não foram consideradas na Constituição de 1934 (ARANHA, 2006). Destacamos que no decorrer da Era Vargas (1930-1945) uma atenção especial foi dada à educação da mulher, contudo destacava-se que a elas deveria ser reservada a instrução apropriada para o exercício do seu papel familiar (GARCIA, 2014). Assim, destacamos que foi destinado um projeto pedagógico de retorno ao lar às mulheres, lugar onde elas poderiam servir à família e à pátria simultaneamente. Desse modo, esse retorno ao espaço privado apresentou uma regressão significativa em relação às conquistas anteriores:

[...] como se pode deduzir, numa época politicamente conturbada como essa, as lutas feministas que aparecem nos anos 20, com a ascensão do comunismo na Rússia, as reivindicações da mulher operária, do sufrágio feminino vão, no Brasil, experimentar uma pausa ou até mesmo um retrocesso, uma vez que à política tradicionalista e à ditadura do Estado Novo interessava, sobremaneira, manter a mulher presa ao lar, a cuidar da prole sem visível interferência no caos político que se anunciava. A visão da dicotomia feminina: mulher do lar / mulher prostituta, a valorização dos trabalhos do lar, do cuidado com os filhos e maridos, em detrimento do trabalho fora do lar, são uma consequência previsível do autoritarismo e do cerceamento de liberdades que se anunciava cada vez mais iminente nos anos 30. O direito ao voto e à profissão de professora de primeiras letras – “as normalistas” – eram as únicas conquistas sociais permitidas, uma vez que preservavam a visão da mulher educadora “de crianças”; na época, as carreiras de professor de segundo e terceiro graus eram, predominantemente, exercidas por homens. (NAHES, 2007, p. 27-28)

A partir do advento do Estado Novo (1937-1945), instaurado de maneira autoritária através de golpe e validada pela Constituição de 1937, o Estado procurou agir nas áreas da

comunicação, educação, trabalho, saúde e economia. Assim, o objetivo central do projeto estadonovista era o desenvolvimento da nacionalidade, isto é, a afirmação da identidade nacional brasileira e a “construção de um homem novo para um Estado que se pretendia novo” (BOMENY, 1999, p. 151).

Desse modo, “o fortalecimento do Estado era o argumento usado pelo Estado Novo para justificar o discurso produzido na época” (NAHES, 2007, p. 41). Destacamos que o então Ministro da Educação na época, Gustavo Capanema, foi um personagem essencial na preservação do Estado Novo. Seu discurso integralista acabava por fortalecer a ideologia de uma mulher dócil, submissa, obediente, ou seja, quase beatificada.

Durante esse período, o “projeto de mulher” era “aperfeiçoado por meio de uma intensa campanha do Ministério da Educação, que via na figura feminina um de seus principais aliados quando o assunto era educação nacional” (NAHES, 2007, p. 50). Nessa época, compreendia-se que se as mulheres estivessem servindo a família, estariam, conseqüentemente, servindo a nação. Seu único papel a ser assumido era de ser esposa, mãe e educadora, sendo proibida às mulheres o desempenho de quaisquer funções vistas como masculinas; ficando, assim, totalmente alheias aos problemas sociais e alienadas em relação ao contexto político.

Desse modo, ficava evidente que uma família forte também era um Estado forte e vice-versa. Prova disso é o discurso pronunciado pelo então ministro da época, Gustavo Capanema, no evento do centenário do colégio Dom Pedro II, em dezembro de 1937. Seu discurso reiterava estereótipos de gênero, nas suas palavras:

[...] os poderes públicos devem ter em mira que a educação, tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem e a mulher. Cumpre reconhecer que no mundo moderno um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum, pois a mulher mostrou-se capaz de tarefas as mais difíceis e penosas outrora retiradas de sua participação. A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e por isto colocada sob a proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói. Ao Estado, pois, compete, na educação que lhes ministra prepará-la conscientemente para esta grave missão. (SCHWARTZMAN, 1984. p. 107 *apud* NAHES, 2007, p. 42)

Para melhor compreensão é importante abordarmos sobre a compreensão de gênero, pois “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico,

econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino [...]” (BEAUVOIR, 1999, p. 9).

Com base no exposto, destacamos que conforme o processo de urbanização na região Sudeste do País se acentuava, transformando o Brasil em um País mais industrial e moderno, mais a posição da mulher se transformava, vagarosamente e sem abrir mão da visão idealizada da mulher. Somente no período de redemocratização do País, a partir de 1985, a mulher irá “[...] demarcar presença nas universidades e ocupar cargos no mercado de trabalho” (NAHES, 2007, p. 69).

Ressaltamos que odenominado Período Populista, período que compreende os governos dos presidentes Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e João Goulart prolongou-se de 1930 até o Golpe Militar ocorrido em 1964. Assim, podemos entender que o populismo está relacionado a associação direta entre líder e massa, a qual não somente desconsidera, mas também desafia o funcionamento das instituições.

Desse modo, o populismo surgiu como um instrumento utilizado pela classe política para ludibriar as classes populares urbanas derivadas do processo de industrialização, quando o modelo agrário foi substituído pelo nacional desenvolvimentismo. Frente aos operários descontentes com as condições de vida e trabalho que eles tinham, o governo populista demonstrava a sua ambiguidade, pois de um lado reconhecia e apreciava as aspirações populares e de outro desenvolveu uma “política de massa” cuja finalidade era manipular essas aspirações.

Assim: [...]“ o sistema escolar passou a sofrer pressão social por níveis crescentes de acesso à educação, mas o acordo das elites no poder buscava manter o caráter “aristocrático” da escola e conter a pressão popular pela democratização do ensino” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 5).

Um grande debate, na educação, surgiu a partir da criação do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases que foi apresentado pelo Ministro Clemente Mariani, em 1948. O forte embate consistia no fato de os católicos criticarem o aspecto da laicidade, e por outro lado estavam os “pioneiros da educação nova” defensores da escola pública. E em razão dessas divergências o projeto só começou a vigorar em 1961, a partir da criação da Lei nº 4.024, de 30 de dezembro, que se constitui como a primeira LDB do país (ARANHA, 2006).

A partir da consolidação da supremacia dos Estados Unidos após a segunda guerra mundial, logo se fez presente a disseminação cultural e econômica norte americana durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961). Imediatamente, as indústrias

multinacionais se instauraram de forma definitiva no país. Todavia, tal modelo começou a entrar em contradição a partir do processo de internacionalização da economia em razão da entrada das multinacionais durante o governo de Juscelino Kubitschek (ARANHA, 2006). Destacamos que um dos objetivos da política do presidente Juscelino era completar e impulsionar o processo de industrialização do Brasil.

Faz-se necessário mencionar também as relevantes contribuições do governo do presidente João Goulart no campo da educação, pois é durante o seu governo que é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB nº 4.024), aprovada no ano de 1961, trazendo de modo efetivo, pela primeira vez na história do Brasil, a discussão acerca da democratização da educação, representando, assim, um expressivo avanço no tocante à educação brasileira, pois é a primeira Lei que abrange no seu escopo todos os níveis do ensino.

Assim, a primeira LDB promulgada tornou obrigatória a formação mínima requerida para professores, conforme o nível de ensino, bem como estabelecia matrícula obrigatória dos alunos nos quatro anos que compreendiam o ensino primário.

Contudo, a ditadura militar acabou trazendo um modelo tecnicista de educação, considerando que o discurso didático-pedagógico trazia contribuições para os interesses dos militares, e existia um rígido controle e inspeção sobre as atividades educacionais e culturais realizadas (LOURO, 2006). Assim, os militares objetivavam “educar politicamente” e esse objetivo começa a se concretizar quando no ano de 1969 a Junta Militar apresenta um Decreto-lei tornando de caráter obrigatório o ensino da disciplina educação moral e cívica em todas as escolas e em todos os graus e modalidades de ensino (ARANHA, 2006).

Conforme aponta Saviani o foco dos militares no que se refere à educação era de fazer a vinculação entre a educação pública e os interesses e necessidades do mercado, isto é, a educação, nessa perspectiva, deveria formar o capital humano e este capital deveria promover o desenvolvimento econômico do País conforme o sistema capitalista. Assim, o ensino superior era direcionado para atender a demanda por profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho (SAVIANI, 2008). Conforme Beltrão e Alves:

[...] foi a partir dos anos 60 que as mulheres brasileiras tiveram maiores chances de ingressar na educação superior. Com a intensificação da industrialização: os governos militares, instalados no país após 1964 e inspirados no modelo norte-americano, tomaram medidas para atender a demanda crescente por vagas e qualificação profissional, de acordo, inclusive, com os compromissos internacionais. A aliança entre os militares e a tecnoburocracia possibilitou um grande crescimento da pós-graduação, com o objetivo de formar professores competentes para suprir a própria universidade, estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e assegurar

a formação de quadros intelectuais qualificados para responder às necessidades do desenvolvimento nacional. (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 05)

Para Gomes “[...] a educação das mulheres só conseguiu romper as últimas barreiras legais em 1971 com a LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) que atribuiu equivalência entre os cursos secundários” (GOMES, 2014, p. 6). Desse modo, o curso normal secundário largamente frequentado pelo público feminino, também permitia acesso ao ensino superior, pois, de acordo com o art. 23: “os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins”(BRASIL, 1971, p. 05).

Destacamos que no ano de 1985, no decorrer do processo de redemocratização do país e com a instituição da “Nova República” o ensino no Brasil continuou a ter grande expansão. Na década de 1990 a criação de políticas públicas como a Bolsa Escola impulsionaram o acesso das camadas mais populares à educação básica. Já no ensino superior, a partir da criação de programas como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o significativo aumento da criação de universidades privadas, que ultrapassou consideravelmente o número de alunos matriculados quando comparado a universidade pública, favoreceu, principalmente, às mulheres.

2.09A mulher no espaço acadêmico: educação superior

No período do Brasil Colônia, os brasileiros que desejassem obter uma formação universitária precisavam viajar para países como França e Portugal para conseguir o seu diploma. Todavia, a partir da vinda da família real de Portugal, foram criados cursos de História, Desenho, Filosofia, Matemática, Economia, Agricultura, Química, cursos Médicos-Cirúrgicos, entre outros (ARANHA, 2006).

Com relação à inserção das mulheres no ensino superior tal fato ocorreu pela primeira vez em 1837, nos Estados Unidos, por meio da criação das universidades exclusivas, todavia eram oferecidos somente cursos de bacharelado, sendo praticamente inexistentes cursos de mestrado. Enquanto que no Brasil, em 1875, foi criada na Escola Normal da Província a seção feminina, em que as mulheres poderiam qualificar-se para o exercício do magistério. Desse modo, no final do século XIX as mulheres começaram a ser maioria no corpo docente (BEZERRA, 2014).

Com o maciço ingresso feminino nessa escola, apesar da profissão de professora ter assumido contornos de maternidade e esculpir-se nos moldes da formação de boas donas de casa e mães de família, esse foi o primeiro passo dado pelas mulheres no período a fim de adquirir alguma instrução e conseguir o ingresso numa profissão. (ALMEIDA, 1998, p. 23)

Nesse sentido, o magistério foi assim uma das possíveis profissões direcionadas ao público feminino e aceita pela sociedade daquele momento. Esta aceitação dava-se em virtude desta profissão ser considerada como essencialmente materna. No que se refere às demais profissões e o próprio acesso ao Ensino Superior, estes espaços continuavam sendo proibidos para as mulheres, especialmente aquelas oriundas das classes sociais menos favorecidas, negras e indígenas que até os dias atuais enfrentam vários desafios para a sua inserção nestes espaços acadêmicos e profissionais.

Sendo assim, é possível identificar o surgimento dos primeiros passos no que se refere ao trabalho da mulher na educação das crianças pequenas, ainda que limitada ao ato de cuidar; fato este que acabava desqualificando a formação exigida e, portanto, a função da mulher enquanto profissional da educação. Assim, é importante enfatizar que:

Logicamente, isso estava restrito às mulheres das classes privilegiadas. Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo pode ser dito a respeito de raça e, para as mulheres negras, o estigma da escravidão perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução. (ALMEIDA, 1998, p. 35)

Ressaltamos, assim, que a possibilidade de exercer o magistério não era uma realidade tangível para todas as mulheres. A maioria das mulheres no período imperial continuava em um contexto de poucas ou praticamente nenhuma possibilidade de educação escolar, uma vez que o acesso e a expansão escolar eram bastante restritos, levando em consideração o interesse que havia em manter uma economia escravista.

Ademais, no caso do Ensino Superior a situação era ainda mais grave. “As mulheres foram excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito surgidos no País. O Decreto imperial que facultou à mulher a matrícula em curso superior data de 1881” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128). Destacamos, assim, que a própria estrutura do ensino inviabilizava que a mulher alcançasse o nível superior, em razão da própria impossibilidade que havia dela frequentar o Ensino Secundário, especialmente as mulheres pobres, negras e indígenas.

Nesse sentido, em razão da ausência de ensino público secundário voltado para as mulheres, àquelas mais abastadas frequentavam as aulas em escolas particulares, mas ainda

assim continuavam a ser excluídas da possibilidade de ingresso ao ensino superior uma vez queera necessário realizar os exames preparatórios aplicados pelo colégio Dom Pedro II que era voltado exclusivamente para o público masculino (ARANHA, 2006).

Assim, é enfatizada a Reforma Educacional de Leôncio de Carvalho, datada de 1879, que autorizou a inserção das mulheres nos cursos superiores, embora tal fato tenha sido limitadosamente às mulheres pertencentes às classes mais favorecidas economicamente. Fato este que aumentava ainda mais as desigualdades sociais, econômicas e educacionais às quais as mulheres negras, pobres e indígenas estavam submetidas.

Apenas no final do século XIX por meio“do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 é que as mulheres foram autorizadas a ingressarem no ensino superior. Assim, é importante mencionar que a primeira mulher a se matricular na faculdade de Medicina do Rio de Janeiro foi Ambrozina de Magalhães no ano de 1881” (ARANHA, 2006, p. 229).

Nessa perspectiva, entre o período mencionado acima até a década de 1960, poucas mudanças ocorreram no tocante à educação da mulher. E apesar da sua autorização em poder se matricular no Ensino Superior, a educação e profissionalização da mulher ainda não estava dissociada dos papéis sociais de gênero para ela determinados. Um fato que reitera esta afirmação era a existência do Curso de Economia Doméstica da Universidade de Pelotas. Considerando que na década de 1960 os educadores da Escola de Agronomia Eliseu Maciel depois de visitarem a Europa e os Estados Unidos e conhecer algumas instituições de ciências domésticas, se interessaram em criar este curso na cidade de Pelotas

Ressaltamos que a finalidade do curso era formar profissionais que pudessem dar orientações para as famílias provenientes do meio rural em aspectos como habitação, puericultura, higiene, alimentação, aproveitamento e condicionamento de alimentosalém de dietas básicas conforme o clima e a atividade da região.Conforme Garcia, o curso foi criado em 1960, tendo o seu reconhecimento em 1966, regulamentado em 1985 e formou cerca de 500 bacharéis (GARCIA, 2014).

Destacamos que em meados do ano de 1970 houve expansão do acesso à universidade, pois a LDB de 1971 conferiu equivalência entre os cursos secundários, permitindo que os egressos dos cursos normais, que eram em sua maioriamulheres, tivessem acesso ao ensino superior. A partir de então, os cursos normais não sofreram mais discriminação, sendo compreendidos “somente” como profissionalizantes, considerando que estespermitiam o acesso ao ensino superior, eliminandodesse modo, as últimas barreiras legais para o ingresso ao ensino superior. (GOMES, 2014, p. 3-6). Para Beltrão e Alves:

[...] na segunda metade do século XX, as mulheres conseguiram reverter o hiato de gênero na educação em todos os níveis. Elas souberam aproveitar as oportunidades criadas pelas transformações estruturais e institucionais ocorridas no país. Mas, sobretudo, a reversão do hiato de gênero foi uma conquista que resultou de um esforço histórico do movimento de mulheres, fazendo parte de uma luta mais geral pela igualdade de direitos entre os sexos. (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 7)

Desse modo, destacamos que em razão do processo de industrialização e modernização do Brasil e também devido a criação de programas de inclusão no ensino superior é possível perceber a maior inserção feminina nesta etapa da educação. Enfatizamos, assim que foi a partir da década de 1960 que o público feminino teve mais possibilidade de ingressar no Ensino Superior (BELTRÃO; ALVES, 2009)

Nessa perspectiva, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, Lei nº 4.024, respalda essa constatação, pois se configurou como uma importante medida legal. Com ela “[...] foi garantida equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade para as mulheres que faziam magistério de disputar os vestibulares” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 130).

Considera-se que essa Lei foi resultante das próprias exigências do capital de produção do país, que fortalecia o seu processo de industrialização e, por conseguinte, as formas típicas de organização social urbana. Nesse contexto houve uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho no Brasil, que refletiu de forma direta na sua qualificação escolar.

Com o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, a expansão da educação superior passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de capacitação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguês sob a imagem de ‘política inclusiva’. (LIMA, 2013, p. 6)

No âmbito educacional isso se viabiliza com “[...] a busca por resultados e processos aligeirados, na intenção de legitimar a sua condição na hierarquia social, moldando suas expectativas e conduta ao estipulado pela ordem estabelecida” (ABREU JÚNIOR; PRADO, 2020, p. 101). Desse modo, esses fatos foram marcantes para oportunizar o acesso de muitas mulheres à escola, em que estas vão em busca de formação e de qualificação para o mercado de trabalho, o que se dá comumente de maneira precário, permeado pela baixa qualidade.

Ávila e Portes (2009) coadunam com essa discussão e ressaltam que no Ensino Superior embora se tenha ampliado o acesso para o público feminino, este ainda continua adentrando em determinados cursos, sob influência de aspectos sociais e ideológicos que são inculcados no imaginário social.

[...] mesmo com a grande inserção das mulheres no ensino superior brasileiro, a ‘ideologia da vocação’, que por meio de instituições e práticas sociais, faz-se introjetada e interiorizada nos sujeitos femininos e masculinos, ainda se configurava uma realidade na última década do século XX, levando à ‘guetização’ das carreiras. (ÁVILA; PORTES, 2009, p. 92).

Assim, homens e mulheres vão aprendendo no decorrer do seu processo formativo quais devem ser as suas “escolhas” profissionais, naturalizando-as, sem se darem conta de todos os aspectos e elementos que foram historicamente sendo construídos. Podemos, inclusive, observar esta questão na própria escolha do curso superior a ser realizado:

[...] as preferências quanto à escolha dos cursos foram se construindo ao longo do processo de escolarização dos sujeitos femininos e masculinos, dando origem a áreas demarcadas como mais ‘femininas’, como a área das ciências humanas e a maior parte dos cursos da saúde, ou mais ‘masculinas’, como aqueles da área das ciências exatas e carreiras tecnológicas. (ÁVILA; PORTES, 2009, p. 95)

Nessa mesma perspectiva, também podemos perceber uma certa divisão sexual do trabalho; fato este que pode ser observado já no processo de escolha de determinadas áreas do conhecimento. Desse modo, as áreas de estudo do público masculino seriam aquelas carreiras consideradas de maior prestígio e remuneração, seriam cursos “[...] de formação profissional tidas como mais qualificadas, que habilitariam os concluintes para postos de trabalho de maior prestígio e remuneração, enquanto as áreas mais ‘femininas’ seriam as menos qualificadas, perpetuando a discriminação de gênero no mercado de trabalho” (ÁVILA; PORTES, 2009, p. 96, grifos dos autores).

É preciso, pois, considerar a intencionalidade desse processo de escolha, uma vez que não se configura a partir de uma vontade própria das mulheres, pois as suas escolhas também acabam sendo determinadas historicamente e culturalmente; aspecto este que impactam diretamente tanto na sua educação como na sua condição socioeconômica.

No tocante aos movimentos feministas, é importante frisar que estes oportunizaram que a mulher tivesse o direito garantido de conquistar o seu espaço, passando a ser considerada como sujeito histórico, como de fato ela é. E em um período demarcado pela sua intensa subordinação ao lar, elas conseguiram lutar e reivindicar pelos direitos que até então eram delegados apenas ao público masculino.

Assumir este papel revolucionário e a lutar para a efetivação do seu reconhecimento enquanto cidadã requer, *a priori*, que hajam as condições suficientemente capazes de permitir o acesso e a permanência da mulher na educação. Diante disso, torna-se necessário reiterar que a luta das mulheres, principalmente as mulheres pobres, sejam brancas, negras ou indígenas,

em prol do seu ingresso e permanência na educação, especialmente, no ensino superior não está finalizada.

Nesse sentido, é importante enfatizar que mesmo após a mulher ter conquistado o seu direito de ter acesso à educação, algumas questões ainda se constituem como entraves para o acesso e, principalmente para a permanência da mulher no ensino superior. É o caso, por exemplo, da mulher pobre, branca, negra ou indígena que além da sua própria condição de ser mulher, há também os fatores sociais, culturais e econômicos que impactam, de forma direta, na efetivação do seu direito à educação.

Ressaltamos ainda que muitas mulheres até conseguem ingressar no ensino superior, mas no decorrer do seu processo formativo acabam abandonando o curso, por não conseguirem conciliar a sua vida pessoal, que implica no exercício de atividades domésticas e cuidado com os filhos; o seu contexto profissional de trabalho; e a sua vida acadêmica que lhe exige intensos esforços que, comumente, a mulher não consegue conciliar. As dificuldades são também concernentes aos aspectos socioeconômicos, a exemplo da necessidade de se ter custos relativos a transporte, alimentação, materiais de estudo, etc.; obstáculos sentidos diretamente pela mulher pobre branca, negra ou indígena.

Mediante tais entraves, a mulher vê-se diante da necessidade de optar entre o trabalho ou o estudo, especialmente quando esta engravida e tem um filho, fato este que amplia ainda mais a sua sobrecarga de trabalho em virtude de não haver uma rede de apoio e colaboração que lhe auxilie no desempenho das suas inúmeras atividades e demandas enquanto mãe, profissional e acadêmica. Ressaltamos ainda que o Estado também não fornece um suporte para esta mulher, a exemplo do oferecimento de creches suficientes para que as mães pudessem deixar os seus filhos para que conseguissem estudar.

Frente a estes entraves, a mulher, especialmente, a pobre, vê-se diante de uma única opção: abandonar o ensino superior. Elucidamos, ainda, que estes obstáculos mencionados não são perpassados pela mulher pertencente às classes mais favorecidas economicamente, uma vez que as suas condições de acesso e permanência no ensino superior divergem das condições perpassadas por outras mulheres não favorecidas econômica e socialmente.

Portanto, longos e árduos caminhos precisam ser percorridos para a que efetivação deste direito seja garantida a todas as mulheres de forma integral, equânime e democrática.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipificação da pesquisa

Com relação à abordagem utilizada para a referida pesquisa esta foi de cunho qualitativo, uma vez que realizamos interpretações e análises sobre a realidade, na qual também se encontra o objeto de estudo, isto é, essa abordagem vai além do mero levantamento e quantificação dos dados. Nesse sentido, Prodanov (2013, p. 70), assinala:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam [...].

Nessa acepção, a pesquisa qualitativa não se atenta às questões quantitativas, pois estas expressam a profundidade que se deseja alcançar a partir de uma análise qualitativa. Destacando, ainda, que ao se fazer uso desse tipo de abordagem existe a viabilidade de obter-se várias interpretações e análises sobre um mesmo objeto de estudo, tornando, assim, a pesquisa plural e multifacetada.

Ressaltamos, ainda, que conforme os objetivos da pesquisa, esta caracteriza-se por ser exploratória. Segundo elucidam Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), este tipo de pesquisa define-se por:

[...] proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: - levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; - análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como intuito explorar o tema em tela, possibilitando ao pesquisador uma maior aproximação com o seu objeto de estudo. Assim, segundo pontuam Gil (2002) e Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa do tipo exploratória inclui aspectos importantes, como a realização de pesquisas bibliográficas e de entrevistas com sujeitos que vivenciaram situações, fatos ou acontecimentos empíricos associados ao problema de pesquisa.

Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa de campo, com o intuito de coletar dados e verificar se as discussões presentes na literatura científica são convergentes ou divergentes em relação a tais dados. Sobre a pesquisa de campo, Prodanov (2013, p. 59) pontua:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

Ressaltamos, pois o quão relevante é a pesquisa de campo, considerando que esta possibilita ao pesquisador um contato direto com a realidade a qual deseja conhecer e discutir. Permitindo-o alcançar um maior número de informações e dados por meio da relação direta entre pesquisador e objeto de estudo.

Entendemos, assim, que nesse tipo de pesquisa há o contato direto entre o pesquisador, o ambiente e o objeto de estudo, sendo relevante que haja um olhar mais aguçado a fim de perceber as questões inerentes a este espaço.

3.2 Produção e processamento de dados

Para a pesquisa, utilizamos como instrumento de produção de dados a entrevista individual, do tipo semiestruturada, aplicada a seis mulheres, tendo como sujeitos estudantes/mães matriculadas no curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Tal instrumento foi utilizado para coletar os dados sobre as percepções e posicionamentos dos participantes acerca do tema de estudo em tela.

Nessa perspectiva, evidenciamos os benefícios de utilizar-se tal instrumento de coleta de dados, quando DiCicco-Bloom e Crabtree (2006, p. 315) elucidam que esta é comumente “organizada em torno de um conjunto de questões abertas pré-determinadas, com outras questões emergindo a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistado” (tradução nossa)

É válido ressaltar que as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro de questões para guiar o percurso da entrevista, em que tais questões versam sobre a trajetória de estudos das entrevistadas, como também a forma que se organizam em suas rotinas de mães,

estudantes, trabalhadoras e donas de casa. As perguntas também abordam sobre as redes de apoio dessas mulheres e a importância na efetivação de suas rotinas de estudos.

Sobre a entrevista semiestruturada Prodanov (2013, p. 106) explicita que nela “[...] não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção. Em geral, as perguntas são abertas”.

Desse modo, a entrevista semiestruturada torna-se um instrumento de validade e veracidade para a coleta e a análises dos dados, bem como propicia um contato direto entre os envolvidos – pesquisador e pesquisado. Sob esse ângulo, constatamos que este instrumento de produção de dados é uma forma de construir uma proximidade entre o pesquisador e o seu respectivo objeto de estudo. Dessa forma, ao utilizar este instrumento, o pesquisador pode obter uma maior riqueza de detalhes, mediante um processo de interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado.

É importante evidenciar a importância de durante a pesquisa o pesquisador manter-se imparcial e não influenciar nos resultados que venha a obter, de forma que os dados produzidos sejam de fato reais, confiáveis e verídicos.

Desse modo, os dados obtidos foram analisados a partir da análise de conteúdo. Para tal análise, apoiamo-nos nos estudos de Bardin (2011), levando em consideração o nível de profundidade que pode ser alcançado mediante tal análise. Nesse sentido, Bardin (2011, p.5), explica que: “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados”.

Neste sentido, entre as técnicas de análise de conteúdo, utilizamos a análise temática. Assim, esta técnica de análise dos dados foi de relevante importância para a realização da pesquisa, considerando que se pôde ter a possibilidade de analisar informações explícitas e implícitas, colocadas de forma objetiva e subjetiva nos discursos. Pontuamos que na técnica temática de análise de conteúdo, podemos definir as categorias, ou seja, os temas, *a priori* ou *a posteriori*.

3.3 Perfil dos sujeitos pesquisados

As participantes da referida apresentam o seguinte perfil: Duas mães solas, quatro mães com presença dos genitores/casadas, três de classe social baixa e três com uma condição financeira mais avantajada, evidenciando as diferenças e dificuldades de cada sujeito. Quatro

das entrevistadas residem na cidade de Cajazeiras, em que se localiza O Centro de Formação de Professores (CFP-UFCCG), e as outras duas moram em cidades vizinhas, a saber; Santa Helena-PB e Bom Jesus-PB, ficando dependente de transporte universitário para deslocar-se até Cajazeiras. Em relação ao tipo de escola frequentada pelas entrevistadas, todas vieram de escolas públicas, sendo que três delas tiveram uma breve passagem em escolas particulares.

A entrevistada 1 denominada de Magnólia, mora em Cajazeiras, tem 36 anos, é casada e dona de casa. O seu pai é analfabeto e a sua mãe não concluiu o Ensino Fundamental. Se auto identifica como parda, tem renda familiar de três salários-mínimos, é mãe de uma filha de 10 anos e está cursando o 10º período do curso de Pedagogia e estuda à noite.

A entrevistada 2 Violeta mora em Cajazeiras, tem 38 anos, é divorciada e autônoma. Seus pais têm Ensino Médio. Se auto identifica como parda, tem renda familiar de 1.800 reais, é mãe de uma filha de 16 anos e está cursando o 10º período do curso de Pedagogia e estuda à noite.

A entrevistada 3 Hortência mora em Santa Helena, tem 49 anos, é divorciada e agricultora. Seus pais têm o Ensino Fundamental incompleto. Se auto identifica como parda, tem renda familiar de um salário mínimo, é mãe de dois filhos de 22 e 25 anos e está cursando o 10º período do curso de Pedagogia e estuda à noite.

A entrevistada 4 Margarida mora em Bom Jesus, tem 22 anos, tem união estável e é professora. Seus pais têm Ensino Fundamental incompleto. Se auto identifica como preta, tem renda familiar de 2000 reais, é mãe de um filho de 2 anos e está cursando o 9º período do curso de Pedagogia e estuda à noite.

A entrevistada 5 Jasmin mora em Cajazeiras, tem 36 anos, é casada e estudante. O seu pai tem o Ensino Fundamental e a sua mãe ensino superior. Se auto identifica como parda, tem renda familiar de 8.000reais, é mãe de dois filhos um de 6 anos e um de 1 mês e está cursando o 8º período do curso de Pedagogia e estuda à noite.

A entrevistada 6 Rosa mora em Cajazeiras, tem 37 anos, é casada, dona de casa e professora. Seus pais têm Ensino Fundamental incompleto. Se auto identifica como parda, tem renda familiar de um salário-mínimo e meio, é mãe de três filhos com idades de 9, 5 e 2 anos e está cursando o 8º período do curso de Pedagogia e estuda à noite.

3.4 Procedimentos éticos

No que concerne aos procedimentos éticos adotados para o presente trabalho, prezamos pelo anonimato das participantes. Assim, as entrevistadas foram identificadas por

meio de pseudônimos, visando à preservação das suas identidades¹. Ressaltamos ainda que durante a realização da pesquisa deixamos explícito às participantes que elas poderiam desistir em qualquer fase da pesquisa, ou deixar de responder algum questionamento, sem que isso lhes trouxesse qualquer prejuízo.

¹Para protegermos a identidade das entrevistadas, optamos por utilizar nome de flores.

4MULHERES MÃES UNIVERSITÁRIAS: DIFICULDADES E CONQUISTAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados coletados através de entrevistas individuais, na modalidade semiestruturada, fazendo-se uso de técnicas da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Para realização das entrevistas foi elaborado um roteiro de questões, e a partir de tais questões, explorando os conteúdos das respostas e os organizamos em três tópicos, que compõem este capítulo.

4.1 Trajetória escolar e ingresso ao ensino superior

Para entendermos sobre o ingresso das mulheres mães na universidade, foi preciso compreender a sua trajetória escolar, percebendo as dificuldades e os que as levou a adentrar na vida universitária. Dessa forma, indagamos às referidas participantes a seguinte questão: **Como foi a sua trajetória de estudos antes de ingressar no ensino superior?**

As respostas dadas a essa questão, de início, apontam que todas as seis entrevistadas estudaram em escola pública, porém, três delas também estudaram algum período em escola particular. No caso da entrevistada Magnólia, temos a seguinte resposta:

Estudei sempre em escola pública, exceto um ano, a quinta série, após a saída da escola pública fui para lá, e eu tive dificuldade no inglês [...]. Aí eu não passei, aí repetia quinta série na escola particular. mas no ano seguinte retornei à escola pública. Não tive mais dificuldade nesse período do ensino básico e tinha apoio da minha família.

Diante do relato da universitária, percebemos que na 5ª série do Ensino Fundamental, na escola particular, apresentou dificuldades em uma disciplina específica, o Inglês, sofrendo uma reprovação, porém, contava com apoio familiar e no retorno à escola pública, deu tudo certo.

A estudante Violeta cursou o 3º ano do Ensino Médio na escola particular. Essa entrevistada nos deu a seguinte resposta,

Terminei o ensino médio em 2003. Nunca gostei muito de estudar, mas eu sentia a necessidade de continuar os estudos, então eu fiz quase tudo em escola pública, foi só o último ano do ensino médio em escola particular. Fiz vestibular em 2004, não passei e me frustrei e passei um tempo sem fazer.

Violeta apresenta em sua fala que mesmo não gostando de estudar, percebeu a necessidade de continuarestudando e fez o último ano de Ensino Médio em escola privada, porém após concluir o Ensino Médio, prestou vestibular e não passou vindo em seguida a frustração. Podemos perceber em sua fala que por não ser aprovada no primeiro vestibular gerou a desmotivação para não continuar tentando, ficando anos sem prestar vestibular e, conseqüentemente, sem estudar.

Assim, vemos que o caráter de urgência em passar em um vestibular logo de primeira, nos leva a refletir que por ter concluído em escola particular, teria obrigação de ser aprovada. Com isso, a entrevistada retardou o seu ingresso na universidade, passando anos sem estudar e sem tentar o vestibular novamente, e em virtude da frustração, violeta passou 11 anos sem fazer vestibular ou Enem. A entrevistada Hortência respondeu da seguinte maneira:

[...] eu cursei o ensino básico, acho que era assim que chamava, cursei a quarta série no sítio, isso em 84. Eu fiquei fora da sala de aula de 84, do fundamental, do primário, até 2012. Quando eu voltei para uma sala de aula, o ensino estava completamente diferente, né? E fui fazer EJA fundamental no município, depois EJA médio, no Estado, para depois fazer o Enem e chegar à faculdade. Mas eu passei muita dificuldade.

No relato de Hortência, percebemos que esta vivenciou várias dificuldades, pois iniciou os seus estudos no sítio, e ficou sem estudar por um longo período de 28 anos, destacando assim a diferença de cada época e que nos anos 80 a educação tinha uma tendência a seguir diferente da tendência do ano de 2012. Neste ano a entrevistada voltou aos estudos na EJA e evidencia o quanto foi difícil esse retorno, tendo como resultado sua dificuldade em acompanhar os conteúdos abordados durante o curso. Essas dificuldades vivenciadas pela entrevistada no ensino fundamental e médio na escola do sítio e depois na EJA tiveram conseqüências na sua vida de universitária. Descrevendo as dificuldades, e também alguma superação, do seguinte modo,

O difícil de voltar era compreender texto, porque na minha época a gente não sabia escrever textos, produzir texto. E até hoje eu não sou boa com matemática. Eu sei lidar com dinheiro, mas é questão de operações, para escrever, não sei fazer. Eu sinto muita dificuldade nisso até chegar lá. E quando eu cheguei na universidade para mim, eu caí de paraquedas, porque eu fiz o Enem para testar conhecimento e acabei indo para uma universidade e todo mundo falava assim: aluno de EJA não estuda, vai pra escola só pra receber o certificado. Quando eu passei no Enem eu tive a prova de que eu realmente tinha adquirido alguma coisa.

A entrevistada também relata os motivos pelos quais parou de estudar: “Em 84 eu parei porque, como o sítio só oferecia até a quarta série Primária, o meu pai não permitia

estudar na cidade e também não tinha como vim porque era pé, bicicleta a gente não podia comprar. Meu pai não permitiu morar com minha avó, com minha tia” (Hortência).

Dessa maneira, em relação à entrevistada, percebemos como relevante para as dificuldades enfrentadas por ela na sua trajetória escolar e universitária, a questão de as escolas do campo serem limitadas, até mesmo a determinadas séries, a precariedade do processo de ensino e aprendizagem na EJA, e o fato de ter sido vítima da força paterna, que a impediu de ter sequência nos estudos, proibindo-a de estudar longe de casa, expondo o machismo, tão marcante na nossa cultura patriarcal e na vida de tantas mulheres.

A entrevistada Margarida expôs como resposta o seguinte: “Sempre estudei em escola pública, exceto no Ensino Médio, que eu estudei o primeiro e o segundo ano em escola particular. Também tive o apoio e incentivo dos meus pais”. No relato de Margarida, em sua trajetória de estudos, julga como boa, que boa parte dos seus estudos foi em escola pública, mas 1º e 2º ano do Ensino Médio foi em escola privada, e menciona que sempre teve apoio dos pais. Seu ingresso na universidade foi na sequência do Ensino Médio, pois concluindo-o em 2016, ingressou na universidade em 2017.

Neste caso, a entrevistada destaca o apoio recebido por parte dos seus pais e a ausência de um tempo de descanso: “Fiz o terceiro ano em 2016, com 16 anos, aí fiz o Enem e passei em 2017, não entrei no 17.1, entrei no 17.2. Então, eu acho que o tempo de descanso, digamos, que eu tive, foram de mais ou menos sete meses só, porque sete meses depois eu estava entrando na faculdade”.

A entrevistada Jasmim nos fez a seguinte afirmação: “Estudei sempre em escola pública, mas me sinto privilegiada porque minha família tinha uma condição favorável e minha mãe era professora o que facilitou muito nos meus estudos. ” No relato de Jasmim, vemos algumas diferenças em relação às outras entrevistadas, pois, considerou que teve privilégios, afirmando que sempre estudou em escola pública e que pelo fato de sua mãe ser professora, isso facilitou o seu percurso, além da sua condição financeira, que considerou ser boa. A entrevistada relatou também que em seu primeiro curso de graduação sofreu pressão familiar para concluir o curso com o qual ela não se identificava, mas que resolveu por não continuar o outro curso, e assim, decidindo depois de alguns anos cursar a graduação em Pedagogia, conforme a afirmação abaixo:

A primeira graduação eu não concluí porque eu não me identifiquei com o curso. Fiz até o oitavo período. Quando eu cheguei nos estágios, foi quando eu realmente disse: Não, eu não quero esse curso. Não é o que eu quero, nem preciso. E aí tem uma pressão, uma pressão familiar para terminar esse curso.

Diante dessa primeira questão, a entrevistada Rosa nos disse:

Tive dificuldade porque morava no sítio e não tinha transporte, daí precisei vir morar na casa de parentes para poder estudar e meus pais não me estimulavam a continuar os estudos; pelo contrário, por eles eu tinha parado. E sempre estudei em escola pública.

Segundo a entrevistada, a sua dificuldade maior foi por morar na zona rural e a educação escolar lá ser limitada, na época, pois nessa época, no caso, tinha apenas até a 4ª série, e pela falta de incentivo dos pais para que estudasse. Neste caso, ressaltamos que a maioria das famílias da zona rural, mas também da zona urbana, tinha a visão de que as mulheres cresciam para procriar e serem donas de casa, tendo em vista que a realidade da maioria das famílias era essa, e que os homens viviam de roça e pesca. Para continuar os estudos, Rosa teve que ir morar em casa de parentes, e isso leva muitas meninas a trabalhar em troca de sua estadia para conseguir continuar seus estudos. Infelizmente, essa não é uma situação tão incomum e podemos até considerá-la como análoga à escravidão.

A partir das respostas a essa primeira pergunta, podemos pontuar que um aspecto em comum entre as respostas das entrevistadas é o fato de que todas cursaram a educação básica no sistema público de ensino; com exceção de vivências e experiências relatadas pelas universitárias, que nos revelam o ingresso na escola particular durante algum período da sua trajetória.

Essas mulheres vivenciaram diversas dificuldades, tais como morar em casa de parentes, trabalhar na casa de familiares por abrigo e pão, em situações quase análogas à escravidão, e ter dificuldades financeiras, pois em relatos percebemos que algumas das entrevistadas eram provedoras da casa. Além disso, há a questão de precisar deixar filhos com outras pessoas para estudar, e com isso receber críticas de parentes e cônjuges, e, também, podemos pontuar a diferença entre as universitárias mães, pois umas tem filhos pré-adolescentes ou adolescentes e outras tem filhos criança, e nesse caso, há a visão da sociedade enraizada numa cultura social de associar os cuidados dos filhos como responsabilidade exclusiva da mãe, da mulher e não do homem, e essa estrutura favorece que os homens sobrecarreguem as mulheres, que são julgadas por pessoas que tem a visão que essas mães abandonam os seus filhos ao resolver seguir seus estudos.

Destacamos que em relação às dificuldades das mães que tem filhos pequenos, essas últimas enfrentam ainda mais dificuldades para conciliar a sua vida com a jornada de estudos daquelas que os filhos já são maiores e não dependem de certos cuidados. Mas percebemos

relevantes superações dessas mulheres ao conseguirem driblar um sistema social pensado para perpetuar a sua condição de subalternidade e conseguirem chegar ao ensino superior.

Ressaltamos que o ingresso dessas mulheres no ensino superior tornou-se viável a partir da oferta pública e gratuita para os níveis referentes à educação básica, uma vez que até meados do século XX, a mulher não conseguia entrar no ensino superior, justamente por não ter acesso ou não conseguir concluir as etapas anteriores da educação básica, principalmente aquelas mulheres que eram negras, indígenas e pobres, como assinala Aranha (2006).

É válido ainda pontuar que embora já tenhamos avançado nesse aspecto, a inserção de mulheres desses grupos sociais no ensino superior ainda é baixa, o que nos revela a necessidade de se ter uma maior efetivação das políticas públicas que garantam o direito do acesso e permanência da mulher no ensino superior.

Entendemos que a escolha de um curso superior é um dos passos mais importantes para o início de uma vida acadêmica e profissional. Assim, dando continuidade à entrevista, indagamos as universitárias com o seguinte questionamento: **Como se deu a sua escolha pelo curso de Pedagogia e por que escolheu esse curso?** A entrevistada Magnólia fez o seguinte relato em relação à pergunta:

Por influência das minhas irmãs que são pedagogas e sempre admirei o trabalho delas na Educação Infantil. E, também, por ter me identificado com a área.

Percebemos que a escolha da universitária aconteceu sob a influência de outras pessoas, no caso, as suas irmãs, pelo fato da convivência e, pela admiração criada, a partir do trabalho dessas irmãs, pela profissão. A universitária Violeta respondeu da seguinte forma:

Embora eu não queira ir para uma sala de aula, mas eu escolhi o curso porque me identifiquei com o lado humano do curso e também porque gosto de criança.

No relato de Violeta, percebemos que mesmo que esteja em um curso que leve à sala de aula, em sua fala enfatiza que não quer ser professora, mas que ao mesmo tempo se identifica com o curso pelo lado humano, associando-o também ao gostar de criança. Isso nos leva a refletir sobre a negação da entrevistada de exercer a profissão de professora mesmo cursando licenciatura, que se destina, a princípio, à formação para a docência. Para a universitária Hortência, a escolha se deu da seguinte forma,

Por indicação de um professor. Eu queria fazer Serviço Social, mas ele me aconselhou a fazer um curso que me desse um retorno financeiro mais rápido, então escolhi Pedagogia e acabei me identificando com o curso.

A fala da entrevistada nos chamou atenção pelo fato de a escolha do curso ser indicada por um professor, revelando a força do homem em relação às decisões das mulheres, e embora seja por um professor, mas isso nos leva a refletir sobre o poder de outra pessoa em suas próprias escolhas, principalmente, se considerarmos o machismo tão explícito e enraizado na nossa sociedade. Outro fato que nos chamou a atenção é que essa escolha terminou se dando devido à motivação financeira, ainda que no Brasil a profissão docente seja marcada pelos baixos salários.

Para a estudante Margarida, cursar Pedagogia não era um desejo. Diz:

Escolhi Pedagogia pra não ficar parada, não era o curso que eu queria, mas era o que eu tinha condições de entrar. No decorrer do curso eu me identifiquei e hoje posso dizer que estou realizada com a escolha.

Ao adentrar no curso, Margarida começou a se identificar com ele e percebeu que foi uma escolha assertiva. O relato da entrevistada mostra a realidade de muitas alunas do curso de Pedagogia, isto é, que queriam outro curso, mas que entram em Pedagogia para não ficar parada ou por falta de opção em relação às notas alcançadas, e por falta de condições financeiras para fazer o curso do seu desejo. Sobre a escolha pelo curso de Pedagogia, a universitária Jasmim respondeu:

Não era o curso que eu queria e minha mãe também tinha rejeição pela escolha, mas confesso que me identifiquei com o curso. Depois de participar do Programa Mais Educação eu percebi que eu me identifiquei no trabalho com crianças.

Observando a resposta de Jasmim, percebemos o preconceito que diversas pessoas ainda têm sobre o curso de Pedagogia ou pela profissão do ser professor, e vemos novamente mais um caso de alguém que não tinha interesse em entrar para Pedagogia, mas que ao longo do curso se identifica e passa a gostar do curso, e conseqüentemente, da profissão. A universitária Rosa, respondeu a mesma pergunta da seguinte forma,

Eu participava de uma comunidade religiosa e tínhamos uma escolinha. E as meninas faziam Pedagogia e isso acabou me fazendo escolher o curso. Identifiquei-me.

No relato de Rosa, observa-se que a influência da convivência com outras pessoas e uma certa experiência, levou essa estudante à escolha do curso de Pedagogia. Face ao exposto,

torna-se evidente, a partir das falas das respondentes, que os fatores que a influenciaram na sua escolha pelo curso de Pedagogia são variados. Os fatores são: influência da família, afeição por crianças, incentivo de professores, influência do meio social. Outro fator que chamou atenção, é o fato de que a entrevistada Hortência relatou que o seu professor interferiu em sua escolha pelo curso, mencionando o retorno financeiro, ou seja, uma coisa é ser influenciada e outra é ter uma intervenção direta.

Contudo, percebemos que em algumas falas, as entrevistadas sinalizam que a princípio não gostavam do referido curso, mas que no decorrer deste curso começaram a se identificar com o mesmo.

Com base no exposto, chama-nos a atenção de que nenhuma entrevistada mencionou ter escolhido o curso de Pedagogia a partir das suas próprias pretensões e intenções, mas sim a partir da influência de agentes externos que interferiram nas suas decisões sobre a área a qual deveriam seguir. Fato este que corrobora com a discussão abordada por Ávila e Portes (2009) considerando que, historicamente, o curso de Pedagogia possui no seu corpo estudantil um público eminentemente feminino, aspecto este que está ligado ao fato de que a profissão docente foi, e ainda é considerada uma profissão essencialmente feminina, principalmente quando se trata da docência na Educação Infantil, em que se tem a ideia da professora como provedora dos cuidados maternos.

Desse modo, por esta ser uma visão historicamente construída sobre essa área do conhecimento, muitas pessoas desconhecem a função do/a pedagogo/a, função esta que extrapola os meros cuidados basilares da criança, uma vez que este profissional é o responsável pelos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança, integralmente, nas suas dimensões física, cognitiva, social e emocional. Ressaltando ainda que o/a pedagogo/a poderá exercer as suas funções não apenas nos espaços escolares, mas também em espaços não escolares, nos quais se faça necessário realizar processos educativos, conforme expressam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Contudo, tais questões tornam-se explícitas, somente, a partir da entrada do estudante no curso de Pedagogia, o que explica a razão pela qual algumas entrevistadas afirmaram que passaram a gostar do curso posteriormente a sua entrada, no decorrer da realização do curso, em que o graduando conhece as várias dimensões alusivas à função de ser pedagogo.

4.2 A vida de estudos de mulheres-mães na universidade

Neste segmento elucidamos algumas questões e respostas concernentes às dificuldades enfrentadas pelas mães universitárias no decorrer da sua trajetória acadêmica. Assim sendo, realizamos o seguinte questionamento: **Quando você iniciou o curso, já era mãe ou vivenciou a maternidade no decorrer da graduação?** A respondente Magnólia afirmou:

Já. Eu já era mãe. Quando eu ingressei na universidade, ela [filha] estava bebezinha ainda, com dois anos e pouquinho.

A universitária Violeta também afirmou que já era mãe.

Quando iniciei o curso, já era mãe.

A entrevistada relata que ao iniciar o curso já era mãe e que sua filha estava na fase da infância, o que causava um esforço maior para deixar tudo pronto antes de ir pra universidade, pois, iniciou o curso no turno vespertino e depois transferiu para o noturno, pois não tinha muito apoio por parte do esposo.

Antes era porque assim, no período que eu comecei, L...(filha) era menor e eu fazia pela manhã, aí ficava mais pesado, porque tipo, eu tenho que deixar tudo pronto para vir para Cajazeiras e ela ir pra escola de manhã. Aí eu tenho que deixar tudo pronto, almoço, lanche dela, para quando chegar o horário da escola dela, o pai dela só colocar. Quando voltar, voltassem, está tudo pronto porque ela chegava mais cedo e eu chegava mais tarde, aí eu tinha que deixar tudo pronto. Ou eu fazia na noite anterior ou fazia antes de ir para a faculdade (Violeta)

Ao fazermos a indagação para a entrevistada Hortência, ela relatou o seguinte,

Já era mãe de adolescentes e, até mais que adolescentes. A gente já dividia o mesmo ônibus.

Podemos perceber que na fala de Hortência há uma diferença em relação às outras a entrevistadas, pois, era mãe de adolescentes, aliás, como a universitária relata, passava da adolescência, chegando até mesmo a dividir o mesmo transporte universitário, ou seja, os seus filhos estavam em outra fase da vida, com mais autonomia em relação à mãe.

Respondendo a essa pergunta, Margarida nos disse que não era mãe quando iniciou o curso.

Não era mãe, e nem casada. Foi quase na metade do curso quando me casei e engravidei. Então vivi a maternidade na graduação.

O relato de Margarida nos mostra uma realidade um pouco diferente das demais, pois ao iniciar sua vida universitária não era casada e nem era mãe, e foi no decorrer do curso que casou-se e em seguida engravidou, vivendo a maternidade na graduação. Em sua fala, a entrevistada enfatiza as mudanças que teve de enfrentar ao se tornar mãe, e que mesmo tendo uma rede de apoio, relata as dificuldades em ter que conciliar a rotina de vida de mãe, com a vida universitária. Segundo Margarida:

[...] quando a gente tinha artigo para produzir, antes de eu ser mãe, a gente ia para a faculdade, tinha aquele tempo de passar o dia todo produzindo, realizando leitura na biblioteca. E depois que eu fui mãe, eu não pude mais fazer isso. Eu não tive mais esse contato direto com as minhas amigas, dos colegas, porque eu não tinha mais esse tempo. Eu não tinha um dia livre inteiro para estar na faculdade com elas, porque eu tinha um filho e, também eu não tinha como ir para a faculdade. Então eu tinha que optar ou ficar com meu filho ou contribuir de alguma forma com elas.

Percebemos em seu relato a diferença do antes e depois de se tornar mãe sendo universitária, destacando a questão do tempo para se dedicar aos estudos, para produzir e participar de eventos acadêmicos, e depois de se tornar mãe, ter que se dedicar ao filho, diminuindo a intensidade de dedicação aos estudos, ou seja, reduzindo o empenho com a vida universitária.

A entrevistada Jasmim fez o seguinte relato:

Sim, já tinha minha primeira filha e estou vivenciando agora a gestação do meu segundo filho.

A universitária, em seu relato, mostra que vivenciou as duas experiências, pois, era mãe ao iniciar o curso e está vivenciando, enquanto universitária está vivenciando enquanto grávida do segundo filho, a experiência de ser mãe novamente durante a graduação.

Este é o caso, também, da entrevistada Rosa, que nos relatou ser mãe de uma menina ao iniciar a graduação e de ter vivido duas gestações no decorrer do seu curso.

Quando iniciei o curso, sim, eu era mãe. Eu tenho três filhos. Quando iniciei o curso, eu era mãe da minha filha mais velha e aí dentro da graduação, engravidei dos meus outros dois filhos.

O relato de Rosa também mostra as duas realidades de ser mãe e ter vivenciado duas vezes a maternidade durante a graduação e que por conta da sua gravidez teve que trancar o curso. Segundo Rosa:

Dentro da graduação, engravidei da minha segunda filha, aí eu tranquei um período, depois voltei, aí quando eu voltei, já em 2017.

Em sua fala, Rosa traz uma realidade de muitas mulheres, isto é, ter que abrir mão de algo por se tornar mãe, e em seu caso, teve que trancar um período da faculdade para vivenciar sua gravidez.

A partir das afirmativas das seis participantes, percebemos que cinco respondentes nos revelam que já eram mães ao ingressar na vida universitária, e que apenas uma não era mãe, no caso, Margarida, tendo se tornado mãe pela primeira vez durante a graduação. A faixa etária dos filhos das entrevistadas varia entre criança pequena e adolescente, fato este que se constitui em um dos fatores diferenciais quanto ao impacto na trajetória acadêmica dessas mães, pois são situações diferentes, considerando que as dificuldades vivenciadas por uma mãe cujo filho tem apenas dois anos, como expresso pela Magnólia, e as dificuldades experienciadas por uma mãe de adolescentes, como exposto por Hortência, são completamente distintas, pois são fases da vida que demandam atenção e cuidados específicos e diferenciados.

Ressaltamos, pois, que as exigências a serem cumpridas por ambas as mães são bastante distintas e devem ser consideradas. Em contrapartida, as entrevistadas Margarida, Jasmim e Rosa afirmaram-nos que vivenciaram a experiência da maternidade no decorrer da graduação, e no caso da Rosa esta experienciou essa vivência por duas vezes; fato este que torna a vida acadêmica ainda mais desafiadora e complexa, o que requer a participação de uma grande rede de apoio para amparar e auxiliar a mãe universitária no provimento dos cuidados maternos necessários à criança, em consonância com o cumprimento das atividades e demais exigências acadêmicas.

Elucidamos, desse modo, a imprescindibilidade das mães universitárias possuírem um forte apoio externo, de modo a evitar uma possível evasão/abandono do curso superior, uma vez que ainda percebemos que, culturalmente, há esta crença de que a partir do exercício da função materna, a mulher deve abdicar de outras áreas da sua vida, a exemplo da área educacional e profissional, para dedicar-se, exclusivamente, àquelas funções que lhe forem designadas socialmente: ser esposa e mãe, apenas (HAHNER, 2003).

Na sequência das questões do roteiro de entrevistas, fizemos a seguinte indagação: **O fato de você ser mãe e estudante lhe trouxe alguma dificuldade para você estudar?** Sobre essa questão, pontuamos o que Magnólia nos respondeu:

Não, não, porque, eu tinha uma rede de apoio e quando eu comecei a estudar, no período da noite meu esposo ficava com ela. Ela já estava maiorzinha. Então, ela não foi um fator que dificultou muito a minha vida como estudante.

No relato de Magnólia, a mesma afirma que como a filha era um pouco maior, não teve tanta dificuldade, enfatizando que contava com uma rede de apoio e que o esposo ficava com a filha para que pudesse estudar à noite. Um diferencial no relato da entrevistada é que ela cuidava da mãe que sofria de Parkinson, e que mais do que a sua criança, eram os cuidados com a sua mãe que mais impactavam a sua jornada acadêmica. Esse fato nos faz pensar sobre mais essa responsabilidade que recai sobre as mulheres, o cuidado com os pais idosos e doentes, responsabilidade essa que dificilmente é designada aos filhos homens.

Eu cuidei por muito tempo de minha mãe. Minha mãe faleceu em 2020, depois do Parkinson que ela tinha, então o cuidado com ela que dificultou a minha passagem pela universidade, porque já era uma pessoa idosa que necessitava de cuidados muito mais do que a minha criança. Então é esse cuidado que eu tive, eu tinha que ter com ela. Meu foco nela, foi o que pesou na hora de eu ter que estudar (Magnólia).

Já a entrevistada Violeta nos respondeu assim:

Sim. Deixar minha filha sozinha, assim, sozinha entre aspas, com o pai, com a avó. A rotina com minha filha, as atividades de casa quando eu era casada aí tinha que acordar cedo pra deixar tudo pronto antes de sair pra faculdade quando eu estudava de manhã, o desgaste emocional.

Em sua fala, Violeta nos mostra que teve dificuldades em ter que deixar a filha para estudar, mesmo com o pai presente, causava desgaste, tendo em vista que a mesma quando estudava pela manhã, tinha que acordar muito cedo para deixar tudo organizado. Ressaltamos que a universitária relatou que não tinha apoio do pai da criança, ainda que esse morasse com ela e a criança, e que recebia críticas por ter decidido estudar, o que lhe causava desgaste emocional.

Continuando com o mesmo questionamento acerca do ser mãe e universitária, Hortência respondeu que teve dificuldades para conciliar essa condição.

Sim, porque você tem que ter a responsabilidade, e eu, como mãe solo, tinha que trazer o sustento dos meus filhos, cuidar deles, da casa e as atividades dos estudos.

Na fala da universitária Hortência, relata que teve dificuldades, principalmente por ser a provedora da casa e ter que garantir todo o suporte financeiro para os filhos, além de ter que

cuidar dos filhos e dos afazeres de casa. A entrevistada Margarida respondeu a mesma pergunta, relatando o seguinte:

Sim. Porque limitou um pouco minha participação na faculdade, tive que dividir o tempo para cuidar da casa, filho e trabalhar.

A universitária conta em seu relato, que ao se tornar mãe, sentiu que limitou a participação na faculdade. Destacamos que em sua fala que, antes de se tornar mãe, a universitária participativa nas produções de artigo, e que às vezes passava o dia na universidade, mas quando o filho nasceu, já não tinha tempo, pois se desdobrava em ser estudante, ser mãe, dona de casa e trabalhar. Respondendo à indagação citada, a universitária Jasmim nos disse:

Não muito porque tenho o apoio do meu marido. Mas não vou dizer que não é cansativo conciliar porque é, às vezes o filho é pequeno, não entende, só quer a presença da mãe e eu tenho que atender.

A universitária Jasmim relata que não teve tanta dificuldade por contar com o apoio do marido, porém, mesmo ela tendo deixado claro todo o apoio que ele lhe dá, por mais que não tenha dificuldades, a rotina da vida no conciliar a maternidade e a vida universitária é cansativa, pois muitas vezes, mesmo com a presença e atenção do pai, a criança só quer a presença e os cuidados maternos.

A entrevistada Rosa respondeu a mesma indagação da seguinte forma:

Sim, porque era muito, muito cansativo. Meus filhos foram assim, perto um do outro. A mais velha tem oito, a do meio tem quatro e o pequenininho tem dois. Então, foi sim, foi ficando mais e mais difícil. E eu não fico só em casa cuidando deles, eu também sou professora.

Rosa apresentou em seu relato que teve dificuldades, pois seus filhos eram pequenos e a pouca diferença de idade entre eles contribuía com essa dificuldade, pela dependência da mãe, além de trabalhar atuando como professora.

A partir das respostas das entrevistadas, que as dificuldades destas para conciliar as atividades acadêmicas em consonância com as atividades maternas foram significativas, principalmente para àquelas mães que não disponham de uma rede de apoio, conforme pontuado por Hortência. Esta nos informa ser mãe solo e, portanto, não dispõe desta rede de apoio, aspecto este que se agrava consideravelmente, em virtude da universitária ser a responsável pelos provimentos financeiros da família, bem como possui atribuições relativas

aos cuidados maternos e domésticos exigidos dela. Desse modo, torna-se ainda mais árduo conciliar tamanhas atribuições com as demandas acadêmicas que lhe são requeridas.

Tais adversidades também são mencionadas por Rosa, quando afirma que em razão de ser mãe de três filhos com idades bastante próximas, as dificuldades são triplicadas, agravando-se o fato de que ainda exerce a atividade profissional de professora. Aspectos estes que dificultam, consideravelmente, o seu desempenho acadêmico.

As entrevistadas Jasmim, Hortência e Magnólia relatam-nos não exercer quaisquer atividades profissionais fora de casa, porém, expressam sentir muitas dificuldades no processo de conciliação da rotina de estudos com as demandas maternas e domésticas. O que nos faz refletir o quão comprometido e limitado torna-se o desempenho acadêmico destas universitárias que se sentem sobrecarregadas com tamanhas demandas externas.

Em contrapartida, Magnólia e Jasmim elucidam-nos dispor de uma rede de apoio. Contudo, vale ressaltar as diferenças percebidas entre ambas, em razão da idade dos filhos, pois quanto menor a criança, maiores serão as demandas exigidas no que concerne à atenção e o cuidado exigido. Já para a mãe de uma criança maior as dificuldades são consideravelmente menores, o que facilita a sua conciliação entre as atividades maternas e acadêmicas.

Nesse sentido, as dificuldades também variam em razão do número de filhos, pois quanto maior for esse número maiores serão as demandas maternas. Assim, explanamos que embora a mulher, atualmente, tenha maior acesso ao ensino superior, a sua permanência ainda não se efetiva de forma total, em razão de que o processo educacional profissional da mulher ainda está concatenado aos papéis sociais e culturais que são determinados em virtude do seu gênero (ÁVILA; PORTES, 2009).

Posteriormente, indagamos: **Você conta com algum tipo de apoio, familiar ou outro, para conseguir ser mãe e estudante universitária?**

Face ao questionamento, obtivemos a seguinte afirmativa de Magnólia: Sim, conto. Esposo, e minha sogra também ajuda.

Percebemos no relato de Magnólia que ela conta com o apoio familiar, tanto do esposo como da sogra, que disponibiliza o seu tempo para ajuda, para que a universitária possa estudar.

Realizamos a mesma pergunta a Violeta, que nos relatou,

No início sim, não totalmente, em partes, porque quando eu chegava em casa teria que fazer meu papel de mãe, de tudo, de dona de casa, em tudo, estudante, aí ficar ajudando minha mãe na loja, em partes, não era sempre.

A fala de Violeta mostra que a estudante tinha um apoio, mas não totalmente, o apoio que ela tinha não a isentava de exercer seu papel de dona de casa, entre outros afazeres, e que causava um acúmulo de responsabilidades, e, conseqüentemente, afetava negativamente a sua vida acadêmica. Sobre a mesma pergunta, Hortência respondeu:

Sim, minha Irmã me ajudou com os meus filhos e também na parte financeira. Apesar que na faculdade, meus filhos já eram mais independentes de cuidados, e isso facilitou nesse ponto de não ter que depender de alguém pra cuidar deles.

Hortência relata que conta com o apoio da sua família, mais especificamente da sua irmã que a ajuda tanto com os filhos, como financeiramente. Assim, a entrevistada relata que teve certa facilidade devido à idade dos seus filhos, que por serem já juvenis, eram independentes e requeriam menos cuidados. Indagamos a entrevistada Margarida, que relatou:

Sim, meu marido, minha mãe e minha sogra.

No relato de Margarida, percebemos que a rede de apoio dela é um pouco maior em relação às entrevistadas acima, pois conta com a mãe, a sogra e com o marido. Realizamos o mesmo questionamento a universitária Jasmim. Esta relatou o seguinte:

Sim, meu esposo, ele me apoia muito, fica com a nossa filha pra eu ir estudar. O problema é que ele trabalha, e às vezes ele chega mais tarde, mas eu tenho o apoio dele.

A entrevistada deixa claro que tem o apoio do seu esposo, mas que é limitado por ele chegar tarde em casa do trabalho. A universitária Rosa nos respondeu a mesma pergunta da seguinte forma:

Sim, apoio familiar. Minha sogra, ela me ajudou muito, principalmente com o menor, que requer mais atenção, e meu esposo também. Meu esposo também me ajudou muito, mas na verdade não me ajuda porque ele é esposo/pai e faz a parte dele.

A entrevistada fala que tem uma rede apoio, e que a sogra se disponibilizou para ajudar em sua jornada acadêmica, ficando com seus filhos para que ela pudesse estudar e trabalhar, e que seu esposo também ajuda. Mas é importante perceber que embora ela responda falando em ajuda do marido, ao mesmo tempo coloca essa ajuda em questionamento. A

mesma enfatiza que, na verdade, não se trata de ajuda do esposo, e sim que este está, na verdade, exercendo o seu papel e funções de pai e esposo.

A partir das elucidações, percebemos que, de modo unânime, as mães universitárias recebem o apoio familiar dos seus companheiros, irmãs, sogras, etc. Contudo, conforme pontuado por Violeta, embora tivesse esse apoio, ainda sim possuía a obrigação de exercer a sua função materna e doméstica, em consonância com as suas responsabilidades enquanto graduanda. Fato este que acabava a sobrecarregando enquanto mãe e universitária.

Em contrapartida, ressaltamos que quando se tem um apoio familiar e financeiro, consoante ao fato de os filhos já serem independentes no tocante aos cuidados mais basilares, há uma facilitação no processo de conciliação da maternidade com a vida universitária, conforme pontuado por Hortência. Tal fato se torna um diferencial no que se refere ao rendimento acadêmico da estudante universitária (HAHNER, 2003).

Nesse sentido, torna-se válido ressaltar o quão imprescindível se torna uma rede de apoio formada por diversas pessoas, como assinalado por Margarida, o que torna o trabalho menos extenuante, em detrimento da situação em que o apoio, no provimento dos cuidados da criança, advém apenas de uma pessoa, comumente, o cônjuge. Conforme isto é ressaltado por Jasmim, percebemos que o seu apoio provém apenas do seu esposo, e assim, acaba se desenvolvendo uma relação de muita dependência entre ambos (HAHNER, 2003).

Nessa acepção, chama-nos a atenção a entrevistada Rosa. Em sua fala, esta faz uma ressalva importante no que concerne à função do cônjuge, uma vez que para ela, o homem não está ali, apenas “ajudando”, como se estivesse “prestando um favor”, não! É sua incumbência exercer, de forma proficiente, o seu papel enquanto pai, ou seja, o cuidar dos filhos. Incumbência esta, por vezes, delegada apenas a mulher, enquanto mãe.

A questão seguinte apresentada às entrevistadas, foi: **Além de ser mãe e estudante, você desempenha alguma outra atividade. Ex: cuidar da casa, da família ou atividade profissional?**

Frente à indagação, a respondente Magnólia fez a seguinte afirmativa:

Não. Só com tarefas da escola da minha filha, serviços de casa e, também quando minha mãe era viva, ela faleceu em 2020 e tinha Parkinson. Como ela era idosa e com os problemas de saúde, foi ficando totalmente dependente de mim.

Percebemos através do seu relato que a universitária exerce outras funções, como afazeres domésticos, cuidados com a filha e com a mãe, ou seja, tinha outras

responsabilidades. Sobre essa questão, Violeta respondeu o seguinte: “Cuidava da casa quando era casada e também trabalho fora”.

Assim como Magnólia, Violeta também desempenha papel de dona de casa, e além dos afazeres domésticos, trabalha fora. Colocamos a mesma indagação para Hortência, que respondeu:

Sim, cuido da casa da família. Durante o curso tive que me ausentar para cuidar do meu pai em João pessoa com problemas de saúde. Durante esse período até pensei que não ia conseguir voltar.

Percebemos na fala de Hortência, a responsabilidade dos cuidados de casa, além dos cuidados com o pai, o que torna a vida universitária mais desafiadora, como ela expôs que pensava que não ia conseguir voltar para a universidade. Nesta indagação feita para a entrevistada Margarida, esta afirmou:

Sim, eu trabalho numa escola, no sitio, como professora, cuido da casa e exerço o papel de mãe.

No relato de Margarida, compreendemos em sua fala a responsabilidade de exercer o papel de mãe e de dona de casa, melhor dizendo, deixar tudo pronto nas tarefas de casa e de ser mãe, além de trabalhar fora, paralelo com os compromissos da universidade. A universitária Jasmim respondeu a mesma pergunta da seguinte maneira:

Não, só em casa mesmo, e assim, meu marido não exige nas tarefas de casa, é mais a comida e mesmo assim quando não dá pra fazer, ele compra. Foi um acordo que fizemos quando casamos, que eu ficaria em casa cuidando dos filhos e ele iria ser o provedor.

No relato de Jasmim, vemos uma pequena diferença em relação às outras entrevistadas, pois a mesma explica que não precisa trabalhar fora, bem como não existem cobranças por parte do seu esposo para que ela exerça as tarefas domésticas, a sua responsabilidade está focada no cuidado com os filhos.

Rosa nos respondeu a essa indagação, relatando: “Sim, cuido da casa e trabalho como professora.” Percebemos que Rosa também tem as responsabilidades de cuidar da casa, além de trabalhar fora exercendo o papel de professora.

Diante das respostas apresentadas acima, torna-se possível perceber que essas mulheres, mães e universitárias, exercem atividades domésticas e familiares paralelamente à graduação na universidade e, também, atividades profissionais, como é o caso de Margarida e

Rosa, que já estão atuando como professoras em escolas da zona rural, e Violeta, que trabalha no comércio da mãe. Em todos os casos existem dificuldades, mas no caso das que desenvolvem atividades profissionais, as dificuldades se intensificam, o que nos faz refletir o quão desafiador e árduo é conciliar a vida profissional em consonância com a vida familiar, pessoal e acadêmica, como estudantes de um curso de graduação.

Assim, ressaltamos, pois, que os desafios são percebidos de modo diferenciado, para aquelas mães que exercem atividades domésticas, a exemplo de Magnólia, Hortência e Jasmim, sem preocupar-se em prover financeiramente as despesas familiares. Nessa situação, há impactos negativos no rendimento e na performance acadêmica da mãe universitária, e no caso das que trabalham também fora de casa, tal impacto é ainda maior.

Diante do exposto, percebemos as mudanças transcorridas no tocante ao papel da mulher na sociedade brasileira, em que a partir do processo de redemocratização do País, a partir de 1985, a mulher começa a demarcar, veementemente, presença nas universidades, começando a ocupar diversos postos no mercado de trabalho. Tal fato acaba inserindo-a em uma nova conjuntura, ou seja, enquanto provedora financeira do lar, função essa exercida, anteriormente, apenas pelos homens (NAHES, 2007).

Portanto, embora tenhamos avançado, consideravelmente, no tocante ao acesso da mulher ao ensino superior e ao mercado de trabalho, os desafios com que a estudante se depara no decorrer do seu percurso formativo tornam-se tão árdusos, que por vezes, a mulher vê-se diante do dilema em ter que optar entre exercer o seu papel enquanto mãe, enquanto profissional ou enquanto acadêmica, o que nos leva a questionar: de fato, a mulher possui as mesmas condições de possibilidade em relação ao homem em termos de ascensão profissional e igualdade?

Diante dessa situação e questionamento, versamos sobre as possibilidades com que as mulheres que são mães e universitárias se deparam no decorrer do seu percurso formativo. Desse modo, lançamos para as entrevistadas a seguinte indagação: **Você recebe algum tipo de incentivo e estímulo para continuar estudando, sendo mãe?**

A partir deste questionamento, a respondente Magnólia realizou a seguinte explanação:

Sim, meu esposo e minha sogra, que sempre se disponibiliza a ficar com minha criança para eu participar e cumprir com as atividades da faculdade, também sempre me apoiam.

Em seu relato, a entrevistada deixa clara o apoio familiar recebido, principalmente nos cuidados com a sua criança, apoiando-a a estudar, o que facilita o desenvolvimento das suas atividades acadêmicas. Para a questão, a entrevistada Violeta deu a seguinte resposta:

Naquela época, não. As críticas e a falta de incentivo, não da parte da minha família não, mas por parte do meu ex-marido.

Violeta deixa claro que ao invés de receber apoio, sofria críticas do marido, posteriormente, ex-marido, ou seja, não existia apoio, e sim cobranças, exigências para ser somente dona de casa e esposa e cumprir com o papel de mãe. Com a mesma indagação, Hortência explanou:

Recebia, financeira que era o Reuni, mas tive problema na matrícula e perdi, hoje só estou exercendo atividades de casa e estou com dificuldades com o TCC.

Em sua fala, Hortência não se refere ao recebimento de apoio familiar e apenas comenta sobre a ajuda financeira que recebia da Universidade por meio programa Reuni, relatando que exerce as funções de dona de casa, fato que nos ajuda a entender as dificuldades que sente em relação à elaboração do seu TCC. Margarida respondeu a mesma pergunta, dizendo o seguinte:

Sim, por parte da minha família. Eles sempre me incentivaram a priorizar os estudos.

Margarida explicita o apoio recebido por parte da sua família, como também o incentivo para que esta priorizasse os seus estudos. Neste caso, sendo isentada do tempo a ser dedicado a atividades domésticas e profissionais, esta teve aumentando a sua disponibilidade para se dedicar e cumprir as atividades acadêmicas. A universitária Jasmim respondeu da seguinte maneira:

Sim, meu esposo e minha família. Todos me apoiam e me incentivam.

O caso de Jasmim se assemelha ao de Margarida, no sentido de que conta com a ajuda e o apoio do marido, além de contar com toda a família, e além desse apoio, recebe também incentivos para continuar estudando.

A entrevistada Rosa, ao responder a mesma pergunta, relata que tem apoio e incentivo para continuar estudando. Destacamos que além do apoio necessário, o incentivo familiar se

faz algo importante na vida acadêmica, pois ajuda a ter tranquilidade na vida universitária, ou seja, se torna um apoio psicológico, um estímulo.

Face às respostas das entrevistadas, percebemos que com exceção de Violeta e Hortência, as demais mencionam receber apoio e incentivo dos familiares para prosseguirem nos seus estudos. A partir dos relatos, verificamos que este apoio advém tanto a partir de ajuda financeira, como também, e principalmente, de cuidados basilares com o (a) filho (a) da mãe universitária.

Desse modo, constatamos que esta questão está bastante concatenada com o questionamento realizado anteriormente sobre o apoio familiar que a mãe universitária recebia, ou não, para desempenhar as suas atividades acadêmicas, e o quão importante se torna esse apoio/incentivo para que esta estudante possa prosseguir na sua trajetória acadêmica, de forma exitosa (HAHNER, 2003).

É válido mencionar que além do incentivo familiar, torna-se relevante que a mulher, mãe e universitária receba incentivos financeiros através de programas sociais do governo, a exemplo do Reuni, conforme pontuado por Hortência, uma vez que tais programas viabilizam a permanência da estudante no curso de graduação, evitando-se que a mesma abandone o ensino superior em razão do dilema enfrentado pela mãe universitária: estudar ou trabalhar, e também para subsidiar os gastos que a vida de estudante lhe traz quando se pertence à classe social não favorecida economicamente, como é o caso das nossas entrevistadas.

Para compor este tópico, realizamos também o seguinte questionamento: **Como você tem conciliado a vida de mãe e estudante universitária?** A partir dessa pergunta a mãe universitária Magnólia respondeu:

Durante essas aulas remotas apesar de serem desestimulantes, ficaram melhor porque não precisava sair de casa. Antes tinha a correria com minha mãe e agora tem as aulas da minha filha que preciso estar de olho pra ela não se distrair durante as aulas remotas. Tem as atividades de casa e eu estou finalizando meu TCC, então eu tenho conseguido.

Em sua fala, a entrevistada deixa explícito que tem conseguido dar continuidade às atividades acadêmicas, apesar dos desafios das aulas remotas, e o desafio de conciliar com as aulas remotas da filha, e com as tarefas de dona de casa, ou seja, apesar da adversidade que caracteriza a necessidade de aulas remotas, esse modelo de aulas ajudou na vida de muitas mães universitárias. Violeta, na sua resposta a essa pergunta, disse:

Agora está mais tranquilo porque estou morando em Cajazeiras e estudando à noite. Mas quando morava em Uiraúna e estudava pela manhã era muito cansativo.

A universitária relata que tem conseguido conciliar a condição de mãe e universitária, principalmente por ter se mudado de cidade e por ter mudado o turno do curso. A entrevistada Hortência relatou:

Bem, para mim está bom. Não, não foi tão difícil, como eu disse a você. Meus filhos já eram crescidos, mas eu tinha que conciliar muita coisa. Tem que ver financeiro e despesa. Às vezes não era só eu que precisava de algo para a universidade. Eles também precisavam de um uniforme, uma apostila, para um congresso. Você tem que conciliar com o que tem que fazer em casa.

Em sua fala, a mãe universitária revela que não foi difícil, pelo fato dos filhos já serem crescidos, mas que por outro lado, tinha que conciliar os afazeres de casa, além da questão financeira da casa, pois é mãe solo e provedora de todas as despesas. A entrevistada Margarida, em resposta para a mesma pergunta realizada, relata que:

Complicado, mas eu tenho me organizado para dá conta, embora o cansaço e o desânimo às vezes bate, mas eu tenho lutado para conquistar meus objetivos.

Em seu relato, Margarida demonstra cansaço na rotina de dona de casa, mãe, universitária e profissional, que chega a desanimar, mas que tem lutado para conseguir conquistar o que almeja. A universitária Jasmim respondeu a mesma pergunta da seguinte maneira:

Eu tenho organizado e revezado nos cuidados com meu marido. Durante o dia eu estou em casa e agora que ela [filha] já está maior, ela já entende e eu consigo estudar e à noite ela fica com o pai pra eu ir pra faculdade, e agora com o segundo filho estamos pensando na possibilidade de colocar uma babá pra ajudar, pelo menos meio período.

Em sua fala, percebemos que a mãe universitária tem conseguido conciliar a vida de mãe e universitária, principalmente por poder contar com uma rede apoio e com o seu esposo que reveza nos cuidados dos filhos, além da questão financeira que tem a possibilidade de conseguir mais apoio, no caso, a contratação de uma babá. A entrevistada Rosa, ao ser questionada, relatou o seguinte:

Como eu disse no início da entrevista, eu tenho muito na minha cabeça a questão das gavetas. Porque além da questão de mãe, dona de casa e estudante, eu também sou consagrada em uma comunidade católica. Então, vou me organizando por partes para dar conta, me divido nas tarefas para poder conseguir atender as demandas de casa, filhos e faculdade. Também eu aproveito o tempo que estou na faculdade para aprender tudo que posso.

Rosa relata que tem conseguido conciliar, apesar de todas as responsabilidades: de casa, como mãe, esposa, estudante e católica praticante, pois faz parte de uma comunidade católica, mas que organiza seus afazeres por partes e aproveita o tempo na universidade para aprender e entender os conteúdos ao máximo. Diante das respostas, percebemos que o processo de conciliação da vida universitária com a função materna tornou-se mais fácil, conforme pontuado por Magnólia, a partir da instauração do ensino remoto, implantado em todo o sistema do ensino do País (da educação básica ao ensino superior), em virtude da pandemia da Covid-19, uma vez que nessa modalidade de ensino a mulher mãe e universitária não precisou mais deslocar-se da sua residência até à universidade, pois todas as atividades acadêmicas passaram a ser realizadas remotamente, de forma online, permitindo uma melhor conciliação das suas várias demandas pessoais, domésticas e acadêmicas.

Já a entrevistada Violeta evidencia-nos que as dificuldades enfrentadas no processo de conciliação da sua trajetória universitária com as funções maternas eram maiores no período em que a mesma residia em outra cidade e estudava no turno matutino; dificuldades estas que foram minimizadas a partir do momento em que ela passou a residir na mesma cidade em que está a universidade (Cajazeiras), estudando no turno noturno.

Tal situação nos faz refletir o quão impactante é para a mãe universitária ter que deslocar-se, diariamente, do seu lugar de residência para outra cidade, em que comumente, esta depara-se com problemas no transporte, bem como há a necessidade de preparar e organizar as suas atividades domésticas muito antes daquelas outras alunas que não são mães, o que lhe exige esforço e energia. Esta situação é enfrentada, principalmente, por aquelas mulheres que não dispõem de uma rede de apoio familiar e nem profissional.

Assim, Margarida coaduna-se com este apontamento ao mencionar que, por vezes, sente-se cansada e desanimada frente a toda essa situação que a universitária precisa enfrentar diariamente. A entrevistada Jasmim menciona-nos que o seu processo de conciliação se torna possível graças à divisão de tarefas que é feita com o seu cônjuge, o que viabiliza que esta consiga estudar no turno noturno.

No caso de Rosa, esta pontua um aspecto importante que é o seu próprio gerenciamento do tempo, em que a partir desse processo a mesma consegue dividir todas as tarefas que lhe são incumbidas, em micro tarefas, de modo que assim se torne possível atender as demandas domésticas, maternas e acadêmicas. Este fato nos faz pensar, evidentemente, que este processo de conciliação das funções, de forma individual, torna-se muito mais difícil e árduo do que de modo conjunto e colaborativo com outrem.

Por fim, Hortência chama-nos a atenção, ressaltando que o fator dificultador no processo de conciliação entre as suas funções é o aspecto financeiro, uma vez que, enquanto graduanda de um curso superior, precisa custear suas despesas com materiais didáticos, bem como há a necessidade de custear, também, as despesas materiais dos seus filhos, o que requer, desse modo, uma melhor organização financeira familiar e um forte apoio do governo por meio de programas sociais voltados, principalmente, para atender a essas mães universitárias desfavorecidas economicamente.

Por fim, indagamos: **Como você se sente sendo mãe e estudante universitária?** Obtivemos de Magnólia a seguinte afirmação,

Apesar de estar com uma idade acima dos demais da turma, eu me sinto estimulada porque estou no curso que gosto e em busca de conhecimento. Assim, eu me sinto muito privilegiada de poder estar estudando e ser uma universitária, que esse nome para mim sempre teve muito peso também. Um orgulho da gente de ser mãe e servir de exemplo para minha família.

Na sua fala, Magnólia mostra o sentimento de realização, mencionando que apesar de ter mais idade, em comparação com a idade média dos seus colegas, se sente estimulada a buscar cada vez mais a formação acadêmica, e talvez, a melhor conciliação entre ser mãe e universitária diz respeito à educação da sua filha quando, orgulhosa, pontua o fato de servir de exemplo para a sua filha e para a família. A entrevistada Violeta respondeu da seguinte maneira:

Sinto-me realizada e um exemplo para minha filha. Mesmo eu tendo casado cedo, engravidado cedo, eu estou conseguindo realizar um sonho de ter um curso superior.

Em seu relato, percebemos o destaque que Violeta dá à realização pessoal em estar na condição de universitária e de se encaminhar para ter um curso superior, que é um sonho da sua vida. E tal qual a entrevistada Violeta, na realização desse sonho está a ocupação com a educação da sua filha, transformando o ser estudante universitária em exemplo para a filha, o que demonstra o seu interesse que essa filha também se torne universitária e consiga ter uma formação em nível superior. Continuando com a mesma indagação, a entrevistada Hortência respondeu:

Sinto-me realizada, viver um sonho que nunca imaginei viver. Nunca pensei que ia conseguir estar ali, então é realização mesmo.

Assim como Violeta e Magnólia, Hortência evidencia o fato de que se encontrar na universidade como estudante é a realização de um sonho, ou seja, uma realização pessoal, e vivenciar esse sonho parece ser o outro lado de uma realidade não muito fácil de se administrar, diante das dificuldades. Margarida ao responder a mesma pergunta, relata assim:

Um desafio enorme, mas quando eu vejo que mesmo diante de tantos desafios eu estou ali tentando e conseguindo, isso me dá ânimo para continuar.

No relato Margarida, expressa o tamanho do desafio que é ser mãe e universitária, aliás, falando em desafios, no plural, mas não enfraquece, afirmando que sente ânimo ao saber que está conseguindo dá conta desses desafios, o que a impulsiona a continuar. A mãe universitária Jasmim fez o seguinte relato:

Eu me sinto cobrada, mas por mim mesma, porque eu fico pensando que já era pra ter terminado, e meu marido fica me estimulando e hoje eu já estou mais conformada, é tudo no seu tempo. Mas eu sinto orgulho de ser exemplo para meus filhos, de estar adquirindo conhecimento e ter um curso superior.

Na fala Jasmim, afirma que sente orgulho de ser um exemplo para os filhos, o que demonstra preocupação com os estudos e com o futuro dos mesmos. Este fato tão presente na fala de muitas entrevistadas, ou seja, a necessidade de servir de exemplo para os filhos é algo muito importante para a condição de mãe e universitária que faz um curso na área da educação. Mas precisa ser destacada também essa autocobrança, tão presente na vida de muitas mães, e nesse caso, ela diz que se sente cobrada e é uma cobrança que vem de si para si mesma, pelo fato de querer já ter terminado um curso superior, tendo em vista que iniciou um outro curso e decidiu por não o concluir, embora essa desistência tenha sido em função de uma realização pessoal.

Ao ser questionada, a entrevistada Rosa respondeu dessa forma:

Sinto-me realizada. Já me cobrei muito por deixar meus filhos, mas hoje eu sei que eles estão com o pai e eu estou buscando uma valorização profissional.

A fala de Rosa deixa visível a cobrança por ser mãe e ter que deixar os filhos, mas também mostra o quão é importante para ela a sua realização pessoal e profissional, pois, já atua como professora e busca a sua valorização na profissão docente.

Considerando as respostas das entrevistadas, ressaltamos que, de forma unânime, mencionaram, ter o sentimento de realização pessoal e de privilégio em poderem estar concluindo um curso superior em uma universidade pública e, desse modo, servirem de

exemplo e referência para os filhos e as filhas. Contudo, percebemos também que há um sentimento, vultoso, de autocobrança sentido pela mãe universitária, conforme pontuado por Jasmim e Rosa, em que estas relatam haver cobranças de si sobre si mesmas em razão destas terem que deixar as filhas e filhos em casa, enquanto estão na universidade, ainda que fiquem sob os cuidados da figura paterna ou outros parentes.

Este fato se coaduna com as discussões já elencadas anteriormente acerca dos papéis sociais atribuídos à mulher, em razão do seu gênero, como também da sua classe social, e que mudanças nesses papéis acarretam sérias críticas sociais, que geram na mulher sentimentos de culpabilização e autocobranças excessivas, uma vez que, culturalmente, incute-se no seu imaginário que esta deve abdicar de quaisquer outras funções que não estejam, estritamente, relacionadas à esfera da maternidade e à esfera familiar; funções estas que não são cobradas, socialmente, dos homens (ÁVILA; PORTES, 2009).

Nessa perspectiva, a entrevistada Margarida menciona o quão desafiador é para ela estar cursando o ensino superior, mas que diante da sua perseverança e afinco no cumprimento das atividades acadêmicas, os desafios tornam-se ínfimos e, portanto, superáveis. Logo, é válido salientar que embora seja desafiante e árdua a conciliação entre as funções maternas e acadêmicas, tal conciliação tornou-se possível graças às intensas lutas sociais em prol da garantia de direitos das mulheres, uma vez que até meados do século XX, imaginar que uma mulher pobre e negra, enquanto mãe e cidadã pudessem adentrar na educação básica e, posteriormente, no ensino superior e almejar uma futura carreira profissional, era um fato inimaginável. Não obstante, atualmente, tal fato, embora não de forma unânime, infelizmente, para todas as mulheres, tem apresentado avanços significativos.

É pertinente fazer a ressalva de que apesar de haver uma série de políticas públicas direcionadas ao acesso e à permanência da mulher no ensino superior, algumas pertencentes a determinados grupos étnicos sociais ainda se encontram excluídas dessa democratização do ensino superior. Ressaltamos, ainda, que comumente, tal democratização não se efetiva, nem ao menos no nível da educação básica. São elas: as mulheres negras, indígenas e pobres, que em razão das suas condições étnicas, raciais e sociais tornam-se pessoas marginalizadas e excluídas da sociedade, perpetuando-se, desse modo, as suas condições de subalternidade perante um sistema econômico/social que explora tais grupos, a fim de manter as desigualdades sociais, provenientes, justamente pelo não acesso à educação por parte dessa população (ARANHA, 2006).

Assim, ressaltamos que embora tenhamos obtido avanços significativos no que se refere à garantia da educação escolar às mulheres, temos ainda um longo e árduo caminho

pela frente, de modo que este se torne, por lei e de fato, um direito pertencente a todas as mulheres, independentemente das suas condições sociais, étnicas ou raciais.

Portanto, esperamos, ainda, que em um futuro não tão distante, o sentimento de realização pessoal/profissional das mulheres possa estar desvinculado de possíveis sentimentos de culpa ou cobrança. Logo, sigamos adiante em busca da construção de um mundo mais igualitário, justo e equânime para todos os indivíduos, mas especialmente para as mulheres que há séculos lutam pelo seu espaço, pelos seus direitos e pela efetivação dos mesmos, em um patamar de igualdade com os homens. Enfatizamos, pois, que essa luta não é só das mulheres pobres, negras da periferia ou indígenas, mas de todos que almejam viver em uma sociedade com mais equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho analisamos as dificuldades enfrentadas por mães universitárias, e as suas causas, discutindo o assunto, refletindo e analisando os diversos contextos acerca desse problema que assola a maioria das mulheres mães durante os estudos.

Desse modo, *a priori*, discutimos questões relacionadas ao gênero, classe social e etnia na história da educação brasileira, abordando brevemente o processo histórico da educação das mulheres nos Períodos Colonial, Imperial e Republicano. Posteriormente, abordamos questões alusivas às legislações brasileiras, em que discutimos a criação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação das mulheres. Por fim, discutimos sobre a inserção da mulher no ensino superior, suas dificuldades e avanços para concluir esta etapa do ensino.

Evidenciamos que dentre os desafios enfrentados pelas mulheres mães e universitárias para a realização da graduação, elencamos dificuldades concernentes ao processo de conciliação das atividades acadêmicas com as atividades maternas, principalmente para aquelas que não dispõem de uma rede de apoio durante a sua trajetória acadêmica. Mencionamos ainda que as dificuldades se amplificam ainda mais no caso daquelas mães que precisam exercer atividades profissionais para custear as despesas familiares, paralelamente às atividades acadêmicas e maternas.

Desse modo, a partir das discussões realizadas, à luz da literatura científica adotada, ressaltamos a necessidade de se ter mais estudos e pesquisas voltadas para esse público estudantil singular, que vivencia grandes desafios para a concretização da graduação, fazendo-se necessário a implementação de políticas públicas governamentais que auxiliem e ofereçam as mínimas condições para que essas mulheres mães e universitárias concluam o ensino superior.

Logo, sinalizamos que a partir desta observância, temos a possibilidade de analisar, pesquisar e explorar, aspectos relacionados à trajetória acadêmica de mães universitárias de modo a possibilitar um percurso acadêmico menos árduo e mais significativo para as estudantes que vivenciam a experiência da maternidade.

Ressaltamos que diante de todas as dificuldades enfrentadas, essas mulheres-mães apontam sua satisfação em superar os desafios na conciliação das atividades acadêmicas, domésticas e maternas. Assim, as entrevistadas encontram superação para continuar e concluir seus estudos e preparam-se profissionalmente para serem reconhecidas na sociedade como sujeitas de direitos.

Portanto, finalizamos esta pesquisa ressaltando que há um campo vasto a ser analisado e discutido por pesquisadoras e pesquisadores da área da educação, no que se refere às dificuldades enfrentadas pelas mães universitárias, pois embora já se tenha conhecimento sobre algumas das adversidades, ainda carece de maior aprofundamento teórico/metodológico.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de; PRADO, Helen Wanderley do. A educação de jovens e adultos no Brasil: entre trajetórias descontínuas e a expectativa do direito. **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 93-106, maio/ago. 2020.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudoeste do Brasil, 1750-1822.** Rio de Janeiro: José Olímpio, 1993.

ALMEIDA OLIVEIRA, Antônio de. **O Ensino Público.** Brasília: Ed. Senado Federal, 2003.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Editora Unesp, 1998.

ALVES, Maria Angélica. **A educação feminina no Brasil entre séculos (XIX E XX): imagem da mulher intelectual,** 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. *Mal-Estar e Sociedade*, ano II, n. 2, **Barbacena**, p. 91-106, jun. 2009.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira.** 4. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1963.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1949. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 213-254, jul. /dez. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** A experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Difel, 1999.

BELTRÃO, KaizôIwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan. /abr. 2009.

BEZERRA, Nathalia. **Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade**, 2014.

BOMENY, Helena. **Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo**. In: PANDOLFI, Dulce. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 137-166, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BUENO, Eduardo. **Os Nascimentos de São Paulo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

CARVALHO. Carlos Leôncio Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 34, 2009.

CHAMON, Carla Simone. **Ensinando meninos e meninas: A co-educação dos sexos na corte carioca no final do Império**. UFMG-CEFETMG, 2014.

CUNHA, Bárbara Madruga. **Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero**. XVI Jornada de iniciação científica de direito da UFPR. Curitiba, 2014.

DICICCO-BLOOM, Bárbara; CRABTREE, Benjamin F. A entrevista da pesquisa qualitativa. **Educação médica**, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006.

FELERICO, **Mulher, Consumo e comunicação: Os diferentes papéis da mulher brasileira no século XIX**. São Paulo 2011.

GARCIA, Tania Elisa Morales. A educação na construção de gênero. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ/Sociedade Brasileira de História da Educação. 2014.

GIL, Antonio Carlos e cols. **Como desenvolver projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Márcia Cristina. Gênero e Educação: Mulheres na Docência e Ensino Superior. In: **II CONINTER–Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. São Paulo. PUC São Paulo, 2014.

GUIMARÃES. Antonio Sergio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34. 1999.

HAHNER, June. **Emancipação do Sexo Feminino – A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940**. Tradução Eliane Lisboa. Florianópolis, SC: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira – A Época Colonial 1.** 6. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 2000.

LIMA, Katia. **Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século.** In: PEREIRA, Larissa Dahemer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). Serviço Social e Educação. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 1-26.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.443-481.

MACHADO, Alcântara. **Vida e Morte Bandeirante.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

NAHES, Semiramis. **Revista FonFon: A imagem da mulher no Estado Novo (1937/1945).** São Paulo: Arte e Ciência, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição.** Editora Feevale, 2013.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 79-94.

RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar.** 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

RODRIGUES, Leda Maria Pereira. **A Instrução Feminina em São Paulo.** São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1962.

SANTOS CUNHA, Washington Dener; SILVA, Rosemaria J. Vieira. A Educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura. **Revista Gênero**, v. 11, n. 1, 2010.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira.** Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2014.

SILVA, Eliane Vanildo da. **Gênero e ensino superior: a inserção das mulheres nos cursos de engenharias da UNESC.** 2019.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese da História da Cultura Brasileira.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2014.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira.** 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VERISSIMO, Ignácio José. **Pombal, os Jesuítas e o Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa do Exército, 1961.

VERNEY, Luís. Antonio. **Verdadeiro Método de Estudar**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1952.