

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Gisele Camilo da Mata

**QUEM PODE SER MÃE: maternidade, produção do conhecimento, escolhas
(im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG**

Belo Horizonte

2022

Gisele Camilo da Mata

**QUEM PODE SER MÃE: maternidade, produção do conhecimento, escolhas
(im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG**

Versão final

Dissertação ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Educação e Docência/PROMESTRE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Co-Orientador: Prof. Dr. Guilherme de Alcântara

Belo Horizonte

2022

M425q
T

Mata, Gisele Camilo da, 1979-

Quem pode ser mãe [manuscrito] : maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG / Gisele Camilo da Mata. - Belo Horizonte, 2022.

169 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

Coorientador: Guilherme de Alcântara.

Bibliografia: f. 141-147.

Anexos: f. 148-169.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 3. Educação -- Relações raciais -- Teses. 4. Feminismo -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. Feminismo -- Relações étnicas -- Teses. 6. Feminismo -- Relações raciais -- Teses. 7. Negras -- Maternidade -- Teses. 8. Maternidade -- Relações raciais -- Teses. 9. Maternidade -- Aspectos educacionais -- Teses. 10. Estudantes universitárias -- Teses. 11. Mães estudantes -- Teses. 12. Ensino superior -- Teses. 13. Discriminação de sexo na educação -- Teses. 14. Discriminação de sexo contra as mulheres -- Teses. 15. Educação feminina -- Teses. 16. Sociologia do conhecimento -- Teses. 17. Sociologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Nogueira, Paulo Henrique de Queiroz, 1966-. III. Alcântara, Guilherme de, 1978-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 376

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA GISELE CAMILO DA MATA

Realizou-se, no dia 22 de julho de 2022, às 14:00 horas, por videoconferência, a 345ª defesa de dissertação, intitulada *Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG*, apresentada por GISELE CAMILO DA MATA, número de registro 2019653634, graduada no curso de HISTÓRIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Paulo Henrique de Queiroz Nogueira - Orientador (FaE/UFMG), Prof(a). Guilherme de Alcantara (FaE/UFMG), Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda (FaE/UFMG), Prof(a). Licinia Maria Correa (FaE/UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada
 Aprovada com modificações
 Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 22 de julho de 2022.

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira:23198281334 Assinado de forma digital por Paulo Henrique de Queiroz Nogueira:23198281334
Dados: 2022.07.23 06:13:08 -03'00'

Prof(a). Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (Doutor)

Guilherme de Alcantara:07831173706 Signature numérique de Guilherme de Alcantara:07831173706
Date : 2022.07.29 15:33:44 -03'00'

Prof(a). Guilherme de Alcantara (Doutor)

Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda (Doutora)

Documento assinado digitalmente
gov.br SHIRLEY APARECIDA DE MIRANDA
Data: 03/08/2022 09:47:52 -0300
Verifique em <https://verificador.tl.br>

Prof(a). Licinia Maria Correa (Doutora)

A todas as mães pobres e periféricas, negras, indígenas, com deficiência elas mesmas e/ou com filhos com deficiência.

Às minhas ancestrais, especialmente Puquéria; à minha bisavó, Euflosina; à minha avó, Carmelita e à minha mãe, Camila.

À Eleonora e ao Bartolomeu, que transformaram minha vida.

À eterna e querida amiga, agora minha ancestral, Patrícia Monteiro, que seu intenso brilho ilumine nosso caminho e as nossas vidas aqui nessa terra-escola.

Saudades demais.

AGRADECIMENTOS

Inicio estes agradecimentos saudando todos os Orixás e a Espiritualidade, que me concedem a luz e a cosmovisão necessárias para tornar os desafios e as dificuldades aprendizados essenciais da vida.

À querida amiga Patrícia Monteiro (*in memoriam*), você faz falta! Gratidão por todo o tempo que pudemos construir juntas a caminhada no mestrado. Você agora é ancestral, é legado e é eterna!

Às mulheres da minha família, especialmente todas as ancestrais que vieram pavimentando com vida, o caminho. À minha mãe Camila, que é minha fonte vital de força e disposição. É ela quem me incentivou a ser o que eu quisesse e a lutar pelo que acredito e quem me oportuniza o aprendizado desde minha chegada a este mundo-escola.

Aos meus irmãos, primos e primas, tios e tias e aos amigos que tornam minha família ainda maior. Este é um sonho de muitas e que chegam à realidade através de mim, a primeira da geração de mulheres a ingressar e concluir a formação acadêmico-científica.

Um agradecimento muito especial e afetuoso às mulheres que colaboraram com suas narrativas e experiências de maternidade na UFMG e tornaram possível esta pesquisa, sobretudo em um momento que foi extremamente decisivo, para além das questões do isolamento social causado pela pandemia da covid-19.

Um agradecimento muito especial, com afeto, respeito e admiração ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e meu co-orientador, Prof. Dr. Guilherme de Alcântara, pela confiança em meu trabalho, por toda a disponibilidade, empatia e estímulo, mas principalmente por seguirem firmes comigo em todo o percurso de pesquisa.

Ao PROMESTRE, que possibilitou o desenvolvimento do recurso educativo em parceria com a graduação em Design. Primeiramente, pela consultoria com o Prof. Dr. Glaucinei Rodrigues e com as cursistas Carolina e Amanda, vocês foram incríveis e essenciais. Secundariamente, ao proporcionar apoio financeiro no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos relacionados à produção e divulgação da dissertação e/ou do recurso educativo para a conclusão da Pós-graduação, tornando possível a produção de um *podcast*.

À Profa. Dra. Sabrina Deise Finamori, pelas trocas essenciais, paciência e acolhimento, com referências que tornaram meu percurso mais leve e possível.

Ao Prof. Dr. Adálcio Carvalho de Araújo, que me incentivou, estimulou e guiou para trazer as questões que me mobilizavam em relação à maternidade e universidade para a investigação científica.

À Profa. Dra. Carlúcia Maria Silva, que me acolheu em sua casa e a Profa. Dra. Fernanda Tarabal Lopes. Ambas, desde minha entrada, à época, na UEMG, de diversas formas me acolheram e me incentivaram no percurso de estudos.

À Profa. Dra. Maria Luisa Nogueira, da FAFICH, e a Profa. Ana Amélia, da EEFFTO, ambas docentes da UFMG, que conduzem um trabalho lindo, único e imprescindível para pessoas e familiares de pessoas diagnosticadas no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Seus materiais, palestras e eventos culturais foram e são fundamentais para adaptação do meu filho, assim como para muitas outras crianças e suas famílias, em contexto de isolamento social.

À Elza e Adriana Leister. Vocês são rede e são apoio em todo processo de adaptação escolar das crianças e da mãe das crianças. Gratidão imensa!

À Mariana Rosa, que em sua proposição e mobilização “compartilha o cuidado” e à Meire Cavalcante, por expandir pra mim a noção e a ideia sobre o AEE.

À Poliana Martins e à Dra. Isabella Peixoto Barcelos, por serem fontes de conhecimento, acolhimento e amizade nesse período de questões desconhecidas e desafiadores do TEA, sobretudo durante o isolamento social.

À equipe terapêutica multidisciplinar do meu filho: Letícia, Aline, Ana Luiza e Marília e também às terapeutas Leidiane e Fernanda, ambas da UFMG, que me auxiliaram na avaliação da minha filha e à Lívia, que a acompanha. Dois anos de isolamento social e muitas questões sensíveis não teriam sido possíveis de gerenciar sem vocês.

À querida Josália, amiga inestimável e mãe atípica. À sua sensibilidade em enxergar o que para mim não era perceptível. Ao me apoiar também auxiliou na busca por ajuda. Um agradecimento muito especial à Maria Cristina (a Cris) que me sustém desde então entre nós. Vocês são afeto puro! Obrigada por se importarem e por todo cuidado, vocês me salvaram!

Às integrantes da Coletiva MaternAtiva/UFMG, em especial à Talita Fernandes e à Thais Rocha. Aprendi e aprendo muito com seus exemplos.

Ao Afirmação na Pós e a seus membros, tão importantes não apenas no meu ingresso, como também na minha permanência no mestrado. Em especial à Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda, coordenadora à época, e à Profa. Dra. Licínia Maria Correia, que contribuíram em vários momentos da minha trajetória, mais ainda em minha passagem pela qualificação.

A todas e todos os membros do grupo Nenhum@Menos, uma extensão do Afirmação na Pós, que me possibilitaram ingressar no mestrado: Vera Sebastião, Adriana Bonsucesso, Reginaldo. Em especial ao Franz, que acreditou no meu projeto de pesquisa e apoiou fundamentalmente no momento crucial de meu percurso no mestrado.

Às amigas Heloísa Helena Loiola, Sabrina Soares e Sílvia Regina, que em diversos momentos, sobretudo no final da escrita, me acolheram em suas casas e contribuíram em apoio, afeto, acolhimento e trocas sensíveis. E à Deise Kinski, você é incrível!

À Carmem, que gentilmente cedeu sua clínica para que as entrevistas pudessem ser realizadas e à Poliana Silva, que torce por mim desde sempre.

Às mulheres incríveis que conheci no curso de extensão sobre Estudos Críticos da Maternidade e Escrevendo sobre Maternidade da UFRJ, em especial à Juliana Márcia, à Fontel e à Mithaly, que foram e são suporte, apoio, resistência e potência. Vocês são eternas!

Aos colegas do Programa que ingressaram em 2019 comigo, muitos dos quais já titulados mestres. Em especial, à querida Profa. Dra. Conceição Clarete Xavier Travalha (a Teca), que formando o grupo Pedagogia da Prática acolheu muitos projetos no Núcleo de Estudos e Pesquisas do Pensamento Complexo (NEPPCOM).

Ao movimento *Parent in Science* (PiS) por auxiliarem, materialmente, na conclusão da minha escrita. Um agradecimento especial à Fernanda Staniscuaski, Leticia Oliveira e Camila Infanger por possibilitarem, de maneiras distintas e incisivas, minha expansão na temática de pesquisa, sobretudo em ações específicas que visam a apoiar as maternidades nas universidades e na ciência.

À Profa. Dra. Zélia Ludwig e Profa. Dra. Bárbara Carine, que são queridas e foram um achado proporcionado pelo PiS e têm sido direta ou indiretamente fontes de apoio e inspiração.

Às maravilhosas Marli, bibliotecária aposentada da FaE/UFMG, e Moema, que foram apoio imensurável nessa caminhada. A todos funcionários da Faculdade de Educação da UFMG e às demais professoras e professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), pela cooperação constante e pelos conhecimentos transmitidos durante minha trajetória acadêmica.

À Escola Municipal Joaquim Teixeira Camargos, que fez parte da minha trajetória estudantil no Ensino Básico e agora, na pós-graduação, me acolhendo em sua estrutura para finalizar minha escrita.

A todas as professoras e professores da minha vida, por fazerem parte da minha construção social, profissional e humana.

Finalmente agradeço com todo afeto e amor em mim à Eleonora e ao Bartolomeu, gêmeos inesperados, fonte de inspiração e potência. Vocês transformaram a realidade e tornaram o sonho possível e factível.

São muitas pessoas que participaram direta e indiretamente na construção deste trabalho e, para não faltar nenhuma, ainda que não nomeada diretamente, saibam que sou infinitamente grata por todo apoio recebido, pois não teria sido possível de outra forma.

Esta dissertação é inteira uma narrativa de gratidão. E não foi escrita sozinha, diferentemente do que se possa pensar, pois há muitas mãos, mentes e corações em sintonia. Meu mais profundo e sincero obrigado individualmente e extensivo ao coletivo.

Como nos disse Jurema Werneck, “nossos passos vêm de longe”! E o que calcamos hoje é suporte e apoio para as que virão depois de nós!

Se você é a única negra no auditório ou na mesa de palestrantes, não se entristeça, mas incida no mundo para que aquele espaço seja tomado por mais mulheres negras.

Se você é a única indígena no mestrado, não se entristeça, saiba que outras mulheres indígenas estão em outros *fronts* de luta e trabalhe para que caso elas queiram, possam ocupar com você a universidade.

Se você é a única mãe da sua turma de graduação, vai ser difícil, mas acredite, é possível ultrapassar esse sistema que fará de tudo pra você cair fora.

"Se eu consegui você também consegue" é uma grande mentira meritocrata, não caia nessa.

Só saiba que você pode ser a pessoa pela qual esperava.

Se não tem uma mulher negra palestrando, você estará lá. Se não tem uma indígena no programa de pós, você estará lá, se não tem nenhuma mãe na turma, você estará.

E não estou falando de "representatividade" apenas, mas de "ocupação", que é muito mais forte e libertadora.

Não tem ninguém chegando para nos salvar, nenhuma mulher branca ou rica ou incontestavelmente instruída nos tirará de onde estamos pelas mãos. Quando essas mulheres ascendem, elas nos põem em suas cozinhas. Fizeram com nossas avós, com nossas mães, mas com a gente, não! Não podemos permitir.

Se até agora todas as histórias que formam a ciência de nosso povo foram contadas por pessoas hegemonicamente privilegiadas, sejamos nós a reescrever essas histórias e a dar a elas outras possibilidades de existência.

Se as estampas das camisas apesar de trazerem grandes revolucionárias, como Frida, não trazem vovó nem mãe, nem aquelas, que anônimas aos grandes ouvidos, são as nossas inspirações, que sejamos nós a produzir esse estêncil, esse lambe, essa dissertação.

Nós somos resistência, e vamos dando mãos para aquelas que são como nós e também desejam acessar espaços historicamente negados para esses nossos corpos genderizados, racializados, etnicizados, classificados numa subalternidade muito afastada do que somos quando dançamos e escrevemos.

Cem lugares comuns numa sala, mas nesta sala está também você.
Você é a mulher pela qual esperava.

À luta!

(Luana Fontel. A mulher pela qual esperava)

RESUMO

No esforço de contribuir para a expansão dos estudos acerca da maternidade, sobretudo aqueles que consideram simultaneamente gênero e raça no contexto acadêmico-científico, busco tensionar e questionar a produção de conhecimento tido como hegemônico. Constitui-se, assim, uma interpretação do cotidiano de estudantes e pesquisadoras mães na UFMG, a partir de imagens socialmente produzidas e reconhecidas, como ponto de partida para analisar as relações entre maternidade, universidade, ciência, bem como as redes de apoio e estratégias mobilizadas frente às barreiras postas à formação acadêmica e científica, sendo esses os elementos centrais das reflexões desenvolvidas pelas colaboradoras nesta pesquisa. Guiando-me pelos aportes do debate feminista negro, especialmente no pensamento da socióloga Patricia Hill Collins, em diálogo com intelectuais negras brasileiras e na Análise do Discurso, procuro analisar a vivência da maternidade no cotidiano das estudantes e pesquisadoras mães em sua inserção na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, para a qual se utilizam as entrevistas semiestruturadas como principal metodologia. Adicionalmente, espera-se que a interface desses pressupostos como possibilidade teórico-crítica permita refletir sobre os discursos a respeito da maternidade intersectada por raça e classe e que circulem também entre outros espaços, doméstico e social, não isentando o ambiente acadêmico e científico.

Palavras-chave: maternidade, estudantes-mães, universidade e ciência, redes de apoio e estratégias.

ABSTRACT

In an effort to contribute to the expansion of studies on motherhood, especially those that consider gender and race simultaneously in the academic-scientific context, I seek to question the notion of the production of academic knowledge being considered to be hegemonic between genders. My work constitutes, therefore, in an interpretation of the daily life of students and researchers who are mothers at UFMG, based on socially produced and recognized images, as a starting point to analyse the relationships between motherhood, university, science, as well as support networks and strategies mobilized in the face of barriers to academic and scientific training for mothers. These are the central elements of the reflections developed by the collaborators in this research. Guided by the contributions of the black feminist debate, especially the thinking of the sociologist Patricia Hill Collins, in dialogue with black brazilian intellectuals and in Discourse Analysis (AD), I try to analyze the experience of motherhood in the daily lives of students and researchers mothers in their insertion in the Federal University of Minas Gerais (UFMG). It is a qualitative research, in which it was used as main research technique the method of semi-structured interviews. Additionally, the interface of these assumptions as a theoretical-critical possibility allows us to reflect on the discourses about motherhood intersected by race and class and that circulate among other spaces, the domestic and the social, plus the academic and scientific environment as well.

Keywords: maternity, student-mothers, university and science, support networks and strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagens de Bruna nos jornais El País, UOL e G1	63
Figura 2: População de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, por gênero e raça — 2016.....	70
Figura 3: Taxa de publicação antes e depois da Maternidade	71
Figura 4: Efeito tesoura e a produtividade científica.....	71
Figura 5: Produtividade acadêmica durante pandemia COVID-19.....	72
Figura 6 : PodM.A.M.A.: Mulheres Acadêmicas, Mães Atuantes.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Apresentação das entrevistadas	80
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Composição das Redes de Apoio na trajetória acadêmico-científica.....	123
Quadro 2: Estratégias de Permanência e Resistência	126
Quadro 3: Políticas Ações Afirmativas/Apoio às Maternidades — UFMG	137

LISTA DE ABREVIATURAS & SIGLAS

AD: Análise de Discurso

BH: Belo Horizonte

CP: Centro Pedagógico

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FaE: Faculdade de Educação

FAFICH: Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas

FUMP: Fundação Universitária Mendes Pimentel

GESTA: Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICD: Instrumento de Cessão de Direitos

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior

IGC: Instituto de Geociências

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MNU: Movimento Negro Unificado

OMS: Organização Mundial da Saúde

PBH: Prefeitura de Belo Horizonte

PEC-G: Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PiS: *Parent in Science*

PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil

PodMAMA: Podcast Mulheres Acadêmicas, Mães Atuantes

PRAE: Pró-reitoria de Assuntos Estudantis

PROGRAD: Pró-reitora de Graduação

PROMESTRE: Mestrado Profissional em Educação e Docência

PROMISAES: Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

PUC-Minas: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RAP: Rede de Apoio Permanente

RAT: Rede de Apoio Transitória

RU: Restaurante Universitário

SMED: Secretaria Municipal de Educação

TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA: Transtorno do Espectro do Autismo

UEMG: Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UOL: Universo OnLine

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, ESCOLHAS (IM)POSSÍVEIS	22
1.1.Entrando na Universidade	22
1.2.Percebendo-me enquanto mulher negra-universitária-mãe atípica na pós	25
1.3.A construção metodológica e os instrumentos para geração de dados	29
1.4.Análise de Discurso como proposta de análise	31
2.CONTRIBUIÇÕES DO FEMINISMO NEGRO	33
2.1.Imagens de controle	35
2.2.Imagens de controle: Mammy, Matriarca, Mãe dependente do Estado	38
2.3.Maternidade: dimensões e tensionamentos	63
3.DIMENSÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS DE MÃES UNIVERSITÁRIAS	73
3.1.Quem são as entrevistadas	74
3.2.Redes de apoio: transitórias e permanentes	119
3.3.Estratégias de permanência e resistência	125
4.RECURSO EDUCACIONAL	130
4.1.Podcast	130
4.2.Metodologia para elaboração do Podcast	132
4.3.Identidade visual do podcast	134
4.4.Gravação e divulgação	134
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
7.ANEXOS	148

ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE e Instrumento de Cessão de Direitos/ICD	148
ANEXO B — Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz	153
ANEXO C — Declaração do Uso e Destinação dos Dados Coletados	155
ANEXO D — Roteiro de Entrevista Semiestruturada	156
ANEXO E — Roteiro Podcast	159

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada *Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação e Docência, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa Educação, Ensino e Humanidades.

Para compreender a pesquisa que segue, bem como situar de que lugar falo como pesquisadora, realizo, antes, um breve resgate da minha história e trajetória estudantil. Venho de família negra, predominada por chefias femininas. Eu própria, hoje, também sou liderança da família que constituí com meus gêmeos. Estudei em escolas públicas e por muito tempo acreditei que o lugar de intelectual não correspondia àquele que eu ocupava no mundo. A própria concepção de mulheres negras como intelectuais no meio acadêmico, por sinal, é problematizada por bell hooks¹ (1995), a partir da subjetividade de sua experiência:

As intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita. O pessoal pode se sentir à vontade com a presença de acadêmicas negras e talvez até as deseje, mas é menos receptivo a negras que se apresentam como intelectuais engajadas que precisam de apoio tempo e espaço institucionais para buscar essa dimensão de sua realidade. (hooks, 1995, p. 468)

Entendo que reconhecer a produção intelectual de outras mulheres negras, ainda que não conformadas no esteio acadêmico, ou mesmo autoafirmar-se como intelectual possa ser recepcionado com estranheza ou mesmo como algo deslocado, porém, anoro-me em Gonzalez, 1984; hooks, 1995; Carneiro, 2005; Collins, 2019 e em outras intelectuais feministas negras que construíram um pensamento situado e posicionado, os quais revelam o legado que me suporta e me conduz nesse reconhecimento e afirmação. Esse esforço, além de fazer parte de um compromisso intelectual e político, é um movimento de autodefinição. E ainda, como afirma Collins (2019):

Como mães, diretoras de faculdades, ativistas de base, professoras, musicistas e executivas, as intelectuais negras que contribuem para articular um ponto de vista autônomo e autodefinido são capazes de avaliar a utilidade de coalizões com outros grupos, tanto acadêmicos quanto ativistas, a fim de desenvolver novos modelos para promover a mudança social. Ter autonomia para desenvolver uma análise independente e autodefinida não significa nem que o pensamento feminista negro tem

¹ Em todo o texto foi mantido o nome e sobrenome da autora em letras minúsculas, respeitando a grafia por ela escolhida como forma de enfrentamento à corrente do academicismo capitalista e hegemônico que valoriza nomes frente às ideias.

relevância apenas para as afro-americanas, nem que devemos nos restringir à análise de nossas próprias experiências. (COLLINS, 2019, p. 85)

No processo de realização desta pesquisa, uma das coisas que aprendi e faço uso para a vida, inclusive, é que preciso me posicionar no texto da forma mais honesta possível. Pois é importante dizer o que, porque e para quem estamos fazendo o trabalho. É por isso que tomo para mim uma responsabilidade e o controle da minha própria narrativa. Ao mesmo tempo essa é uma possibilidade que pode ser vista como um privilégio e um exercício de poder.

Um poder que se configura na possibilidade de desafiar estruturas hegemônicas e opressoras. A responsabilidade de nomear a própria experiência. Ao me implicar diretamente nas análises desenvolvidas nesta pesquisa, ancorada no pensamento feminista negro, estratégia de resistência das mulheres negras, busco em conjunto com elas, que me possibilitaram esta escrita, implicar-me diretamente nas análises aqui desenvolvidas.

Assim, após a gravidez e muito fortalecida pelo evento do parto, que foi uma ruptura entre um lugar de passividade e para a percepção da potência, começo a pensar sobre a experiência da maternidade nas várias instituições sociais. E começa a se delinear o interesse pelo tema da pesquisa. A partir de questões acerca da relação da maternidade, universidade e ciência, da existência das redes de apoio, das estratégias de resistência frente às barreiras postas à formação acadêmica e científica.

Essa experiência subjetiva mobilizou questões objetivas, que logo tomaram forma de um projeto de pesquisa e lugar de reflexão. Decidi investigar como as estudantes e pesquisadoras mães vivenciam a experiência de serem, simultaneamente, mãe e estudantes na UFMG. Como elas lidam com as demandas institucionais, sobretudo no que diz respeito às jornadas duplas, triplas e a sobrecarga com o trabalho do cuidado? Quais potências e quais estratégias essas mulheres têm construído como forma de resistência e permanência no ambiente acadêmico? Quais colaborações trazem para repensar a sua inserção na vida acadêmica?

Nesse percurso, o aporte teórico no pensamento feminista negro apresenta uma possibilidade de leitura e análise dessas experiências. A transposição do conceito de “imagens de controle”, da socióloga afro-americana Patricia Hill Collins (2019), foi realizada a partir das intelectuais negras brasileiras Gonzalez (1984, 1988), Bento (1992, 1995, 2002), Bairros (1995, 2008), Carneiro (2003, 2005, 2011, 2017, 2020), Trindade (2005), Werneck (2006), Evaristo (2011, 2020), Bueno (2020) e Nascimento (2021). Essas autoras também contribuíram na reflexão sobre as questões de raça, classe, gênero e os discursos que sustentam opressões.

Outros conceitos também se tornam importantes no âmbito deste trabalho, especialmente o que Collins (2019) nomeia por “autodefinição”. Além disso, a “teoria interseccional” é utilizada para demarcarmos as diferenças entre as diversas mulheres brasileiras. Mas há também contribuições do feminismo, sobretudo com Badinter (1985) e o “mito do amor materno”, bem como Harding (1997), Scott (1995), Meyer (2000) e Nucci (2018), para se pensar a representação da maternidade e os significados culturais e sociais que a ela se atribuem.

Nesse sentido, vou ao encontro da proposta de Luana Fontel (2019) e Juliana Márcia Santos Silva (2020) de inserir os estudos da maternidade como campo de investigação na relação da universidade e da ciência. E por compreender que os sentidos expressos pelas narrativas das sujeitas² da referida pesquisa precisariam ser interpretados, utilizo a Análise de Discurso (AD) como chave analítica dos dados produzidos.

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é analisar as relações das vivências da maternidade no cotidiano das estudantes e pesquisadoras mães na UFMG, percebendo as potências e estratégias dessas mulheres que resistem no ambiente acadêmico e suas colaborações para repensar a Educação. Secundariamente, visto a investigar e analisar os debates sobre a relação da maternidade e ciência para a mudança social de paradigma, compreendendo essa relação na ciência, na dinâmica de formação acadêmica e da carreira científica das estudantes e pesquisadoras mães da UFMG.

Também objetivo compreender como as redes de apoio são configuradas na vivência da maternidade durante a trajetória de formação de uma pesquisadora. Além disso, analisar as estratégias mobilizadas por essas mulheres estudantes e pesquisadoras mães.

Para materializar meu sonho, nasce esta dissertação. Constituída em quatro capítulos. De modo amplo, objetivando compreender pela mobilização de discursos, como se localizam mulheres-mães e suas “crias” em circulação na instituição universidade, procuro investigar pelas narrativas, observadas da vivência da maternidade no cotidiano das sujeitas da pesquisa, que tipo de ideologias se alinham aos modos de pensar a vida e que através dos eventos da interação social circulam discursivamente o ambiente acadêmico-científico.

É sobre esse objetivo que os capítulos foram construídos.

² Emprego o termo para pensar as vivências de mulheres sob um olhar epistêmico plural, sobretudo a partir de metodologias interseccionais que problematizem os limites que o demarcador gênero conota e que ao mesmo tempo represente um “argumento a favor do conhecimento situado e corporificado e contra várias formas de postulados de conhecimento não localizáveis”. (HARAWAY, 1995, p.22)

Em *Produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis*, traço meu percurso desde minha criação familiar, que apesar das incidências pesadas de racismo e sexismo, oportunizaram os questionamentos e tensionamentos a quaisquer tipos de controle, passando pelo ingresso em curso acadêmico, Licenciatura Plena em História. E, depois, a formação em uma universidade pública, que mudou minha forma de refletir sobre as questões sociais, políticas e culturais. Ainda que em curso tecnológico e estruturado na área da gestão pública, pude participar como bolsista de iniciação científica, e depois como bolsista de extensão, da experiência da universidade em seu três pilares constitutivos, ensino, pesquisa e extensão. O que fomentou ainda mais minha vontade de ingressar em um programa de pós-graduação, sequenciando minha carreira acadêmica. Demonstro como esses processos me auxiliaram a articular um modo de fazer e pensar a Ciência, alinhado à perspectiva feminista, e contribuíram para acessar teorizações que deslocam e desarticulam modos de fazer e pensar hegemônicos.

Em *Contribuições do feminismo negro* apresento o aprofundamento desse campo teórico sobre a relação da maternidade, por meio da transposição para a realidade brasileira de conceitos pensados e elaborados a partir da realidade estadunidense. Mesmo que haja desafios semelhantes entre a realidade de mulheres mães afro-americanas e brasileiras, não temos experiências idênticas e nem as interpretamos da mesma maneira. Por isso, foi imprescindível esse esforço de transposição, o qual foi facilitado pelas intelectuais Lélia Gonzalez (1984; 1988), Luiza Bairros (1995; 2008), Sueli Carneiro (2003; 2005; 2011), Azoilda Trindade (2005), Jurema Werneck (2006) e Winnie Bueno (2020), centrais para compreender como se articula o pensamento feminista negro e se alinha às reflexões elaboradas por Patricia Hill Collins. Por meio de um olhar interdisciplinar nos discursos que cercam a maternidade intersectada por raça, gênero e classe, pude perceber a construção discursiva da sujeita mãe como a entendemos e a reconhecemos hoje.

Em *Dimensões individuais e coletivas de mães na graduação e pós-graduação* analiso como as sujeitas da pesquisa mobilizam seus discursos e apontam para as vivências e barreiras postas à sua formação acadêmico-científica na universidade. Utilizando experiências e vivências como mecanismos políticos a partir de pontos de vistas autodefinidos delas derivados, falo das possibilidades de articulação ativista que permitem que as vozes dessas mulheres ultrapassem fronteiras e espelhem modos de fazer científicos comprometidos com políticas “anti-hegemônicas”.

Em *Recurso Educacional* apresento a intervenção pedagógica direcionada para uma sensibilização de toda a comunidade acadêmica, ao propor discussões acerca da relação

maternidade, universidade e ciência e suas realidades sociais, profissionais e humanas. Por fim, apresento as considerações finais.

Este trabalho se organiza por laços constituídos por dinâmicas apreendidas além das lógicas da educação institucional do ensino superior brasileiro. Antes, esta pesquisa é alicerçada no respeito, admiração e carinho primeiro às mulheres que me antecederam e sobretudo por aquelas que compõem esta investigação.

Espera-se que esta dissertação possa colaborar para o aprofundamento dos estudos sobre maternidade, especialmente em como sua relação com a universidade e a ciência é lida no cotidiano acadêmico.

1. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, ESCOLHAS (IM)POSSÍVEIS

1.1. Entrando na Universidade

Desde criança escutei sempre que para “vencer na vida, o caminho são os estudos”. Mas apenas isso não era o bastante; nós, mulheres negras, precisamos estar sempre um, dois ou mais passos à frente para conseguirmos o que outras pessoas, homens e mulheres brancos, conseguem mais facilmente, ou pelo menos sem tantos requisitos de validação. O que recebi durante toda minha criação e educação foi estímulo e incentivo para continuar os estudos. Assim, como muitas outras narrativas, a minha encontra “confluência” nas similitudes das vivências com outras mulheres negras, sobretudo nas questões que se inscrevem nas várias dinâmicas da nossa estrutura societal. (BISPO, 2019, p. 31)

Após várias gerações na minha família, sou a primeira mulher a ingressar e concluir o curso superior. E agora, mesmo após quase dez anos desse feito, fui também a primeira mulher a ingressar em um programa de pós-graduação em nível de mestrado. E chego nessa formação acadêmica já com 40 anos, outro dado importante para compreendermos os atravessamentos geracionais de classe, raça e gênero em nossa estrutura social.

Desde mais nova, e mesmo sem compreender muito bem, os questionamentos ligados à gênero já me eram uma constante. E foi com esse olhar que em minha primeira graduação, Licenciatura em História (em uma instituição privada de ensino), que surgiu o Trabalho de Conclusão de Curso “A atuação e percursos da mulher no Século XXI - Mulher, Detran/MG e Profissão entre 2001-2004”, tendo como lócus de pesquisa uma instituição evidentemente patriarcal, machista e racista – um órgão público da administração estadual – mas que não me fez recuar da investigação, na qual utilizei história oral como método de produção de dados. Isso mesmo sem conhecer muito, àquela época, sobre o que e como estava fazendo enquanto pesquisa e apresentação do debate sobre gênero.

Minha primeira graduação, Licenciatura em História, foi concluída em uma instituição de ensino privada, uma vivência muito diferente da segunda, sob o ponto de vista de imersão no contexto e linguagem da pesquisa. Em minha segunda oportunidade de formação em nível superior, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), fiz o curso Tecnólogo em Processos Gerenciais, uma formação curta, com duração de dois anos. A experiência na universidade pública foi diferente, porque pude ser bolsista tanto em projeto de pesquisa quanto de extensão e a partir dessas experiências comecei a pensar e elaborar o caminho para esta investigação.

E dessa experiência com fazer pesquisa foi também o momento em que busquei por certos “modos de fazer” pesquisa, mesmo que os caminhos para esse interesse só tivessem ocorrido aproximadamente dez anos depois da primeira graduação. Em 2011, mesmo cursando uma graduação tecnológica, a universidade pública permitiu que eu pudesse experimentar a pesquisa e a extensão. Essa vivência me oportunizou conhecer ferramentas, instrumentos e métodos de investigação, algo que uma faculdade privada não me ofereceu.

Em 2013 ingresso, simultaneamente, na Especialização em Gestão Pública, na UEMG, e na segunda graduação em Ciências do Estado³, na UFMG. Importante destacar que naquele ano foi também o último de acesso à universidade por meio do vestibular, antes da incorporação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E esse destaque diz respeito a um contexto político, social e econômico que o Brasil vivia, de democratização do acesso ao ensino superior.

Utilizo esse marcador temporal com dois objetivos; o primeiro, corroborar inclusive a notória diferença de ensino entre a faculdade particular e a universidade pública na minha trajetória estudantil. E o segundo, demonstrar que a vivência da tríade ensino, pesquisa e extensão me permitiu vislumbrar como possível o ingresso no mestrado.

Paralelamente a essa trajetória acadêmica, chegou a maternidade, que mudou tudo. Sem romantizá-la, a mudança ocorreu sobre vários aspectos. Dentre eles, o que mais se destacou foi o despertar de meu posicionamento político frente à maternagem. Evento importante que acentuou o vínculo entre mim e meus filhos, como, por exemplo, quando mantive a mamada da madrugada e não deixei meus filhos “chorarem até aprenderem que não terão o apego que buscam”. Especialmente após o término da licença-maternidade, quando percebi diferenças importantes no comportamento do meu filho. E mesmo ouvindo repetidamente do médico que o desenvolvimento dele estava “dentro do esperado”, ao buscar ajuda sobre essas diferenças, recebo o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Assim, mesmo não tendo completa consciência que esse posicionamento era também político, decidi defender o que acreditava e questionar esse conhecimento médico frente à minha maternagem. Aprendi que, para ser ouvida, seria necessário falar mais alto e que essa voz poderia ser alcançada por meio dos estudos. Assim, resolvi incorporar à minha trajetória acadêmica as experiências que a maternidade me trouxera. Por isso, fazer o mestrado era mais

³ A partir de 2009 a UFMG oferece, com base no Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), projeto do governo federal busca ampliar vagas e cursos da rede pública de ensino superior. E o curso de Ciências do Estado e Governança Social vem como proposta de formação para um olhar atento e crítico com sensibilidade e consciência social. Disponível em: https://www.ufmg.br/diversa/15/index.php?option=com_content&view=article&id=39:ciencias-do-estado-e-governanca-social&catid=15:ciencias-sociais-aplicadas&Itemid=14. Acesso em 19 jun. 2021.

que uma escolha, tornou-se um imperativo. Como assevera Magda Soares (2003), a pesquisa percorre “um longo caminho de aprendizado” e estudo, sendo um “produto da aprendizagem” desse estudo e não o próprio estudo. (SOARES, 2003, p. 71)

Contudo, estar grávida e todas as questões que esse estado implica me fizeram perceber as diversas inscrições neste corpo grávido, tornando mais factíveis certas investidas a mim atribuídas de um tipo de desajuste, de falha ou “término de vida”. Nesse sentido, a representação da maternidade como prática de significação e de processo simbólico produz sentidos, significa e se inscreve no corpo da mulher, e o envolvem em relações de poder. Diante dos significados culturais e sociais, Dagmar Meyer (2000a) analisa que:

(...) ao construírem *lugares* que posicionam seres humanos como mulheres, mães ou nutrizes de diferentes tipos ou, ao proporcionarem respostas que possibilitam a elas entender aquilo que são e devem fazer enquanto mães ou, ainda, ao operarem a equivalência entre o ser mãe e a prática da amamentação, constroem posições de sujeito, produzem diferenças e identidades. (MEYER, 2000^a, p. 121)

Essas percepções me fizeram consciente dos discursos que circulam o imaginário social e cultural acerca da maternidade e, por conseguinte, a influência das imagens de controle, conceito nomeado pela socióloga afro-americana Patricia Hill Collins (2019, p. 35), que “ainda hoje aplicadas às mulheres negras atestam a dimensão ideológica da opressão”. Passei a perceber e a me revoltar com as questões que ouvia sempre: “E agora o que você vai fazer?”; “Sua vida agora acabou e não poderá fazer mais nada!”; “Gêmeos?! Como pôde fazer isso?”; “Deus te escolheu, porque sabe que daria conta!”; “Você é forte, vai dar conta!”; “Ainda bem que ele (o autismo) veio para você, porque se fosse comigo sei que não conseguiria!”; “Quem está cuidando das crianças para você fazer [não era uma escolha] hora extra no trabalho?”. E foi esse sentimento que me conduziu à contestação e a busca em materializar o projeto de vida e meu sonho, a pós-graduação. As expressões que ao mesmo tempo me causaram raiva foram instrumento pedagógico e necessárias para minha decisão de investigar questões acerca da relação da maternidade, universidade e ciência, da existência das redes de apoio, das estratégias de resistência frente às barreiras cultural, social, políticas e acadêmicas.

Foi assim que decidi estudar como se dão as vivências da maternidade no cotidiano das estudantes e pesquisadoras mães na UFMG. Entender como elas lidam com as demandas institucionais, sobretudo no que diz respeito às jornadas duplas, triplas e a sobrecarga com o trabalho do cuidado. Quais estratégias essas mulheres têm construído como forma de permanência e resistência no ambiente acadêmico? Quais colaborações trazem para repensar a sua inserção na vida acadêmica?

Conforme mencionado anteriormente, nesse percurso, intensificou-se o diálogo com o pensamento feminista negro de Gonzalez (1984, 1988), Bento (1992, 1995, 2002), hooks (1995, 2020), Bairros (1995, 2008), Carneiro (2003, 2005, 2011, 2017, 2020), Trindade (2005), Werneck (2006), Evaristo (2011, 2020), Davis (2016), Collins (2019), Bueno (2020) e Nascimento (2021), para refletir sobre as questões de raça, classe, gênero os discursos que sustentam opressões, bem como as contribuições do feminismo Badinter (1985); Harding (1997); Scott (1995); Meyer (2000) e Nucci (2018), dentre outras, para pensar a representação da maternidade e os significados culturais e sociais que a ela se atribuem. Ao mesmo tempo, é importante, por um lado, demarcar um posicionamento não romantizado da experiência da maternidade, como argumenta Elizabeth Badinter (1985), que caracteriza o amor materno e os condicionantes que o identifica como um mito socialmente construído; e, por outro lado, marcar, a partir das contribuições de Patricia Hill Collins (2019), como se gestam as imagens de controle do materno feminino a partir dos tipos *Mammies*, *Matriarcas*, *Mãe dependente do Estado* e *Hoochie Mama*.

As intencionalidades perseguidas buscam contemplar tradições teóricas diversas para auxiliar a pensar sobre algumas premissas racistas e sexistas que circundam a experiência da maternidade negra em particular e da maternidade em geral, bem como seus atravessamentos interseccionais.

1.2. Percebendo-me enquanto mulher negra-universitária-mãe atípica na pós

Para entender um pouco do que viveria a seguir, é preciso localizar que o curso de Ciências de Estado teve suas aulas no prédio da Faculdade de Direito. Foi minha primeira experiência como aluna da UFMG e naquele ano vivenciei um caso de grande repercussão midiática: o trote em calouros do curso de Direito. E espantosamente me percebi negra. A partir dali iniciaram-se as relações e solidez com minha negritude e identidade racial.

Retomando o trote ocorrido na época, circularam na internet imagens com referências racistas e nazistas mostrando uma caloura pintada de preto, com uma placa pendurada no pescoço, com os dizeres “caloura Chica da Silva”, tendo as mãos acorrentadas e seguras por um homem branco. Todas essas memórias fazem parte da minha trajetória na academia e na ciência e se encontraram quando efetivamente ingressei no programa de pós-graduação.

No entanto, os códigos, a linguagem e as etapas do processo de seleção em programas de pós-graduação *stricto sensu* não me eram tangíveis. Em 2014, a gravidez surge para mudar todos os planejamentos e decisões que guiavam minha aproximação com o mestrado. Ciente, já no primeiro mês, de que se tratava de gravidez múltipla, foi necessário colocar de lado o

sonho e o projeto de cursar o mestrado. Vi-me através das interdições que gradual e continuamente incidiam sobre aquele corpo grávido e sobre a ideia da maternidade como algo que “finalizava minha vida”, semelhante ao fracasso.

Mesmo querendo lutar contra todos os discursos e determinismos, a materialização do objetivo de cursar a pós-graduação se afastava. Parecia que jamais seria meu lugar, já que a realidade de um corpo que cedeu, mas não partiu lá no parto, recomeça sua trajetória. Mesmo transfundido a essa nova casa, a maternidade, iniciava ali a vivência de três vidas distintas e interligadas entre si. E aquilo representava uma imensidão de coisas que eu não conseguiria captar naquele momento. Mesmo agora, que escrevo sobre meu percurso na pesquisa, ainda concebo parcialmente essas relações e interlocuções. Ao entender que recomeçar foi também a chance de retomar projetos, volto para a Academia, em 2017, ao participar do Grupo de Estudos de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. E ali começo a entender os signos e os códigos de um processo que irá compor parte do meu projeto de vida.

A maternidade foi justamente o que me levou ao atual tema da pesquisa. Olhar para questões que, de outra maneira, não teriam sentido ou significado para mim, somou-se à vivência no trabalho que desenvolvia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em que fui exposta a questões que perpassaram a implementação de uma política pública desenvolvida pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e, dentro dele, àquelas destinadas a acolher e apoiar as mães universitárias. Passei a me interrogar como as estudantes-mães naquela instituição estavam lidando, fosse em contexto acadêmico ou de circulação no campus, com a presença dos(as) filhos(as) em sala de aula. Além desse questionamento inicial, outros mais subjetivos surgiram, que dizem respeito a quais sentidos as mulheres produziam daquela vivência que também se faziam presente nas minhas intenções de pesquisa.

Essas questões fervilhavam e encontraram espaço de escuta e elaboração no Grupo de Estudos de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, ou simplesmente Afirmção na Pós. E mesmo sem conseguir aprovação nas seleções de mestrado para ingresso em 2018, o mesmo grupo, juntamente com outras pessoas que também não haviam sido selecionadas naquele ano, compôs mais uma iniciativa do Afirmção na Pós: o Nenhum a Menos. Naquele mesmo ano reescrevi o projeto, o que possibilitou maior foco na adequação da linguagem e na proposta que ele apresentava. Assim, fui aprovada no Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE/FaE/UEMG. Refazer esse percurso teve a intenção de demonstrar como vivência e pesquisa urgiam e conformavam minhas intenções de pesquisa.

Importa ainda destacar aqui que realizar o mestrado, mais que um projeto de vida e realização de um sonho, tornou-se um imperativo. Isso porque no mesmo ano em que participei do Afirmção na Pós, paralelamente ocorreu uma mudança que marcaria minha percepção sobre realizar e concluir a pós-graduação: meu filho recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Em meio ao luto do diagnóstico e à compreensão do que seria essa mudança, fortaleci-me por acreditar nas oportunidades de desenvolvimento do meu filho quando acessei um Mestrado em Educação na UFMG.

Em 2019, primeiro ano de pesquisa, realizei de acordo com a orientação à qual me vinculava, de mudança no projeto, trazendo os questionamentos acerca da maternidade para a UFMG. Com a proposta de estudo de caso (YIN, 2005), iniciei o trabalho de campo junto a coletiva MaternAtiva⁴. Naquele mesmo ano ainda, a coletiva teve um projeto aprovado em edital da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que promove uma seleção de propostas de ações afirmativas apresentadas por estudantes e executadas no âmbito da UFMG. Conquistado o financiamento, puseram-se em prática as ações planejadas e voltadas à maternidade. Outra conquista da coletiva foi uma sala no prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), mas que não foi disponibilizada à época por obstáculos burocráticos.

Em agosto daquele ano, apresentamos nossos trabalhos no II Congresso de Mulheres na Ciência. Naquele evento, inscrevi e apresentei meu projeto de pesquisa recém-iniciado com aquele grupo. Mesmo com essa perspectiva ainda embrionária da pesquisa, intentava divulgar e ampliar o debate acerca da maternidade no campus e para além dele. Entretanto, para participação no evento houve uma tensão na coletiva, ligada ao entendimento de se a submissão do trabalho deveria ser feita individualmente ou em grupo, o que ocasionou certo desgaste.

Ainda sobre a participação no evento, conheci e fui convidada por uma pesquisadora do núcleo central do movimento *Parent in Science*⁵ (PiS) para a seleção do Programa Embaixadoras. Em 2020, juntamente com outras quatro pesquisadoras, compus o quadro de Embaixadoras na UFMG. A proposta do programa visa a ampliar no país a conscientização

⁴ Coletiva construída pensando ações afirmativas para as mães da comunidade UFMG, buscando garantir acesso, inclusão, permanência e convivência de mães e crias na vida universitária. Composta por “mães, pais e mulheres apoiadoras constituída em 2018 a partir das demandas levantadas durante dois encontros do Fórum Diálogos da Antropologia e Arqueologia da UFMG”. (FERNANDES; ROCHA; MATA, 2020, p.13)

⁵ *Parent in Science* (PiS) é um movimento formado por cientistas mães e pais, que surgiu em 2017 com intuito de levantar a discussão sobre a maternidade (e paternidade) dentro do universo da ciência do Brasil. O movimento busca a conscientização sobre os impactos da maternidade na carreira científica e o estímulo de medidas afirmativas que encorajem mães a permanecerem na construção do conhecimento científico após a maternidade.

sobre os impactos da maternidade na carreira científica e com isso estimular medidas afirmativas de apoio e acolhimento às maternidades. Uma conquista recente do movimento foi o campo de licença-maternidade no Currículo Lattes, representando a mudança de paradigmas e a possibilidade de construção de políticas públicas que considerassem a maternidade também como um período produtivo.

Todos esses acontecimentos não estão desconectados, mas também não estão sobrepostos, aconteceram simultaneamente. E foi nessa dinâmica relacional das ações com e na MaternAtiva, que, ao avançarmos nas trocas e vivências de demandas do grupo e da pesquisa, tivemos no meio do processo uma frustração. Daquela vez, relativa ao entendimento do trabalho e dos métodos da investigação e das ações que eu deveria desempenhar naquele grupo. De forma que, não encontrando mediação e solução dos conflitos de interesses que surgiram, tomei a decisão de descontinuar a pesquisa com a coletiva.

Porém, antes de desligar a pesquisa da coletiva, participei em outubro de 2019, junto com uma das integrantes, da Mesa de Abertura intitulada “Ações Afirmativas na Universidade: inclusão e resistência”, evento que compôs II Encontro de Antropologia e Arqueologia da UFMG. Em novembro do mesmo ano, apresentei o trabalho “MaternAtiva: pensando um campus para mães e crianças através das ações afirmativas e redes de apoio” no I Seminário Famílias, Políticas e Direitos, eventos sediados na FAFICH.

Apesar do encerramento do vínculo da pesquisa, não se encerraram o afeto, o acolhimento, a rede de apoio e a relação com as integrantes do grupo. De maneira que em decorrência da apresentação do último trabalho apresentado em conjunto, decidimos escrever um artigo científico, homônimo ao título do trabalho, tendo sido aceito e publicado em abril de 2021 pela Revista do Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-Minas.

Entendendo que aquela imersão no campo não fora exitosa, desloquei o campo de pesquisa, mantendo, entretanto, a temática centrada nas relações das vivências da maternidade no cotidiano das mulheres estudantes-mães e pesquisadoras na universidade. Naquele ponto, novamente o grupo de Ações Afirmativas na Pós foi fundamental para a continuidade do meu trabalho, pois foi através dele, como rede, quilombo (NASCIMENTO, 2021, p. 163) ou ainda como comunidade (SANTOS, 2019, p. 31), que cheguei à primeira entrevistada, o que naturalmente se desdobrou posteriormente para outras mulheres. Todavia, um pequeno detalhe que ninguém esperava ou imaginava – de fato um detalhe microscópico – criou um estrago

gigantesco: o Coronavírus⁶. Com a pandemia mundial e isolamento social estabelecido, percebeu-se que a suspensão das aulas presenciais na universidade e a manutenção do distanciamento social perduraria por um longo tempo, o que de fato prolongou-se por dois anos. Contemporaneamente, estamos vivenciando cenas perturbadora de todos os tempos com essa crise sanitária, econômica e política. E durante esses anos foi necessário refazer costumes cotidianos e reinventar possibilidades de contato social via tecnologias digitais.

1.3. A construção metodológica e os instrumentos para geração de dados

Pesquisa via videoconferência

As entrevistas ocorreram durante o isolamento social e, como medida de segurança, foi necessário realizá-las em ambientes virtuais, o que oportunizou a organização de tempo conforme as demandas diárias com filhos, trabalho, estudos. De acordo com a antropóloga Claudia Ferraz (2019), nos estudos sobre “etnografia digital”, enquanto recursos metodológicos, constata-se que:

(...) o desenvolvimento das tecnologias da comunicação resultou na proliferação das plataformas dos espaços sociais. Tal fato exige a adaptação dos métodos de investigação nas Ciências Sociais a fim de permitir análises fiéis dos movimentos e das atuações da cultura estudada nas redes sociais. (FERRAZ, 2019, p. 12)

E apesar dessa nova configuração, entrevistas em ambientes virtuais, as narrativas transcorreram sem impeditivos ou obstáculos pelo distanciamento, ao contrário, foram um facilitador, devido ao contexto diário das mulheres entrevistadas (e aqui não excluindo minha própria dinâmica).

A partir dessa compreensão, pesquisar torna-se um movimento não isento de subjetividade, visto que todos somos dela constituídos. E nesse sentido, refletir que as escritas científicas não são neutras, pois inscrevem-se em uma tradição, que, por sua vez, tiveram autoridade de dizer durante longo tempo, o que era ciência.

⁶ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus – SARS-CoV-2, família de vírus que causa a COVID-19 e que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas, a quadros respiratórios graves – constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. E em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em 18 jun. 2021.

Entrevista semiestruturada

A presunção de metodologia foi também se adaptando aos diversos contextos que convergiram na investigação sobre como as estudantes e pesquisadoras mães vivenciam a experiência de ocuparem, simultaneamente, esses papéis na UFMG. Logo na essência do que é mais caro nesta pesquisa. Por isso mesmo busco uma maneira feminista de fazer ciência, diferentemente do que muito se diz na Academia. Ao mesmo tempo, nesse “modo de fazer” pesquisa, questionam-se os pressupostos do conhecimento dominante produzido até então. (HARDING, 1997)

Como demonstrado em muitos estudos, as investigadoras feministas utilizam em pesquisa social:

(...) qualquer um ou todos os três métodos de pesquisa social – neste exato sentido do termo – como em qualquer pesquisa androcêntrica tradicional.

Há, é claro, diferenças notáveis na maneira como os métodos de coleta de dados são aplicados. Por exemplo, as investigadoras feministas ouvem atentamente o que as mulheres informantes pensam sobre suas próprias vidas e as dos homens, e mantêm críticas contra as visões de cientistas sociais tradicionais sobre as vidas de homens e mulheres. Elas também observam alguns comportamentos de mulheres e homens, que, da perspectiva dos cientistas sociais tradicionais, não são relevantes. No caso da história, elas buscam padrões de organização de dados históricos não reconhecidos. (HARDING, 1997, p.3, tradução nossa)

As entrevistas deste trabalho, mesmo sob o formato de semiestruturada, seguiram com um tipo de relação aproximada e sensível. Implicada em minha prática feminista, as entrevistas me exigiam respostas e empatia de sujeita mãe atípica, mulher, pobre e racializada. Empatia com outras mulheres com as quais me identifico, o que não isenta a interação que se pretende científica, mas produzindo significado e intercambiando acolhimento e fortalecimento. A Análise do Discurso foi a chave para avaliar os dados produzidos nas entrevistas, como explica Orlandi (2007):

A análise de discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. (ORLANDI, 2007, p. 26).

Foram entrevistadas, no total, sete mulheres. As entrevistas ocorreram de modo virtual devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. As mesmas foram transcritas e trabalhadas a partir da Análise do Discurso, em busca das narrativas permanentes. Entre as expressões permanentes e estabilizadoras que surgiram destacaram-se condição de conjugalidade, rede de apoio e estratégias de resistência e permanência na universidade. Essas questões promoveram encontros e desencontros com o aporte teórico do pensamento feminista negro, especialmente em relação ao conceito de imagens de controle.

Ao mesmo tempo entendemos os benefícios promovidos na interação entre pesquisadora e as sujeitas da pesquisa, sobretudo quando o modelo qualitativo permite uma entrevista em que as participantes se sintam confortáveis em suas narrativas. De modo geral, nessa abordagem as pesquisadoras e os pesquisadores devem trabalhar as relações e as interações sociais visando a assegurar os objetivos e a qualidade da investigação.

1.4. Análise de Discurso como proposta de análise

A Análise de Discurso – na versão francesa de M. Pêcheux (1975) – segundo Orlandi (2020), “nos coloca em reflexão e, (...), permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”. Com essa afirmação, Orlandi exemplifica como nos relacionamos com a linguagem enquanto sujeitas sociais que somos. E ainda alerta que “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político”. (ORLANDI, 2020, p. 07-08)

A partir dessa introdução, o que propõe Orlandi sobre a Análise de Discurso paira nas diferentes formas de significar a linguagem. Assim como indica seu nome, a Análise de Discurso trata do discurso, mesmo que tenha como áreas de interesse a língua e a gramática. Em outras palavras, ela trata da fala do *homem*⁷ em seu movimento, compreendendo o sentido da língua e relacionando linguagem à sua exterioridade. Orlandi recorre ao sentido etimológico da palavra e define:

O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. (...) A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e na realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2020, p. 13)

É a partir dessa percepção de movência que os sentidos se estabelecem e se estabilizam, ou seja, se mantêm em uma regularidade. Ao mesmo tempo, há também imprevisibilidade na relação das sujeitas com o sentido, da linguagem com o mundo. Ao compreender que os sentidos expressos pelas sujeitas desta pesquisa precisariam ser interpretados, para fins deste trabalho adotei a Análise de Discurso (AD) proposta pela teórica supracitada.

⁷ Neste trabalho posicione-me a partir da epistemologia feminista negra de Patricia Hill Collins (2019), que situa as experiências das mulheres negras como agentes de conhecimento, bem como da perspectiva dos saberes localizados, elaborado por Dona Haraway (1988). Não adoto o masculino universal como expressão das vivências de participantes da pesquisa, portanto, realizo o grifo na palavra homem apresentado por Orlandi (2020).

Importa destacar alguns pontos expostos por Orlandi (2020) que dizem respeito “[à] maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua”. A autora afirma que a “Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente”, portanto, o “discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. (ORLANDI, 2020, p.15)

Com origem não sistemática e em diferentes épocas e perspectivas, a Análise de Discurso centrada no seu objeto, o discurso, teve início nos anos 1960. A partir daquele momento, Orlandi aprofundou a noção de discurso ao paralelamente apresentar as filiações teóricas da Análise de Discurso. O que se procurou evidenciar e que dizia respeito aos estudos discursivos, é que dever-se-ia compreender a língua como um acontecimento e não só como uma estrutura, por isso:

(...) a Análise de Discurso é herdeira das três regiões do conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca na Psicanálise pelo modo como considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2020, p. 18)

Sendo assim, o sentido não existiria em si, porém as posições ideológicas o determinariam, quando colocados no processo sócio-histórico de produção das palavras. Dito de outra forma, a autora trata de discurso e ideologia e revela que o sentido é história e o sujeito se significa nela, ou seja, “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”. (ORLANDI, 2020, p. 18)

Nesse ponto, percebemos o argumento de Orlandi para o aspecto de estabilização no discurso, mas que não isenta a imprevisibilidade na relação das sujeitas com os sentidos quanto as formas de significar a linguagem. Analisar o discurso nessa perspectiva é analisar o que está sendo dito, tendo o contexto tanto como pano de fundo, como elemento constitutivo do próprio discurso.

Ancorada nessa perspectiva, a análise de cada narrativa encontra categorias que são estáveis, o que contribuiu para a percepção da operação de certas ideologias, especialmente relacionadas a gênero, raça e classe. Essas constantes nos encaminharam para a categorização e posterior análise dos dados em consonância ao referencial teórico. Para efeito de organização, todas as narrativas que foram cedidas para a pesquisa foram sistematizadas no Capítulo 3 – que

trata da apresentação das entrevistadas – alinhadas às chaves teórico-analíticas utilizadas nesse trabalho.

Esta investigação enfrentou alguns desafios individuais e coletivos. Dos desafios no coletivo, vivemos no Brasil um conservadorismo e um retrocesso político e econômico pós-eleições de 2018, bem como ostensivos cortes de bolsas de pesquisas⁸, enquanto, no contexto mundial, vivenciamos a pandemia da COVID-19. Com relação aos desafios individuais, apresento uma linearidade dos eventos, que, sobrepostos, incidiram no adiamento da defesa desta dissertação.

Esses desafios estão dispostos na seguinte ordem: 1) a pesquisa iniciada e posteriormente descontinuada com a coletiva MaternAtiva; 2) deslocamento do campo, manutenção da temática de pesquisa e a busca por novas colaboradoras da pesquisa; 3) encerramento de um vínculo de orientação; 4) recomposição de laços e vínculos na relação de transição da orientação; 6) sob nova orientação, realização da adequação e sistematização do texto para qualificação; 7) transcrição dos áudios – aproximadamente 14 horas de um total de 7 entrevistas – todos realizados por mim, porém contei com o auxílio de um colega pesquisador na socialização de uma ferramenta para transcrição – que, além de gratuita, transcreve a fala (o que é ditado) para texto em tempo real. Para manter e garantir maior fidedignidade dos depoimentos, defini que apenas as falas seriam descritas de forma literal. Assim, o aspecto não-verbal não foi transcrito.

A categorização foi composta pelos elementos estáveis das narrativas. Assim, foram criados três tópicos que cercam os três objetivos específicos, uma vez que estes fornecem uma ideia geral da problemática da pesquisa, além de controlar muitos outros aspectos do discurso e da análise, o que seguiu a orientação de Orlandi (2020).

Sequencialmente à categorização, foi realizada a análise dos dados de acordo com a Análise de Discurso proposta por Orlandi e considerou-se, pela complexidade do tema, todos os elementos constantes no roteiro semiestruturado das entrevistas, as categorias estáveis nas narrativas, os três objetivos específicos e aportes teóricos também para auxiliar na análise.

2. CONTRIBUIÇÕES DO FEMINISMO NEGRO

Pensamento Feminista Negro

⁸ Notícia que teve ampla repercussão nos jornais do país. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/02/capes-deixa-de-oferecer-5613-bolsas-a-partir-deste-mes-e-preve-economia-de-r-544-milhoes-em-4-anos.ghtml>. Acesso em 18 abr 2022.

O pensamento situado e posicionado, enquanto estratégia de resistência de mulheres negras, compreende o que conhecemos como pensamento feminista negro. Retomando a Década da Mulher, em 1975, tivemos a apresentação do Manifesto das Mulheres Negras no Congresso das Mulheres Brasileiras, chamando a atenção para a evolução da situação socioeconômica da mulher negra brasileira. Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro e muitas outras ativistas feministas negras denunciavam – ao mesmo tempo que inauguravam os estudos sobre desigualdades entre as mulheres – como a vida das mulheres negras era moldada na convergência das opressões de raça, gênero e classe, configurando o entendimento contemporâneo da interseccionalidade.

O mito da democracia racial para consolidar uma identidade nacional brasileira promovia o apagamento da categoria política de raça, em dados estatísticos⁹ por exemplo, para eliminar possibilidades de identificação das desigualdades raciais. Simultaneamente, permitiu que práticas discriminatórias se perpetuassem, fossem nas áreas da educação, emprego e economia. Práticas que não se dissiparam; ao contrário, se fortaleceram com o tempo e que permanecem nos dias atuais como projeto político.

Essa invisibilidade de raças no Brasil coloca as mulheres negras como uma categoria inexistente da população oficialmente reconhecida. Entretanto, as mulheres negras intelectuais e ativistas desafiaram essas interconexões históricas entre ideias de raça e projeto de construção de nação do país como cenário de apagamento das mulheres afro-brasileiras. Essa luta figurada no período do regime militar brasileiro fomenta a partir dos anos 1980 a “emergência de novos atores políticos, dentre eles, a versão contemporânea de mulheres negras”, conforme reflete Ana Cláudia Jaquetto Pereira (2016):

Almejando influenciar a agenda nacional e internacional, as ativistas negras dedicam-se a revisar formulações teórico-conceituais e a promover novas possibilidades interpretativas e marcos para a ação política, atuando tanto dentro quanto fora da academia. (PEREIRA, 2016, p. 11-12)

Assim, o pensamento feminista negro é legado que informa o movimento de mulheres negras, a coletividade compartilhada entre e por essas mulheres nos mais variados espaços e áreas do conhecimento. Importa dizer que no campo de produção acadêmica muitos escritos de mulheres negras são colocados em evidência, como “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira

⁹ Sueli Carneiro, em *Escritos de uma Vida* (2020), denuncia em seu artigo *Mulher Negra*, originalmente publicado no livro *Mulher Negra: política governamental e a mulher*, volume que compõe a coleção *Década da Mulher* (1975-1985), como a precariedade dos dados estatísticos oficiais existentes sobre a população negra, dados desagregados no quesito cor pelos órgãos responsáveis pelo recenseamento da população brasileira, fazem parte de estratégias – de caráter político e ideológico – que tem invisibilizado o negro, e em particular a mulher negra, nas diferentes esferas da vida nacional.

(1984) em que Lélia Gonzalez conceitua o “pretuguês” como o idioma oficial brasileiro, Jurema Werneck (2007) e o uso do termo “ialodê”, bem como a expressão “feminismo negro brasileiro”, descrito por Cláudia Pons Cardoso (2012).

Entretanto, nesta pesquisa, empresto da socióloga norte-americana Patricia Hill Collins (2019) os conceitos de imagens de controle e autodefinição enquanto critérios de valoração das mulheres negras como agentes do conhecimento. Concomitantemente, busca-se tensionar os padrões vigentes na comunidade acadêmica como parte de um compromisso intelectual e político com a organização e participação política de mulheres negras brasileiras na contemporaneidade.

2.1. Imagens de controle

Internacionalmente reconhecida como uma das contribuições mais relevantes da contemporaneidade no campo da teoria crítica, a produção intelectual da socióloga Patricia Hill Collins impacta. É justamente o seu primeiro livro, *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*¹⁰, que lancei mão como base teórica para refletir sobre a maternidade em geral, e das mulheres negras em particular. Para essa compreensão, mobilizo dois conceitos apresentados por Patricia Hill Collins que fazem parte das “tradições intelectuais feministas negras específicas, embora heterogêneas”, formadas a partir do lugar social das afro-americanas como coletividade. (COLLINS, 2019, p. 55)

O primeiro conceito refere-se às imagens de controle, que são a dimensão ideológica e interconectada do racismo e do sexismo articulados de forma mútua, imiscuídos no interior da matriz de dominação, ou seja, nos sistemas de poder – racismo, sexismo, *classismo* – que se estruturam e se articulam de forma a comunicar-se uns com os outros. Dessa forma, grupos dominantes utilizam as imagens de controle para permanecer no poder ao perpetuar padrões de violência, de exploração econômica e de dominação, indicando que, conforme definição dada por Collins (2019), aplicada às mulheres negras, as imagens de controle se baseiam em estereótipos manipulados dentro dos sistemas de poder, articulados pelas categorias raça e sexualidade:

(...) as imagens de controle surgidas na era da escravidão e ainda hoje aplicadas às mulheres negras atestam a dimensão ideológica da opressão das estadunidenses negras. Quando falo em ideologia, refiro-me a um corpo de ideias que reflete os interesses de um grupo de pessoas. Na cultura estadunidense, as ideologias racista e sexista permeiam a estrutura social a tal ponto que se tornam hegemônicas, ou seja,

¹⁰ No original *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Lançado em sua primeira edição em 1990. Segunda edição lançada em 2000. No Brasil, a primeira edição traduzida se dá em julho de 2019 – quase 30 anos depois - pela Editora Boitempo.

são vistas como naturais, normais e inevitáveis. (...) Tomada em conjunto, a rede supostamente homogênea de economia, política e ideologia funciona como um sistema altamente eficaz de controle social destinado a manter as mulheres afro-americanas em um lugar designado e subordinado. (COLLINS, 2019, p. 35)

Collins (2019) descreve, no contexto estadunidense, como a criação das imagens de controle foi fomentada durante o período escravocrata pela ideologia dominante que manipulava ideias sobre a condição da mulher negra, mascarando as contradições das relações sociais.

Para compreendermos o contexto brasileiro a partir do conceito trazido por Collins, recorro a Sueli Carneiro¹¹ (2016, p. 126), que nos auxilia a apreender sobre “a condição da população negra e particularmente da mulher negra no Brasil Colônia”. Nesse sentido, demonstra como se introduziram concepções de mulher e de negro(a):

(...) nos demais períodos históricos, permearam e condicionaram a educação brasileira, que reproduziu práticas e teorias racistas e sexistas, configurando um processo ideológico que visou sedimentar a manutenção da dominação e exploração de mulheres e negros, além das hierarquias sociais, que atualmente estão expressas nas piores posições socioeconômicas e políticas da população negra, em particular da mulher negra. (CARNEIRO, 2016, p. 129)

Para compreendermos o presente, recuperamos o passado, tendo na lente de análise o “período de escravização de homens e mulheres africanos” iniciado pelo comércio transatlântico no século XVI e “estendidos a todo o contingente negro brasileiro”.

Dessa forma que Sueli Carneiro (2016) nos permite refletir como as imagens de controle nomeadas e analisadas por Collins (2019) trazem aproximações e distanciamentos ao contexto brasileiro face ao contexto estadunidense, no que pese a manutenção da hierarquização social e da autoridade para definir valores sociais e que atribuem significados às vidas de mulheres negras.

O segundo conceito refere-se à autodefinição como “formas de resistência especificamente negras e femininas” a partir da contradição vivenciada pela guetização¹²

¹¹ Importante destacar toda contribuição na luta feminista e antirracista brasileira da filósofa e ativista Sueli Carneiro, uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil. É fundadora e atual diretora do Geledés, Instituto da Mulher Negra, concebido como instrumento político de luta e optou por esse nome tanto para demarcar a identidade de um feminismo de mulheres negras, quanto por se tratarem de organizações de mulheres negras de cunho religioso das sociedades tradicionais Iorubá, que hoje são consideradas patrimônio da humanidade. É, portanto, uma forma de culto ao poder feminino.

¹² Na obra *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*, a autora demonstra que houve dois fatores que estimularam a teoria social crítica das afro-americanas. Por um lado, antes da Segunda Guerra Mundial, a segregação racial na moradia urbana, bairros negros, escolas predominantemente negras, igrejas e organizações comunitárias exclusivamente negras. De outro, essa vizinhança exclusivamente negra também serviu como espaço onde mulheres e homens afro-americanos puderam usar ideias de matriz africana e desenvolver saberes de resistência voltados contra a opressão racial.

fomentada como forma de controle político e de exploração econômica do povo negro. O fato de terem sido "guetizadas no trabalho doméstico" – uma das ocupações principais das estadunidenses negras antes da Segunda Guerra Mundial – permitiu que as mulheres afro-americanas vissem as “elites brancas” e, assim, avançassem na elaboração de uma “ideologia racista desmistificada”. Essa relação desencadeou a contradição que conferiu a essas mulheres o “lugar social de *outsider interna (outsider within)*”¹³ uma forma peculiar de marginalidade que originou uma perspectiva específica das mulheres negras”. (COLLINS, 2019, p. 45-46)

Para analisar o conceito de imagens de controle e autodefinição a partir do contexto brasileiro ancorei-me no debate feminista negro de autoras americanas e brasileiras Gonzalez (1984, 1988), Bento (1992, 1995, 2002), hooks (1995, 2020), Bairros (1995, 2008), Carneiro (2003, 2005, 2011, 2017, 2020), Trindade (2005), Werneck (2006), Evaristo (2011, 2020), Davis (2016), Collins (2019), Bueno (2020) e Nascimento (2021). Essa transposição me permitiu refletir sobre a convergência ou divergência dos conceitos frente aos discursos que se atualizam a respeito da maternidade, bem como das estratégias de resistência das estudantes e pesquisadoras mães na UFMG. Essa dinâmica foi utilizada, primeiro, porque Patricia Hill Collins tem no contexto das afro-americanas estadunidenses sua base de análise, e, segundo, por considerar que contextos políticos, intelectuais, bem como as condições sociais e a linguagem para descrevê-los, mudam.

Em sua obra a autora nos convoca à compreensão da construção coletiva das vozes de mulheres negras, que, agentes do conhecimento, tensionam e desafiam “os interesses e as visões de mundo da elite masculina branca”. (COLLINS, 2019, p. 35). Apoiei-me no trabalho de Patricia Hill Collins sobretudo por sua proposta em “reconciliar subjetividade e objetividade na produção acadêmica”, e assim focada nas convergências do pensamento feminista negro, de modo a me permitir ser ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, e “ser tanto uma acadêmica respeitável quanto uma mãe satisfatória”. (COLLINS, 2019, p. 19)

Quero dizer com isso que minha intenção é ampliar a compreensão sobre como ideias cotidianas das vivências de mulheres mães no ambiente acadêmico-científico espelham as questões teóricas que movimentam a pesquisa.

Ao contextualizarmos o Brasil da década de 1970 vemos que muitas ativistas feministas negras chamaram a atenção – através do Manifesto das Mulheres Negras no Congresso das

¹³ Em “Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro”, Patricia Hill Collins explicita como as intelectuais negras tem feito uso de suas posições de *outsider within* para produzir um pensamento feminista negro.

Mulheres Brasileiras – de como gênero, raça e sexualidade moldavam a vida das mulheres negras nas esferas do trabalho, família e economia. Mesmo com a apatia das mulheres no movimento feminista para que se considerasse raça e o racismo nas questões de gênero. As questões trazidas por Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairros e muitas outras mulheres negras intelectuais e ativistas endossaram e fomentaram esse debate. (CARNEIRO, 2020, p. 17)

Assim, o que se compreende é que o feminismo é um movimento que luta pela construção de uma sociedade mais democrática e plural. Porém, essa concepção sobre o feminismo também o localiza como hegemônico, ocidental e branco. Para romper com a noção universalizante de mulher, criada na segunda onda do feminismo, Sueli Carneiro (2017) sinaliza:

(...) no movimento feminista brasileiro, como uma expressão de sua sociedade, as divisões e discriminações de raça e classe se fizeram presente, que se expressaram na resistência em reconhecer o racismo como um eixo articulador das desigualdades, que impacta nas relações de gênero, pois determina a hierarquia de gêneros na sociedade, e que se expressou também na maneira diferenciada que feministas negras tiveram para se inserir como sujeitos autônomos e políticos. (CARNEIRO, 2017, p. 12)

No Brasil, o feminismo esteve “por um longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres”, o que contribuiu para o silenciamento e apagamento das mulheres negras. (CARNEIRO, 2003, p. 118)

Ao interseccionar raça e destacar a heterogeneidade das mulheres, em outras palavras, enegrecer o feminismo, como propõe Sueli Carneiro e Ana Caroline Amorim Oliveira (2020) concorda em “marcar a identidade branca e ocidental da formulação feminista clássica e, ao mesmo tempo, revelar insuficiências, teóricas e práticas, sobre a diversidade de feminismos principalmente em sociedades multirraciais e pluriculturais” como a brasileira. (OLIVEIRA, 2020, p.93)

Assim, o feminismo negro busca romper com a suposta universalidade de gênero e composição homogênea de um grupo que compartilha, igualmente, direitos e oportunidades sociais, econômicas e políticas. Tal como nesta investigação, quando o foco é maternidade, educação e carreira científica.

2.2. Imagens de controle: *Mammy*, *Matriarca*, *Mãe dependente do Estado*

Sem justificativas ideológicas poderosas, as opressões interseccionais de raça, classe, gênero e sexualidade não existiriam nem se manteriam. Assim, para compreender os sentidos da emancipação para grupos subordinados e a luta por direitos, o pensamento de Patricia Hill Collins, especialmente seu conceito de imagens de controle, como chave analítica, pode auxiliar

na reflexão da experiência de mulheres negras em particular, e das mulheres em geral, e na maneira como a maternidade interpela as vivências de estudantes e pesquisadoras mães na universidade.

Em que pese as diferentes dinâmicas que influenciaram a formação dos aspectos da vida social em cada país em que se deu a diáspora africana, considerando-se as especificidades de cada contexto nacional, formas características do período de escravização e do patriarcado, é possível afirmar que as imagens de controle nos auxiliam a compreender como processos como o colonialismo, o racismo e o sexismo, enquanto sistemas de dominação, se apresentam na própria estruturação de poder. Segundo Collins (2019), as imagens de controle “não apenas subjagam as mulheres negras estadunidenses, como também são essenciais para manter as opressões interseccionais”. (COLLINS, 2019, p. 136)

Patricia Hill Collins detalha imagens de controle específicas e alinha historicamente seu uso e estabelecimento enquanto barreiras estruturais, bem como descreve como a partir das imagens de controle se formaram políticas e comportamentos institucionais que suprimiram das mulheres negras estadunidenses a possibilidade de acesso à justiça social e à cidadania, impedindo-as de nomear suas próprias experiências. Isso significa que os grupos dominantes utilizam a disseminação das imagens de controle como estratégia de culpabilização das mulheres negras pela situação socioeconômica desigual em que vivem, com o intuito de consolidar o *status* de pobreza e precariedade desse grupo.

Ao mesmo tempo, Collins (2019) apresenta como a objetificação das mulheres negras como o “outro” da sociedade, por um lado, materializa os limites entre o aceitável e o inaceitável, o permitido e o abjeto; e, por outro, evidencia o significado de pertencimento ou não pertencimento dessa mesma sociedade ao estabelecer um ponto no qual é possível estabelecer assimetrias e justificar desigualdades. E acrescenta:

A dominação sempre envolve tentativas de objetificar o grupo subordinado. “Como sujeito, toda pessoa tem o direito de definir sua própria realidade, estabelecer sua própria identidade, dar nome à sua própria história”, afirma bell hooks. “Como objeto, a realidade da pessoa é definida por outras, identidade é criada por outras, sua história é nomeada apenas de maneiras que definem sua relação com pessoas consideradas sujeitos”. A maneira como as trabalhadoras domésticas negras estadunidenses são tratadas ilustra as muitas formas que a objetificação pode assumir. (...) Os rituais de deferência, por exemplo, chamar as trabalhadoras domésticas negras de “meninas”, permitem que os empregadores as tratem como crianças, como seres humanos menos capazes. A objetificação pode ser tão grave que o Outro simplesmente desaparece”. (COLLINS, 2019, p. 138)

Atestando como as imagens de controle permanecem e se atualizam, em junho de 2021 houve muita comoção nas redes sociais¹⁴ devido à exposição de uma série de vídeos-protestos, feitos por uma brasileira branca radicada nos Estados Unidos – demonstrando insatisfação com a escassez de mão de obra para serviços domésticos e a remuneração paga por esses serviços nos Estados Unidos, em comparação ao Brasil.

Esse exemplo nos permite compreender, como nos demonstra Collins (2019), que “os alicerces das opressões interseccionais se apoiam em conceitos interdependentes do pensamento binário, em diferenças formadas por oposição, na objetificação e na hierarquia social”. Para manter a condição subordinada uma série desses binarismos misturam-se e implicam, invariavelmente, relações de superioridade e inferioridade. Não apenas isso, mas aponta para a perpetuação, no imaginário e cultura popular, a imagem de controle da *mammy* retratada como trabalhadora obediente e fiel à família branca, à qual serve com amor melhor que aos seus. (COLLINS, 2019, p. 139)

Importa destacar que, de acordo com o pensamento de Patricia Hill Collins (2019, p. 140), como as imagens de controle são dinâmicas e mutáveis, servem para “abordarmos novas formas de controle em um contexto transnacional”. Ou seja, essa compreensão da autora conduz para a formulação de análises sobre as relações sociais de dominação e resistência ao identificarmos raça, classe, gênero e sexualidade como sistemas interligados de opressão e não apenas como categorias identitárias ou mesmo a partir de efeitos cumulativos das múltiplas vivências de opressões.

***Mammy* / Doméstica**

Patricia Hill Collins (2019, p. 135) defende que as imagens de controle assumem um significado especial “como parte de uma ideologia generalizada de dominação”.

A imagem da *mammy* é a primeira imagem de controle descrita por Collins. Como negras e brancas eram importantes para continuidade da escravidão, articular as imagens de controle, conforme argumenta Collins (2019), justificava a exploração do trabalho de mulheres negras escravizadas e mascarava relações sociais que afetavam todas as mulheres. Essa imagem centraliza-se no mito da aceitação da subordinação. A lógica dessa figura foi fortemente difundida tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil e a mídia teve papel fundamental nesse fenômeno. Sobre esse aspecto, argumenta Azoilda Loretto da Trindade (2005):

¹⁴ A matéria está disponível em: < <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2021/06/brasileira-viraliza-ao-reclamar-do-valor-da-empregada-domestica-nos-eua.html>>. Acesso em 04 mar. 2022.

A mídia nega as mulheres negras, sobretudo as de pele mais escura e, quando as apresenta, pelo menos como referencial socialmente valorizado, essa visibilidade, embora presente, também, em outros contextos, configura-se tanto aqui como nos Estados Unidos, numa única direção. (TRINDADE, 2005, p. 93)

Em concordância a esse argumento, Angela Davis (2016) apresenta como a figura da *mammy*, assim como a Tia Jemima, imagem também descrita e analisada por bell hooks (2020), no período da escravização, agia para essencializar as mulheres negras em duas frentes, a saber: na ideologia da feminilidade, fortalecia o lugar da mulher a partir da maternidade, do cuidado, de companheirismo, com os maridos e da afabilidade; e por meio do mito da escrava doméstica, que “desfrutava de alguns duvidosos benefícios” ao se manterem na “casa-grande”. (DAVIS, 2016, p. 18).

Aplicada às mulheres negras, a imagem da *mammy* é de servilidade, domesticidade e obediência, ou seja, recuperada desde o sistema escravista, simboliza a relação de afeto e cuidado entre escravizadores e escravizados, a partir de um discurso paternalista significando a relação ideal com o poder da elite masculina branca. Aponta ainda para o modo como a *mammy* é imaginada, ao constituir um critério normativo regulador do comportamento das mulheres negras em geral.

A imagem da *mammy* persiste e se atualiza na cultura e imaginário popular. Tanto que quando interpelada junto à opressão de raça, essa imagem de controle busca influenciar um comportamento materno das mulheres negras. Porém, são penalizadas aquelas que não apresentam calorosas e carinhosas e rejeitam ser tratadas como *mammies*. A imagem da *mammy* também facilita narrativas mitificadas na manutenção de opressões de gênero e sexualidade, isso porque elimina a sexualidade e a fecundidade ao ser retratada como mulher negra gorda, de pele retinta, sem companheiro e disponível para cuidar da casa e das crianças dos brancos.

Lélia Gonzalez (1984), no artigo “Racismo e sexismo na cultura Brasileira”, articula interdisciplinarmente áreas do conhecimento, como a psicanálise e o marxismo, ciências sociais e história e a partir dos marcadores sociais da diferença ou perspectiva interseccional¹⁵ apresenta suas reflexões sobre a sociedade brasileira e o mito da democracia racial que a estrutura como tese sobre “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”. (GONZALEZ, 1984, 224)

É também nesse artigo que a autora, partindo de reflexões em andamento, descreve como os efeitos articulados do racismo e sexismo produzem noções específicas sobre a mulher

¹⁵ Mesmo que a autora não a nomeie dessa forma, suas análises já abordavam a relação de raça, classe e gênero, posteriormente foi cunhado o termo interseccionalidade por Kimberlé Crenshaw para descrever essa articulação.

negra, a tríade: mulata, doméstica e mãe preta. Ela ainda usa uma linguagem que ironiza, brinca e descortina a verdadeira língua da cultura brasileira, o *pretuguês*:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 1984, p. 238)

Luiza Bairros (1995, p. 463) se posiciona favoravelmente à contribuição do pensamento feminista negro estadunidense no que diz respeito à produção de conhecimento de mulheres não apenas no ambiente acadêmico, especialmente naquele produzido por mulheres que pensaram suas próprias experiências. Esse é justamente o ponto de confluência com o que Lélia Gonzalez (1984) faz em seu artigo “Racismo e sexismo na cultura Brasileira”.

Nele, Gonzalez embasa empiricamente suas vivências enquanto militante e intelectual, além de sua própria experiência enquanto mulher negra, para refletir sobre os discursos produzidos em torno das pessoas negras, em particular da mulher negra. Bem como, a partir das imagens sobre a mulher negra, são provocadas uma diversificação de papéis, por vezes ambíguos entre si, nas relações sociais no Brasil. A ambiguidade de sentidos que o carnaval aponta sobre a mulher negra é o que Gonzalez demonstra como sendo em torno da própria imagem, ou seja, conforme se flexionam as imagens da mãe preta, mulata ou doméstica.

A partir do discurso sobre a mulher negra, Gonzalez (1984, p. 228) realiza uma análise acerca do carnaval – temática de muitos estudos sociológicos e antropológicos – evento em que o mito da democracia racial é atualizado. E como todo mito, oculta a violência simbólica sobre a mulher negra ao mostra-la, via endeusamento carnavalesco no cotidiano dessa mulher, como a passista se sobrepõe à doméstica, sendo que após a Quarta-feira de Cinzas, a mulata do samba volta a ser a doméstica.

É no engendramento da mulata e da doméstica, a partir da figura da mucama,¹⁶ que Gonzalez identifica tratar-se da mesma pessoa. Porém, na doméstica, oposto da exaltação carnavalesca, tem-se o estereótipo daquela prestadora de bens e serviços, responsável pela casa e pela família dos outros. E aqui temos um ponto de encontro entre as teóricas Collins e Gonzalez sobre as imagens estereotipadas de mulheres negras.

¹⁶ Imagem caracterizada na “função da escrava no sistema produtivo (prestação de bens e serviços) da sociedade escravocrata”, entendida como a mulher negra possuidora do papel de cuidar das tarefas da casa e também dos serviços sexuais. (GONZALEZ, 1984, p. 230)

Isso porque apresentam, a partir de cada contexto – estadunidense e brasileiro – as similitudes que essas imagens exercem inclusive ao fixar essas mulheres em trabalhos domésticos ou em empregos cujas características das tarefas são atreladas à figura da *mammy*, sobretudo para ocultar a exploração econômica de classe social. Patricia Hill Collins (2019), entretanto, afirma:

Por razões de sobrevivência econômica, as mulheres negras estadunidenses podem desempenhar o papel de *mammy* em ambientes de trabalho remunerado. Nas famílias e nos bairros afro-americanos, porém, essas mesmas mulheres muitas vezes ensinam aos filhos algo bem diferente. O trabalho de Bonnie Thornton Dill sobre os padrões de criação de filhos entre as domésticas negras mostra que, embora se comportassem com deferência no trabalho, as participantes do seu estudo desencorajavam as filhas e os filhos a ser deferentes com os brancos e os incentivava a evitar o trabalho doméstico. A análise de Barbara Christian sobre a imagem da *mammy* nas narrativas de negros escravizados revela que, “ao contrário da imagem da *mammy* no Sul branco, ela é esperta, disposta a envenenar os proprietários e nem um pouco satisfeita com o destino que lhe deram”. (COLLINS. 2019, p. 143-144)

O controle por trás dessa imagem destina-se a internalizar a imagem da *mammy*, sustentando a lógica de fixação das mulheres negras ao trabalho doméstico, e, ao mesmo tempo, servirem de transmissoras das concepções das hierarquias raciais à sua prole, assim como, paralelamente, essa imagem também naturaliza a função de doméstica à cor das mulheres que a desempenham – mesmo que, como aponta Collins, em torno dessas imagens sejam gestadas expressões de resistência ao se mostrar “disposta a envenenar os proprietários e nem um pouco satisfeita com o destino que lhe deram”. Ou como diz Lélia Gonzalez, “por aí se vê que o barato é domesticar mesmo”. (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Em 2015, o filme brasileiro *Que horas ela volta?*¹⁷, protagonizado pela atriz Regina Casé, criticou desigualdades da sociedade brasileira e retratou os conflitos que acontecem entre uma empregada doméstica do Brasil e seus empregadores classe média alta. O filme deixa nítido como é mobilizada a imagem de controle da *mammy* – enquanto imagem social da mulher negra doméstica – e como os estereótipos são reiteradamente reproduzidos e difundidos, sustentando e justificando desigualdades étnico-raciais, econômicas e sociais. Interessante notar que o filme foi vencedor de premiações ao dramatizar concepções que penetraram e se estabeleceram nos diversos espaços sociais brasileiros, cujos efeitos são absolutamente atuais.

bell hooks (2020, p. 113) oferece perspectivas para pensarmos na complexidade dos mitos negativos e estereótipos socializados na história estadunidense através da “mídia de massa, sobretudo através da televisão, alertando-nos sobre o papel que ela exerce em nossa

¹⁷ Para assistir, acessar a ficha técnica e informações sobre o filme, que até a defesa deste trabalho se encontrava disponível na plataforma de streaming Netflix.

psique ao veicular imagens negativas da “mulheridade negra”. Para uma maior exemplificação, hooks resgata também a representação da mulher negra em alguns programas de televisão e cinema para demonstrar que as imagens negativas sobre elas afetavam todos os estadunidenses.

Assim, hooks (2020, p. 121) descreve como nesses programas eram constantemente mobilizadas “imagens baseadas em estereótipos sexistas existentes de mulheridade”, são as *Sapphires*, *Aunt Jemimas*, *amazons* (Tia Jemimas, Sapphires, amazonas)¹⁸:

Recentemente, a mais revoltante imagem de mulheridade negra na televisão foi representada em uma *sitcom* chamada *Detective School* (Escola de detetives). Nela, a mulher é constantemente ridicularizada por sua feiura, seu temperamento ruim etc. Na série, homens brancos estão ou zombando dela ou atacando-a fisicamente. As mulheres brancas com as quais se contrasta são loiras e estereótipos de mulher atraente. Em outras séries de televisão, a imagem predominante das mulheres negras é a de objeto sexual, prostituta, vagabunda etc. A segunda imagem é a de figura maternal ranzinza e acima do peso. Até mesmo séries que têm no elenco meninas negras as representam dentro desse padrão de estereótipos negativos. A pequena garota negra na *sitcom* *What's Happening* (O que está acontecendo) foi representada como uma Sapphire* miniatura – constantemente ranzinza e falando mentiras sobre o irmão dela. (hooks, 2020, p. 113-114)

Para hooks (2020, p. 121), o sentimento de *antimulher* que caracterizava as mulheres negras se baseava na ideologia sexista, aceita inclusive por pessoas negras, de modo que esses “mitos negativos e estereótipos ultrapassaram fronteiras de classe e de raça” e afetaram a maneira como mulheres negras se percebiam tanto quanto eram percebidas por sua própria raça. hooks também descreve como o rótulo da matriarca, assim como em Collins (2019), surge como forma de estruturação de poder da elite branca ao colocar as mulheres negras estadunidenses sob holofotes negativos face à sua contribuição positiva enquanto “trabalhadoras e abnegadas que estavam preocupadas em criar um ambiente amoroso e de apoio à família”. (hooks, 2020, p. 120-121).

No Brasil, a imagem da *Aunt Jemima*¹⁹ esteve representada pela personagem da Tia Anastácia na adaptação da obra de Monteiro Lobato – reconhecido escritor racista – para um programa infantil de televisão.

¹⁸ Em nota de rodapé de *E eu não sou uma mulher?* bell hooks (2020, p. 114 e 121) explica a imagem *Sapphire*, *Aunt Jemima*, que aqui reproduzo. *Sapphire* é o estereótipo racista da mulher negra e raivosa, que não tem carinho nem pelos filhos nem pelo companheiro. Foi criado para denominar mulheres afro-estadunidenses que seriam agressivas, dominadoras e usurpadoras do papel do homem. *Sapphire Stevens* era o nome de uma personagem no seriado *Amos 'n' Andy* (Amos e Andy), do canal de televisão CBS, que estava sempre brava com o marido *George “Kingfish” Stevens* por ele ser preguiçoso. (N. da T.)

¹⁹ *Aunt Jemima* é uma marca de produtos para café da manhã (mistura para fazer panqueca, xarope de mapple, e outros) da empresa Quaker. Os produtos dessa marca têm no rótulo a imagem de uma mulher negra, inspirada no estereótipo racista da *Mammy*, usado para falar de mulheres negras que trabalhavam na casa de pessoas brancas e amamentavam as crianças dessa família; eram consideradas cuidadoras perfeitas, sempre descritas como mais velhas, obesas e de cor, além de amáveis, obedientes e submissas. (N. da T.). (hooks, 2020, p. 121). Angela Davis, em nota de rodapé do seu livro *Mulheres, Raça e Classe* (2016, p. 18) diferentemente de bell hooks, faz uma

Segundo hooks (2020), a partir desses repertórios de mitos e estereótipos, e antes da disseminação das imagens das matriarcas negras, homens brancos proprietários de escravizados criaram “a noção de que todas elas eram criaturas sub-humanas, masculinizadas”. Ou seja, mulheres negras escravizadas eram “capazes de realizar trabalhos ‘de homem’”, além de também conseguirem “realizar as chamadas tarefas “de mulher”, que incluíam cuidar da casa, cozinhar e educar as crianças”.

Foi dessa forma que os “patriarcas brancos criaram a contradição de sua própria ordem sexista” ao forçar a realização das mesmas tarefas que os escravizados negros pelas escravizadas negras, no que pese a concepção de inferioridade das mulheres na concepção de que “não teriam proeza física”. (hooks, 2020, p. 121-122). Entretanto, essa imagem de fragilidade da mulher foi frontalmente rebatida por Sojourner Truth (1797-1883) abolicionista negra dos Estados Unidos em seu discurso “E eu não sou uma mulher?”.

Sojourner Truth torna-se a primeira feminista a defender igualdade social para as mulheres e levantar questões da mulher negra escravizada frente “aos olhos do público branco do século XIX, a mulher negra era uma criatura indigna de receber o título de mulher; ela era um mero bem material uma coisa, um animal”. (hooks, 2020, p.252).

Ainda de acordo com hooks (2020, p. 122) à guisa de explicação sobre a capacidade de mulheres negras sobreviverem “sem a ajuda direta de um homem e sua habilidade de realizar tarefas que eram culturalmente definidas como trabalho de “homem”, homens brancos diziam que mulheres negras escravizadas não eram mulheres ‘reais’”. hooks ainda acrescenta:

Qualquer que fosse a razão, mulheres negras representaram uma ameaça tão grande ao patriarcado existente, que homens brancos espalharam o conceito de que mulheres negras tinham características masculinas incomuns para a espécie feminina. Para comprovar seu ponto de vista, com frequência, eles forçavam mulheres negras a trabalhar em tarefas difíceis enquanto escravizados negros ficavam à toa. (hooks, 2020, p. 122)

Simultaneamente essas reflexões nos remetem ao centro do pensamento feminista negro, a resistência às imagens de controle e o consequente processo de objetificação de mulheres negras. Ao animalizá-las, esse tratamento é utilizado como justificativa para as opressões que, historicamente, seus corpos recebem. Essa imagem fixa um tipo de relacionamento imagético ideal entre grupo dominado (as mulheres negras) e o grupo

explicação à terminologia Tia Jemima anterior ao seu uso comercial, a qual transcrevo: “Tia Jemima, por sua vez, vem de uma canção dos shows de variedades do século XIX (“Old Aunt Jemima, de 1875) e, posteriormente, tornou-se uma marca de produtos de café da manhã, razão pela qual a expressão passou a ser usada para se referir à cozinheira negra.

dominante (as elites brancas). O que determina a ligação direta das imagens de controle, aqui pensamos a figura da *mammy*, às ideologias dominantes do período de escravização.

Segundo Patricia Hill Collins (2019, p. 142), fundamentada nos estudos da crítica feminista negra Barbara Christian, a imagem da *mammy* tem “função simbólica na manutenção de opressões gênero e sexualidade”. Resistir às imagens de controle é argumentado por Winnie Bueno (2020, p. 78) em concordância com Collins de que se trata do “centro do pensamento feminista negro”.

Matriarca / Mãe preta

Conforme Patricia Hill Collins (2019, p. 145), “assim como a imagem *mammy*, a da matriarca é fundamental para corroborar opressões interseccionais de classe, gênero e raça”. E enquanto a *mammy* caracteriza a figura da mãe negra nas famílias brancas, a matriarca simboliza a figura materna nas famílias negras. Importante destacar que a figura da matriarca está atrelada à imagem da *mammy*, porém algumas características são distintas entre elas. Curioso destacar que a introdução da tese do matriarcado negro “surgiu precisamente no momento em que o movimento das mulheres criticava o patriarcado estadunidense”.

Ainda de acordo com Collins (2019), no caso da *mammy* vemos o mito da aceitação e subordinação, bem como os estereótipos maternos associados à domesticidade e à docilidade além de uma maior dedicação às famílias brancas em detrimento da sua própria. Em contraposição, a matriarca é a mãe agressiva, não feminina, “supostamente castradoras de seus amantes e maridos”, conseqüentemente não cuida adequadamente de seus filhos. (COLLINS, 2019, p. 145-146)

Dessa forma, esses motivos, cumulativamente, eram compreensíveis para que os homens as abandonassem. Ou seja, da perspectiva do grupo dominante, a matriarca, carregada de um estigma negativo, era uma flexão da imagem da *mammy* fracassada, na medida em que rejeitava a imagem de submissão e diligência.

Há nessa imagem dois objetivos importantes para refletirmos. O primeiro trata da transferência às mulheres negras da responsabilidade social da condição de miserabilidade e vulnerabilidade das comunidades negras. O segundo refere-se à utilização dessa imagem de controle como justificativa ao excesso de punibilidade do Estado para com os jovens negros, como expressa Collins (2019):

Introduzida e amplamente divulgada por um relatório do governo intitulado *The Negro Family: The Case for National Action* (A família negra: em defesa de uma ação nacional), a tese do matriarcado argumentava que as afro-americanas que não cumpriam seus deveres “femininos” tradicionais em casa contribuíam para os

problemas sociais na sociedade civil negra. Por passarem muito tempo longe de casa, as mães que trabalhavam fora não conseguiriam supervisionar adequadamente as filhas e os filhos e, assim, contribuíam de modo relevante para o fracasso escolar das crianças. (COLLINS, 2019, p. 145)

Em sua análise de maternagem e paternagem feministas na obra “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”, bell hooks (2018) analisa as dificuldades de pensadoras feministas ao confrontarem o fato de o sexismo na família, com muita frequência, ser transmitido pelas mães. Inclusive no que pese às referências aos lares distintos do modelo nuclear de composição familiar socialmente aceito. hooks explora o argumento em que:

Mesmo nos lares onde não havia um pai presente, as mulheres ensinavam, e ensinam, pensamentos sexistas para as crianças. De maneira irônica, várias pessoas pressupõem que qualquer lar é automaticamente patriarcal quando a mulher é chefe de família. Na realidade, mulheres chefes de família na sociedade patriarcal, com frequência, sentem-se culpadas pela ausência de uma figura masculina e ficam hiperatentas à comunicação de valores sexistas para as crianças, principalmente para os garotos. Há pouco tempo, especialistas conservadores responderam a uma série de atos violentos perpetrados por jovens garotos de todas as classes e raças, sugerindo que mulheres solteiras não conseguem criar meninos saudáveis. (hooks, 2018, p. 84)

É interessante constatar como, no Brasil, Gonzalez (1984) vai afirmar ser a neurose brasileira engendrada a partir do mito da democracia racial em que se reproduz a manutenção da hierarquização das relações sociais. Na medida em que não somos racistas, não somos preconceituosos, não somos diferentes, porque somos todos brasileiros; em outras palavras, somos iguais em negação ao passado escravocrata, racista e hierárquico da sociedade brasileira. Estabeleceu-se uma narrativa alicerçada na cordialidade e na reiteração de um mito de que a escravização brasileira teria sido menos segregatória que a experiência dos Estados Unidos.

Assim, teóricos como Gilberto Freyre mobilizaram imagens de controle similares às descritas por Patricia Hill Collins na construção do mito da democracia racial. Mas, Lélia Gonzalez rejeita a imagem que Gilberto Freyre faz ao “discutir sobre a diferença entre escravo (coisa) e negro (gente) prá chegar, de novo, a uma conclusão pessimista sobre ambos”. (GONZALEZ, 1984, p. 235)

A autora contesta Freyre e sua colocação sobre como as mulheres negras não ofereciam resistência às violências às quais eram submetidas. Conforme Lélia Gonzalez:

A única colher de chá que dá pra gente e quando fala da “figura boa da ama negra” de Gilberto Freyre, da “mãe preta”, da “bá”, que “cerca o berço da criança brasileira de uma atmosfera de bondade e de ternura” (p. 343). Nessa hora a gente é vista como figura boa e vira gente. (...) Exatamente essa figura para a qual se dá uma colher de chá é quem vai dar a rasteira na raça dominante. É através dela que o “obscuro objeto do desejo” (o filme do Buñuel), em português, acaba se transformando na “negra vontade de comer carne” na boca da moçada branca que fala português. O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e nem tampouco essa entreguista, essa traidora da raça como quem alguns negros muito apressados em seu julgamento. Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. (...) Enquanto mucama,

é a mulher; então “bá”, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve prá parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a “mãe preta” é a mãe. (GONZALEZ, 1984, p. 235)

Observamos aqui uma confluência dialógica entre as pensadoras Gonzalez (1984), hooks (2018; 2020) e Collins (2019) no que diz respeito a imagem de controle da matriarca. A saber, imagens de controle são dinâmicas e há nas imagens de controle uma dialética organizativa.

Ainda de acordo com Collins, a partir da década de 1960, mesmo que a imagem da “matriarca pareça distante de questões relacionadas do desenvolvimento capitalista dos Estados Unidos”, a manipulação dessa figura corrobora as opressões de classe, gênero e raça assim como a imagem da *mammy*. Intensivamente manipulada pelas elites econômicas brancas, a imagem da matriarca vem para explicar a miserabilidade e vulnerabilidade das comunidades negras. Vinculada à ideologia de gênero, a imagem da mãe agressiva serviu para culpabilizar as mulheres negras pelos problemas do desenvolvimento do capitalismo. (COLLINS, 2019, p. 146-147)

Em outras palavras, para controlar processos de resistência, por exemplo, as mulheres negras articulam e resignificam estereótipos negativos reproduzidos pela estruturação ideológica do sistema de opressões. O que quero dizer é que no processo de resignificação da imagem de controle por quem a ela está subjugado há também a possibilidade de produção de imagens de resistência do próprio grupo submetido.

Colocando de outra forma, a percepção da figura da mãe preta, da matriarca como categoria de resistência no interior de suas famílias, independentemente e mesmo quando se apresentam como chefes de família, é um dos aspectos a serem valorizados. Patricia Hill Collins (2019), criticando os estudos dos teóricos negros Du Bois e Frazier, indica como esse fenômeno é invisível para esses autores, que não veem “centralidade das mulheres negras nas famílias negras como uma *causa* do *status* de classe afro-americano”. (COLLINS, 2019, p. 144)

Desta forma, Collins (2019) contextualiza a década de 1960 como ponto de mudança sobre o uso da “ideologia que racializasse a chefia feminina como uma causa importante da pobreza negra”, buscando compreender como a liderança e a presença de mulheres negras nessas famílias foram decisivas para a superação da pobreza. (COLLINS, 2019, p. 146)

Observa-se então, o mito por trás da imagem de controle da matriarca, qual seja: a atribuição às mulheres negras da responsabilidade pela precarização da vida e das desiguais condições de renda das comunidades negras, assim como a vulnerabilização de seus filhos por não estarem em casa. A figura da matriarca pode ser mobilizada na despotencialização de

movimentos de resistência na luta por direitos dos grupos subalternizados, como expõe Collins (2019, p. 149):

A imagem das mulheres negras como mães perigosas, desviantes e castradoras dividiu a comunidade negra em um período fundamental de sua luta pela libertação. Tais imagens geraram reação semelhante no ativismo político feminino e criaram um abismo ainda maior entre o mundo das mulheres negras e o mundo das mulheres brancas em um período igualmente fundamental na história das mulheres.

Afirmativa que encontra ancoradouro no trabalho desenvolvido por Maria Aparecida Silva Bento (1995), que analisou as condições de mulheres negras no mercado de trabalho, particularmente às discriminações que vivenciam. E ao rejeitarem a expectativa de submissão e docilidade são interpeladas como agressivas. E esse estereótipo de agressividade de mulheres negras, além de gerar prejuízos pessoais e sociais às mulheres, constitui várias imagens de controle que se interconectam à feminilidade negra.

Segundo Collins (2019, p. 148-149) no campo das ciências sociais a imagem da matriarca sustentou que a destruição da família negra no período escravocrata deveu-se à inversão dentro das comunidades negras dos papéis de gênero. Isso porque “estar empregada quando os homens negros têm dificuldade em encontrar trabalho estável expõe as mulheres afro-americanas à acusação de que são castradoras”. Essa imagem, deliberadamente, ignora a incorporação da economia capitalista e padrões específicos de gênero no que diz respeito à remuneração, à facilidade e/ou dificuldade em se conseguir uma posição remunerada, se compararmos homens negros e mulheres negras. Ou seja, quando não pressionadas à imagem da mammy, de acordo com Collins, as afro-americanas são estigmatizadas como matriarcas, e uma vez que muitas são o único sustento da família, essa situação cotidiana tem forte impacto na sua autoconfiança e capacidade de enfrentamento à opressão.

A partir da imagem de controle da matriarca, Patricia Hill Collins descreve outra imagem, a mãe dependente do estado (*welfare mother*), que no contexto brasileiro aproxima-se da noção do programa de distribuição de renda Bolsa Família, infelizmente extinto em 2021, após 18 anos de operação.

Mãe dependente do Estado / Rainha da assistência social

Antes de aprofundarmos na imagem de controle da mãe dependente do Estado ou *welfare mother*, é importante destacar que foi se apoiando nessa imagem que se construiu a justificativa para intensa criminalização da população negra, especialmente dos homens

negros²⁰, no contexto estadunidense. A partir dessa imagem de controle também é possível apreender sobre a correlação do *boom*, nas décadas de 80 e 90, da “indústria da punição”. (COLLINS, 2019, p. 151). Essa imagem coloca em questão a fecundidade das mulheres negras e sua vida reprodutiva. Collins chama atenção aos aspectos correlatos entre essa imagem com a imagem da *mammy* e da matriarca.

Temos, conforme Collins (2019, p. 151), de um lado, “como a matriarca, a mãe dependente do Estado é qualificada como uma mãe ruim”, mas em contrapartida “ela não é agressiva o suficiente”. Do outro, com sua numerosa prole, onera o Estado devido ao uso dos programas de assistência social, ao mesmo tempo em que é irresponsável com a educação, os valores e a ética do trabalho repassados aos filhos. Collins destaca que:

A imagem da mãe dependente do Estado propicia justificativas ideológicas para opressões interseccionais de raça, gênero e classe. As pessoas afro-americanas acabam estereotipadas racialmente como preguiçosas quando as mães dependentes do Estado são culpadas por não transmitir a ética do trabalho aos filhos. Além disso, a mãe dependente do Estado não dispõe da ajuda de uma figura de autoridade masculina. Tipicamente retratada como mãe solteira, ela viola um dogma fundamental da ideologia branca e masculina: é uma mulher sozinha. Consequentemente, o modo como ela é tratada reforça a ideologia de gênero dominante, que afirma que o verdadeiro valor e a segurança financeira de uma mulher devem vir pelo casamento heterossexual. (COLLINS, 2019, p. 152)

Devemos considerar o hiato temporal de quase 30 anos em relação a primeira edição, publicada em 1990, da obra de Patricia Hill Collins, mas que independentemente dessa distância editorial, ainda traz questões que atravessam temporalidades, fronteiras e contextos, tornando possível conectá-las ao presente. Isso posto, destacamos que na representação da imagem de controle da mãe dependente do Estado há uma correlação com a figura da mãe solteira²¹, que vincula maternidade à conjugalidade. Simultaneamente, a mobilização dessa imagem de

²⁰ No documentário “A 13ª Emenda”, dirigido pela cineasta negra Ava Duvernay, estudiosos, ativistas e políticos analisam a correlação entre a criminalização da população negra dos EUA e o crescimento do sistema prisional do país. “Olhos que condenam” é uma minissérie, também dirigida pela mesma cineasta, que retrata um crime atribuído aos “cinco do Central Park” – nome pelo qual ficaram conhecidos os cinco jovens negros acusados de terem cometido o crime. Durante os episódios, apresenta-se o processo judicial que resultou na condenação dos jovens acusados injustamente de um ataque brutal a uma mulher branca de 28 anos. Ambas as películas possibilitam perceber como as conexões da utilização de estereótipos racistas na mídia substanciaram a utilização de políticas de encarceramento em massa para a população negra estadunidense, especialmente nas décadas de 1980 e 1990. Como descrito por Collins, essa intensa criminalização também representou uma nova forma de segregação racial. Até a publicação deste trabalho, o documentário e a minissérie estavam disponíveis na plataforma Netflix.

²¹ Muito difundida socialmente, a terminologia “mãe solteira” – em que apenas a mãe é identificada como responsável pelo cuidado da prole – remete-se à experiência nomeada como monoparental feminina, forma consagrada e sociologicamente bem estabelecida de identificação desse fenômeno. Importa destacar aqui que essa terminologia endereça o masculino universal à conformação das famílias. Sobretudo ao contrapormos à expressão “mãe solo”, como ruptura a essa concepção pejorativa que mantém relação entre conjugalidade e a condição social da mulher, que a afasta da noção nuclear de família.

controle elege um modelo normativo de formações familiares socialmente aceito em detrimento à diversidade de configurações de famílias existentes.

Retomando a imagem de controle da mãe dependente do Estado tem-se uma evolução para outra imagem: a da rainha da assistência social ou *welfare queen*. Collins (2019, p. 153) sinaliza que a partir da década de 1980 e da eleição do governo Reagan, essa imagem é acionada para “mascarar os cortes promovidos pelo governo em programas de bem-estar social” e culpabilizar mulheres negras da classe trabalhadora pela “deterioração dos interesses dos Estados Unidos”. Resumindo, a diferença entre a mãe dependente do Estado e a rainha da assistência social definida por Collins:

Em contraste com a imagem da mãe dependente do Estado, que recorre ao capital moral ligado à maternidade estadunidense, a imagem da rainha da assistência social se refere a uma mulher negra da classe trabalhadora altamente materialista, dominadora e sem parceiro homem. Contando com os subsídios públicos, as rainhas negras do bem-estar aceitam dinheiro suado de cidadãos que pagam impostos e são casadas com o Estado. Assim, a imagem da rainha da assistência social aponta para os esforços de utilizar a situação das mulheres negras da classe trabalhadora como sinal da deterioração do Estado. (COLLINS, 2019, p. 153)

Ao transportamos para o contexto brasileiro, essa última imagem de controle, a da rainha da assistência social, encontra relação com o estereótipo das mulheres beneficiárias dos programas sociais – vinculados às políticas de redistribuição de renda durante os governos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva – tais como o Programa Bolsa Família. Esse estereótipo possui dimensões interseccionais de raça, gênero e classe e, tal como a mãe dependente do Estado, intenta limitar a fecundidade de mulheres negras ao retratá-las como extremamente oportunistas por visarem a aumentar o valor do benefício social recebido ao reproduzir mais crianças. E, ao mesmo tempo, enquadram-nas como preguiçosas e acomodadas, uma vez que as destinatárias do programa são em sua maioria mulheres de baixa renda e negras.

Dama negra / Black lady

Patricia Hill Collins (2019, p. 154) explicita que a imagem da dama negra ou *black lady* acompanhou a imagem da rainha da assistência social, porém se distingue dela por não pertencer às camadas mais empobrecidas da sociedade. Caracterizadas como mulheres negras de classe média, qualificadas e bem instruídas, “representam uma versão moderna da política de respeitabilidade promovida pelas associações de mulheres” e aqui equipara-se à “*mammy* moderna, ou seja, da profissional negra diligente, que trabalha duas vezes mais que os outros”. Acionar essa imagem implica, de um lado, a ideia de que mulheres negras são submissas; e, de outro lado, essa figura justifica a exploração econômica a partir dessa imagem veiculada. No entanto, negar esse papel é ser comparada à imagem da negra agressiva.

Apesar de não parecer caracterizar uma imagem de controle à primeira vista, no contexto político das décadas de 1980 e 1990 nos Estados Unidos, essa imagem relacionou-se às ações afirmativas. Nesse aspecto, Winnie Bueno (2020) em consonância com Collins explicita que a mobilização da imagem da dama negra age como forma de supressão da assertividade de mulheres negras, sobretudo nos espaços de poder. Em paralelo, tem um conteúdo de silenciamento tanto ao vincular sua ascensão em razão de uma política pública, quanto ao desconsiderar o mérito de sua trajetória, que convoca a um esvaziamento desse conteúdo. Paralelamente, essa imagem também sustentou o discurso de “racismo reverso”, que:

(...) mesmo que as damas negras tenham instrução elevada ou competência comprovada, suas realizações continuam questionáveis. Além disso, muitos homens negros acreditam erroneamente que as damas negras ocupam cargos reservados a eles. Aos olhos desses homens, as damas negras se beneficiam do fato de serem mulheres, negras e aparentemente menos ameaçadoras aos brancos. (COLLINS, 2019, p. 154)

bell hooks (1995) nos auxilia na compreensão da imagem de controle da dama negra a partir da problematização das intelectuais negras, tomando a subjetividade da sua experiência como elemento de análise. Ela assim a descreve:

As intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita. O pessoal pode se sentir à vontade com a presença de acadêmicas negras e talvez até as deseje, mas é menos receptivo a negras que se apresentam como intelectuais engajadas que precisam de apoio tempo e espaço institucionais para buscar essa dimensão de sua realidade. A professora de direito negra Patricia Williams em sua nova coletânea de ensaios *The Alchemy of Race and Rights* (A alquimia de raça e direitos) escreve com eloquência sobre a maneira como alunas e professoras negras exercem o pensamento crítico, um trabalho intelectual que ameaça o *status quo* e torna difícil para nós receber apoio e endosso necessários. Chamar isso de racismo e sexismo combinados faz com que sejamos vistas como intrusas por colegas de perspectivas estreitas. Patricia esclarece que o *status* de fora é uma espécie de ferida aberta. Algumas de nós preferiram assim negar sua capacidade intelectual para não enfrentar essa realidade. Outras podem escolher ser acadêmicas, mas evitar a classificação de intelectual. (hooks, 1995, p. 468)

Concomitantemente, vemos em Gonzalez (1984) um movimento afirmativo da voz negra, especialmente da mulher negra, inaugurando um debate que surge posteriormente sobre o lugar de fala enquanto um lugar social. Chamar a atenção para esse movimento é constatar que contrapondo a imagem da dama negra, Gonzalez horizontaliza – a partir do movimento afirmativo da voz negra – no âmbito dos discursos, as posições hierárquicas que tentam controlar as narrativas sobre pessoas negras, sobretudo da mulher negra, na sociedade brasileira.

Nesse sentido, remetemo-nos às considerações de Luiza Bairros, na obra “Mulher Negra e o Feminismo” (2008), em que delibera sobre o movimento de tomada de consciência, o enfrentamento do racismo, a necessidade de conhecer a história do negro, as formas explícitas e implícitas da discriminação racial perpetuada pela mídia, escola e outras instituições sociais.

Conseqüentemente a partir desse primeiro impulso, encontra-se a percepção da mulher negra e suas contribuições e importância dentro da comunidade negra. Em seu ponto de vista:

Ela é, em sua maioria, chefe-de-família, a principal responsável pela criação e transmissão de valores culturais expressos pelas religiões afro-brasileiras, afoxés, blocos afros e grupos de samba; é também a mulher negra que desempenha um papel importante no processo de luta do negro ainda na escravidão, participando diretamente da formação e da defesa de quilombos. Essa mesma mulher negra é que povoa as estatísticas mais assustadoras das condições sócio-econômicas em que vive o povo brasileiro. (BAIRROS, 2008, p. 140)

Em que se pesem os apontamentos de Gonzalez (1984), hooks (1995) e Collins (2019) para as mulheres negras que desestabilizam as hierarquias discursivas, as intelectuais negras e a imagem da dama negra, o que percebemos de similitudes, ao atravessarmos as fronteiras culturais EUA-Brasil, são mulheres negras intelectuais que fazem malabarismos com múltiplas exigências. De um lado, algumas tentam se dedicar livre e plenamente ao trabalho intelectual e, ao mesmo tempo, tentam não mostrar empenho demasiado nesse mesmo trabalho para não se tornarem párias sociais, ou ainda mascaram esse trabalho de modo que não represente risco à manutenção de uma relação afetiva, como apresentado pela socióloga Ana Cláudia Lemos Pacheco²².

Jezebel / hoochie

Esta última imagem de controle apresentada por Patricia Hill Collins, “a jezebel, a prostituta ou a *hoochie*”, é essencial tanto para a apreensão do sentido das imagens de controle como para o sentido contemporâneo dessa imagem refletida na condição da mulher negra. No contexto dos Estados Unidos, a terminologia *hoochie* é usada como “expressão coloquial pejorativa que designa uma mulher jovem, promíscua e que se veste de forma sexualmente provocante”. (COLLINS, 2019, p. 155)

Assim, não é difícil de transpor territórios e encontrar essa justificativa para os abusos sexuais cometidos contra mulheres no Brasil. Como Collins especifica, essa imagem está relacionada ao controle da sexualidade das mulheres negras. “As jezebéis do passado e as *hoochies* contemporâneas representam uma forma desviante da sexualidade feminina negra”. De modo que se percebe que há um movimento para alocar todas as mulheres negras na “categoria de mulheres sexualmente agressivas”, essa imagem traduz a justificativa necessária para a naturalização e perpetuação de violências, ao mesmo tempo em que tem importância

²² A socióloga Ana Cláudia Lemos Pacheco, em sua tese de doutoramento “Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia”, investigou os contornos da solidão afetiva das mulheres negras.

central nas ideologias racistas e injustiças sociais históricas da população negra, especialmente as mulheres negras. (COLLINS, 2019, p. 155)

Collins chama atenção para a dimensão histórica do estereótipo da *jezebel*, que surge na época da escravidão e que cumpre ainda outra função ligada à fecundidade. Isso além de sua vinculação à imagem de controle da *mammy* pertinente à “exploração econômica inerente à instituição da escravidão”, bem como a exploração sexual de mulheres negras escravizadas. Apesar de Lélia Gonzalez (1984) não usar o termo *jezebel* em seu artigo intitulado “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”, permite nos aproximar dessa imagem no contexto brasileiro, quando diz:

Quando chegava na hora do casamento com a pura, frágil e inocente virgem branca, na hora da tal noite de núpcias, a rapaziada simplesmente brochava. Já imaginaram o vexame? E onde é que estava o remédio providencial que permitia a consumação das bodas? Bastava o nubente cheirar uma roupa de crioula que tivesse sido usada, para “logo apresentar os documentos”. E a gente ficou pensando nessa prática, tão comum nos intramuros da casa grande, da utilização desse santo remédio chamado catinga de crioula (depois deslocado para o cheiro de corpo ou simplesmente cc). E fica fácil entender quando xingam a gente de negra suja, né? (GONZALEZ, 1984, p. 234)

Nesse trecho, Lélia expõe a prática naturalizada de homens brancos que têm sua iniciação sexual com as *crioulas*. Mesmo não situando a época em que esse diálogo aconteceu, fica subentendido tratar-se do período da escravidão, haja vista de que se está analisando a obra de Caio Prado Junior, *Formação do Brasil Contemporâneo* (1976), que trata justamente desse tema. A sintonia entre Collins (2019) e Lélia (1984), que trazem respectivamente a vinculação da imagem da *jezebel* com a *mammy*, e da mucama como a mulher “disponível”, demonstra que apesar das fronteiras territoriais o uso das imagens de controle é eficaz.

Winnie Bueno (2020), analisando a imagem de controle da *jezebel* em Collins, destaca como podemos compreender melhor os usos e significados dessa imagem para a dominação ideológica racista. Inclusive destaca dois pontos importantes, sendo o primeiro “a crença de que negros e negras são sexualmente insaciáveis e naturalmente predispostos à conjunção carnal é anterior a escravização negra nas Américas”. O segundo ponto refere-se ao etnocentrismo europeu do século XVII, que “considerava as práticas e vivências dos povos africanos como prova da luxúria sexual descontrolada dos negros e negras”. A autora condensa seu argumento ao realçar:

O histórico de violências sexuais impingidas às mulheres negras e indígenas na história das Américas é uma característica compartilhada em todos os contextos pátrios. Contudo, no contexto brasileiro, a violência sexual que essas mulheres sofreram durante o período colonial transformou-se em romance e mito, criando uma dinâmica específica das relações sociais no Brasil. A miscigenação, fruto desse histórico de violências, ainda hoje é celebrada e alicerça o mito da democracia racial.

Não obstante, é esse sistema de dominação que organiza as hierarquias de raça e gênero no país. (BUENO, 2020, p. 106-107)

Nesse ponto, a autora relaciona a manutenção desses estereótipos no contexto brasileiro, especialmente nas articulações teóricas forjadas nas academias brasileiras, que serviram de argumento para o mito da democracia racial. É o que Gonzalez (1988) apresenta como “racismo à brasileira”, ou seja, a denegação de nossa *latino-amefricanidade* por negar o passado escravocrata que produz o racismo enquanto sintoma. (GONZALEZ, 1988, p. 69)

Assim, resgatamos as considerações de Azoilda Loretto da Trindade em “A formação da imagem da mulher negra na mídia” (2005) para compreendermos como a perpetuação de tipologias a respeito da mulher negra, concentrada em dois tipos, a mulata e a empregada doméstica, resulta em modelo de relações pessoais e econômicas “construída[s] a partir de signos do binômio dominação-dominante, e que é [são] hipocritamente apresentada[s] como fator[es] de ascensão financeira, muitas vezes apropriada[s] pelas próprias mulheres”. (TRINDADE, 2005, p. 90)

É o que o estereótipo da *jezebel* ou *hoochie*, no contexto estadunidense, pretende caracterizar sobre a mulher negra e, desse modo, como afirma Collins (2019, p. 156), “a imagem da *hoochie* parece mesmo ter adquirido vida própria”, ou melhor, “existe uma taxonomia complexa de *hoochies*”, conforme uma pesquisa informal que realizou. Por exemplo, categorizando-as em:

(...) *hoochie* básica, a mulher sexualmente assertiva que pode ser encontrada em todas as classes sociais. Mulheres que vão a boates vestidas com roupas provocantes e dançam de maneira “vulgar” são as “*hoochies* de boate”. Essas mulheres tentam atrair homens endinheirados para noitadas de sexo. A ambição das “*hoochies* interesseiras”, por sua vez, são relações estáveis com homens endinheirados. Essas *hoochies* muitas vezes tentam fisgar atletas que recebem altos salários, e podem fazer isso engravidando. Por fim, há a “*hoochie* mama”, popularizada pelo 2 Live Crew, uma imagem que vincula a *hoochie* à pobreza. (COLLINS, 2019, p. 156-157)

Collins nos revela que essa imagem misógina da *hoochie mama*, na canção do grupo musical, tem a finalidade de perpetuar e fixar o estigma de mães solo que trocam “favores sexuais por dinheiro, movidas pelas necessidades econômicas de filhas e filhos”. Ao mencionar diretamente o corpo das mulheres negras de forma objetificada na canção, esse estereótipo legitima a desumanização das mulheres negras como algo a ser usado e se ancora em sua sexualidade.

No Brasil, assim como bem explanado por Lélia Gonzalez (1984) e Azoilda Loretto da Trindade (2005), temos os estereótipos da mulata e da empregada doméstica, que dialogam com as imagens de controle no que diz respeito à sexualidade das mulheres negras. Por um lado, é possível estabelecer um nexos central das imagens de controle e os estereótipos relacionados à

sexualidade da feminilidade negra na constituição das opressões históricas a que mulheres negras estão submetidas. De outro, igualmente indicar a centralidade do conteúdo racista expresso nos estereótipos sexuais para compreensão das dimensões individuais do racismo.

Para Azoilda Loretto da Trindade (2005, p. 90) essas duas tipologias “abarcam uma grande parte das mulheres negras, como se fossem ou mulheres para o sexo ou mulheres sem sexo”. Enquanto Gonzalez (1984) demonstra a partir da figura da mucama o engendramento da mulata e da doméstica, relacionando a definição do dicionário *Aurélio* “a outra função da mucama está entre parênteses. Deve ser ocultada, recalçada, tirada de cena. Mas isso não significa que não esteja aí, com sua malemolência perturbadora”. Justamente por essas colocações, percebemos como que, no contexto brasileiro, a imagem da mulata é a correspondente mais próxima da *jezebel*, ainda que a diferença da tonalidade da pele não tenha impedido a representação de mulheres negras de tez mais clara ou de pele mais escura como predadoras sexuais. (GONZALEZ, 1984, p. 230)

No Brasil, tivemos, em 1976, em termos de representação midiática, o lançamento do filme “Xica da Silva”, do diretor Cacá Diegues. Essa película recebe uma crítica densa da intelectual negra, historiadora e ativista Beatriz Nascimento. Sua crítica concentra-se especialmente na “representação da personagem principal, tanto como ‘escrava’ que ascendia socialmente pelo relacionamento sexual com o ‘senhor’, seja como mulher negra”. (NASCIMENTO, 2021, p. 13). Em contrapartida, na década de 1990, a mesma história aparece reproduzida em teledramaturgia e protagonizada pela atriz Taís Araújo e que retratava a história de uma mulher escravizada e que se tornou uma nobre no Estado de Minas Gerais no século XVIII. Apesar de ser a primeira novela nacional a introduzir o protagonismo da mulher negra, as narrativas ali produzidas consolidavam a imagem de controle da *jezebel*.

Nesse sentido, a imagem de controle da *jezebel* e sua equivalente *hoochie* constituem uma normatização da heterossexualidade a partir do binômio normal/desviante, como explica Collins. Uma vez que inscreve como desviante a sexualidade de mulheres negras quando são associadas a ambições materialistas ou práticas sexuais condenáveis – quando há troca de favores sexuais por dinheiro ou mulheres que transam com outras mulheres, e em última instância “práticas sexuais ‘aberrantes’ (como fazer sexo oral e anal)”. (COLLINS, 2019, p. 158)

Importa destacar que as imagens de controle desenvolvidas por Patricia Hill Collins não são fixas e são constantemente atualizadas com intuito de suprimir direitos e dificultar ou mesmo impedir o acesso à cidadania e, ao mesmo tempo, justificar as opressões interseccionais

que se acumulam nos corpos de mulheres negras. Enquanto categoria de análise, permite compreender que retratar mulheres negras a partir de estereótipos organizados nas imagens de controle compõe as práticas que caracterizam a matriz de dominação. Em outros termos, de acordo com a teoria desenvolvida por Collins, raça, gênero e classe se interceptam em diferentes pontos dos quais as opressões operam. O que se evidencia, portanto, é o modo como essas imagens são elaboradas e utilizadas historicamente na tentativa de obstaculizar os processos de empoderamento político, de subjetivação e de constituição da autonomia de mulheres negras. Processos que representam uma ameaça ao sistema masculino, branco eurocêntrico, vigente.

Entretanto, as mulheres negras reagem e combatem os estereótipos retratados nas imagens de controle. São processos de resistência às dinâmicas impostas pelas opressões multifacetadas em suas vivências, articulando assim narrativas próprias, independentes e autodefinidas de mulheres.

Autodefinição: a mulher negra se autodefinindo

Acompanhando o pensamento de Patricia Hill Collins, as imagens de controle persistem no imaginário popular e seguem sendo reproduzidas, sempre se atualizando às dinâmicas de opressões sociais. Assim, a partir da categoria de gênero, formulam-se as imagens de controle para definir as mulheres negras, visando a controlar seus comportamentos e corpos, ao mesmo tempo as colocando como *o outro* da sociedade. Entretanto, Collins demonstra que as mulheres negras desafiam as imagens de controle desde o processo de escravização, constituindo uma tradição intelectual em que as mulheres negras se autodefinem.

A própria Collins desafia as imagens de controle quando apresenta esse processo de constituição da autodefinição de mulheres negras ao incorporar depoimentos, documentos, letras de música, autobiografias, novelas, textos produzidos por acadêmicos, romancistas, ativistas e intelectuais. Winnie Bueno (2020), em concordância com Collins, denomina como “autodefinição” os processos de resistência às imagens de controle na produção de autoimagens positivas de si. Assim, a “constituição da autodefinição apresenta uma dimensão individual e outra coletiva, o que possibilita que mulheres negras respondam às violências articuladas pelas imagens de controle de forma distinta”. (BUENO, 2020, p. 78)

Para Collins (2019) “é importante ressaltar que não existe um ponto de vista homogêneo da *mulher* negra, ou seja:

Não existe uma mulher negra essencial ou arquetípica cujas experiências sejam típicas, normativas e, portanto, autênticas. Um entendimento essencialista do ponto de vista da mulher negra suprime as diferenças entre as mulheres negras em busca de uma unidade de grupo enganosa. Em vez disso, pode ser mais correto dizer que existe

um ponto de vista coletivo das *mulheres* negras, caracterizado pelas tensões geradas por respostas diferentes a desafios comuns. Ao reconhecer e buscar incorporar essa heterogeneidade na elaboração dos saberes de resistência das mulheres negras, esse ponto de vista renuncia ao essencialismo em favor da democracia. Uma vez que o pensamento feminista negro tanto surge no interior de um ponto de vista das *mulheres* negras como grupo quanto visa articulá-lo com as experiências associadas às opressões interseccionais que elas sofrem, é importante ressaltar a composição heterogênea desse ponto de vista do grupo. (COLLINS, 2019, p. 73)

Patricia Hill Collins (2019, p. 74) argumenta ainda que mesmo “nós, afrodescendentes, estamos dispersas globalmente, mas os problemas que enfrentamos podem ser semelhantes”, ou seja, situa experiências comuns de “desafios sociais recorrentes para mulheres como pobreza, violência, questões reprodutivas, falta de acesso à educação, trabalho sexual e suscetibilidade a doenças”. Dessa forma, importa destacar que a autodefinição como política de resistência “envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana”. (COLLINS, 2016, p. 102).

Em outras palavras, as mulheres negras assumem o processo de se autodefinirem e combatem a representação de imagens externamente definidas, valorizando assim a análise centrada na mulher negra e o próprio ponto de vista autodefinido. É o que podemos constatar também pela construção das intelectuais negras brasileiras no debate feminista negro, promovido por diferentes autoras Lélia Gonzalez (1984, 1988), Maria Aparecida da Silva Bento (1992, 1995, 2002), Luiza Bairros (1995, 2008), Sueli Carneiro (2003, 2005, 2011, 2017, 2020), Azoilda Loretto da Trindade (2005), Jurema Werneck (2006), Conceição Evaristo (2011, 2020) e Winnie Bueno (2020), para citar algumas que ancoram esta dissertação.

Quando, por exemplo, Ronilda Ribeiro (1995) desafia imagens de controle em sua tese de doutoramento, em que mobiliza o conceito de maternidade para os Iorubás – povo da África Ocidental distribuídos entre os países da Nigéria, Togo e República do Benin – e ao fazê-lo vai narrar a maternidade a partir da condição de portal de passagem entre dois mundos – *orun* e *aiye* – que possibilita o renascimento de ancestrais, termina por remontar dados sobre Oxum, Oyá, Iemanjá, Obá, Nanã Buruku e Gelede para apresentar o poder ancestral feminino. E, ao mesmo tempo, consagra à maternidade e ao nascimento o papel de elo geracional, a força vital e a expansão da identidade pessoal com a inclusão dos descendentes. Ou seja, uma perspectiva que desafia imagens de controle que validam o tratamento social, político e jurídico destinado às mães negras, uma vez que rejeita os estereótipos amplamente divulgados nas mídias e que servem para criminalizar mulheres negras no exercício da maternidade.

E ainda quando Jurema Werneck (2007) mobiliza o conceito de *ialodê* em substituição ao estereótipo da “negra macumbeira” – imagem de controle constante no contexto brasileiro,

que criminaliza as expressões religiosas de matriz africana – coloca a centralidade no protagonismo feminino negro como forma de resistência política e cultural ao racismo sexista.

Ialodê – palavra em iorubá – é uma titulação dada à Oxum e Nanã, que são divindades que têm relação de contraposição política com o masculino e desempenham “também um cargo político conferido à representante das mulheres nas instâncias públicas de poder e governo”, de acordo com Werneck (2007):

(...) Oxum e Nanã, são notáveis por suas ações de confronto ao poder masculino e pela reafirmação da igualdade e dos poderes das mulheres. Daí serem chamadas de Ialodês. Ou seja, o título decorre de sua ação política em defesa da condição feminina como detentora de poder e de capacidade de luta. (WERNECK, 2007, p. 68)

Ambas, Ribeiro e Werneck, utilizam a cultura iorubá como uma estratégia intelectual que assume uma dimensão múltipla, ao indicar o longo histórico de resistência de mulheres negras, assim como contribui para mitigar o imaginário cultural de alienação da negritude ao trazer à cena as expressões religiosas das tradições de matriz africana.

No contexto brasileiro, Lélia Gonzalez problematiza a imagem da mãe preta, utilizada como símbolo do mito da democracia racial. E a redefine a partir de um conteúdo próprio, enfaticamente demonstrando como as imagens estereotipadas acionadas pelas elites visam a naturalizar o racismo e o sexismo. De fato, o permanente questionamento e desafio às imagens de controle, como, por exemplo, à figura da mãe preta estereotipada, é parte do processo de autodefinição de mulheres negras.

Temos na produção literária de mulheres negras importante ferramenta de desarticulação das imagens de controle. São exemplos as obras “Quarto de Despejo”, de Maria Carolina de Jesus, “Ponciá Vicêncio” e “Insubmissas Lágrimas de Mulheres”, de Conceição Evaristo e “Água de Barrela”, de Eliana Alvez Cruz, para citar algumas. Há também Gabrielly Nunes²³ poetisa de *slam*, modalidade de competição de poesia falada, que traz questões da atualidade para debate.

A poetisa Gabrielly Nunes, a partir do legado do período de escravização, expõe as dinâmicas sociais e utiliza o que Collins define como imagens de controle, tais como a mulata e a negra agressiva, atualizadas para trazer a reflexão e debate temas como racismo, sexismo, miscigenação, aborto, objetificação das mulheres negras e extermínio da população negra:

Se pelo menos eu soubesse. Meu verdadeiro sobrenome. Meu país, minha terra. Ah, se eu soubesse, já era. Se minha carne fosse vista diferente. Se seu olhar fosse mais inocente. Se eu não tivesse que ser forte. Nem dependesse da sorte. Se antes do diabo que me pintam por ser o que sou. Ou da deusa que cultivam pelo mesmo motivo. Eu

²³ Gabz, vencedora do Slam Grito Filmes em 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kZhPvruoeFw&ab_channel=GritoFilmes. Acesso em 28 mar. 2022.

fosse pessoa, pessoa antes de mulata. Se eu não tivesse que falar na lata. E se eu não tivesse que gritar. Ainda ia ter graça me ver sangrar? E se eu quisesse me vingar? Ou cês acha que nós não lembrava. Do estupro da escrava? Que cês ainda comemoram a ação. Porque o resultado: a linda miscigenação. Ou cês acha que nós esquece. A tragédia dos mec mec. Que termina lá no Cytotec? Sim, aborto. A pergunta agora é se o feto era vivo ou morto. E ela? Crucificada aos 16. Sem a ajuda de nenhum de vocês. Sozinha. Pedindo aos céus ajuda de mainha. Mas aqui só tinha inferno. E o julgamento é eterno. Se não vai pra prisão, pode ir pro valão. Taxada de puta na televisão. Pra nós, ninguém reserva oração. Tudo preto, sem bandeira branca na trama. Cê já sentiu negra drama?. Ou tu só respeita se for da família? Pede bênção pra mãe e não assume a filha. É que cês não gosta de mulher, cês gosta é de (...). De preferência branca, mas com bunda de preta. Até serve comer mulata, mas se for a que te acata. E os mano sempre diz que são todo errado. E aí quer pagar de aliado. Mas cês tem que entender nosso lado. Nós não atura papo de mandado. Porque o papo não faz curva, aqui o papo é reto. Cê vai se arrepender de me fazer de objeto. Eu não tô aqui pra fazer seu membro ficar ereto. Não se esqueça, aqui é muita treta. Se teu (...) é Ku Klux Klan, minha (...) é Pantera Negra. É que eu não aguento mais, será que um dia tem paz? Ou será sempre mais um jaz? No cais, sinto o horror do Valongo. Quilombo dor, é o combo do meu horror. Mas você não me parou. Uns morto na matéria, mas vivo na memória. Eu canto aqui é pra lembrar essas história. Em meio ao caos nós vai encontrar a glória. Em meio a tanta luta nós vai chegar na vitória. É que eu tenho minha raiz, minha base pra ser feliz. Eu invado, eu não me encaixo. E você ainda se acha muito macho? Mas nunca viu rastro de cobra, nem couro de lobisomem. Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come. O que eu passei na vida, cês não sabe como é. Pra viver na minha pele, neuguin, tem que ser muito, mas muito mulher! (NUNES, 2017)

Dentre as possibilidades de autodefinição para mulheres negras já elencadas por Patricia Hill Collins há ainda a tradição do *blues*. Além da tradição intelectual e literária, é também a partir da música que as mulheres negras foram capazes de redefinir concepções sobre a sexualidade e utilizar o *blues* como um discurso de resistência às imagens de controle. Collins (2019, p. 203) destaca que a “passagem da opressão internalizada para a ‘mente livre’ da consciência mulherista autodefinida tem sido um tema importante em obras de escritoras negras estadunidenses”. E essa passagem acontece de maneira não individualizada, ou seja, nosso processo, como mulheres negras, reconhece que nossas experiências pessoais são moldadas por opressões intersectadas por raça, gênero, classe, sexualidade e nação.

Collins acompanha a análise de Sherley Anne Williams sobre a afirmação do “eu” no *blues* em relação com um outro íntimo em uma dimensão individual, mas também na relação com a comunidade em que se abarca uma dimensão coletiva dessas mulheres. Dessa forma, o *blues* se compreende como um texto próprio das mulheres negras. É um exemplo de afirmação do “eu” no blues, a canção clássica “Four Women” (Quatro mulheres), de Nina Simone. A artista canta:

My skin is black (Minha pele é preta) / My arms are long (Meus braços são longos) / My hair is woolly (Meu cabelo é lã) / My back is strong (minhas costas são fortes) / Strong enough to take the pain (Forte o suficiente para aguentar a dor) / Inflicted again and again (Infligida de novo e de novo) / What do they call me? (Como eles me chamam?) / My name is Aunt Sarah (Meu nome é tia Sara) / My skin is yellow (Minha pele é amarela) / My hair is long (Meu cabelo é longo) / Between two worlds (Entre dois mundos) / I do belong (Eu pertença) / My father was rich and white (Meu pai era

rico e branco) / He forced my mother late one night (Ele forçou minha mãe tarde da noite) / What do they call me? (Como eles me chamam?) / My name is Saffronia (Meu nome é Safrônia) / My skin is tan (Minha pele é bronzeada) / My hair is fine (Meu cabelo é bom) / My hips invite you (Meus quadris te convidam) / My mouth like wine (Minha boca é como vinho) / Whose little girl am I? (Sou a garotinha de quem?) / Anyone who has money to buy (Qualquer um que tem dinheiro para comprar) / What do they call me? (Como eles me chamam?) / My name is Sweet Thing (Meu nome é docinho) / My skin is brown (Minha pele é marrom) / My manner is tough (Meu jeito é duro) / I'll kill the first mother I see (Eu vou matar a primeira mãe que eu vir) / My life has been rough (Minha vida tem sido muito dura) / I'm awfully bitter these days (Estou terrivelmente amarga estes dias) / 'Cause my parents were slaves (Porque meus pais eram escravos) / What do they call me? (Como eles me chamam?) / My name is Peaches (Meu nome é Pêssegos). (Tradução nossa)

Nessa canção, Nina Simone expõe a objetificação das mulheres negras como o “Outro”, a partir das dores das quatro mulheres negras que em suas vivências retratam-se as imagens de controle típicas. *Aunt Sarah* (Tia Sarah), que carrega marcas uma vida de trabalho pesado nas costas; *Sweet Thing* (Docinho) que se conecta à imagem da *hoochie*; e *Saphronia* conecta-se à representação da mulata, cuja mãe foi estuprada. A diferença de *Peaches*, a quarta mulher da canção, é uma imagem poderosa, porque demonstra sua raiva, o que nos mostra uma consciência e uma autodefinição que não recorre à tristeza ou remorso, mas convoca o ouvinte à ação.

Esse mesmo movimento de resistência às imagens de controle e da autodefinição que promove a ação é percebido no poema da peruana Victoria Santa Cruz²⁴:

Tinha sete anos apenas, apenas sete anos / Que sete anos! Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua / me gritaram Negra! / “Por acaso sou negra?” – me disse / SIM! / “Que coisa é ser negra?” / Negra! / E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia. / Negra! / E me senti negra. / Negra! / Como eles diziam / Negra! / E retrocedi / Negra! / Como eles queriam / Negra! / E odiei meus cabelos e meus lábios grossos / e mirei apenada minha carne tostada / E retrocedi / Negra! / E retrocedi. / Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Neeegra! / Negra! / E passava o tempo, e sempre amargurada / Continuava levando nas minhas costas / minha pesada carga / E como pesava! / Alisei o cabelo. / Passei pó na cara, e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra / Negra! Neeegra! / Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair / Negra! Negra! Negra! Negra! / E daí? E daí? / Negra! Sim Negra! / Sou / Negra! Negra / Negra sou / Negra! / Sim / Negra! Sou / Negra! Negra Negra! / Negra sou / De hoje em diante não quero alisar meu cabelo / Não quero / E vou rir daqueles que por evitar – segundo eles – que por evitar-nos algum dissabor / Chamam aos negros de gente de cor / E de que cor! / Negra / E como soa lindo! / Negro / E que ritmo tem! / Negro, Negro, Negro, Negro / Assim compreendi / Já não retrocedo / Afinal / E avanço segura / Afinal / Avanço e espero / Afinal / E bendigo aos céus, porque quis Deus que negro azeviche fosse minha cor / E já compreendi / Afinal / Já tenho a chave! / Negro, Negro, Negro / Negra sou! (Tradução nossa)

Várias são as expressões que produziram ações positivas de resistência que desafiam as imagens de controle. Além das que já foram apresentadas, Patricia Hill Collins explora

²⁴Poetisa, coreógrafa, folclorista, estilista e ativista afro-peruana tem seu poema “Gritaram-me Negra” musicado e pode ser acessado na plataforma youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0&t=6s&ab_channel=lideuff. Acesso em 28 mar. 2022

romances que trazem a relação entre mães e filhas, e entre mulheres, em geral, como instrumento importante para subjetivação das mulheres, seja no campo religioso, seja no campo político. Assim como demonstra os usos do silêncio pelas mulheres negras como ferramenta de resistência. Collins (2019), então, demonstra não uma visão romantizada das dores de mulheres negras, mas suas vozes como sobreviventes. Expõe ainda que “cada mulher negra toca a outra como parte de uma comunidade que cura a que sente dor, mas só depois que esta deu o primeiro passo – o desejo de ser curada, de seguir o caminho em busca da voz do empoderamento”. (COLLINS, 2019, p. 213)

O ativismo de mulheres negras representa uma estratégia substancial enquanto política de resistência às imagens de controle. Por isso as organizações de mulheres negras, o ativismo intelectual dessas mulheres e as iniciativas individuais de lutas contra os sistemas de organização e opressão cruzadas desempenham papel importante nas estratégias que essas mulheres organizam para a desarticulação dos sistemas de poder.

Refletindo sobre essa organização, Bueno (*apud* FIGUEIREDO, 2020, p. 137-138) destaca que “o movimento de mulheres negras no Brasil, enquanto movimento social, consolida-se no final da década de 1980, a partir do Encontro Nacional de Mulheres Negras ocorrido em Valença (RJ) em 1988”. É com esse destaque que Bueno elabora a concepção de resistência às imagens de controle na construção de feminilidade como aspecto central da autodefinição e empoderamento político de mulheres negras, condição possibilitada na construção e apropriação dos espaços seguros como locais de mudanças para mulheres negras. Sobre os espaços seguros, Collins (2019) descreve que:

Esses espaços não são apenas seguros – eles formam locais privilegiados de resistência à objetificação como o Outro. Nesses espaços, as mulheres negras “observam as imagens femininas da cultura ‘mais ampla’, percebem que esses modelos são, na melhor das hipóteses, inadequados e, na pior, destrutivos para elas, e seguem o propósito de se definir com base nos modelos femininos negros históricos vigentes em sua própria comunidade”²⁵. Ao promover o empoderamento das mulheres negras por meio da autodefinição, esses espaços seguros as ajudam a resistir à ideologia dominante promulgada não apenas fora da sociedade civil negra, mas também dentro das instituições afro-americanas. (COLLINS, 2019, p. 185)

Assim, Patrícia Hill Collins constitui uma epistemologia feminista negra frente às barreiras de raça, gênero e classe no espaço acadêmico estadunidense como teoria social crítica, a partir de uma longa tradição intelectual de mulheres negras afro-americanas. Algo semelhante

²⁵ Em nota Patricia Hill Collins (2019, p. 185) faz referência a descrição feita por Sandra O’Neale sobre o funcionamento dos espaços seguros para as mulheres negras em “Inhibiting Midwives, Usurping Creators: The Struggling Emergence of Black Women in American Fiction”, em Teresa de Lauretis (org.), *Feminist Studies/Critical Studies*, (Bloomington, IN, *Indiana University Press*, 1986), p. 139.

aconteceu no Brasil, haja vistas as elaborações que surgem na escrita de mulheres negras e tratam de temas como corporeidade, subjetividade, afetividade, famílias e comunidades. Apesar de ter tido pouca reverberação no espaço acadêmico nas décadas de 1970 e 1980, as formulações de intelectuais negras, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros e tantas outras, estão na base dos movimentos antirracista e feminista, sobretudo no que se refere aos questionamentos ante o racismo e seus efeitos, o mito da democracia racial e principalmente sobre as condições de vida da população negra.

2.3. Maternidade: dimensões e tensionamentos

Figura 1: Imagens de Bruna nos jornais El País, UOL e G1²⁶



Fonte: Reprodução dos sites El País, UOL e G1

A sequência de imagens acima foi apresentada em diferentes portais de notícias, tais como *El País*, UOL e G1, respectivamente. Nessas imagens, do ano de 2018, temos Bruna, mulher negra, mãe solo, trabalhadora doméstica, moradora da comunidade no Complexo da Maré, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Seu filho, Marcos Vinicius, foi morto durante uma operação policial, quando estava a caminho da escola. Grosso modo, mesmo que todas essas características possam encaixá-la nos estereótipos da doméstica e da mãe preta, articulados por Lélia Gonzalez (1984), ou nas imagens de controle, da *mammy* e da matriarca, definidas por Collins (2019), por exemplo, Bruna, ao assumir uma postura autodefinida sobre o que aconteceu com seu filho, estampando a camisa da escola ensanguentada, rompe com essas figuras ao se reconhecer e se autodefinir enquanto mulher preta e ativista contra o genocídio de jovens negros.

²⁶ Matérias disponíveis em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951_552574.html
<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/20/1-ano-da-morte-na-mare-muitos-marcos-vinicius-morrem-a-cada-dia-diz-mae.htm>,
<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/corpo-do-adolescente-marcus-vinicius-da-silvae-velado-no-palacio-da-cidade.ghtml>. Acesso em 10 abr 2022.

Ao desafiar e negar esses estereótipos, também toma para si a narrativa, quando culpabiliza explicitamente o Estado pelo assassinato de seu filho. O processo pelo qual Bruna toma posse e autoridade de narrativa, levou-a a romper o silêncio e transformá-lo em linguagem e ação, tal como pontuou Audre Lorde (1977 [2019], p. 52):

A morte, por outro lado, é o silêncio definitivo. E ela pode estar se aproximando rapidamente, agora, sem considerar se eu falei tudo o que precisava, ou se me traí em pequenos silêncios enquanto planejava falar um dia, ou enquanto esperava pelas palavras de outra pessoa. (...) Mas a cada palavra verdadeira dita, a cada tentativa que fiz de falar as verdades das quais ainda estou em busca, tive contato com outras mulheres enquanto analisávamos as palavras adequadas a um mundo no qual todas nós acreditávamos, superando nossas diferenças.

Assim, enquanto representação materna, a imagem de Bruna tornou-se emblemática quando, durante o velório do filho realizado no Palácio da Cidade, residência oficial do prefeito, com as despesas custeadas pelo Estado e a presença de autoridades acompanhando o velório, expôs a camisa do uniforme escolar machada de sangue de seu filho em cima do caixão e, conforme destacado na matéria veiculada pelo jornal *El País*, disse: “A culpa é desse Estado doente que está matando nossas crianças com roupa de escola”. Houve também a circulação nos jornais da seguinte afirmação de Bruna sobre as últimas palavras do filho: “Mãe, eu sei quem atirou em mim, eu vi quem atirou em mim. Foi o blindado, mãe. Ele não me viu com a roupa de escola?”

Percebemos, então, que a resistência e autodefinição de Bruna começam pela validação e legitimação da denúncia do filho, bem como ao afirmar contundentemente: “Eu vou fazer dessa camisa um instrumento de justiça”, expondo a camisa como proposição de uma imagem que se pretende inquestionável. Esse movimento se torna uma forma de resistência aos vários estereótipos ficcionalizados que culpabilizam a mãe. Ao mesmo tempo, uma forma autodefinida de enfrentamento a essas imagens, ao denunciar a interrupção de sua maternidade pelo Estado, que constitucionalmente deveria garantir direitos básicos, como o direito à vida. Não apenas isso, mas sua militância se consolida pela necessidade de autodefesa ante a circulação de *fake news* sobre seu filho, movimento que a leva a tensionar e questionar o discurso “se fosse trabalhador, estaria vivo” e com isso expõe as desigualdades sociais e raciais, bem como provoca o debate sobre quem tem direito à infância.

Collins (2019), Evaristo (2020) e Bueno (2020) apontam que as mulheres negras conscientes de sua “dupla condição”, mulher e negra, buscam se afirmar e autodenominar. Por isso, a resistência dessa mãe passa tanto pelo reconhecimento e pelo protagonismo de sua descrição, à exposição da ruptura ao direito de exercer sua maternidade, quanto pelo

questionamento e denúncia da ação letal da polícia, dado seu caráter racista. Esse caminho de memória e consciência nos é apresentado por Lélia Gonzalez (1984):

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante de periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país). (GONZALEZ, 1984, p. 231)

Assim, assumimos que para desconstruir noções naturalizadas que se tornam a norma em uma sociedade regida por privilégio racial, econômico, político e de subordinação é necessário demarcar o lugar do qual falamos, a maternidade intersectada por raça, classe e gênero nas dinâmicas relacionais da universidade e ciência como locus de produção de conhecimento. Falar de maternidade no contexto desta dissertação é, antes de tudo, falar das histórias de mulheres comuns, mães, em sua maioria negras, que são também graduandas, professoras, pesquisadoras. E em suas vivências desafiam e subvertem os efeitos do patriarcado, do racismo e do capitalismo, especialmente frente aos estereótipos das mulheres em geral e da mulher negra em particular.

Situar a maternidade no debate feminista negro é assumir um lugar de não neutralidade científica, ao demarcarmos, como explicitado por Patricia Hill Collins, questões fundantes das imagens de controle, bem como a autodefinição como estratégia de resistência a essas mesmas imagens das mulheres negras e suas vivências da maternidade. Paralelamente, refletir como os discursos que cercam a maternidade conformam um campo no qual, historicamente, vêm exercendo relações de poder, opressão e controle político sobre as mulheres.

Ao mesmo tempo, observar que para a mulher negra, a família, representou(a) uma das maiores formas de resistência e sobrevivência, uma vez que as mães reais e/ou simbólicas²⁷, como as das Casas de Axé, foram e são as responsáveis não só pela subsistência do grupo, como pela manutenção da memória cultural no seu interior (SEGATO, 2006).

Para pensar as opressões à mulher mãe, especialmente o racismo vinculado a outros modos de opressão, anoro-me em Luiza Bairros (1995) e suas conclusões, quando ao ler as intelectuais feministas afro-americanas, discorre sobre a teoria *feminist standpoint* (ponto de

²⁷ Rita Laura Segato (2006) analisa em seu artigo “O espelho mitológico das duas mães brasileiras” a ausência de inscrição da dupla maternidade na hermenêutica acadêmica, bem como o registro na religião afro-brasileira, como outra hermenêutica processada com recursos de simbolização diferentes, como o vocabulário mitológico para apresentação das duas mães: Oxum e Iemanjá, seus dois papéis, seus dois direitos. Esse texto compõe a Série Antropologia (400) “O Édipo brasileiro: a dupla negação de gênero e raça”.

vista feminino). Assim, de acordo com essas intelectuais a experiência de opressão sexista é vivida com a:

(...) posição que ocupamos numa matriz de dominação onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos. Assim, uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista. (BAIRROS, 1995, p. 461)

Nesse sentido, para Luiza Bairros (1995) essa formulação teórica permite “entender diferentes feminismos” e também contribui para se pensar os “movimentos negro e de mulheres negras no Brasil”, sendo este “fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça)”. Por isso tornam-se desnecessárias, assevera Bairros, quaisquer tipos de discussões sobre priorização das lutas – racismo ou sexismo – porque de acordo com a teoria *feminist standpoint* não há como separar essas dimensões. De modo que, responde Luiza Bairros “do ponto de vista da reflexão e da ação política, uma não existe sem a outra”. (BAIRROS, 1995, p. 461)

O núcleo familiar e a atuação da mulher negra junto aos seus são aspectos observados também pelas intelectuais afro-brasileiras Gonzalez (1984), Carneiro (2003; 2011; 2017; 2020). As autoras se coadunam na perspectiva da estruturação do mito da “democracia racial”, construído pelo apagamento do estupro colonial e também dos estereótipos que estigmatizam as mulheres negras, na figura da doméstica, da mulata e da mãe preta. Como também, as condições históricas – inclusive familiares – instituídas no período da escravidão, que mantêm as relações de gênero segundo cor ou raça intactas e profundamente arraigadas no imaginário social, adquirindo novos contornos e funções nos dias atuais.

Essa breve contextualização histórica serve tanto para traçarmos um diálogo no passado com a construção social da maternidade apoiada no mito da fragilidade feminina, que justificou a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres. Entretanto, essa tutela alcançava apenas um grupo de mulheres e por isso produziu “gêneros subalternizados”, como aponta Sueli Carneiro (2005, p. 119). Ao articular o racismo às questões mais amplas das mulheres, a filósofa lucidamente observa que a discriminação racial produz contradições e desigualdades entre as mulheres.

Essa perspectiva histórica é também apresentada por Angela Davis (2016, p. 19), sobre “a exaltação ideológica da maternidade – tão popular no século XIX – não se estender às escravas”. Davis argumenta que as mulheres negras eram tratadas como “reprodutoras”, que garantiam a força de trabalho escravo e, por ter sua sexualidade conferida pelos proprietários de escravos, não eram vistas como frágeis. Simultaneamente, hooks (2020, p. 59), sobre o

mesmo período, relata que a mentalidade cristã desenvolvia “sentimentos antimulher” na socialização dos homens brancos, uma vez que lhes era ensinado que “a mulher era uma criatura por natureza pecadora da carne”, tornando-os “juízes e vigias da virtude da mulher”.

Oliveira e Marques (2020, p. 02) afirmam que no Brasil, mais tarde, “na virada do século XIX para o século XX”, o discurso médico-higienista revela a “instauração da ordem burguesa de modernização e higienização do país” aliada à política intervencionista do Estado. Nesse projeto, como assevera Azoilda Loretto da Trindade (2005), está embutido “o ideal de embranquecimento”, que atravessa toda a sociedade:

A medicina social alia-se à psicologia e à psiquiatria no século XIX e juntas elas se encarregam de fortalecer e produzir uma imagem negativa da mulher negra – imagem essa marcada pelo ideário civilizatório, eugênico e higienista deste século, que pretendia assim limpar a “mancha negra” da nação, ou seja, eliminar os negros e as negras. (TRINDADE, 2005, p. 99)

Resgatar brevemente esses movimentos sócio-históricos de implementação da ordem burguesa lança luz a outro projeto, o modelo burguês de família. Nesse sentido, redefinem-se as concepções da maternidade ao estabelecer um arranjo familiar nuclear e conjugal. Comprometido com a retórica do amor, Badinter (1985) diagnostica uma naturalização do ideal da maternidade e sacralização do instinto ou amor materno na contemporaneidade, elementos que se articulam aos movimentos sócio-históricos mencionados.

Esse empreendimento complexo e contraditório, embora bem sucedido, pode ser explicado pela intervenção junto às famílias de elite – muito mais receptivas ao discurso médico – em que se responsabilizava a mulher pela família ao inculcar valores de mãe devotada, esposa e dona de casa, desde que confinadas ao espaço privado do lar. Oliveira e Marques (*apud* COSTA, 2004, p. 239) põe em destaque a conversão da “figura sentimental do homem ao personagem do pai, e a da mulher ao personagem da mãe” como representação burguesa da família nuclear. Acrescentam ainda que o discurso médico-estatal, fundado nas ideias de amor feminino e masculino, congrega a educação dos filhos como uma nova forma de amar.

Assim, o cuidado com as crianças torna-se um ato espontâneo de amor, não mais uma obrigação, de natureza mais nobre que “(s)ó este modo de amar conciliava o inconciliável”. (OLIVEIRA; MARQUES *apud* COSTA, 2004, p. 238)

Ana Ximenes Gomes de Oliveira (2015, p. 56) conforma seu pensamento com Oliveira e Marques (2020), ao argumentar que:

(...) a “mãe” é uma categoria social muito bem pensada e projetada. No Brasil, essa “mãe” da colônia, que deu frutos até os dias de hoje no enraizamento dos conceitos sociais, é restringida e interdita. A maternidade na colônia significa, assim, um projeto de Estado. Percebe-se uma justificativa apresentada pelo discurso de elite da demonização e marginalização da mulher. (OLIVEIRA, 2015, p. 56)

Para Azoilda Loretto da Trindade (2005), no Brasil, por meio da dicotomia mulher branca e mulher negra, elege-se, discursivamente, seus papéis. A ideologia do século XIX estabeleceu o lugar da mulher na sociedade, foram eles: a dona de casa e a mãe. Porém, esses modelos universais de feminilidade são referenciados apenas em um grupo de mulheres. Assim, a mulher branca é retratada como bela, recatada e do lar e, em contrapartida, no projeto eugenista e de Estado que promovia o embranquecimento social, as violências sobre a mulher negra perpassaram “as perspectivas ‘colorizadoras’ da miscigenação”. (TRINDADE *apud* SODRÉ, 1999, p. 234).

Mais tarde, nos anos 1980, o Censo Demográfico motivou outra ação eugênica, a esterilização em massa²⁸ de mulheres pretas e pardas. Sueli Carneiro, em seu artigo “Biopoder”, que compõe o volume *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil* (2011), chama a atenção aos argumentos apresentados pelo Grupo de Assessoria de Participação do Governo do Estado (GAP) – durante o governo de Paulo Maluf em São Paulo – como justificativa para realizar o controle populacional. Esse documento inclusive foi tornado público após denúncia realizada na Assembleia Legislativa de São Paulo, em 5 de agosto de 1982: “no ano 2000 a população parda e negra será da ordem de 60%, por conseguinte muito superior a branca; e eleitoralmente, poderá mandar na política brasileira”. (CARNEIRO, 2011, p. 123)

Sueli Carneiro (2011, p. 160-161), refletindo sobre a era Barack Obama na presidência dos Estados Unidos da América, trouxe à luz modelos de famílias negras que impuseram mudanças no “imaginário racista” e nos parâmetros consagrados de representação familiar, especialmente naqueles das “imagens estigmatizadoras das famílias negras”. Os “especialistas norte-americanos das áreas de propaganda e marketing” percebem que essa mudança de paradigma “a bem dos negócios, ‘tem de mudar os seus conceitos’, e sobretudo, os seus produtos”.

Em sua análise, Carneiro discorre sobre os arquétipos nas religiões de matrizes africanas e explica que as deusas são “prenhes de femininos que não se limitam” e transitam “entre a feminilidade e a virilidade sem deixar de ser ao mesmo tempo mães dedicadas e amantes apaixonadas”. Encerra lembrando que foi “ao som de *At last*, interpretado por Beyoncé”, que,

²⁸ A deputada Benedita da Silva (PT), em novembro de 1991, enviou requerimento para criação da Comissão Parlamentar Mista para investigar a esterilização em massa de mulheres brasileiras. No relatório final da CPI da Esterilização – como ficou conhecida – apontou a ação não-oficial de controle da natalidade através da esterilização cirúrgica instalada no Brasil desde a década de 1960. Confirmou ainda que esse cenário era mais característico das regiões pobres e que era maior a proporção de mulheres negras esterilizadas. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/85082/CPMIesterilizacao.pdf?sequence=7&isAllowed=y>. Acesso em 14 abr 2022.

contrário aos “rígidos protocolos” dessas ocasiões, “o ‘primeiro-casal’ [norte-americano] exibiu publicamente amor, romantismo, sensualidade, traços de humanidade”.

Essa é uma bela representação de família negra e completamente distinta dos parâmetros burgueses, brancos e eurocêntricos. Ainda que se mantenha a conformação heteronormativa, a diferença principal está no exemplo da constituição humanizadora da família negra.

A maternidade é um tema no qual permeiam-se conflitos, disputas e diversidades que a teoria feminista falhou em reconhecer. Por isso, compreender a maternidade a partir do pensamento feminista negro é atentar-se às múltiplas experiências e vivências de mulheres, bem como às particularidades culturais e sócio-históricas.

No contexto afro-americano, para Patricia Hill Collins (2019), “a maternidade negra como instituição é ao mesmo tempo dinâmica e dialética”. Ou seja, a relação com “a maternidade pode ser um espaço no qual as mulheres negras se expressam e descobrem o poder da autodefinição”. (COLLINS, 2019, p. 296)

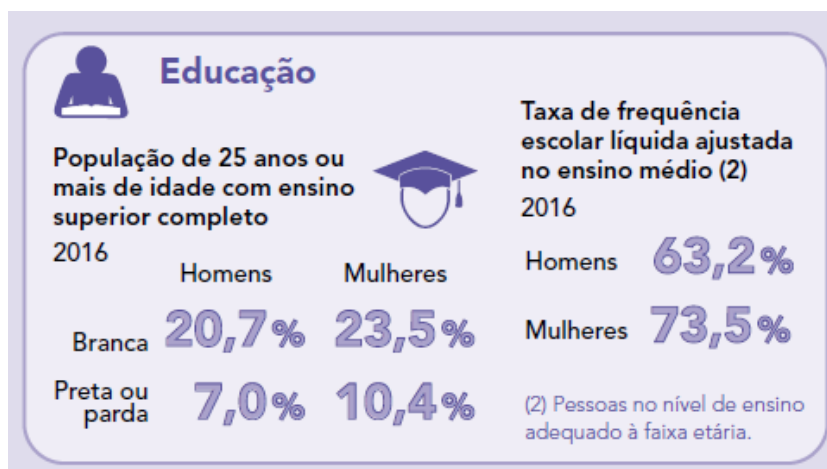
Assim, para se pensar na relação da maternidade, universidade e ciência é necessário refletirmos sobre a escolarização das mulheres mães, organizando um pensamento feminista que se atente às suas particularidades e múltiplas vivências. Por isso, observa-se no Brasil mesmo com a democratização de acesso ao Ensino Superior e a chegada de novos perfis às universidades públicas, esse avanço não implicou equidade de gênero. Especialmente quando se tem a progressão da carreira científica em tela.

A compreensão de gênero, raça e classe se apresentam como estruturantes das desigualdades na educação, por isso é necessária uma abordagem interseccional para análise da multiplicidade das opressões que atuam nas vivências de pessoas negras, especialmente as mulheres negras que são mães.

Nesse sentido, a maternidade traz problematizações que estruturam esta investigação. A mais pungente que destacamos se relaciona aos atravessamentos que interseccional e politicamente circulam, através dos discursos de gênero, dentre outros espaços, o doméstico e o social, não isentando o ambiente acadêmico e científico.

Oportuno lembrar que a essas questões agrega-se a circulação de crianças no campus e o próprio acolhimento da instituição a esses perfis diversos que compõem a comunidade acadêmica. Complementarmente a essa reflexão tomamos, por exemplo, os dados produzidos pelo IBGE em 2016:

Figura 2: População de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, por gênero e raça – 2016



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais

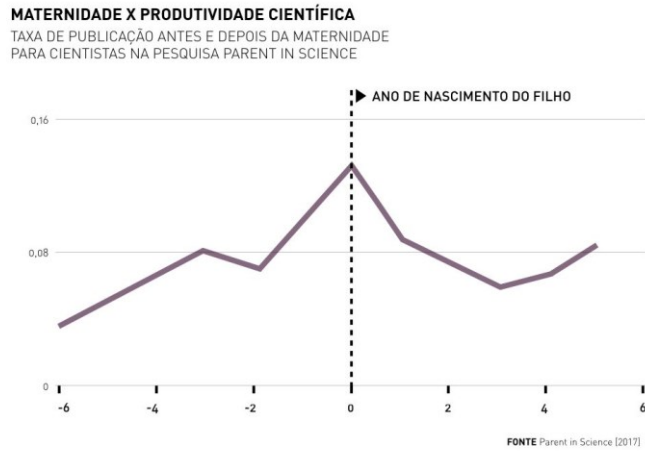
Com a divulgação, em 2016²⁹, do estudo “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”, podemos perceber as desigualdades de gênero e raça na educação de mulheres negras e brancas, o que reforça a importância de ampliar e enriquecer o debate para, simultaneamente, manter uma agenda pública permanente e, ainda, que a equidade de gênero seja eixo estruturante na formulação de políticas públicas.

Esses dados contribuem para se pensar na lacuna de desigualdade racial e de gênero, pois apenas 10,4 % das mulheres negras concluem o ensino superior. O que esses dados não demonstram é o efeito da maternidade na trajetória de escolarização dessas mulheres sejam negras ou brancas.

No intuito de produzir dados quantitativos que visibilizassem e auxiliassem na problematização do impacto da maternidade na produtividade científica das cientistas e docentes, o Movimento *Parent in Science* realizou em 2017 uma pesquisa (Figura 3) com essa temática. Esse esforço teve e tem como objetivo incentivar o desenvolvimento de políticas de apoio às maternidades no âmbito acadêmico-científico. Ao publicizar esses dados há uma movimentação em torno do tema, sendo este um dos objetivos, mas não o único. Promove-se ainda uma mudança – ainda que longitudinal – na forma como a parentalidade, mais especificamente, a maternidade, é percebida no ambiente acadêmico-científico. Essas mudanças podem contribuir para um ambiente científico mais equânime, diverso e justo.

²⁹ As tabelas completas, as notas técnicas e demais informações sobre o estudo, podem ser acessadas no portal do IBGE. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>. Acesso em 14 abr 2022.

Figura 3: Taxa de publicação antes e depois da Maternidade



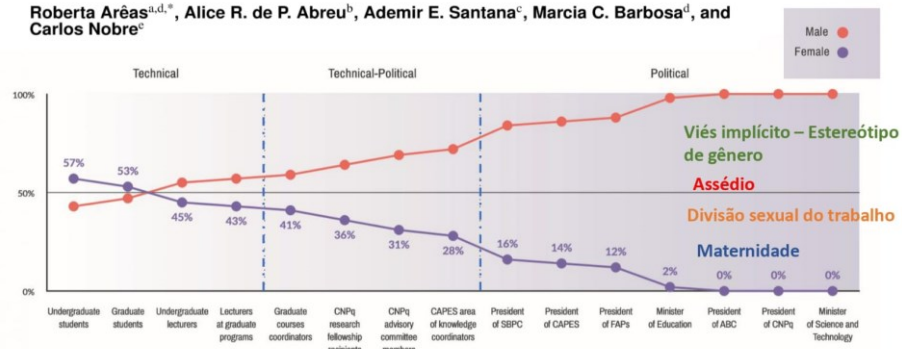
Fonte: Pesquisa Parent in Science (2017)

Em 2019, a pesquisadora Roberta Arêas demonstra em sua tese de doutoramento o efeito tesoura³⁰ (Figura 4), conceito construído a partir da percepção de que há um declínio “desproporcional” na progressão da carreira das cientistas quando se tornam mães. (grifo nosso)

Figura 4: Efeito tesoura e a produtividade científica

Gender and the scissors graph of Brazilian science: from equality to invisibility

Roberta Arêas^{a,d,*}, Alice R. de P. Abreu^b, Ademir E. Santana^c, Marcia C. Barbosa^d, and Carlos Nobre^e



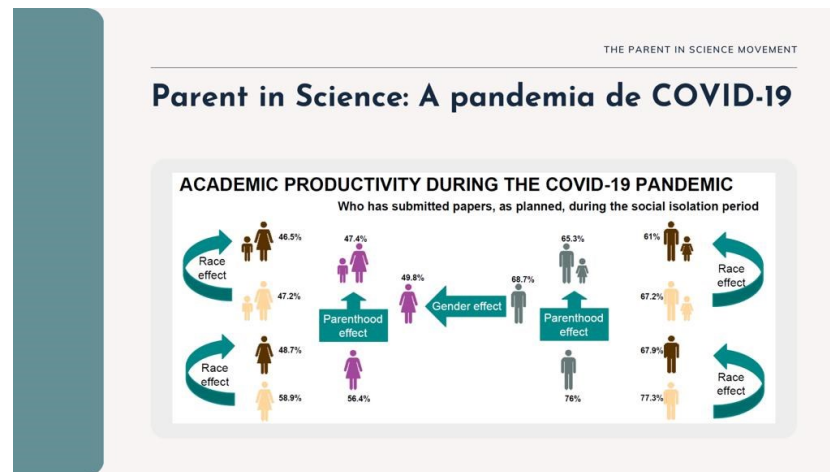
Fonte: 2020, Preprint DOI: 10.31219/osf.io/m6eb4

Em 2020, o Movimento *Parent in Science* produziu novos dados (Figura 5) sobre o impacto da pandemia na ciência brasileira. A relevância desses dados para essa pesquisa foi demonstrar e

³⁰ Pós-Graduação: impactos, desafios e oportunidades sob a luz da equidade de gênero. Tese de doutorado. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/215333/001119481.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14 jan 2022.

problematizar como as questões de gênero, raça e, mais enfaticamente, a maternidade atravessam a vivência de estudantes, cientistas e pesquisadoras que são mães. Concomitantemente, esses dados corroboram o fenômeno enunciado por efeito tesoura e sinaliza para questões de gênero, maternidade e parentalidade no cenário científico brasileiro, incitando-nos a pensar sobre como as sujeitas da pesquisa vivenciam a experiência de serem, simultaneamente, mães, estudantes e pesquisadoras na UFMG.

Figura 5: Produtividade acadêmica durante pandemia COVID-19



Fonte: Pesquisa Parent in Science (2020)

Pensar-se a relação da maternidade, universidade e ciência é necessário para organizarmos um pensamento que se atente às particularidades e múltiplas vivências de estudantes, cientistas e pesquisadoras que são mães. Para essa organização, dados como os aqui apresentados contribuem tanto para fortalecer o debate, quanto para endossar o argumento sobre efeito ou impacto da maternidade para mulheres mães em geral, sejam elas estudantes universitárias em início de trajetória acadêmica, sejam discentes de pós-graduação, docentes, pesquisadoras ou cientistas.

Assim, possibilita-se a reflexão, simultaneamente, acerca de ações afirmativas que assegurem permanência e conclusão do percurso das mães acadêmicas e de promoção à diversidade e inclusão na ciência. Bem como a se considerar os atravessamentos interseccionais de raça, gênero e classe com intuito de criar um referencial teórico importante para orientar políticas públicas de apoio às maternidades no ambiente acadêmico-científico.

3. DIMENSÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS DE MÃES UNIVERSITÁRIAS

O delineamento teórico realizado até aqui nos auxilia na reflexão em duas frentes. Na primeira, em contexto mais amplo, está a relação maternidade, universidade e ciência (Capítulo 2). Na segunda, em contexto mais específico, estão as redes de apoio e as estratégias mobilizadas pelas participantes da pesquisa frente às barreiras postas à sua formação acadêmica e científica. Esses pressupostos contribuem para pensarmos a maternidade e os atravessamentos que interseccional e politicamente circulam, através dos discursos de gênero, dentre outros espaços, o doméstico e o social, bem como o acadêmico-científico.

Assim, os dados abaixo analisados foram gerados no período de março a julho de 2020, via videoconferência, por meio de entrevistas semiestruturadas com sete mulheres que foram mães durante a graduação e/ou pós-graduação (Capítulo 1). Conversamos sobre questões relativas à maternidade, universidade e ciência, bem como a composição de redes de apoio e estratégias de resistência e permanência na instituição. Trata-se de mulheres que já haviam concluído seu percurso na universidade ou que ainda estavam em formação, fosse na graduação ou na pós-graduação e que se disponibilizaram a ouvir minha proposta e aceitaram participar da pesquisa.

No momento das entrevistas, até mesmo para construir um laço de sororidade, fiz uma aposta e falei um pouco da minha vida para mulheres desconhecidas e pedi que elas também dividissem as delas comigo. Assim, narrei sobre minha trajetória acadêmica, de questões relativas à minha maternidade, como o diagnóstico de TEA do meu filho, ingresso e percurso – até aquele momento – no mestrado da UFMG.

Falei sobre como considero que minha participação no grupo de estudos de ações afirmativas na pós-graduação foi minha chave de acesso ao programa de pós-graduação. Além disso, também contei como estava sendo lidar com o diagnóstico e como acreditava que estar no ambiente acadêmico poderia me auxiliar no desenvolvimento do meu filho.

Mantive as narrativas obtidas na íntegra, inclusive expressões e os vícios de linguagem - por exemplo na entrevista com a intercambista de Guiné-Bissau - por compreender que compõem fidedignamente a construção discursiva das participantes. Assim, com os relatos cedidos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, identifiquei as características recorrentes nas narrativas e, a partir de fragmentos dessas falas, prossigo para análise ancorada nos conceitos de imagens de controle e autodefinição trazidos por Patricia Hill Collins (2019).

Cada narrativa encontra temas que se interrelacionam na formação das subjetividades e nas experiências dessas mulheres, contudo, alguns são mais regulares e tornam perceptíveis a incidência de certas ideologias, sobretudo relacionadas a gênero, raça e classe. Essa regularidade me levou à elaboração de três tópicos, quais sejam:

- 1) Em **Quem são as entrevistadas**, construo um perfil narrativo das mulheres entrevistadas, para, assim, refletir a relação acerca da maternidade e ciência na dinâmica da formação acadêmica e da carreira científica das estudantes e pesquisadoras da UFMG;
- 2) Em **Redes de apoio: transitórias e permanentes**, analiso como essas redes são configuradas na vivência da maternidade na trajetória de formação de pesquisadoras da UFMG;
- 3) Em **Estratégias de permanência e resistência**, analiso as estratégias mobilizadas por estudantes e pesquisadoras da UFMG frente às barreiras postas para sua formação acadêmica.

3.1. Quem são as entrevistadas

Tabela 1: Apresentação das entrevistadas

CÓDIGO	1. BREVE DESCRIÇÃO
Lélia Gonzalez	Professora. Mulher negra, é mãe solo de um filho de 7 anos, um menino negro, com pele parda. Atualmente é docente concursada na rede pública estadual em Itabira/MG. Ressalta que dependeu, desde o primeiro semestre do curso, até sua conclusão em 2016, da assistência estudantil e das bolsas institucionais (ligadas a grupos de pesquisa) como meio de subsistência e permanência na universidade. Destaca ter conseguido manter a excelência acadêmica (diretamente relacionada à pontuação e frequência, critérios para manutenção da assistência estudantil) nos estudos mesmo com a gravidez, em 2012, durante a graduação, apesar de ter ficado sozinha no cuidado com o bebê. Situação que permanece e a coloca como única responsável pelas despesas da casa e do filho. Esta participante tomou conhecimento da pesquisa por meio das conexões com o Grupo de Estudos de Ações Afirmativas e concordou em ser entrevistada. Agendamos a entrevista após recebimento, consentimento e assinatura do TCLE – que foi enviado para sua residência pelo correio – e realizamos a entrevista pela plataforma <i>Skype</i> em um sábado.
Sueli Carneiro	Produtora Multimídia. Mulher negra, 33 anos, casada e mãe de uma filha, que está com 3 anos. Fez duas graduações: Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), e a segunda um curso Tecnológico de Produção de Multimídia, em

	<p>uma instituição privada de ensino. No momento da entrevista, havia terminado de realizar sua defesa de mestrado na Faculdade de Educação da UFMG. Trabalha como autônoma em design de produtos. Com a filha recém-nascida, cursou o mestrado, entretanto a filha apresenta cardiopatias graves, condição que necessitou de acompanhamento ainda durante o mestrado.</p>
Silvia Federici	<p>Estudante. Mulher branca, 27 anos, tem uma filha e se identifica como família monoparental. Natural de São Paulo, decidiu vir fazer o curso superior em Belo Horizonte e assim está cursando Química na UFMG. Sobrevive da Assistência Estudantil mais trabalhos autônomos e a filha, da pensão do pai. Destacou que a pandemia implicou muitos dificultadores, principalmente o aspecto financeiro, e precisou contar com ajuda de amigos durante algum período.</p>
Jurema Werneck	<p>Professora e <i>trancista</i>. Apesar de graduada em Letras, com licenciatura em Português pela UFMG, atualmente trabalha como <i>trancista</i> desde que se mudou para Portugal, o que ocorreu após término do curso. Mulher negra, 33 anos, casada, tem uma filha que está com 4 anos. Natural de Guiné-Bissau (África), decidiu vir ao Brasil para fazer um curso superior devido à experiência de intercâmbio da irmã. Declarou que desde a chegada ao Brasil não pôde contar com a assistência estudantil, por isso, durante toda graduação precisou trabalhar como meio de subsistência. Somente próximo a finalizar a graduação que teve acesso à assistência estudantil, devido à maternidade. Destacou sentir muita diferença entre o ensino de seu país e na UFMG, sobretudo no que diz respeito à autonomia da vida acadêmica no percurso formativo.</p>
Dagmar Meyer	<p>Professora da rede municipal em Belo Horizonte e Santa Luzia. Mulher branca, 29 anos, mãe solo, tem uma filha que está com 5 anos. Atuou como bolsista no Centro Pedagógico/UFMG até o nascimento da filha, porque, depois disso, o vínculo foi encerrado. Teve acesso à assistência estudantil, assim como o pai da criança, que também era estudante de graduação na mesma universidade. Enfatizou ter enfrentado muita resistência por parte da comunidade acadêmica com sua gravidez, muito pautada na questão geracional.</p>
Luiza Bairros	<p>Professora da rede municipal em Belo Horizonte, também atua com formação de professores, coordena projeto relativo ao ciclo permanente de estudos e debates sobre educação básica. Mulher negra, casada, tem dois filhos que estão com 8 e 13 anos quando realizamos a entrevista. Graduada em Geografia, mestre em Educação, doutoranda em Educação, com toda sua formação acadêmico-científica realizada na UFMG. Destaca que toda sua trajetória estudantil foi em rede pública de ensino e que para entrar na universidade foi necessário fazer um curso preparatório, à época ainda era realizado vestibular, curso que ela mesma pagou. Continuou no trabalho remunerado fora da UFMG mesmo após entrar na universidade, condição que se assemelha à maioria das pessoas que optam pelo turno da noite para formação acadêmica.</p>

<p>Heloísa Buarque de Holanda</p>	<p>Professora e pesquisadora. 36 anos, mulher branca, casada, tem um filho que está com 1 ano e 10 meses, quando realizamos a entrevista. Graduada em Ciências Sociais pela UFMG, atualmente está como pesquisadora bolsista de pós-doutorado. Relata que seus pais são os primeiros da geração da família a cursarem o Ensino Superior, sendo que sua mãe é dentista e o pai bancário. Mudou-se do interior para capital e antes de ingressar na universidade morou no internato de freiras. Sua trajetória estudantil foi toda em escola particular.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das entrevistas

Para a codificação do nome das entrevistadas e preservação das suas identidades foram utilizados nomes de intelectuais negras e não-negras brasileiras. A correlação às intelectuais atendeu à autoidentificação racial. As entrevistadas foram denominadas, respectivamente, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Silvia Federici, Jurema Werneck, Dagmar Meyer, Luiza Bairros e Heloísa Buarque de Holanda, o que não representa necessariamente a ordem em que ocorreram as entrevistas. Pensando na possibilidade de aproximação com as questões mais subjetivas das vidas das mulheres participantes desta pesquisa, estimulou-se o relato de suas experiências, da trajetória de vida, do percurso estudantil, da vivência da maternidade em relação com a sua formação acadêmica.

Lelia Gonzalez

A entrevistada Lélia Gonzalez – mulher negra – inicia seu relato dizendo de sua estrutura econômico-social, sua configuração familiar e situação de moradia. Reside em casa que foi herdada após a realização do inventário. Inclusive essa casa se encontrava em construção ainda no momento da entrevista. Oriunda de camada popular, resgata em sua trajetória escolar, particularmente na Educação Básica, o fato de ter tido uma educação mista, pois ora estava no ensino público, ora no ensino privado, com bolsa de estudos concedida pela empresa Vale Mineradora S.A. às pessoas que tinham um familiar ligado a essa empresa.

Declarou não ter feito Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ter ingressado em 2009 no curso de Ciências Sociais na UFMG por meio de cota racial não vinculada à educação integral em escola pública. De fato, essa foi uma política de ação afirmativa adotada pela UFMG no período de 2009 a 2012, que foi descontinuada a partir de 2013 com a aprovação da Lei Federal n.º. 12.711. A partir daquele momento, a universidade passou a adotar cotas nas

vagas do vestibular – essa política ficou conhecida na instituição de Ensino Superior como Programa de Bônus³¹.

Ao entrar na universidade, seu pai já havia falecido e, em razão de dificuldades na relação com a mãe, não podia contar com nenhum tipo de auxílio financeiro dos pais. E por ter vindo de outra cidade e sem estrutura econômica para se manter em Belo Horizonte durante a graduação, necessitava de condições básicas para sua permanência na capital e no curso. Momento este em que solicita assistência estudantil na Fundação Universitária Mendes Pimentel, a FUMP³², e é classificada em nível III devido à análise socioeconômica, que considerou as duas pensões que sua mãe recebia. Uma sendo do INSS e outra da previdência privada da Vale Mineradora, o que se configuravam como suficientes para seu custeio na cidade. Foi, entretanto, durante as entrevistas com a assistente social que pôde mudar essa classificação, sendo possível após exposição da difícil relação com a mãe. Por esse motivo não poderia contar com aqueles auxílios. Dessa forma, passou para o nível I de classificação na FUMP.

A partir do segundo semestre de 2009, conseguiu acessar também as bolsas institucionais de caráter acadêmico, ligadas a grupos de pesquisa e extensão, ao participar de projetos mantidos pelo “Conexões de Saberes” e do “Grupo de Estudos em Temáticas

³¹ A UFMG realizou, por meio de sua Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), um relatório que mostra o perfil dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação, de 2009 a 2018/1. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/Est/RelPerfil.pdf>. Acesso em 11 mai. 2022.

³² Instituição sem fins lucrativos, controlada pela UFMG, e tem como missão prestar assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A Fump desenvolve Programas de Assistência Estudantil que visam facilitar o acesso à alimentação, saúde, moradia, transporte, aquisição de material escolar e outros projetos que auxiliam os estudantes a ter um bom desempenho acadêmico, reduzindo a evasão na Universidade.

Os benefícios oferecidos pela FUMP são para os estudantes de graduação de cursos presenciais da UFMG, regularmente matriculados e frequentes que necessitam de algum apoio para sua permanência na Universidade. O estudante recebe por e-mail o resultado da análise socioeconômica, e os alunos que no conjunto de indicadores sociais, econômicos e culturais de seu contexto familiar não conseguem manter suas necessidades básicas e complementares na Universidade podem ser classificados em:

- Nível I: estudantes de família de baixa renda, cuja condição socioeconômica desfavorecida lhe restringe as oportunidades de capacitação e inclusão. Ele apresenta indícios de vulnerabilidade social caso não receba apoio para suprir suas necessidades básicas e corre risco de evasão logo no início de sua trajetória acadêmica.
- Nível II: estudante de famílias de baixa renda, cuja condição socioeconômica desfavorecida lhe dificulta a permanência na UFMG até a conclusão de seus estudos. Embora possua suporte familiar um pouco mais consistente, caso não receba apoio para suprir suas necessidades básicas, poderá ficar retido por mais tempo para a integralização do curso ou até mesmo não conseguir concluir a graduação.
- Nível III: estudante que necessita de apoio para transposição de alguns impedimentos ao bom desempenho acadêmico, amenizando, assim, as dificuldades que apresenta.
- Níveis IV-A e IV-B: esses níveis são exclusivos para acesso aos Restaurantes Universitários através de preços subsidiados e têm como critério a renda *per capita* do grupo familiar. Os estudantes com renda familiar até um salário mínimo *per capita* pagam R\$ 2,00 por refeição, e são classificados no Nível IV-A. Alunos com renda familiar de um a três salários mínimos *per capita* desembolsam o valor de R\$ 2,90 por refeição e são classificados no Nível IV-B. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=5>. Acesso em 02 mai 2021.

Ambientais (GESTA)”, ambos da “Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH)”, bem como do “Observatório da Juventude”, vinculado à “Faculdade de Educação/FaE”. Assim como também acessou as bolsas de monitoria na FaE, possibilitando, dessa maneira, viabilizar sua manutenção, permanência e conclusão do curso, que somente ocorreram devido a esses auxílios.

O que se observa, em seu relato, é que, entre o primeiro período de curso, em 2009, e outubro de 2011, seu envolvimento com a universidade era o que se poderia classificar de “comum ou normal”, porque podia dedicar-se integralmente às atividades e buscar formações complementares, situação que foi modificada após a gravidez – como, por exemplo, fazer aulas de francês e espanhol com objetivo de adquirir segunda língua e aprimorar o currículo. No entanto, a entrevistada pontua que não chegou a fazer, por exemplo, um intercâmbio, em razão “da minha gestação no final da graduação, mas eu disputei [sic] de quase todas as oportunidades que a universidade pública oferece”. (Lélia Gonzalez, 8min).

Assim, a dinâmica da sua formação acadêmica foi alterada quando descobriu a gravidez, após o término de uma relação afetiva que durou dois anos. O fato impactou ainda mais sua experiência como mãe e estudante, por não ter a presença e ajuda do pai no cuidado do bebê. Ele esteve totalmente ausente da vida do filho desde então, o que lhe fez ser consciente de estar em uma maternidade solo. Sozinha para enfrentar as dificuldades da graduação, precisou contar com uma rede de apoio de amigos, de colegas de curso ou, como diz:

(...) de pessoas que me viam numa situação de precisar ir ao banheiro e tá com o bebê e segurar o bebê pra mim e eu ir no banheiro. Pessoas de solidariedade assim, aleatórias. Tive muitas dificuldades com professores. Todos homens. Tiveram dificuldade em aceitar a minha permanência em sala de aula com meu filho. (Lélia Gonzalez, 9min)

Resgatando Patricia Hill Collins (2019, p. 166) a fala da estudante reflete o apontamento de que, embora as imagens de controle mudem na imaginação social, “significados, estereótipos e mitos específicos podem mudar, mas a ideologia geral da dominação parece ser uma característica duradoura das opressões interseccionais”. E nesse sentido, as mães solos desafiam os pressupostos patriarcais, porque são consideradas desviantes do ideal tradicional de família.

Após o nascimento do filho, em outubro de 2011, ainda conseguiu cursar, em 2012, o primeiro semestre. Organizou-se para fazer o regime especial³³ no segundo semestre, tendo combinado o envio das atividades com os professores. Inclusive ressalta que uma professora da

³³ As estudantes grávidas são amparadas pela Lei nº 6.202/1975, a qual dispõe que a partir do oitavo mês de gestação, e durante os três meses seguintes, a estudante grávida ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/Requerimentos/Regime-especial>. Acesso 03 mai 2021.

Antropologia se dispôs a gravar as aulas em áudio e enviar pra ela. Enfrentou, entretanto, um quadro depressivo, que lhe fez buscar atendimento psicológico, psiquiátrico e medicamentoso, como explicou:

Eu nem tive tempo de vivenciar de fato uma depressão pós-parto. Porque depressão pós-parto faz querer não ter contato com o filho e etc. Não tive esse movimento, mas eu tive um quadro depressivo, sim, e que eu fui tratar muito tempo depois, quando eu tive tempo pra tratar dele. Isso já fora da graduação, já trabalhando. Uma outra situação que aconteceu é que eu fui procurar atendimento psicológico, psiquiátrico e medicamentoso pra tratar. (Lélia Gonzalez, 17min)

Percebe-se, então, que esse quadro pode ter sido precipitado, sobretudo por estar sozinha na demanda de cuidado do recém-nascido e sobrecarregada com as disciplinas. Apesar de precisar intervir com medicação em seu tratamento, para não impactar a saúde do filho, devido ao aleitamento materno, optou por iniciar o tratamento somente quando fez a suspensão total desse alimento. O que só ocorreu quando seu bebê completou dois anos de idade, coincidindo com a conclusão do curso.

Essas questões, cumulativamente, impediram-na, naquele momento, de conciliar os estudos e a maternidade, levando-a à solicitação do trancamento parcial de matrícula, por priorizar o cuidado com o filho. No semestre seguinte, porém, foram as questões de saúde do filho, especialmente no aleitamento, que a levaram a um novo trancamento. Dessa forma, realizou dois trancamentos relacionados a questões prementes da saúde do filho, período em que a assistência estudantil foi fundamental para sua manutenção e do filho.

Nesse percurso, narra sobre o sofrimento para quem é bolsista quando chega o período de renovação do auxílio, que, no seu caso, só foi possível devido à escuta generosa das assistentes sociais da FUMP. O mesmo não acontecia para as bolsas acadêmicas, uma vez que exigem, entre outros requisitos, a manutenção do vínculo acadêmico e a avaliação positiva por parte do orientador de pesquisa ou extensão. Porém, essa é uma questão complexa, porque, entre esses fatores, há que se considerar principalmente a concorrência como agente influenciador na renovação da bolsa.

Considerando a necessidade de rede de apoio no cuidado com o filho, decidiu voltar para sua cidade, em Itabira, e cursar as disciplinas em regime especial no segundo semestre, ou seja, iria à universidade apenas para fazer as provas. Como menciona: “no colegiado de Ciências Sociais eles deixaram livre pra negociar com todos os professores como seria o tratamento do meu regime especial, a despeito da legislação”. (Lélia Gonzalez, 19min)

Decisão que funcionou por algum tempo, porém, a impossibilidade de continuar morando com a avó e a relação difícil com a mãe a fizeram retornar efetivamente à universidade e para Belo Horizonte. Até, porque, para retomar o desempenho na universidade, cursar

disciplinas e disputar as bolsas acadêmicas necessárias para sua sobrevivência, tornou-se imperioso conseguir, antes, uma escola para o filho. Entretanto, enquanto essa situação não se resolvia, precisou, durante muito tempo, levar o filho consigo às aulas, até conseguir uma vaga pública na Educação Infantil, o que só aconteceu quando judicializou o pedido, de modo a garantir o acesso do filho à escola:

Como eu não consegui a vaga na escola pelo sorteio, entrei com um mandado de segurança. Então meu filho entrou na escola por meio de um mandado de segurança. E aí aparentemente estava tudo tranquilo, foi o primeiro ano assim. Eu terminei as disciplinas obrigatórias do bacharelado. (Lélia Gonzalez, 21min)

Foi no segundo ano de retorno à universidade – com a criança já matriculada em uma escola de Educação Infantil – em março de 2015, que seu filho sofreu uma situação de racismo na escola que frequentava.

No segundo ano é que meu filho passou por uma situação de racismo na escola. Eu estava para fazer a monografia e fazendo disciplinas da licenciatura. Foi complicado, porque no Regimento da universidade eu já precisava acelerar as disciplinas da monografia, a defesa, a apresentação, porque eu entrei em 2009 e já estávamos em 2014. Quase beirando 2015 e tal... Não, já estávamos em 2015, na verdade. E aí o que aconteceu? Ele sofreu uma situação de racismo – em março – porque eu fazia *dreads* no cabelo dele. Enrolava, né? E ficava aqueles *dreadzinhos*. E uma professora sugeriu que ele tivesse que cortar o cabelo, porque o cabelo dele não era macio e cheiroso como de uma outra criança que era loira. Foi uma situação muito complicada, porque as professoras negaram isso. As professoras envolvidas negaram. E eu tive que retirar meu filho da escola quando eu descobri que, mantendo ele lá, tentando fazer reuniões na escola pra tratar dessa questão, eu buscava reparo do agravo que meu filho tinha sofrido. Ele continuou na escola, mas se queixando muito de estar, mas eu mantinha ele lá, porque eu não tinha outro recurso. Não tinha familiar que se dispusesse a ficar com ele aqui enquanto fazia as disciplinas e na monitoria. Em 2014 eu fiquei no Observatório da Juventude e em 2015 eu fiquei como monitora de um professor da Faculdade de Educação. (Lélia Gonzalez, 23min).

Alguns motivos incidiram na decisão de manter a criança na mesma escola, primeiramente por não ter encontrado outra escola para fazer a transferência e porque ela não tinha rede de apoio familiar em Belo Horizonte ou outra com que pudesse contar para deixar a criança. Como relatou, o motivo maior que pesava nessa decisão era o fato de precisar acelerar a escrita da monografia devido à proximidade do término do prazo para a conclusão do curso e que lhe exigia maior tempo livre para se dedicar à pesquisa.

Retomando o enfrentamento da questão do racismo, ela contou que foram realizadas algumas reuniões entre a escola, a professora e contou ainda com a participação da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Todavia, por manter a convivência com a mesma professora que praticou o racismo, a criança sempre se queixava e não queria retornar à escola. Em algumas das reuniões, inclusive, a diretora da escola alegou que a criança estava com “comportamento indisciplinado”.

A imagem de controle da matriarca negra nos auxilia a compreender o estigma negativo aplicado à entrevistada Lélia Gonzalez e a seu filho. Haja vista que quando a escola aciona o argumento “comportamento indisciplinado” da criança, está implícito, institucionalmente, uma interpretação acerca de famílias negras que têm centralidade e chefia feminina. Essa percepção sugere uma suposta ausência de cuidados que podem implicar o “fracasso” da criança na escola. Da mesma forma, a imagem da matriarca negra, segundo Patricia Hill Collins (2019), “serve como um símbolo forte, tanto para as mulheres negras como para as brancas, do que pode dar errado se o poder patriarcal for desafiado. As mulheres agressivas e assertivas são punidas – abandonadas pelos parceiros”. (COLLINS, 2019, p. 148)

Collins (2019) expõe como a imagem da matriarca irá conectar-se à experiência da entrevistada, uma vez que a “ideologia dominante” rotula a matriarca como uma mãe negra “má” ou “ruim” e, ao pressupor que existe somente transmissão de valores por meio dos ensinamentos dos pais aos filhos, induz uma perspectiva de negligência quanto aos ensinamentos de uma mãe solo. Da mesma forma, explica a dificuldade da entrevistada Lélia Gonzalez em performar “um modelo adequado de comportamento de gênero” quanto ao que se espera de mulheres negras. (COLLINS, 2019, p.147).

O que se observa é uma tentativa de desviar a atenção da atitude racista da professora e da responsabilidade da escola em relação a esse comportamento, especialmente com uma criança. O que ficou constatado mais tarde é que esse comportamento teve origem devido à agressão física que a criança sofreu, fato ocorrido entre maio e junho de 2015, por uma professora, “ele me disse que não ia voltar pra escola porque uma professora X tinha batido nele”. (Lélia Gonzalez, 24min)

Imediatamente procurou a delegacia de proteção à infância e registrou um Boletim de Ocorrência. Naquele mesmo dia, após fazer o filho dormir, decidiu fazer um relato no Facebook³⁴ e colocou a fotografia do filho, com o cabelo que motivou a fala da professora. Seu relato causou comoção e, com apoio de amigos, realizaram manifestações em frente à escola.

Essas manifestações foram noticiadas pelo jornal R7, o que levou à instauração pelo Ministério Público de inquérito para apurar a denúncia de racismo na escola. Esse episódio

³⁴ Ana Luiza de Figueiredo Souza e Beatriz Brandão Polivanov (2021) em seu artigo “Textão-desabafo no Facebook: categoria discursiva para debates sobre a maternidade”, que compõe o livro “Maternidades nas mídias”, analisam as narrativas de desabafo produzidas nas plataformas de redes sociais como constituintes de uma categoria discursiva para o debate de problemáticas maternas. Enquanto potencial político, tende a tornar-se uma convocatória à mobilização pelo dismantelamento de estruturas. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/21291/Maternidade%20nas%20M%C3%ADdias.pdf?sequence=1> >. Acesso em 01 mai 2022.

repercutiu na universidade e, segundo a entrevistada, fomentou a formação de um coletivo de mães junto a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). A entrevistada relata que “a universidade queria ouvir, através dos coletivos, as demandas, para saber o que institucionalmente poderia ser feito”. Para isso foram divulgadas, à época, “chamadas para criação de um coletivo de mães na FAFICH e na FaE”. (Lélia Gonzalez, 34min)

Esse coletivo representou para Lélia Gonzalez uma “*janela de oportunidades*”, que permitiu a criação de uma bolsa emergencial designada como “*bolsa mães provedoras*”, proposta pela reitora Sandra Goulart, que, à época, atuava como vice-reitora. Com vínculo direto à Reitoria, a bolsa destinava-se às “mães solo em situação de vulnerabilidade, que precisavam, mesmo com a assistência estudantil, de uma bolsa a mais em razão de ter uma criança ou adolescente sob sua responsabilidade”. (Lélia Gonzalez, 36min).

Esse coletivo, que contou com a participação e liderança da entrevistada, escreveu uma carta, em que foi listada uma série de demandas, além da criação do amparo financeiro para mães provedoras, que visavam a garantir a permanência de mães na universidade, entre elas estão:

(...) Seria um fraldário no banheiro, uma creche para atender demanda das mães, porque a grande maioria não contava com uma rede de apoio pra ficar com os filhos, porque não conseguiu a vaga na escola e nenhuma outra creche. A criação de uma creche. Uma creche com atendimento noturno, porque a grande maioria das mães que estavam na graduação no noturno. Elas trabalhavam durante o dia e faziam o curso noturno. Eu fazia um curso diurno, mas a grande maioria das mães da universidade, na época, estudavam no noturno. Então a creche, a creche com período noturno, o fraldário nos banheiros e em outros espaços da universidade. Essa questão da relação das faltas e uma política de sensibilização institucional junto com o corpo docente, para eles entenderem que às vezes ia ser necessário que a criança estar com a mãe dentro de sala de aula. E que eles iam ter que ter empatia, sensibilidade e mudar a didática deles. Por que não? Essa questão da bolsa e outras demandas. (Lélia Gonzalez, 39min).

Além da sua própria formação, participação nos grupos de pesquisa e na monitoria, a mobilização social na universidade resultou não somente no diálogo sobre maternidade, mas também na mediação com um outro ator na universidade, a FUMP.

O que indica que a carta possuía outros endereçamentos que não somente a PRAE no diálogo com a questão das estudantes-mães. E buscava pautar a amplitude dessas ações de apoio às maternidades no contexto da assistência estudantil, articulada entre Reitoria e PRAE. Assim, a conquista da “*catraca livre*” para crianças no Restaurante Universitário (RU), comumente conhecido como *bandejão*, representou um avanço no debate da permanência das estudantes-mães e o cuidado de seus filhos e filhas. (Lélia Gonzalez, 47min)

De todas as ações mobilizadas por Lélia Gonzalez na universidade, a que mais se destaca foi a proposição da formação para a educação antirracista na educação infantil junto à escola

onde seu filho esteve. Formação que intenta não apenas conscientizar e sensibilizar, mas sobretudo tornar-se uma prática de enfrentamento ao racismo. Essa ação foi consolidada com a formação continuada dos professores da escola de educação infantil no campus, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e com a Prefeitura de Belo Horizonte/PBH.

De modo semelhante à *Sojourner Truth*, que, usando suas experiências de vida desconstruiu o termo *mulher* para desafiá-lo, a entrevistada Lélia Gonzalez fez o mesmo, resistindo aos estereótipos das imagens de controle. É o que fazem as mulheres negras todos os dias, da melhor maneira que encontram e de distintas formas. O que não seria possível, como afirma Patricia Hill Collins (2019), “fazendo algo que ‘não se espera’ delas”, se não rejeitassem as imagens de controle em todas as suas atualizações e variações. (COLLINS, 2019, p. 181)

A expressão de autodefinição da entrevistada Lélia Gonzalez se reconhece em seus esforços individuais, como aponta Collins (2019, p. 215), “para consolidar uma transformação na consciência”, porque a partir da sua experiência na universidade buscou modificar instituições sociais. Sua ação individual, ao interligar-se a ações em coletivo, promoveu mudanças, algumas permanentes, como é o caso da conquista “*catraca livre no bandejão* para as crianças na universidade”. (Lélia Gonzalez, 47min)

Retomando a narrativa, Lélia Gonzalez destacou que recebeu da PRAE, como ação institucional da universidade, a proposta de bolsa para matricular o filho em outra creche. As reuniões cessaram após a saída do filho da escola, por isso não mais acompanhou o diálogo da universidade com a Prefeitura de Belo Horizonte. A partir dessas experiências, Lélia chama a atenção que assim como o episódio de racismo institucional da escola “a fez ter consciência que existiam ‘outras mães’ dentro da universidade”, a tornaram igualmente mais sensível aos impactos e desdobramentos que o caso operou em sua vida. (Lélia Gonzalez, 33min)

Relatou que devido ao apoio da rede colegas de curso, do grupo de pesquisa e de sua orientadora – desde o início da gravidez – o que possibilitou suas ações na universidade, sobretudo diante do processo de racismo sofrido por seu filho. Lélia Gonzalez marca em sua fala como o fato de ser mãe solo num ambiente androcêntrico, como a universidade, é algo difícil. Apesar de ter podido contar, pontualmente, com uma rede de apoio de amigos, ela não era unânime entre o corpo docente, por exemplo – principalmente entre aqueles do sexo masculino – nos momentos em que precisava da empatia e compreensão, sobretudo quando precisou levar o filho para a sala de aula. Em um desses dias, com o filho no carrinho, destaca que ouviu de um professor: “olha, não vai dar pra ele ficar aqui, porque isso aqui não é ambiente pra ele. Você nem tem idade pra ter menino!” (Lélia Gonzalez, 47min)

Continuando sua narrativa sobre a empatia (ou ausência dela) no meio acadêmico, relata como, no semestre seguinte a esse episódio, foi fundamental que uma das disciplinas que deveria cursar, e que era costumeiramente ministrada por um professor sem empatia à condição da maternidade, fosse assumida naquele instante por uma mulher.

Essa professora, possivelmente por também ser mãe solo, além da empatia, demonstrou compreensão sobre sua condição, o que lhe oportunizou concluir a disciplina e, por conseguinte, a licenciatura. Em seu relato, destaca que o professor abertamente tinha “dificuldade de lidar com uma mulher–mãe na sala de aula, com as demandas de mãe” e também não aceitava suas justificativas de ausência, que estiveram sempre ligadas ao cuidado com o filho. (Lélia Gonzalez, 48min)

Novamente resgatamos a imagem de controle da matriarca, porém distanciando-a do estereótipo negativo, antes potencializando sua força, assertividade e influência nas famílias matriarcais, no que pese toda a movimentação e ação que a entrevistada Lélia Gonzalez promoveu nos setores da universidade. Diferentemente do que pretende essa imagem em regular o comportamento, evidencia-se que é um símbolo poderoso pelo qual a entrevistada desafiou percepções hegemônicas sobre sua maternidade, o poder patriarcal, o racismo institucional, atitudes sexistas e classistas durante sua trajetória de formação acadêmica.

Foram essas vivências do cuidado que a fizeram repensar as mães na universidade. Por não ter tido acesso à moradia universitária, dividia seu alojamento com outras pessoas, geralmente mulheres jovens no início de suas graduações e sem filhos, o que muitas vezes fazia com que a maternidade e a presença do seu filho não fossem compreendidas e bem aceitas. Somente no último ano do curso é que conseguiu uma maior estabilidade, após trancar o curso durante um ano e contínuas mudanças de casa, por ter conhecido uma estudante intercambista de Guiné Bissau que tinha maior maturidade e tolerância com as demandas e modificações causadas por uma criança em uma casa.

E essas experiências de compartilhamento de moradia permitiu a ela compreender melhor o que é ser “mãe em tempo integral”, ao mesmo tempo em que a fez conhecer a realidade e vulnerabilidade de estudantes estrangeiros, sobretudo as intercambistas da África que são mães. Nessa vida que não cabe no Lattes³⁵, a entrevistada Lélia Gonzalez conceitua a mãe solo:

É uma mulher, mãe e que vai ter que lidar com essas demandas do cuidado, da educação de forma sozinha. Esporadicamente vai contar com auxílio de alguém, assim concebo uma mãe solo. Ela vai cuidar, criar essa criança, trabalhar tudo isso em solidão, não vou nem chamar de solidão, não, vou chamar de solidude. Ela vai estar sozinha, pra todas as demandas, tomando todas as decisões de forma sozinha/solitária,

³⁵ Expressão de cunho político, mas do senso comum, e que se popularizou nas redes sociais.

vez ou outra vai encontrar alguém solidário e vai apoiar, mas não a ponto de tirar essa mãe da condição solo, solitude. Porque uma forma de tirar essa mãe da condição de solitude é que alguém assumisse com ela as tarefas do cuidado e da educação, não necessariamente um pai, não necessariamente um homem, pode ser um irmão, um vizinho, um amigo que divide essas coisas”. (Lélia Gonzalez, 52min)

E dentre as mudanças e transformações que a maternidade propicia, ela relata ainda que desde a gestação foi alterando seu cardápio e, hoje, por influência do filho, é vegetariana. Mais do que isso, começou a ficar atenta a situações que antes da maternidade não acontecia como, por exemplo, os riscos presentes no trânsito e que poderiam ocasionar um atropelamento. “Quando se deseja a gestação, ela vai interferir, vai impactar, vai modificar tudo desde o ventre”. (Lélia Gonzalez, 59min)

Ela finaliza refletindo sobre a mudança da universidade, ao garantir políticas que visam à permanência e apoiam às maternidades das estudantes mães – graduandas, mestrandas e doutorandas. A amplitude dessas mudanças causa(ria), conseqüentemente, impactos na produção de conhecimento, ao contribuir para a inclusão e diversidade no ambiente acadêmico e científico. “Seria um olhar não masculino sobre o mundo, um olhar não masculino sobre a produção do conhecimento”. (Lélia Gonzalez, 1h)

O conceito de imagens de controle, as imagens estereotipadas e a manipulação de ideias sobre a condição de mulher negra, propostos por Patricia Hill Collins (2019), podem ser percebidos na trajetória e relatos apresentados pela entrevistada Lélia Gonzalez, em aproximação à imagem de controle da matriarca.

No entanto, diferentemente da imagem da *mammy* que caracteriza a figura da mãe negra nas famílias brancas – amorosa, subserviente e totalmente a elas dedicada – a matriarca simboliza a figura materna nas famílias negras.

Da perspectiva do grupo dominante, aqui representado pelas ações e discursos de sujeitos no ambiente acadêmico-científico, a “centralidade das mulheres negras nas ‘famílias matriarcais’” e a “racialização da chefia feminina” corroboram as opressões interseccionais de raça, classe e gênero. (COLLINS, 2019, p. 144-145)

Entretanto, importa destacar que acionar a imagem de controle da matriarca à entrevistada Lélia Gonzalez objetiva, antes, potencializar sua maternagem como lugar de resistência, força e assertividade, o que a distancia e diferencia dos discursos que circulam nos ambientes social e acadêmico-científico acerca da maternidade em geral, e da maternidade negra em particular.

Sueli Carneiro

A entrevistada Sueli Carneiro – mulher negra da camada popular – começa seu relato marcando os desafios de prosseguir na carreira de pesquisadora, especificamente no mestrado. Deixa evidente seu grande interesse em continuar os estudos e a carreira acadêmica ao ingressar em um programa de pós-graduação. E, ao mesmo tempo, relaciona as dificuldades inerentes a todo o processo de seleção, que, em suas palavras:

Tem muitos anos que decidi que queria fazer o mestrado e percebi que pra mim era mais difícil tentar o mestrado. Não entendia a prova, não entendia os textos, não entendia o gênero textual que se pedia, era reprovada nas provas. Tentei outros processos antes de entrar para a UFMG. (SUELI CARNEIRO, 4min)

Assim que finalizou a primeira graduação decidiu fazer uma especialização antes de tentar a seleção de mestrado. Após o término dessa especialização e um ano antes da gravidez, inscreveu-se no processo seletivo do mestrado, estando grávida quando participou da entrevista de seleção. Decidiu, entretanto, que não iria de “*barrigão*” para o processo, porque “a gente sabe que a quantidade de mulheres grávidas que passam no processo seletivo é nenhum”. Sua aprovação e ingresso no programa de mestrado ocorreram somente após o nascimento da filha. (Sueli Carneiro, 7min)

Nesse momento, relembrou o primeiro impacto que teve quando a filha, logo após o nascimento, recebeu o diagnóstico de cardiopatia grave e teve a necessidade de passar por uma cirurgia muito delicada e arriscada. Nesse período, foi morar com o pai da criança e eles mudaram de residência. Segundo ela, foi “um tempo que ficou turvo na minha cabeça e tenho que pôr no papel pra entender como essa linha de tempo funcionou”. (Sueli Carneiro, 6min)

Eram, afinal, condições que independiam de seu desenvolvimento acadêmico, mas que representaram um momento de escolha por uma nova rotina de cuidados com a filha, além do trabalho.

Quando questionada sobre sua trajetória estudantil, declarou que todo seu percurso se deu exclusivamente em escolas públicas, tendo cursado Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e, concomitantemente, uma segunda graduação em Produção de Multimídia, em uma instituição privada de ensino. Importante assinalar que, em ambas faculdades, os professores a incentivavam a ingressar no mestrado, por considerarem seu perfil de estudante. Mas, por se autoavaliar “sem preparo para fazer o mestrado naquela época”, decidiu fazer uma especialização com o objetivo de se “aproximar mais da linguagem acadêmica”. (Sueli Carneiro, 8min)

Outro caminho que lhe foi oportunizado se deu por ocasião da primeira turma do grupo de estudos Afirmação na Pós, que faz parte do Programa de Ações Afirmativas na UFMG e sobre o qual já mencionamos anteriormente. Trata-se de uma formação pré-acadêmica de candidato(as) para seleção em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) destinado a estudantes negros, indígenas e LGBTs. Essa formação lhe proporcionou se aproximar mais da linguagem acadêmica, conhecer os programas e formatar o projeto de pesquisa. Ao defender o mestrado, o que ocorreu em 2020, percebe com certeza o que quer e pretende fazer o doutorado, porque foi se “encontrando como acadêmica”. (Sueli Carneiro, 12min)

Essa foi uma das primeiras evidências a conectar essa entrevistada à imagem de controle da *black lady* ou “dama negra” trazida por Patricia Hill Collins (2019). Construída a partir do viés de classe, a autora expõe a imagem de controle da dama negra, que, em um primeiro momento, confunde-se com uma imagem positiva, por se referir às “profissionais negras de classe média que representam uma versão moderna da política de respeitabilidade promovida pelas associações de mulheres”. Nessa perspectiva, a imagem da *black lady* não parece caracterizar uma imagem de controle, porque parece distanciá-la - ou pelo menos intenta - de um estigma negativo por tratar-se de mulheres negras de classe média e instruídas. Ainda assim, de acordo com Collins, essas são mulheres negras classe média, bem instruídas e qualificadas, ainda tem “suas realizações continuam questionáveis”. (COLLINS, 2019, p. 153)

A mobilização dessa imagem de controle serve, nesse aspecto, como forma de supressão, especialmente em espaços de poder, da assertividade de mulheres negras. A maneira, por vezes sutil, desse cerceamento constrói-se ao validar apenas pelo diploma acadêmico a produção de conhecimento e assim exige-se mais especialização e qualificação. Concordo com Collins quando menciona que “ninguém nasce intelectual nem se torna intelectual ao receber um diploma”. (COLLINS, 2019, p. 52)

A entrevistada Sueli Carneiro declarou que sua identidade como mulher negra e a militância sempre estiveram presentes em seu cotidiano. Por isso a participação no Afirmação na Pós foi tão relevante para sua adaptação na academia, evento cuja importância destacou para sua construção cultural e acadêmica. Esse inclusive foi o motivo para que, juntamente com outra mestranda, formassem um grupo em um aplicativo de mensagens para “criar diálogos entre participantes que entram na universidade e não encontram o ‘fator lugar de fala’”, como estratégia de acolhimento e fortalecimento do grupo. Também participou do grupo como tutora dos candidatos, momento em que pôde “ter uma dimensão maior do que é esse perfil que participa do mestrado”. (Sueli Carneiro, 18min)

Simultaneamente ressalta ter sido a primeira mulher da família a ter o título de mestrado, condição que se assemelha às narrativas de outras ingressantes no programa. Além desse relato, existem outros pontos em comum, como, por exemplo, a organização do tempo de estudo e quais estratégias utilizou para estudar – uma delas era fazer leituras sempre e onde pudesse, inclusive em transportes públicos. E por ter tido experiências que foram negativas sempre que revelava ser mãe, fosse no mercado de trabalho ou em outros espaços sociais, optou por omitir sua maternidade quando cursou o mestrado.

Na elaboração do pensamento feminista negro, Patricia Hill Collins (2019) demonstra como família e trabalho estão entrelaçados, ao contrário de uma perspectiva dicotômica que estabelece como sinônimos do homem, o trabalho; e da mulher, o cuidado. Nesse sentido, as questões socioculturais dos espaços em que as mulheres negras estão inseridas relacionam-se, inerentemente, às suas experiências subjetivas da maternidade. Além disso, mantêm relação com a tese do matriarcado negro, à medida que serão essas mulheres as responsáveis pela manutenção, inclusive financeiramente, de toda a família.

Ainda de acordo com Collins (2019), a imagem de controle da dama negra é acionada com justificativas que se assemelham a uma “versão da *mammy* moderna, ou seja, da profissional negra diligente, que trabalha duas vezes mais que os outros”, uma vez que constantemente se colocam em dúvida suas produções e realizações. Ao mesmo tempo, as damas negras, por serem altamente instruídas, são consideradas “assertivas demais – é por isso que não conseguem homens para casar”. (COLLINS, 2019, p. 154).

Implicitamente, o que se percebe é a ideia de que o investimento das mulheres negras na sua educação e por serem competitivas com homens – algo que refletirá diretamente na feminilidade negra – não terão “*tempo* para os homens ou não sabem mais como tratá-los”. Nesse ponto, “se assemelha a aspectos da tese do matriarcado”, ou seja, o significado dessa imagem de controle opera tanto no interior das comunidades negras, como justificativa para que homens negros não estabeleçam relações afetivas com mulheres negras, quanto fora delas. (COLLINS, 2019, p. 154)

O que encontramos no relato da entrevistada Sueli Carneiro transita ora na imagem de controle da *mammy* – pesquisadora diligente – ora com a imagem da dama negra – assertiva demais.

No primeiro caso, quando assume como elemento de autopreservação não divulgar – durante a trajetória do mestrado – ser mãe. Assumindo essa atitude, compreendia que teria um percurso menos árduo na Academia. No seguinte, quando justamente pelo posicionamento que

considera mais realista, entendia que não deveria esperar da universidade, ou de qualquer outra instituição, políticas de apoio e acolhimento à maternidade:

Fiz questão de omitir que eu estava sendo recém-mãe, pra conseguir dar conta do recado. Porque a gente, mesmo omitindo... Acho muito interessante isso: omitir não é anular que eu seja mãe, não é anular a minha maternidade. É só fazer minha trajetória mais simples, sabe? (...) O que aprendi na vida: você, quando é mãe, não é um adjetivo, não é uma qualidade positiva, entendeu? Está fazendo isso como um peso. E, sim, é pesado mesmo, mas a gente que está nessa situação não pode ficar pensando nisso. Então, eu, de certa forma, omiti isso, deixei bem omissa mesmo com a minha orientadora, para que isso não atrapalhasse o percurso da minha pesquisa. Sempre deixei claro que eu tava no apoio, estava completamente disponível. Disse que dentro da rotina da universidade, que eu não ia precisar de extensão de prazo, a não ser que fosse por motivos médicos, porque minha filha tem questão médica. Então assim sempre me mostrei dentro do que foi exigido”. (SUELI CARNEIRO, 23min)

Justamente por isso criou arranjos financeiros que lhe garantiram se sustentar durante o período de curso do mestrado. Entre esses arranjos, abriu uma empresa para realizar os trabalhos em multimídia, simultaneamente atuando como professora e/ou pedagoga, sendo que nesta colocação profissional disse tratar-se de renda complementar da família.

A entrevistada Sueli Carneiro também destacou como sua vida mudou após o casamento e o nascimento da filha. Mudança que a impele na escolha de como lidar com tudo em sua vida, especialmente em relação aos cuidados com a filha em seu primeiro ano no mestrado. Como a filha não estava na escola, ela e o marido precisaram construir estratégias de distribuição do cuidado e, assim, chegaram à conclusão de que era necessário “*dividir os tempos*”:

A gente pegou a nossa filha e fez matemática. Se o dia tem 24 horas, então eu vou ficar com ela 12 horas e você vai ficar com ela 12 horas. E na minha cabeça sempre tava assim: “será que isso é certo”? Mas, tipo, não ligo, sabe? Isso bateu seco demais, não ligo também. (...) Então, assim, eu vou pensar na nossa filha como matemática. Foi o que a gente acabou fazendo. Foi a solução pra eu conseguir ter um tempo pra estudar e poder ir nas aulas. Eu fazia escolhas das minhas aulas, com a estratégia de conseguir cumprir o meu tempo com a minha filha sem que eu ficasse exausta. (...) Uma coisa era certa, eu não ia abrir mão do mestrado por nada. (SUELI CARNEIRO, 28min)

Em sua percepção, a entrevistada Sueli Carneiro declara que não deixou de ser mãe, mas a “omissão” lhe garantiu um percurso mais brando no mestrado, principalmente por mostrar-se sempre disponível e por ter, por exemplo, declinado da extensão de prazo de sua escrita. Sendo as questões de saúde/médicas, a única exceção nessa “negociação”, considerando-se as condições clínicas da filha.

Em seu relato, a entrevistada expõe ainda que para conseguir “*dar conta*”, como não tinha rede de apoio familiar, algumas vezes precisou contratar babá e em outras vezes negociava com marido para que ele ficasse durante todo o final de semana com a filha, para que pudesse se dedicar unicamente à escrita. (Sueli carneiro, 29min).

Nesse sentido, percebemos quanto esforço a entrevistada empregou para atender aos requisitos de produtividade e não perder a oportunidade de permanecer inserida na formação acadêmico-científica.

Nessa fase de interpretação e análise da pesquisa foi imprescindível dialogar com os dados – num contínuo interrogar-se – para compreender esse processo de tornar-se pesquisadora sendo estudante-mãe em formação acadêmico-científica. Então, para auxiliar na reflexão sobre o impacto, especificamente, da maternidade na produtividade acadêmica – discussão transversal na pesquisa – Letícia Santos Machado e demais autores (2019) apresentam, no artigo *Parent in Science: the impact of parenthood on the scientific career in Brazil*, o fato de “não existirem dados quantitativos sobre o impacto da maternidade na carreira científica das mulheres no Brasil, em qualquer fase (mestrado, doutorado e pós-doutorado, docentes/pesquisadoras)”. (MACHADO; *et. al.*, 2019, p. 37-38)

Assim como esse artigo, Roberta Peixoto Arêas da Silva (2019), em sua tese de doutorado, sinaliza uma queda na produtividade acadêmica das mulheres cientistas – mas não se debruçam nas estratégias que essas mulheres mobilizam para manterem a produtividade acadêmico-científica. Após a maternidade, apontam que:

Poucos estudos avaliam o impacto da maternidade na vida científica das mulheres no Brasil. Segundo Silva e Ribeiro [3], em artigo que aborda a trajetória acadêmica e profissional das mulheres na ciência, a opção pela maternidade pode significar, entre outras coisas, uma diminuição da produtividade para algumas mulheres. Essa visão já havia sido relatada por Ichikawa *et al.* [4], após entrevistas com docentes da Universidade Estadual de Maringá, onde se constatou que, para as professoras, a maternidade e a ciência acabam competindo pelo tempo, o que pode retardar sua ascensão no meio científico. (MACHADO, *et al.*, 2019, p. 37, tradução nossa)

Apesar da questão de produtividade acadêmica ser outro aspecto além do que se analisa nesta pesquisa, importa destacar que a lacuna apontada pelo artigo de Letícia Santos Machado e demais autores (2019) nos auxiliam a pensar outras questões, como, por exemplo, equidade de gênero na ciência e impacto da maternidade na carreira da pesquisadora mãe. Se adicionarmos a essa perspectiva filhos com deficiência então ampliamos o debate. Portanto, a relevância dessa temática também sinaliza para questões acerca das métricas de avaliação nos processos³⁶, que não consideram o impacto da maternidade na produtividade das mulheres mães que são estudantes, pesquisadoras, docentes e cientistas, o que pode acabar se refletindo na carreira dessas mulheres.

³⁶ No Capítulo 2 apresento o efeito tesoura, desenvolvido no estudo de Roberta Arêas, e que analisa a queda de produtividade acadêmica após maternidade das mulheres cientistas.

O movimento *Parent in Science* realizou uma pesquisa sobre o impacto da parentalidade na carreira científica no Brasil e revelou que:

Os dados indicam um impacto relevante da maternidade na produtividade das mulheres cientistas, que por sua vez impactará seu progresso e permanência na carreira científica. Tais *insights* podem ser poderosos nas pesquisas relacionadas a questões sociais e políticas públicas. A iniciativa *Parent in Science* ilustrou a necessidade de ações de apoio à *parentalidade* no Brasil. (MACHADO, *et al.*, 2019, p. 40, tradução e grifo nossos)

Retomando a questão da indisponibilidade de rede apoio familiar, a entrevistada Sueli Carneiro reforça o quanto cuidar de e educar uma criança cardiopata grave requer cuidados específicos e, praticamente, dedicação exclusiva. São demandas que competem diretamente com outras atividades, especialmente às relativas aos estudos e pesquisa do mestrado. Ela exemplifica essa situação relembrando o momento em que soube de sua aprovação no processo seletivo da pós-graduação: “não comemorei que passei no mestrado. Foi um período tão turbulento! Foi tudo muito atropelado. E quando foi mais ou menos quatro meses após o parto e a cirurgia dela, comecei a assistir aulas, sabe?”. (Sueli Carneiro, 34min)

Nesse momento, a entrevistada chama a atenção também para outro entrave na dinâmica dos cuidados e conciliação dos estudos e pesquisa, que diz respeito à busca por especialistas na área de saúde para o acompanhamento de sua filha. Relatou que foi preciso “achar um cardiopediatra, neuropediatra, um ‘nãnnã-pediatra’ e é muito mais difícil”. (Sueli Carneiro, 36min)

Entendo que cada narrativa mobiliza vários temas que se entrecortam e interrelacionam para formar a experiência das mulheres nesta pesquisa. Dessa forma, compreendo que para compor fidedignamente a construção discursiva da entrevistada Sueli Carneiro, era primordial manter sua narrativa na íntegra, inclusive suas expressões e vícios de linguagem.

Assim, a entrevistada conta que tinha como estratégia e planejamento, antes da gravidez, dividir o tempo em períodos. Iria trabalhar meio-período, estudar no período seguinte e ficar em casa para se dedicar às atribuições domésticas, descanso e lazer. Era seu plano perfeito. Contudo, a maternidade não só alterou esse planejamento, como impôs a necessidade de reorganizar o tempo em função de uma dedicação implicada na saúde da filha, porque independentemente de a gravidez ser ou não planejada, “não tinha como planejar que ela seria cardiopata ou não. Tudo foi completamente diferente”. (Sueli Carneiro, 37min).

Fica evidenciado, em seu relato, as negociações utilizadas por ela para permanecer inserida na pós-graduação frente às demandas da maternidade que se assomavam às exigidas pelas atividades laborais e acadêmicas, principalmente aquelas atividades que demandavam a leitura e escrita de textos acadêmicos. Para lidar com as exigências dessas negociações, volta-

se ao apoio de amigos, que também fazem parte do grupo que mencionou anteriormente – nesse momento da entrevista, nomeia apenas como “Afirmção na Pós” – para conseguir compreender e lidar com esse processo.

Um dos aspectos em sua narrativa que chama a atenção “nesse processo de lidar com exigências acadêmicas” encontra coró com outras narrativas a respeito da dificuldade de escrita ou bloqueio da escrita acadêmica.

Assim como a entrevistada Sueli Carneiro, outras pessoas não-mães daquele grupo relataram dificuldade de acompanhar satisfatoriamente as demandas da pesquisa, sobretudo da escrita. E, naquele momento, sentiu que não era tão diferente das outras pessoas, mesmo e apesar da maternidade, sem romantizar suas dificuldades ou diminuir seu percurso, porque considera que “não estou tão ruim assim, porque faço o que tenho que fazer: cansei, durmo; acordo e estudo. Todo o meu tempo livre é pra estudar alguma coisa”. (Sueli Carneiro, 39min)

A questão do processo e/ou bloqueio de escrita acadêmica é tema sobre o qual alguns investigadores se debruçam. Robson Cruz (2018) nomeia esse fenômeno como a “organização social da escrita”, em que a “preocupação com os aspectos formais da produção textual acadêmica, cujo foco é quase sempre voltado para termos normalizadores (‘escrita aceitável/correta’ e ‘escrita inaceitável incorreta’).” (CRUZ, 2018, p. 01)

Em outras palavras, o que o autor demonstra é que há, por um lado, noção romantizada do processo de escrita como algo natural e não como treino ou trabalho. Por outro lado, um silenciamento sobre a dificuldade e/ou bloqueio da escrita acadêmica³⁷, por estar ligada à ideia de fracasso.

Enquanto rede de apoio, a entrevistada revelou que o marido ocupa lugar principal. Professor de inglês e natural de Londres, Inglaterra, ele não possui graduação e, sim, formação técnica para lecionar. Esse foi um ponto relevante na narrativa, para dizer da organização financeira da casa e dos cuidados com a filha. Paralelamente, também relatou que não podia contar com suporte da família e muitas vezes precisou contratar serviço independente para se dedicar aos estudos, o que retrata como esse suporte era ausente, mas também que a rede de apoio, quando existia, era transitória.

Quando começa a descrever a dinâmica das terapias da filha, a entrevistada Sueli Carneiro chamou a atenção para a dificuldade de adaptação da criança às intervenções e aos

³⁷ Cruz (2018) defende o conceito de bloqueio de escrita enquanto categoria histórica, que tem origem na Europa, principalmente na Inglaterra e na Alemanha na virada do século XVII e XIX. Defende ainda que saber isso é importante para nos instrumentalizar a fazer uma crítica dessa noção.

profissionais, frisando sua preocupação com a vulnerabilidade da filha a essa exposição. Sueli Carneiro considera importante destacar essa dinâmica para elucidar como a maternidade impactou seu trabalho e estudos, especialmente na diluição da rede de apoio ao longo dos anos. Como os pais de seu marido moram em outro país, o contato dela e da filha com eles ocorreu apenas uma vez, em um período de 40 dias corridos. Esse tempo junto à família do marido permitiu o acesso a cuidados que ela não usufruiu junto à sua própria família, como relata:

Pra você entender esse processo de 40 dias, eu escrevi e publiquei um artigo com minha professora. Esse tempo que eu tava lá, eu tinha tempo, sabe? É uma loucura isso. A gente conseguia fazer muita coisa lá. Acolhimento, aqui, a gente não tem. Você me perguntava, sua mãe te ajuda? Quem me ajuda? Ninguém ajuda. A minha relação com minha mãe é desgastante, não é saudável. Minha mãe é machista, minha mãe é homofóbica. É tudo que eu estudo ao contrário. Minha mãe não teve pai, minha mãe foi abusada quando era jovem. Minha mãe sofreu violências demais quando mais jovem e tinha o sonho de ter família. Sofreu uma separação que destruiu ela demais, desgastou o casamento demais, desgastou a relação com os filhos demais. Tem muitos anos que passei por duas terapias, uma quando saí de casa e o segundo agora com esse processo da minha filha. Foram os momentos que falei, não dou conta, preciso de ajuda. E aí passa o processo de fazer o corte com a minha mãe, sabia que ela ia reverter isso pra mim. Nesse mesmo processo que eu decidi fazer o corte com ela eu decidi fazer o corte também com meu pai. Não tenho mais relação com meu pai mesmo. Resolvi isso por mim mesma e doa a quem doer. Me sinto muito mais feliz assim, falo isso sem peso algum. (SUELI CARNEIRO, 56min)

A entrevistada destacou que pôde descansar e dedicar-se livremente aos estudos nesse período. Dedicção que em sua família não é compreendido como algo válido, aspecto minorizado ainda pela exigência à concentração e dedicação. De acordo com a entrevistada Sueli Carneiro, para sua família, estudar iguala-se a estar à toa. Em oposição a essa vivência, reforçou que, durante sua permanência junto à família do marido e no acolhimento dispensado a ela e à filha, teve um tempo em que pôde processar tudo o que ocorreu com a filha até aquele momento. Foi extremamente significativo para ela perceber as demandas da filha, do trabalho e do mestrado e, sobretudo, para perceber a própria família.

Silvia Federici

Natural de São Paulo, a entrevistada Silvia Federici – mulher branca da camada popular – demarcou sua trajetória estudantil sempre em escolas públicas e, antes da graduação em Química, frequentou em sua cidade um curso técnico também dedicado a essa área do conhecimento. Ao término da Educação Básica trabalhou como técnica em São Paulo. Trazendo, em sua narrativa, quais critérios considerou na escolha da universidade e do curso, enfatizou ter opções à sua disposição entre algumas universidades nas quais havia sido aprovada, porém sabia que algumas delas implicavam sua permanência em São Paulo.

A migração foi fator decisivo nessa escolha, uma vez que se encontrava interessada em distanciar-se da família e começar uma história em uma cidade que não tivesse, como assim pensava, os mesmos desgastes com deslocamentos no trânsito para faculdade, fosse a caminho de casa ou para quaisquer espaços públicos. Entretanto, a entrevistada não aprofundou sobre sua dinâmica familiar, aparentemente conflituosa na relação com o pai, e evoluímos para as próximas questões da pesquisa. Mas, antes, destacou que seu pai não a auxiliava financeiramente de nenhuma maneira e que “deveria encontrar meios sozinha de custear a universidade”, assim, escolheu a UFMG. (Silvia Federici, 27min)

O planejamento é uma tônica da entrevistada Silvia Federici e o ser mãe foi uma exceção ao planejamento de vida que demandou e demanda organizações, sob o risco de virem a ser frustrados e isso significa lidar diariamente com imprevistos. O planejamento, por exemplo, transparece no fato de sempre ter estudado em escolas públicas, assim como sua escolha por cursar uma universidade pública federal. Grifa, entretanto, em vários momentos, que tinha toda a trajetória planejada até a gestação, condição que demandou encontrar e adotar estratégias para lidar com a maternidade e a dinâmica de formação científica em uma universidade.

Sequencialmente, cursando Química na UFMG, resgata o histórico da gravidez ocorrida em 2014 e o parto em 2015. Situou alguns pontos relativos à condução de toda gestação que dizem respeito a ausência de sintomas típicos, tais como, náuseas, vômito e desmaios. Desse modo, teve uma gestação tranquila, sem alterações, por exemplo, da pressão arterial ou presença de diabetes gestacional – quadro comum para algumas mulheres. Tomou conhecimento da gravidez já no primeiro atraso do ciclo menstrual e relatou que o impacto foi grande “fiquei pensando: ‘Nossa, morri! Minha vida acabou! Acabou tudo, já era!’”. (Silvia Federici, 12min)

Esse foi o primeiro momento em que seu planejamento precisou se readequar. Nessa readequação foi necessário, juntamente com o pai da criança e seu companheiro, pôr em perspectiva suas realidades e vontades. Ela, graduanda em Química, e ele, recém doutorando em Matemática da Universidade Federal de São Carlos.

Como o objetivo de ambos era não desistir de suas formações acadêmicas, buscaram soluções nas universidades, foi quando souberam da possibilidade de mobilidade acadêmica³⁸. Assim, ela optou por ir para São Carlos e, junto ao colegiado do seu curso, organizou a

³⁸ A Universidade Federal de Minas Gerais oferece aos estudantes de graduação a possibilidade de realização de estudos em outras Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do país. Da mesma forma, possibilita que estudantes de outras IFES desenvolvam atividades de ensino na UFMG. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Estudante/Programa-de-Mobilidade-Academica>. Acesso em 11 mai. 2022.

documentação necessária para essa mudança. E dessa nova realidade, o que registrou foi a expressão emitida pelo coordenador do colegiado do seu curso, “caminhe com passos curtos, porém firmes”. (Silvia Federici, 15min)

Seu plano, mesmo com a maternidade, era continuar sendo estudante. E a base financeira desse planejamento eram as bolsas da assistência estudantil ou acadêmicas a que o casal tinha acesso. Com a aprovação de seu companheiro no doutorado na Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, decidem fazer a mobilidade estudantil. Entretanto, a mobilidade representou um dificultador que não esperavam, porque para Silvia Federici fazer o curso na outra universidade precisaria ter “integralizado todas as disciplinas previstas para o primeiro ano ou 1º e 2º períodos letivos do curso” na UFMG, percurso que ainda não havia concluído à época. Com a mobilidade, tanto a assistência estudantil como as bolsas acadêmicas são suspensas.

Como afirma Patricia Hill Collins (2019) “opressões interseccionais de raça, classe, gênero e sexualidade não poderiam continuar a existir sem justificativas ideológicas poderosas”. Por isso que a “autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos de elite no exercício do poder manipulam ideias sobre a condição da mulher negra”. A manutenção dessas imagens “justifica ideologicamente a opressão de raça, gênero e classe. (...) atravessadas por certas ideias básicas. Uma dessas ideias consiste no pensamento binário”. (COLLINS, 2019, p. 135-136)

Ainda de acordo com Collins (2019, p. 136-137), a partir da objetificação que “no pensamento binário, um elemento é objetificado como o Outro e visto como um objeto a ser manipulado e controlado”. Esse Outro se torna “o ponto a partir do qual outros grupos se definem como normais”. Por isso que o conceito de *imagens de controle* que aciona essas imagens em conjunto “ao conceito de interseccionalidade podem ser utilizadas para refletir outras experiências de opressão, para além daquelas vivenciadas pelas mulheres negras”. (BUENO, 2020, p. 18).

Ancorada no referencial teórico do conceito de imagens de controle, o que se observa no contexto da entrevistada Silvia Federici, enquanto mulher branca, no que pese o viés de classe, é a aproximação à imagem de controle da *welfare mother* ou mãe dependente do Estado, sendo que esta imagem também assume a face da rainha da assistência social, tida como “altamente materialista, dominadora e sem parceiro homem, Contando com subsídios públicos, as rainhas negras do bem-estar aceitam dinheiro suado de cidadãos que pagam impostos (...) sinal da deterioração do Estado”. (COLLINS, 2019, p. 153)

Ainda que para mulheres brancas não haja a mesma concepção – na imagem de controle da mãe dependente do Estado – no tocante ao “controle da fecundidade”, como acontece para as mulheres negras, de acordo com Patricia Hill Collins (2019), “um olhar mais atento a essa imagem de controle revela que ela compartilha algumas características importantes com a imagem da *mammy* e da matriarca. Mas, diferentemente da matriarca, (...) ela não é agressiva o suficiente”. (COLLINS, 2019, p.g 151)

O estereótipo negativo acionado por essa imagem de controle marca, entre outras coisas, diferenças entre mulheres negras e brancas. Especialmente no que se refere, conforme Collins (2019, p. 148), à percepção dessa imagem de controle “ter sido concebida para influenciar a identidade das mulheres brancas em relação ao gênero”. Ainda que haja diferenças importantes na aceção dessa imagem de controle, sobretudo em relação à raça, a aproximação com o estereótipo negativo dessa imagem de controle com a vivência da entrevistada Silvia Federici acontece no entendimento de que há uma vinculação ao acesso e uso intensificado dos benefícios sociais à ideia que:

(...) a mãe dependente do Estado não dispõe da ajuda de uma figura de autoridade masculina. Tipicamente retratada como mãe solteira, ela viola um dogma fundamental da ideologia branca e masculina: é uma mulher sozinha. Consequentemente, o modo como ela é tratada reforça a ideologia de gênero dominante, que afirma que o verdadeiro valor e a segurança financeira da mulher devem vir pelo casamento heterossexual. (COLLINS, 2019, p. 152)

É desse lugar – mesmo que pareça inconsciente – que a entrevistada Silvia Federici, enquanto mulher branca, percebe a concepção negativa da maternidade por parte de seus colegas de curso e mesmo de alguns professores.

O semestre que eu ganhei ela 2015/1 eu fiz disciplina on-line, por escolha. Até porque eu achei que não ia dar conta de ficar indo presencial não. E aí meu colegiado abriu lá uma exceção, d'eu poder fazer essas duas. Essas duas disciplinas são ofertadas on-line também porque as turmas são muito grandes. Que é fundamentos de mecânica do Departamento de Física e cálculo de várias variáveis que é do Departamento de Matemática. Então optei por fazer essas duas disciplinas on-line. "Levei pau em uma" e aprovei na outra. Então nesse semestre meu RSG foi 1. Meu primeiro e único RSG na graduação. Então eu acessava esses lugares todos com muita vergonha, de existir. Era muito ruim. Eu tava ali, mas eu achava que todo mundo estava me olhando e pensando. Eu pensava, nossa essa pessoa está pensando que eu sou uma idiota, uma burra. Olha pra mim com olhar de desprezo, olhar de nojo porque eu sou uma estudante grávida. Não sei se essas pessoas pensavam isso, pode ser que sim, pode ser que não. Mas eu pensava que sim. E isso me deixava muito mal. Me deixava muito pra baixo. (SILVIA FEDERICI, 52min)

Como estratégia, o excerto acima a entrevistada relata como passou a evitar circular presencialmente na universidade, porque lhe causou estranheza e desconforto esse comportamento e falas de seus colegas e mesmo de alguns professores. Detalhou que “isso me

deixava muito mal, me deixava muito pra baixo. Foi muito difícil eu passar pela estudante grávida”. (Silvia Federici, 54 min)

Resgatando a questão de mobilidade estudantil, a entrevistada Silvia Federici relata ter ocorrido, entre o casal, uma ruptura emocional e psicológica, sobretudo por não possuírem mais a base financeira para se manterem e continuarem o curso na universidade em São Carlos. Destacou que esse fato impactou diretamente no desempenho acadêmico do companheiro. Segundo seu relato, a queda do desempenho acadêmico do companheiro representou o motivo da interrupção de sua bolsa do doutorado.

Em conjunto, esses fatos contribuíram para a decisão de retorno à Belo Horizonte e para a UFMG, mesmo que Silvia Federici tivesse sua família morando em Guarulhos, aproximadamente a três ou quatro horas de São Carlos. Uma questão que a entrevistada marca em sua fala, relativamente à sua dinâmica familiar, é que o máximo de tempo que esteve junto de sua mãe e pai nesse período foram três meses, ou seja, entre dezembro/2014 a fevereiro/2015.

A saída financeira encontrada pelo casal para seu sustento foi assumir um cargo como professor na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), colocação profissional facilitada por seu companheiro já possuir título de mestrado e, assim, alugaram uma casa próximo à UFMG. A entrevistada fez questão de ressaltar as dificuldades para conseguir um quarto em república. Destacou que ter uma criança tornou-se um obstáculo para conseguir a vaga:

Mas assim é porque eu sou estudante mãe. Talvez pra um estudante, não sei, eu posso estar falando bobeira, talvez pra um estudante que consiga sobreviver só com auxílio estudantil, não tenha filho e que a família não dependa dessa pessoa, deve ser menos difícil viver em Belo Horizonte. Eu acho viver aqui muito caro. (...) O aluguel, ele é caro. Ah! Antes de conseguir a casa, eu tentei quarto de república, que é mais barato, né? Tentei, mas aí quando falava que ia morar eu e uma criança, daí, pronto, já não dava mais. Foi um parto. (SILVIA FEDERICI, 19min)

Mesmo após conseguirem a casa, a dinâmica da vida conjugal foi se complexificando, por exemplo, com o peso do cotidiano que intensificou seu envolvimento no cuidado com a filha, com a gestão e manutenção da casa. Isso porque o companheiro estava sempre ocupado e “por conta, horas a fio fazendo os cálculos matemáticos”, na preparação das aulas e também nas disciplinas isoladas do doutorado que fazia na UFMG. (Silvia Federici, 23min).

Entretanto, chamou a atenção para a simplicidade frugal de sua casa, referente à mobília, dando maior ênfase em seu retorno de São Paulo, sem quaisquer móveis, porque para realizarem a mudança foi preciso vender tudo o que tinham. A situação era tão pueril que ao receber a visita de uma amiga com sua mãe e irmãos, ambas se solidarizaram com sua condição precária e lhe compram um filtro d’água: “eu esquentava a água da torneira, porque não tinha filtro.

Esquentei por muito tempo”, o que lhe garantiu não precisar mais ferver água para consumo. (Silvia Federici, 21min)

A separação do casal ocorre algum tempo depois de retornarem a Belo Horizonte, o que modificou a configuração familiar constituída. Ela se entende, no momento da entrevista, como família monoparental e não mãe solo, como explica:

Na verdade, eu fico com muitas dúvidas sobre usar o termo mãe solo, porque eu conheço muitas outras mães solo que não possuem ajuda alguma do pai da criança, seja apoio financeiro ou afetivo para a criança. E às vezes eu fico até achando que uso o termo erroneamente, porque eu possuo muito apoio do pai dela, tanto financeiro, quanto afetivo. Mas no “batidão” do dia a dia sou eu que preciso acompanhá-la em todas as questões. Acordar às 5 horas depois de um dia de trabalho, fazer o dever de casa com ela, dar banho, janta... História para dormir, todas essas responsabilidades são minhas. Então, fico nesse impasse de apropriar (...), porém, também eu fico pensando que há muito tempo o termo utilizado é mãe solteira, o que não é correto de se dizer, porque a mãe pode ser mãe de qualquer forma, não é um estado civil”. (SILVIA FEDERICI, 17min)

Para a entrevistada Silvia Federici essa diferença concentra-se na relação que tem com a filha, distinta da relação que a filha tem com o pai. Entretanto, aponta que existe divisão das responsabilidades de criação e educação da criança entre ela e o ex-companheiro. Contudo, quando não é possível que nenhum deles cuide da criança, é necessário “buscar alguém para ficar com ela”. (Silvia Federici, 50min).

Nesse ponto, o que se vislumbra é a constituição de uma rede permanente pelos pais da criança e a transitória conforme a necessidade se apresenta, considerando que ambos não possuem família em Belo Horizonte.

A divisão de tudo na separação era desgastante, uma vez que ela estava no início da formação acadêmica, enquanto o ex-marido já tinha título de mestre e tentava retomar o doutorado. Alguns colegas e amigos ajudaram de vez em quando, mas era um suporte transitório. Apenas uma amiga, que, após ter frustrada sua entrada no doutorado, pôde auxiliá-la por mais tempo no cuidado com a filha para que pudesse se dedicar aos estudos, pelo menos até que essa amiga precisou retornar a seu país:

Ela era o plano B, o plano A é sempre eu e ele. “Senhor X, você vai poder ficar com a menina de tal horário a tal horário? Porque eu tenho aula”. “Ah, posso”. Fica. “Ah, não posso”. “Ah, mas é o seu dia de olhar ela”. Ah, então ele procura alguém pra ficar com ela. Se é o meu dia de olhar, eu procuro alguém pra ficar com ela. (SILVIA FEDERICI, 49 min)

Como entendeu que não conseguiria fazer as aulas presenciais em certo momento, devido a vivência do cuidado na maternidade, optou por fazer disciplinas na modalidade EaD. Como o curso ofertava disciplinas a distância, aproveitou para cursá-las devido as dificuldades em acompanhar as disciplinas presencialmente e também a constrangimentos diversos que

sentiu já na época da gestação. A queda do rendimento acadêmico (considerado Rendimento Semestral Global – RSG) e a percepção de olhares acusadores e julgadores parecem apontar para uma concepção de que as mulheres detêm plena autonomia sobre próprio corpo, ou seja, a contracepção feminina, por exemplo, como uma ação administrável.

Apesar de todos os atropelos e dificuldades que a maternidade apresenta, em algum momento encontra apoio transitório. Por exemplo, pessoas que até aquele momento não lhe dedicaram um olhar ou fala de apoio, surpreendentemente, ao vê-la em flagrante descontrole, chegam a lhe ofertar uma ajuda:

Eu tava com minha filha, não tava dormindo, não queria dormir, não queria peito e estava irritadíssima. Aí eu saí da sala e a aula comendo. Quando eu cheguei, a aula já tinha terminado, as pessoas estavam guardando o material. Eu entrei só pra guardar o material, aí fui guardando o material com ela no colo e o pessoal me ajudando. Cheguei em casa e abri o caderno e a matéria estava escrita nele. No final da matéria daquele dia tinha uma notinha lá, de rodapé. Escrito assim: “Silvia Federici, tomei a liberdade de pegar o seu caderno e escrever a matéria pra você. Tentei fazer a sua letra que é bastante grande e redonda, e não consegui. Eu espero que você entenda o que eu escrevi. Você é muito forte por estar aqui, não desista”. (choro). E aí depois eu descobri quem foi. Senhora Y é o nome dela. Hoje ela nem tá mais no curso de Química. (SILVIA FEDERICI, 56min)

O que se observa no contexto da entrevistada Silvia Federici são algumas políticas institucionais que a universidade pública possui para lidar e apoiar as demandas da maternidade. Contudo, a cultura da universidade não mudou muito no que diz respeito à empatia e convívio com a condição de mãe, ao menos foi o que a entrevistada diz perceber quando teve oportunidade de conversar com outras estudantes-mães também da UFMG.

Jurema Werneck

Intercambista de Guiné-Bissau, a entrevistada Jurema Werneck – mulher negra da camada popular - destaca ter enfrentado grandes dificuldades de adaptação em sua estadia no Brasil e na UFMG. O maior desafio foi trabalhar durante todo o dia e estudar à noite. O trabalho foi principal meio de subsistência e necessário para complementação da bolsa de intercâmbio, Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES)³⁹. Reforçou ainda que

³⁹ A bolsa de intercâmbio PROMISAES tem por objetivo fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura. O projeto oferece apoio financeiro no valor de R\$ 622 para alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior. O auxílio visa a cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, já que muitos vêm de países pobres. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/promisaes#:~:text=O%20Projeto%20Milton%20Santos%20de,%C3%A1reas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20cultura>. Acesso em: 25 jul 2021.

desde a chegada ao Brasil, além da bolsa, não conseguiu acessar a moradia universitária nem assistência estudantil.

De família pobre, destaca que sua trajetória estudantil, tanto na educação básica quanto no ensino médio, foi realizada em escola pública e que decidiu fazer intercâmbio no Brasil devido à experiência exitosa da irmã na PUC-Minas. Participou de uma seleção, ainda em seu país, em que, surpreendentemente, a instituição que lhe foi indicada no Brasil era a mesma que ela tinha conseguido vaga: “o nome já sai, aonde tinha arrumado a vaga. Tem outros que conseguiram vaga em São Paulo, Bahia e, pra mim, aqui na UFMG”. (Jurema Werneck, 07min)

Para além de ajuste dos horários, a entrevistada explicita, antes de sua vinda ao Brasil, a ausência de informações prévias enquanto pleiteava vaga do intercâmbio para que, conhecendo as regras acadêmicas, por exemplo, pudesse planejar sua formação, tendo em vista principalmente as questões relativas ao regime didático-científico, tais como: estrutura curricular e gestão do curso, matrícula e trancamento, desempenho acadêmico e desligamento da UFMG. Questões intrínsecas à autonomia na vida acadêmica.

Retomando a questão sobre as dificuldades de adaptação, a entrevistada Jurema Werneck ressaltou como ponto principal a conciliação entre trabalho e estudo, porque para concorrer a bolsa PROMISAES é preciso apresentar bom desempenho acadêmico e, devido o valor que considera irrisório da bolsa para custear suas despesas e por não ter acessado a moradia universitária, era preciso trabalhar. A estratégia que encontrou foi primeiro conseguir emprego e, em paralelo, juntar-se a outros estudantes, intercambistas do mesmo país, a fim de dividir os gastos com moradia, alimentação, transporte e despesas com a universidade:

Eu trabalhava com cabelo. Eu sou trancista. Eu ia no salão e depois ia na faculdade. Quase que eu perdi o meu curso. Era muito difícil, juntava que eu não tinha ninguém pra mandar o dinheiro. Meu pai já morreu, minha mãe eu não tenho. Minha irmã não estava lá, voltou. E as coisas não estavam indo bem e eu tive que trabalhar. Trabalhava e estudava. Só que trabalho e estudo estava muito, muito difícil. Mas mesmo assim eu fiquei firme e forte. Quase que eu perdi a UFMG. Eu tive que correr atrás pra não ser desligada mesmo. (...) Eu trabalhava todos os dias, só descansava no domingo. Minhas aulas era de 2ª à 6ª e meu trabalho era de 2ª à sábado. (JUREMA WERNECK, 9min)

Quando relatou sobre sua gravidez, a entrevistada Jurema Werneck faz uma linha temporal a partir do seu ingresso na universidade, em 2010, e a pretensão de terminar o curso, em 2014. No entanto, concluiu a graduação apenas em 2017, porque cursava o limite de três disciplinas, mínimo exigido para estudantes intercambistas. Essa foi outra estratégia que utilizou para conseguir adaptar-se à rotina estudantil. A gravidez, o parto e os primeiros anos de sua filha ocorreram em grande parte do percurso da graduação, ou seja, ainda em 2014, porém o casamento foi realizado após a conclusão do curso.

Esse foi o momento em que se sentiu mais vulnerável e que percebeu quanto há de diferença na relação entre estudantes brasileiros e estrangeiros, sobretudo os da África. Isso porque ao buscar a Seção de Ensino do seu curso para tentar o regime especial e o trancamento, uma vez que outras colegas, brasileiras, do mesmo curso que engravidaram tiveram acesso a essa política da universidade, disseram-lhe:

(...) não era responsabilidade da Seção de Ensino, porque gravidez não é doença. E o que que eu ia ter naquele momento? Quem eu ia ter pra fazer isso? Eu não tenho família, só uns amigos. Ninguém ia parar a vida dela pra cuidar de mim com uma criança. (...) Tem outras meninas que engravidaram durante o curso. Elas iam lá e sempre trancaram o curso. Mas no meu caso eles não aceitaram. Eu tive que ir na Seção de Ensino (...). Só que eles não aceitaram trancar o curso, mas é pelo Programa que eu fui, porque eu sou aluna de convênio, é diferente como aluno brasileiro que é de lá. (JUREMA WERNECK, 14min)

Destacou ainda que o marido queria cursar o mestrado em São Paulo e foi pra lá fazer a seleção, deixando-a sozinha com a criança recém-nascida. Nesse momento, relatou sobre a rede de apoio ter sido, inicialmente, uma outra estudante-mãe que também era sua vizinha. Ainda assim, conheceu-a quando sua filha estava com um mês de nascida. Constitui-se, então, mútua ajuda, uma vez que revezavam e combinavam o cuidado das crianças conciliando trabalho e estudos. Institucionalmente, teve como rede de apoio a creche perto de casa onde a filha ficava durante todo o dia, principalmente porque não conseguiu vaga na Escola de Educação Infantil no campus da UFMG.

Sua rotina consistia em deixar a filha cedo na creche e ir ao trabalho; no fim do dia, buscá-la e preparar-se para as aulas. Contudo, caso ocorresse um adoecimento repentino, por exemplo, se a criança estivesse febril, não podia ficar na creche. Sem rede de apoio, era necessário estar com a filha. Isso implicava levá-la para a sala de aula, não encontrando empatia por parte dos colegas e dos professores, sentindo-se constrangida:

Só que tem aula, assim, que o professor não vai lhe falar que não pode levar criança. Mas criança tem aquele choro, às vezes chora querendo mamar. Acaba atrapalhando aula e atrapalhando outra pessoa também. Eu levava minha filha mais pra poder assinar a lista, pra poder ficar na rua com ela, porque quase eu não assisti aula. Mas ainda eu tive outra oportunidade, que eles me davam duzentos reais a mais na minha bolsa, pra poder ajudar no escolar. Como eu não consegui a creche no campus, me deram essa bolsa. Aí, depois que eu conheci a Lélia Gonzalez eu soube dessa bolsa das mães. Lélia me ajudou a escrever pra poder entregar lá também. Consegui. (...) Teve uma hora que passava na minha cabeça assim: ou eu cuido da minha filha, ou eu vou pra faculdade. Tem hora que dá desânimo, porque, com criança, tem hora que dá febre. Não pode levar a criança pra sala. Não posso levar pra creche. Eu tinha que carregar ela. Meu marido não tava. (JUREMA WERNECK, 3min)

No que diz respeito a políticas de apoio à maternidade pela universidade, a entrevistada destacou que durante um ano recebeu a bolsa emergencial para mães, custeada diretamente pela Reitoria. Nesse ponto observamos que ela compartilha com a entrevistada Lélia Gonzalez a

vivência de ser amparada por um benefício social da universidade em função de sua maternidade, exatamente porque as ações iniciadas pela entrevistada Lélia Gonzalez ressoaram e tiveram incidência no percurso da entrevistada Jurema Werneck. Simultaneamente, evidencia-se como políticas de apoio às maternidades na universidade ainda são incipientes e, aquelas que existem, ainda são insuficientes.

Ainda que a imagem de controle da *mammy* evoque o estereótipo de “serviçal fiel e obediente”, utilizada simbolicamente, essa imagem de controle mantém as opressões de gênero e sexualidade, sustentada pelas dicotomias binárias presentes no pensamento ocidental. Dito de outra forma, “concepções a respeito da *mammy* reforçam as hierarquias raciais de outras maneiras”. (COLLINS, 2019, p. 141-142)

É o que percebemos no contexto da entrevistada Jurema Werneck, quando vivencia, por exemplo, a negativa ao Regime Especial na secretaria acadêmica de seu curso. A negativa justificou-se na política da universidade de não amparar estudantes-mães que fossem intercambistas oriundas de programas de convênio.

Disfarçada de legitimidade nas normas para estudantes de intercâmbio, o que se observa é o estereótipo da *mammy*, que dinâmica e cambiante, mantém-se tenaz e atualizada na manutenção de opressões interseccionais de gênero e raça.

Como o parto aconteceria em outubro de 2014, buscou a secretaria acadêmica de seu curso: “fui lá pra pedir para os professores me mandarem os trabalhos em casa. Só que ouvi, assim, que não era de responsabilidade da Seção de Ensino, porque gravidez não é doença!”. (Jurema Werneck, 14min)

Dagmar Meyer

Mãe solo, a entrevistada Dagmar Meyer – mulher branca da camada popular - inicia seu relato dizendo da sua profissão e da vivência da maternidade na UFMG. Está trabalhando, atualmente, como professora em duas escolas municipais, sendo uma em Belo Horizonte e a outra em Santa Luzia. Sobre a experiência de maternidade, traçou uma linha temporal, situando a gravidez próximo ao término do curso de graduação em 2014, mas acentua que sua formatura ocorreu apenas em 2015.

Seu envolvimento com a universidade, até a gravidez, compreendia a dedicação exclusiva, nas atividades comuns à vida acadêmica, em que podia dedicar-se integralmente ao curso e demais possibilidades ofertadas pela vida universitária. E aqui seu relato encontra confluência com outra colaboradora desta pesquisa, a entrevistada Lélia Gonzalez. E esse eco não é fortuito ou aleatório, ao contrário, é elo e (re)conhecimento de que ambas estavam imersas

nas atividades comuns à vida acadêmica e que após a maternidade houve uma mudança significativa e contínua no que diz respeito à dedicação exclusiva a essas atividades.

Sequencialmente, a entrevistada Dagmar Meyer chama atenção sobre uma questão que considera importante, o vínculo dos bolsistas após a maternidade. Relatou que até o nascimento da filha, atuou como bolsista no Centro Pedagógico da UFMG. Contudo, foi informada que esse vínculo seria encerrado após o parto, sobretudo porque não se configurava um vínculo empregatício. Nesse momento, destacou que os impactos emocionais e psicológicos que já vinha enfrentando, tão logo soubera da gravidez, foram intensificados. Frisou que, sob o ponto de vista físico, sua gestação transcorreu dentro do quadro de normalidade esperado, porém, ficar sem a bolsa e não ter um emprego naquele momento foram fatores que a perturbaram sobremaneira:

A minha gravidez, o meu físico foi completamente saudável. Foi uma gravidez tranquila dentro do limite que a gente pode chamar de uma gravidez tranquila. Foi bem tranquila no aspecto físico, mas no aspecto emocional, pra mim, foi bem pesado. Eu sofri bastante, com muita crise de ansiedade e estresse. Eu me enxergava muito nova e realmente eu era. Eu tinha 23 anos quando engravidei. Não tinha terminado uma graduação, não tinha um trabalho fixo. Então tudo isso foi acumulando na minha cabeça e me deixou em desespero total. Ainda mais sabendo que depois dela nascer eu não teria mais fonte de renda nenhuma. (DAGMAR MEYER, 5min)

Esse foi o momento em que buscou a FUMP, pleiteando assistência estudantil, e conseguiu ser classificada como nível I, “e aí já me deu um alívio. Porque como eu passava o dia todo lá na faculdade, eu precisava me alimentar. A grande maioria das vezes, a noite também. Tinha acesso gratuito ao *bandedjão*, então almoçava e jantava por lá”. (Dagmar Meyer, 6min). Entretanto, ressaltou ainda que não apenas ela, mas o pai da criança, que também era estudante de graduação na UFMG, apesar de já ser assistido pela FUMP, conseguiu mudar o nível após a paternidade.

Nesse ponto, notam-se duas questões importantes. A primeira trata-se de ter acessado a política de assistência estudantil, diferentemente do que ocorreu com a entrevistada Jurema Werneck. Subsequente a essa questão, o fato do pai da criança – seu companheiro na época – também ter conseguido a assistência estudantil. Importa destacar, ainda que não aprofunde sobre a questão, há o precedente para se entender o pai como parte desse processo.

No que diz respeito à sua maternidade e circulação no campus, enquanto ainda gestante, destacou, nas questões da sociabilidade, a percepção da diferença de trato das pessoas em volta. Aponta que por ter feito parte do Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia, “sentia todos os dias que ali não era o (...) [seu] lugar. Como se a universidade não tivesse espaço para uma

mulher grávida, tanto institucionalmente, na forma como os professores lidavam com sua gravidez, como a receptividade de todo o corpo acadêmico”. (Dagmar Meyer, 8min)

Sobre a dificuldade com sua gravidez, a entrevistada Dagmar Meyer mencionou que muitas vezes transpareciam olhares julgadores, principalmente por sua intensa participação nas atividades da universidade, e em outras vezes em comentários. Importante destacar a experiência de sentimento de inadequação e *desmerecimento* de estar e compartilhar os espaços universitários, é o que também foi relatado pela entrevistada Silvia Federici. Dagmar Meyer cita, entre os comentários que escutou:

Como era uma pessoa tão inteligente e estava numa faculdade pública, no começo da jornada acadêmica me deixei engravidar e não abortei. Por que eu não abortei? Então eu tinha que lidar com esse tipo de questionamento o tempo todo como se eu não pudesse estar ali. (...) Chegou uma época que eu tomei um trauma “do” bandeirão. Eu entrava no bandeirão para almoçar ou para jantar e todo mundo parava o que tava fazendo com um olhar tipo: o que uma grávida está fazendo aqui na universidade usando dinheiro público para comer? Aqui não é o seu lugar! (DAGMAR MEYER, 9min)

Conviver com esses e outros constrangimentos que circulam na comunidade acadêmica, bem como no campus universitário, é uma das questões que leva estudantes-mães mobilizarem estratégias de resistência e permanência para concluir sua formação. E é também o propósito dessa pesquisa, criar estratégias de resistência e permanência.

Outro aspecto importante da entrevista, trata-se da rede de apoio, Dagmar Meyer diz que optou por continuar morando próximo ao pai da criança e da família dele, tanto porque esse vínculo era muito forte, por ter morado com ele e família durante muito tempo, como para não privar a filha desse contato, sobretudo porque o pai é muito presente afetiva e financeiramente.

Apesar dessa presença paterna para a filha, ainda assim se considera mãe solo, pois, no cotidiano, todas as demandas de cuidado são de sua responsabilidade. Nesse instante da entrevista, Dagmar Meyer fez questão de enfatizar que o cuidado contínuo impõe uma diferença com a criança em seu materno, já que ela ocupa o lugar do estabelecimento de regras, além de atender às demandas diárias. E na relação próxima da filha com o pai – que ocorre em datas antecipadamente combinadas – faz com que ele ocupe um lugar diferenciado ao dela, no sentido de ser mais divertido.

Ainda articulando a respeito das redes de apoio, sobre o regime especial Dagmar Meyer pontua que houve professores compreensivos quanto à sua condição de puerpério e houve professores que não consideraram, fosse por desconhecimento ou por escolha, as demandas com um bebê recém-nascido e toda adaptação pela qual as mulheres que acabaram de parir

passam. Ao mesmo tempo, essa mulher está aprendendo a ser mãe e simultaneamente torna-se, grosso modo, uma investigadora ativa e assertiva sobre as necessidades daquele bebê.

Dessa maneira, a entrevistada Dagmar Meyer destacou alguns pontos de reflexão, porém, chama a atenção para dois. O primeiro, que diz respeito à ausência de normatização sobre como devem ocorrer as atividades do Regime Especial. E o segundo, sobre a realização do estágio obrigatório, que desconsiderou sua experiência no Centro Pedagógico/UFMG.

Ao fazermos a correlação do conceito das imagens de controle justaposto às imagens das mulheres brancas, fica evidente como a imagem das mulheres negras, como “O Outro”, simboliza as diferenças formadas por oposições”. (COLLINS, 2019, p. 142)

E essa dinâmica favorece a interpretação pautada na ideologia da verdadeira condição da mulher, ou seja, as imagens de controle cumprirão o papel de oposição no pensamento binário formado por mente/corpo e cultura/natureza, elegendo e fazendo “culto à verdadeira condição de mulher”. (COLLINS, 2019, p. 142)

Em que pesem os dados trazidos pela entrevistada Dagmar Meyer, percebemos que os estereótipos das imagens de controle não são acionados diretamente, mas servem antes como referencial para um padrão hegemônico de base patriarcal. Assim, ela vivencia o constrangimento de sua gravidez com colegas de faculdade e professores, mas não abandonou o curso. Ao contrário, busca estratégias, recorre aos benefícios sociais como meio de permanência em sua formação acadêmica. É chefe de família e desafia as normas e padrões hegemônicos patriarcais. Como mãe solo, não cumpre o ideal de família tradicional.

Sequencialmente, em seu relato, faz um reconhecimento ao fato de a rede de apoio familiar paterna ter possibilitado o cumprimento do seu estágio obrigatório após sua contratação na Rede de Educação de Belo Horizonte. Além disso, observa que antes da maternidade muitas questões lhe passavam despercebidas e outras reproduziam preconceitos e falas referentes às mães e suas vivências de maternidade. Porém, após o nascimento da sua filha, e justamente por trabalhar como professora, pôde, a partir desse olhar, refletir sobre juízos de valor e sobrecargas imputadas à mulher mãe. Ao que ela se transporta a uma situação específica na escola em que trabalha, destacando que:

Tem algo que tem acontecido, que antes eu costumava criticar muito. Se tem um pai na escola que é responsável por levar a criança todos os dias, entre todas professoras o comentário é: nossa, mas ele é um paizão! Ele vem buscar a criança todos os dias. Colocam como se estivesse fazendo uma tarefa incrível, mas quando a mãe faz parte do público, não se vê esses comentários. (DAGMAR MEYER, 49min)

Finalizando, a entrevistada Dagmar Meyer faz um apontamento que diz respeito a mudança da universidade e conseqüentemente do ambiente acadêmico-científico quando

composto por mais mulheres mães que chegam com suas pesquisas, pontuações, questionamentos e sugestões, sobretudo quando estão nos “espaços de decisão dentro da instituição”, na mesma proporção que homens. Esse apontamento encontra eco no relato da entrevistada Lélia Gonzalez, quando diz que a amplitude de mudanças pautadas na garantia de políticas que visem à permanência e progressão de estudantes, pesquisadoras e cientistas que são mães podem contribuir para inclusão e diversidade no ambiente acadêmico-científico.

Dessa forma, pretende-se garantir a equidade de gênero e ao mesmo tempo estarão propondo políticas institucionais efetivas de apoio à maternidade. É uma das maneiras que podem contribuir para “tornar a ciência e a academia mais diversa, inclusiva e transformadora”. (PARENT IN SCIENCE, 2021, p. 08)

Luiza Bairros

Professora da rede municipal de Belo Horizonte, a entrevistada Luiza Bairros – mulher negra da camada popular – também coordena um projeto, juntamente com dois professores do Centro Pedagógico/UFMG, voltado para o ciclo permanente de estudos e debates sobre educação básica, além de atuar na formação de professores. Por meio desse projeto são realizadas parcerias com o Estado, com as Redes Municipais de Ribeirão das Neves e Bom Despacho, ambos municípios de Minas Gerais, cujo objetivo é a “formação de professores na perspectiva da Lei 11.645, que trata da obrigatoriedade da história da arte cultura afro-brasileira e também indígena”. (Luiza Bairros, 4min)

Concomitantemente, situa que todo seu percurso estudantil, da educação básica ao ensino médio, foi realizado na rede pública de ensino, assim como seu percurso acadêmico-científico constituiu-se em uma universidade pública federal, a UFMG.

Especifica que uma parte do ensino fundamental foi cursado próximo à sua casa, e outra em uma região do município de Santa Luzia, em uma região próxima ao centro histórico, em cujo entorno possuía mais escolas.

Começou sua trajetória pela graduação em Geografia, obteve o título de mestre em Educação e atualmente está no doutorado também em Educação, na mesma universidade.

Quando tinha 15 anos de idade seu pai faleceu, o que trouxe a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Conseqüentemente, já no ensino médio volta a estudar na escola mais próxima da sua casa.

Após marcar essas questões, a entrevistada Luiza Bairros descreveu como estratégia de ingresso na universidade a necessidade de fazer um curso preparatório para realizar o vestibular. À época, o ENEM ainda não era uma realidade na UFMG. E relata ainda que foi necessário

fazer esse curso preparatório duas vezes, pois a primeira vez em que tentou o vestibular, não obteve aprovação na segunda etapa do processo seletivo.

Essas condições, aliadas ao que nomeia como “gramática daquele lugar”, contribuíam para o estranhamento com a universidade no que diz respeito à vida acadêmica, autonomia universitária e oportunidades disponibilizadas na instituição. Seu relato assemelha-se ao relato da entrevistada Jurema Werneck, quando menciona as dificuldades de adaptação à dinâmica estudantil de uma universidade pública federal. (Luiza Bairros, 6min)

Paralelamente, essas narrativas nos levam a refletir que, se a estudante puder participar mais ativamente das atividades da universidade, ou seja, não trabalhar e estudar, e conseguir dedicar-se exclusivamente aos estudos, terá maiores chances de adaptação e significação com a rotina acadêmica. De outro modo, o estranhamento relatado aqui pela entrevistada Luiza Bairros e também pela entrevistada Jurema Werneck parecem estar relacionados, principalmente, às exigências do capitalismo frente às barreiras postas para sua formação e também pelo menor tempo que tinham para conhecer e estar na universidade.

Esses, possivelmente, não são os únicos motivos. Por exemplo, ao considerarmos que para a entrevistada Jurema Werneck as dificuldades diziam respeito muito mais à adaptação com as normas e prazos da instituição, enquanto que para a entrevistada Luiza Bairros estava relacionado ao conhecimento das oportunidades oferecidas pela universidade:

Não tinha muita noção do que era exatamente uma bolsa de iniciação científica, uma bolsa de extensão, não sabia nem o que era. Porque como a gente não tem a trajetória dentro da universidade, são coisas que a gente fala assim: que é de uma “gramática daquele lugar” do qual a gente desconhece. Então a única coisa que eu sabia era onde estava o campus e onde que estava meu prédio. Estudava à noite, então meu curso era noturno, a maior parte de estudantes eram trabalhadores... A maior parte, não, acho que, diria, que estava, bem assim, bem dividido. Tinha um grupo de estudantes que eram bem novinhos. Tinha alunos lá com 17 anos por exemplo. (LUIZA BAIROS, 6min)

Apesar desse estranhamento inicial com a organização da universidade, tomou conhecimento, através da recepção de calouros, da existência da assistência estudantil na FUMP. Relata ter feito uma solicitação no órgão, mas apenas quando soube da sua primeira gravidez, ainda na graduação. Foi naquele momento em que recebeu Classificação Nível 2, que lhe dava acesso ao restaurante universitário, além de uma bolsa para compra de material.

Após o nascimento da filha, foi realizada uma visita pela assistente social em sua residência, para que pudesse fazer a mudança na classificação da FUMP. Contudo, por ainda estar trabalhando, dispensou a bolsa manutenção.

Com relação à gestação, relata ter tido uma gravidez saudável, apesar do diagnóstico de fibromialgia. E justamente por não ter tido episódios de dores crônicas nem dor incapacitante,

pôde frequentar as aulas normalmente. Além disso, pôde realizar o pré-natal pelo convênio médico particular que tinha, mas quando chegou o momento do nascimento, decidiu pelo parto natural, sendo encaminhada para a casa de parto Sofia Feldman⁴⁰. Luiza Bairros destacou que, por ter vivenciado um quadro saudável da gravidez, não precisou antecipar o pedido de regime especial, ou seja, a licença maternidade, mas solicitou aos professores flexibilidade na realização de trabalhos e provas.

Essa prévia em sua narrativa lança luz em duas situações constrangedoras que vivenciou, sendo que, em uma delas, houve impedimento direto para que cursasse a disciplina. O primeiro constrangimento deveu-se à perda da aplicação de uma prova, mesmo com a apresentação do atestado médico. Ao pleitear a reaplicação da prova, ouviu da professora que “não precisava refazer, porque já tinha 60 pontos e não precisava de mais”. (Luiza Bairros, 13min)

Esse evento chama atenção também a casos da assistência estudantil e desempenho acadêmico para manutenção da bolsa.

Outro constrangimento – que a levou a desistir da disciplina – esteve ligado à realização do trabalho de campo. Nesta disciplina foi direta e frontalmente impedida de cursá-la, ao ouvir do professor que:

“Ah, você que tá grávida! Então, minha disciplina tem campo e eu gostaria que você não fizesse”. Não atrapalhava, mas mesmo assim a orientação era para que eu não fizesse. Eu fui muito constrangida e muito sem graça saí da disciplina. (...) Então, meu rendimento acadêmico começa já a mudar durante a gestação. Mais especialmente depois, porque eu tranquei um semestre. E só tranquei o semestre em que ela nasceu. (LUIZA BAIRROS, 12min)

Esses constrangimentos foram destacados para refletir sobre outra questão, que diz respeito a seu retorno e readaptação à rotina acadêmica, e convívio com os colegas e professores, após o nascimento da filha. E aqui acrescenta ainda duas questões igualmente importantes: as alterações no seu rendimento acadêmico ou RSG associadas ao estranhamento com a universidade, desta vez relacionado à forma como foi recepcionada pelos colegas, e o impacto direto dessas questões sobre sua saúde mental. Realizando acompanhamento psicológico para monitorar essa situação, ela relata:

Então quando eu cheguei, eu senti como se eu tivesse chegado em Marte. Não me sentia mais pertencendo àquele espaço e sentia que meus colegas não me respeitavam da forma que era inicialmente, porque no início eu carregava a turma e meus colegas nas costas, porque fazia os trabalhos praticamente todos. E aí, quando eu voltei,

⁴⁰ Hospital público, não-governamental, que oferece assistência materno-infantil, com todas as internações feitas através da Central de Internações da Secretaria Municipal de Saúde, pelo SUS. Disponível em: <https://www.sofiafeldman.org.br/o-hospital/quem-somos>. Acesso em 27 jul 2021.

precisei da ajuda deles e fui pega de surpresa, porque eu ouvia assim: “ah, você escreveu muito pouco” ou “você não ajudou muito nessa parte”. A minha autoestima foi lá embaixo e aí a FUMP me ajudou, fornecendo o acompanhamento psicológico. (LUIZA BAIROS, 14min)

Fica nítido, nesse momento, as diversas discriminações que vinha sofrendo, especialmente quando destacou que:

Ela (a filha) devia estar com um ano de idade, mais ou menos. Depois que minha filha nasceu, eu sofro essa discriminação. E eu acho que ela educa, no sentido de que é uma discriminação em relação ao fato de ser mulher, porque o curso de Geografia ele é mais masculino mesmo. E depois, pelo fato de ter me tornado mãe. Então eu acreditava que eu não tinha muita capacidade, porque eu estaria fraca com a criança. Sentindo que meus colegas tinham informações, por exemplo, em relação a bolsa, uma bolsa de iniciação científica, uma bolsa de extensão... não era dito, sabe? Eles só me contavam depois que eles já tinham feito a entrevista. E aí eu fui ficando cada vez mais assim, com a autoestima só caindo e a fibromialgia atacando mesmo. E aí veio a tripla discriminação, pelo fato de ser negra. (LUIZA BAIROS, 18min)

Linearmente, a entrevistada Luiza Bairos projeta o momento em que experimenta, de forma visceral, o maior conflito na universidade. Em sua formação precisou cursar uma disciplina na Faculdade de Educação. Foi com o professor regente da disciplina que teve a experiência violenta, tanto verbal, quanto simbolicamente. Para entender a situação, resgatou algumas das expressões utilizadas nas aulas:

Ele dizia que negro no Brasil estava “pegando o boi”. “Que bom que vocês foram escravizados aqui”. (...) “Se está reclamando, volta pra África”. “Mulher é tudo igual, se você acha que a sua mulher vai ficar bonitinha, gatinha do jeito que ela é aí hoje, vai lá e cheira a sua sogra. Ela vai ficar igualzinho à sua sogra”. “Aqui no Brasil não tem indígena, tem meia dúzia de paraguaios”. Ele atacava também deputados, falando que era tudo um “bando de bicha enrustida” (LUIZA BAIROS, 20min)

Na entrevista, Luiza Bairos marcou em seu relato que o raciocínio desse professor, em todas as aulas, era evidentemente “racista, homofóbico, machista”. Destacou que a situação se tornava a cada dia mais insustentável e relata que “muitas vezes eu saí da sala de aula dele chorando e não querendo voltar na UFMG nunca mais”. (Luiza Bairos, 20min)

Ainda assim, ficou na disciplina por um certo tempo, porque não acreditava que um professor da universidade tivesse aquele comportamento. Também ficara surpresa pela reação dos colegas, que, ao serem interrogados por ela sobre como recebiam aquelas falas e posicionamentos, diziam:

“Você está muito sensível, deixa isso para lá. Esse cara é um babaca mesmo, deixa dele”. Ninguém tá nem aí, olha em volta, não tem ninguém prestando atenção no que ele tá falando, só você. E aí eu ficava mais chateada, porque além de não conseguir pares para aquilo ali, eu sentia que ele falava as coisas realmente olhando para mim. E aí teve um momento que ele pegou e disse: “acho que é o momento da gente voltar para o modelo parlamentarista”. (LUIZA BAIROS, 21min)

Sequencialmente relatou que antes de desistir da disciplina, todas essas vivências contribuíram para o momento em que decide “transformar o silêncio em ação”, tal como nos

propõe Audre Lorde em sua célebre afirmação, “meus silêncios não me protegeram. Seu silêncio não vai proteger você.” (LORDE, 1977 [2019], p. 52)

E essa ação efetiva ocorre na última aula desse professor à que assistiu. Ação derivada do momento em que ele diz:

“Não sei se vocês já repararam, mas esses negros, quando eles estudam, eles ficam com esses ‘black’. Esse trem aí armado. Bem grandão. Se você sentar atrás dele, você não vê nada. Mas quando não estuda, passa henê no pixaim”. Aí essa foi a gota d’água. Só que meus amigos nem sabiam o que era henê. Porque eu tenho quase 40 anos de idade e meus colegas estavam com 20 e poucos. A diferença de idade era grande. Aí eu me levantei e disse pra ele: “você não é digno de ser um professor”. (LUIZA BAIROS, 30min e 40s)

Ao posicionar-se contrária àquelas expressões racistas, machistas e homofóbicas, a entrevistada Luiza Bairos inicia seu movimento de transformação do silêncio em ação. Isso porque, institucionalmente, busca apoio na coordenação do curso e, como consequência dessa ação, formalizou-se processo administrativo. Consequentemente criou-se uma comissão, composta por professores de várias áreas, para acompanhar o caso, inclusive com manifestação de testemunhas. Fora do âmbito da universidade, enfrenta um processo por calúnia e difamação impetrado contra ela pelo professor. E o desenrolar dessa ação teve os seguintes encaminhamentos:

O que ele me processa já caducou, já deu mais de cinco anos, não deu nada. Da minha parte, em relação a ele, não ficou provado que foi racismo, porque se fosse, ele estaria preso. O que eles colocaram lá foram questões administrativas e tal e ele foi suspenso. (...) E depois disso ele aposentou. A aposentadoria dele foi precoce justamente porque a presença dele estava ficando insustentável diante das denúncias que não eram mais do meu grupo. Porque quando eu fui procurar as pessoas, e aí eu falava: “você conhece alguém para quem ele já deu aula?”. “Sim”. E aí eu entrava em contato com a pessoa e a pessoa dizia exatamente aquilo que a gente viveu. A pessoa narra aquilo que aconteceu há dois anos, três anos, cinco anos, dez anos que o cara fazia isso e nunca deu nada pra ele. (LUIZA BAIROS, 35min)

Essa virada que transforma seu silêncio em ação, sem romantização, dá-se a partir da maternidade. Vivência que traz para muitas mulheres a coragem de se posicionar. Percebe-se então, por essas ações, que a entrevistada Luiza Bairos não somente tomou distância, como rompeu com a ideia da passividade e docilidade esperada da *mammy*. Imagem de controle concebida numa devoção e deferência às famílias brancas, hoje em dia novas expectativas tomam forma. Espera-se, por exemplo, subordinação e passividade traduzidas em total comprometimento. No caso da entrevistada Luiza Bairos, espera-se que aceite sem questionar ou insubordinar-se aos desmandos do professor na disciplina.

Felizmente ela ergueu a voz!

Além dessa vivência, o estranhamento com seu retorno às aulas e a questão das oportunidades na universidade contribuíram para seu quadro de sofrimento psíquico, porque,

de um lado, tinha o desconhecimento do que significava participar da iniciação científica, e a isso se associava também as diversas demandas da filha, que ocupava a centralidade de sua atenção e, por isso, perdia as chamadas dos editais; assim como, por outro lado, por sentir que havia uma “certa má vontade de explicar”, fosse pelos colegas, ou mesmo pelos professores, pois:

Os professores, em geral, não desejam explicar para a gente, que era do noturno, o que seriam as bolsas, para a gente poder tentar participar. Isso aí é quase todos os professores. Eles não acreditam mesmo no potencial de quem tá estudando à noite. (...) A gente precisa trabalhar, então a gente não tem o perfil que eles desejam. (LUIZA BAIROS, 23min)

O que Luiza Bairos chamou de má-vontade, elucidou com um exemplo: “colocavam um anúncio sobre uma seleção para bolsa de iniciação científica ou de extensão. Porém, no período do intervalo, ao retornar, o anúncio não estava mais afixado”. (Luiza Bairos, 24min)

O relato denota a vivência de uma sociedade regida pelo capitalismo, sistema em que a competitividade, o individualismo e a concorrência são supervalorizadas. Todas essas questões, de acordo com seu relato, faziam-na sentir-se cada vez mais sozinha, dispersa e desconectada da universidade. Somado a essas vivências e percepções havia outro incômodo, o entendimento de que as oportunidades não eram anunciadas pelos próprios professores que as ofertavam.

A situação lhe trouxe a percepção de que há diferenças na forma como os professores lidam com estudantes do turno da noite, por exemplo, em relação à apresentação das oportunidades de bolsa. Sentia-se com “potencial pra conseguir a bolsa, mas eu não consegui, porque essa ‘gramática da universidade’, que a gente não conhece muito bem e como é que funciona”. (Luiza Bairos, 25min).

A situação enfatiza muito a disputa entre os estudantes e, nessa dinâmica, o lugar que as estudantes-mãe ocupam na universidade. Outro momento-chave de sua vivência na universidade ocorre após o nascimento da filha. Motivada por seus colegas, leva a criança para sala de aula do seu curso, no Instituto de Geociências/IGC. Porém, a reação de um professor à sua presença com a criança, inesperada e violenta, a deixou sem resposta imediata, como relata:

Ele continuou falando, olhou bem para minha cara, veio e fechou a porta na minha cara. Ele não perguntou o que eu queria ou se queria falar com alguém ou alguma coisa assim. Como se não pudesse ser receptivo, ele apenas continuou falando na aula dele e fechou a porta na minha cara. Eu fiquei tão mal, que eu queria mesmo ter tido força para pegar minha filha e voltado pra casa, mas não tinha ninguém. (...) Eu fiquei sem força ali na porta, eu senti e fiquei com aquele sentido, aquela coisa, assim, doendo. Daqui a pouco meus colegas vão começar a sair. (...) E vão falar: “nossa, que o professor babaca, né? Mas eles não fizeram isso. (LUIZA BAIROS, 25min)

Esses episódios, cumulativamente, lhe fizeram e fazem mais consciente desse lugar da maternidade na universidade. Retomando um episódio específico – em que o preconceito de

classe foi o mais evidenciado – relembra o primeiro dia de aula em que o professor propôs uma dinâmica de apresentação individual, na qual se incluísssem os nomes do pai e da mãe, com as profissões respectivas. Ao final, o professor disse “por isso que a educação é uma bosta, olha a formação de vocês”. Essa fala do professor acendeu um alerta para ela e os colegas, um sentido de incredulidade ligado à ideia de um teste, pois acreditaram tratar-se de um tipo de “provocação para ver se desperta interesse da gente de falar alguma coisa”. (Luiza Bairros, 29min)

Essa e outras expressões durante as aulas lhe davam a impressão de ataque. Então, enfrentou barreiras atitudinais na primeira vez que tentou fazer a denúncia de racismo. Barreiras essas que variavam, desde o impedimento de acesso a uma viatura policial no campus para registro da ocorrência, passando pelo acionamento da corporação policial do campus, que apenas a orientou a procurar a secretaria acadêmica para resolver a questão do ponto de vista administrativo, culminando até à barreira física, posto que o horário de funcionamento da secretaria acadêmica não correspondia ao horário em que estudava, estando sempre fechada, motivo que foi a outra razão pela qual permaneceu, aproximadamente dois meses, na disciplina com esse professor.

A entrevistada Luiza Bairros enfatiza que foi nesse momento que conheceu o grupo de Ações Afirmativas e o Observatório da Juventude na UFMG. Participou das seleções para bolsistas em ambos projetos. Com a aprovação em ambos, escolhe o grupo de Ações Afirmativas, por se identificar e, ao mesmo tempo, sentir-se representada, e também pela representatividade nas ações e propostas do grupo.

Finalizou dizendo que a partir desse outro envolvimento com a universidade, uma nova etapa em sua vida acadêmica deu início, porque “começo a me preparar emocionalmente e academicamente para tentar a seleção de pós-graduação”. (Luiza Bairros, 37min)

Heloísa Buarque de Hollanda

Diferentemente do que se percebe nas entrevistas de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Silvia Federici, Jurema Werneck, Dagmar Meyer e Luiza Bairros, a contribuição da entrevistada Heloísa Buarque de Hollanda – mulher branca de classe média – para esta investigação torna-se uma variável destoante, especialmente quando relata sua experiência da maternidade. É destoante porque classe e raça a colocam em condição privilegiada para experimentar a universidade de forma distinta, quando a contrapomos ao relato das outras entrevistadas.

Distinta tanto em relação à sua trajetória de vida, como em todo seu percurso estudantil, realizado apenas em escolas privadas, por exemplo, bem como no que diz respeito ao seu planejamento acadêmico, científico e familiar. Em seu relato, enfatizou: “por isso que eu te falei, assim, que eu era um caso muito distinto, porque eu podia escolher pedir exoneração de um concurso”. (Heloisa Buarque de Hollanda, 28min)

Compartilha com as entrevistadas Lélia Gonzalez, Silvia Federici e Jurema Werneck a decisão de migrar. Compartilha com Lélia Gonzalez a mudança de cidade, enquanto que Silvia Federici muda de estado e Jurema Werneck, intercambista de Guiné-Bissau, migra de país. Todas estas, no entanto, compartilham a decisão de estudar, morar e trabalhar distante do contexto familiar, o que lhes garante uma certa autonomia. “Eu vivi esse choque no ensino médio, o choque de sair de uma escola do interior para vir para uma escola da capital e vir morar sozinha. (...) eu que tenho que me responsabilizar pra ir pra aula, meus pais não estão aqui”. (Heloísa Buarque, 9min)

Assim, a entrevistada Heloísa Buarque começa seu relato, recuperando sua trajetória de migração para Belo Horizonte, anterior ao ingresso na universidade: “meu sonho era vir pra capital. A capital me ofereceria inclusive o ensino médio. (...) eu fiz prova e entrei para o colégio Santo Antônio”. Completou dizendo que toda sua trajetória estudantil foi em escola particular e que sempre gostou muito de estudar. Inclusive, na escola que frequentava na cidade do interior, sempre foi “destaque acadêmico”. (Heloísa Buarque, 4min)

A entrevistada Heloísa Buarque enfatiza a vontade de seus pais para que seu estudo ocorresse no Colégio Santo Antônio – o que lhe garantiria acesso ao ensino superior em universidade pública, especificamente a UFMG – por tratar-se de uma “instituição tradicional e de destaque no ranqueamento de primeiros lugares no vestibular”. (Heloísa Buarque, 6min).

Esse foi o motivo maior de sua mudança para Belo Horizonte, tão logo foi aprovada para cursar o ensino médio naquele colégio. Destacou que, para estudar no Colégio Santo Antônio, precisou morar em um internato de freiras. Heloísa Buarque enfatizou ainda que seus pais foram os primeiros da família a cursarem o Ensino Superior. Sua mãe é dentista e seu pai é bancário.

A formação acadêmica e a profissão dos pais lhes garantem uma condição privilegiada, não somente em relação às demais entrevistadas, mas se considerarmos o viés de classe em relação aos estudantes ingressantes na UFMG⁴¹.

Para a entrevistada, viver a universidade de modo distinto das outras entrevistadas diz respeito, por exemplo, ao seu envolvimento em causas do movimento estudantil secundarista. Militância em que continuou desde seu ingresso na universidade. A experiência em causas sociais, políticas e o envolvimento com as diversas atividades da universidade lhe permitiram uma familiarização e, conseqüentemente, uma circulação mais facilitada nesse ambiente, pois:

Já tinha vivência de centro acadêmico, conselho universitário, tudo que você puder imaginar em termos de militância estudantil eu participei na UFMG. (...) O que a UFMG oferecia era assim, nossa que mundo, né? Que tanto de coisa, milhares de possibilidades, gente diferente de um tanto de curso... Então, assim, a UFMG era um mundo a se explorar. Mas esses choques, eu sobre mim mesma, autonomia de pensar, de viver, eu vivi no Ensino Médio. Sobre episódio de racismo ocorrido na calourada da Faculdade de Direito, em 2013... Depende muito da Unidade, né? Eu vivi muito a FAFICH e vivi muito a Faculdade de Educação e são dois ambientes, assim, muito distintos, inclusive das classes sociais que acessam. As minhas vivências talvez foram um pouco mais tranquilas por causa dos ambientes onde eu circulei. Se eu tivesse circulado em outros... Um exemplo, a Faculdade de Direito, que é muito elitizada, provavelmente teria sido um pouco distinto. (HELOÍSA BUARQUE DE HOLLANDA, 9min)

Outros fatores que podem ter contribuído para essa relação próxima com a universidade, por exemplo, parecem ter sido a vivência em escolas particulares, a migração para Belo Horizonte para cursar o Ensino Médio, além de estudar em outra escola reconhecida pelos resultados acadêmicos. Não pretendo aqui debater sobre as diferentes trajetórias de vida, até porque essa seria uma outra discussão, mas é notória a diferença entre seu conhecimento e trânsito na universidade em comparação com o estranhamento relatado pelas outras entrevistadas.

Com relação à gravidez, a entrevistada Heloísa Buarque relata ter tido uma gestação tranquila, sem intercorrências. Como sinônimo dessa afirmação, frisou que “trabalhava 48 horas por semana”. Entretanto, chama a atenção ao fato de ter realizado um planejamento minucioso da gravidez. Ou seja, sua decisão incluía não ter filhos após completar 35 anos. Assim, seu planejamento consistia inclusive na contagem de tempo em relação aos meses, de modo a coincidir com a qualificação do doutorado. Não apenas isso, mas do ponto de vista financeiro também, pois calculou o tempo para não ficar sem receber o auxílio financeiro da

⁴¹ A UFMG realizou, por meio de sua Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), um relatório que mostra o perfil dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação, de 2009 a 2018/1. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/Est/RelPerfil.pdf>. Acesso em 11 mai. 2022.

licença-maternidade, que considerava como “um critério para engravidar, eu não engravidaria se eu não tivesse a licença-maternidade”. (Heloísa Buarque, 24min)

Graduada em Ciências Sociais, no momento da entrevista Heloísa Buarque estava atuando como pesquisadora bolsista de pós-doutorado. Por isso que a justificativa para todo esse planejamento se ampara em dois motivos principais; o primeiro, conseguir qualificar-se antes do nascimento do bebê e, o segundo, conciliar maternidade e vida acadêmico-científica. Pensando nisso, planejou que a gravidez ocorresse durante o doutorado. Ainda assim, enfatizou que uma de suas maiores dificuldades de adaptabilidade à maternidade estava ligada à privação de sono:

Foi tudo muito bem nos primeiros meses. O processo que eu tive mais sofrimento foi a questão da privação do sono, porque eu mantinha isso até muito pouco tempo atrás, porque agora que meu filho começou a dormir um pouco melhor, com quase dois anos. Pra mim, o que mais impacta, assim de imediato, na vida acadêmica, que é que você tá pesquisando, é o tempo. Pra desenvolver raciocínio, pra desenvolver linguagem, pra explicar o que você está pensando, inclusive. O impacto do sono é muito, muito forte. E eu sempre dormi pouco, mas mesmo sendo uma pessoa que dormia pouco, essa coisa de você não conseguir dormir duas horas seguidas é difícil. Eu tenho um amigo que até falava, assim, que a gente fica mais burra quando a gente vira mãe. (...) Ele estava dormindo aqui no colo, porque ele tinha acabado de mamar, e eu com a outra mão no computador, terminando a edição da tese. Então, tipo eram duas coisas muito grandes sugando a minha energia. Então, o resto da minha vida virou um caos na terra, não dava conta de administrar nenhuma vírgula do que precisaria ser feito. (HELOÍSA BUARQUE DE HOLLANDA, 16min)

Assim que finaliza o doutorado, Heloísa Buarque continua sua carreira científica e ingressa no pós-doutorado. E nessa etapa utiliza mais uma vez o planejamento como estratégia para a nova demanda, o desmame do filho. Explicou que esse planejamento tinha dois propósitos, tornar o processo mais fácil para ambos, considerando que não estaria em casa, ao menos uma vez por semana, pois deslocava-se para São Paulo para realizar o pós-doutorado, e porque a partir dessa estratégia poderia conciliar a demanda da maternidade com a pesquisa.

E concluiu atribuindo a essas condições de planejamento uma qualidade de estratégia, a exemplo da gravidez programada para o final do doutorado, bem como aquelas condições do seu núcleo familiar (pai e mãe), com trajetória estudantil em escolas particulares, como fatores que a colocam em melhores condições na vida universitária (autonomia e dedicação exclusiva na formação acadêmica e carreira científica) em relação às vivências de outras estudantes que são mães, especialmente na graduação, mas também na pós-graduação.

A entrevistada Heloísa Buarque, ao descrever sua vivência da maternidade e da (in)existência de rede de apoio, faz correlação com dois eventos que considera essenciais, um deles ligado ao desenvolvimento do filho e outro ligado à carreira profissional.

Sobre o desenvolvimento do filho, declarou que quando ele estava com 11 meses de idade aprendeu a andar e se alimentar sozinho, condição que lhe deu segurança para enviá-lo a uma escola de educação infantil. O segundo foi a aprovação e posse em concurso público, como professora do Estado na rede básica de ensino. Como, à época, estava em um cargo administrativo na Secretaria Estadual de Direitos Humanos, mesmo tomando posse não chegou a lecionar, pois foi cedida para essa mesma secretaria.

Assim como a gravidez, a posse em cargo efetivo ocorreu durante o doutorado. Esses eventos a fizeram refletir sobre as características do plano de carreira de professora da rede estadual. Isso porque ao racionalizar sobre teto salarial e titulação requerida para pleitear aumento salarial, concluiu ser desmotivador o incentivo dado pelo Estado aos professores. Desta forma, decide e opta por se exonerar do cargo.

Virei concursada no meio do doutorado. Eu ia ter que esperar três anos de estágio obrigatório para ir começar a contar cinco anos para eu entrar com meu título de mestrado. Pra entrar com meu título de doutora, então, eu lembro que, nos meus cálculos, assim, eu teria que esperar uns dez anos para ter um aumento ridículo! Para um título de doutora! Então eu pensei assim, “se em dez anos eu não conseguir nada que paga um pouco melhor do que isso aqui, eu desisto!”. (HELOÍSA BUARQUE DE HOLLANDA, 26min)

Nesse ponto da narrativa, Heloísa Buarque mais uma vez coloca diferença entre sua história e escolhas quando compara a outras pessoas, inclusive possíveis pessoas que viesse entrevistar. Ao mesmo tempo, ressalta o impacto da maternidade na produção científica das pesquisadoras e como ele se torna decisório para as mulheres que pretendem dar continuidade na carreira científica:

Na minha convivência acadêmica, as pessoas que foram de fato ascendendo nesse sentido, a maior parte das mulheres, optam por não ser mãe. A maior parte das mulheres da minha convivência, inclusive das minhas amigas, assim, eu sou a única. E é de fato isso, uma escolha racional. Porque mesmo nas melhores condições, os impactos são muito profundos, na sua capacidade de formular, na sua capacidade de redigir. É isso! Agora ele tá fazendo dois anos, agora eu comecei voltar a poder viajar pra ficar um dia, pra fazer um pós-doc fora, por exemplo. É uma coisa que, é isso, gastei dois, quase três anos pra conseguir chegar nesse pós-doc. Ainda mais para quem hoje – tem uma tendência, né? – as pessoas fazem graduação, mestrado e doutorado seguido. E eu pessoalmente acho isso péssimo, péssimo mesmo. A vivência no mundo do trabalho enriquece a nossa reflexão. (...) Eu acho assim, que para quem segue assim direto, ainda mais com o mesmo professor, vai estar com um trabalho muito mais medíocre, falando sinceramente, porque começa a repetir. E a ciência é um processo de elaboração. (HELOÍSA BUARQUE DE HOLLANDA, 29min)

Ao ingressar no tópico de produção científica e a relação com a maternidade, trouxe à tona como circulam na Academia discursos machistas, sexistas e de perspectiva produtivista, sobretudo para aquelas mulheres que:

Chegam muito jovens no doutorado, elas são o tempo inteiro estimuladas a não terem filhos, porque tem os prazos (...) O que mais pesa, o que tá na vida do cientista de

forma geral, é que você tem que manter o nível de produção como se você não tivesse filho. (HELOÍSA BUARQUE DE HOLLANDA, 33min)

Apesar da maternidade fazer parte da sua vivência e ter sido questão que permeou sua pesquisa de mestrado sobre as Forças Armadas, a entrevistada Heloísa Buarque fez questão de reforçar alguns pontos que indicam impacto nas redes de contatos no ambiente acadêmico-científico. Também traz à reflexão questões relacionadas à inclusão de crianças⁴² em eventos científicos:

A questão das redes sociais, elas são fundamentais. Não redes sociais como *whatsapp* e essas coisas, mas redes sociais em termos de articulação, a vida acadêmica que é pautada por elas. Os congressos que você frequenta, as atividades que você está. Quando os filhos são um pouco maiores, agora já têm até alguns congressos sensibilizando nesse sentido, de ter o espaço para as crianças. Agora! Mas isso também para criança maior, porque pra quem tem criança pequena, isso não existe. (...) Ou seja, você para de frequentar determinadas redes. Quando você não frequenta determinadas redes, isso impacta, por exemplo, na sua possibilidade de publicação, na sua possibilidade de concursos públicos, inclusive porque aquelas pessoas vão ser as bancas. (...) Faz todo sentido o raciocínio das minhas colegas não serem mães se elas quiserem ser exclusivamente destaque acadêmico. (...) É bem curioso, porque eu estudo Forças Armadas, então eu percebi isso, são poucas mulheres nas Forças Armadas. Pra além disso, as mulheres que estão lá, muitas delas não ascendem e uma das questões de mestrado é essa questão da maternidade. Não pode pedir permissão de ir para o exterior, porque ela é mãe e vai largar o menino para trás. (HELOÍSA BUARQUE DE HOLLANDA, 34min)

Heloísa Buarque, analisando seu percurso no doutorado e sua produtividade, bem como sua rede de apoio familiar, que apesar de existir – materialmente – a distância não a torna factível. Em seguida, a entrevistada faz uma correlação do tempo de dedicação para pesquisa e escrita com as demandas de cuidado do filho.

Diretamente implicada nessa dinâmica, está a idade da criança. Para exemplificar, apontou que enquanto o filho estava bebê, foi possível concluir sua formação, o que, “na fase atual, seria impraticável” (no momento da entrevista, o filho estava com 1 ano e 10 meses), devido a maior demanda de atenção. Depois que “fazem mais de cinco anos, eles começam a ter o próprio mundo, a própria vida”. (Heloísa Buarque, 47min)

Por fim, o que sua vivência e percepção da maternidade no ambiente acadêmico-científico mais destoou e distanciou das outras narrativas está no aspecto “autoridade”, condição que considera lhe ter sido conferida justamente por ser mãe, ainda mais quando

⁴² Entre outras ações do *Parent in Science*, estão incluídas as frequentes análises dos impactos da parentalidade na carreira acadêmica dos cientistas brasileiros e a divulgação dos dados obtidos. Entre os destaques das publicações, estão guias práticos de como oferecer recreação para crianças em eventos científicos e uma carta sobre os impactos da pandemia na vida acadêmica das mães, publicada na revista *Science* em maio de 2020. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2021/05/03/na-linha-de-frente-da-luta-pela-igualdade-de-oportunidades-no-ambiente-cientifico-parent-in-science-promove-a-criacao-de-novas-politicas-de-suporte-para-maes-cientistas/>. Acesso em 06 ago 2021.

comparada com outras pesquisadoras em seu percurso, seja no mestrado, seja no doutorado. A título de exemplo, aponta a faixa etária como possível variável, pois “é muito comum mestrado e doutorado as meninas (...) [serem] muitos jovens mesmo”. (Heloísa Buarque de Hollanda, 53min)

De maneira gradual, os diálogos trouxeram a questão central desta pesquisa: a maneira pela qual a maternidade circula em discursos no ambiente acadêmico-científico. Especialmente na universidade, espaço onde se reproduzem violências simbólicas e, ainda, como em diferentes perspectivas e vivências aqui relatadas, continua produzindo como ausente certas vozes e estimulando o silenciamento da diferença.

São discursos que se apoiam em imagens de controle, tais como a *mammy* (a serviçal fiel e obediente), segundo Patricia Hill Collins (2019, p. 140) “mesmo que seja querida e tenha autoridade considerável em sua “família” branca, a *mammy* conhece seu “lugar” como serviçal obediente. Ela aceita sua subordinação”. Essa imagem também está ligada a formação da segunda imagem, a matriarca. A matriarca é uma imagem racializada da chefia feminina ou das “famílias matriarcais”, em que a centralidade das famílias está nas mulheres negras. (COLLINS, 2019, p. 145)

Contudo, enquanto a *mammy* é a caracterizada pela figura da mãe negra “boa” nas famílias brancas, a matriarca simboliza a mãe negra “má” nas famílias negras. Pela suposta dificuldade “em adotar um modelo adequado de comportamento de gênero. (...) rotular as mulheres negras de não femininas e especialmente fortes serve para minar sua assertividade”. É o caso de mulheres que são mães solo, como aquelas presentes nesta pesquisa, e que “desafiam pressupostos patriarcais que sustentam o ideal tradicional da família”. (COLLINS, 2019, p. 147-148)

Ligada aos direitos e benefícios sociais, com um viés de classe, a imagem de controle da *welfare mother*, a mãe dependente do Estado ou rainha da assistência social carrega o estereótipo de “pessoa acomodada, satisfeita com os auxílios concedidos pelo governo, que foge do trabalho”. Desloca assim a percepção do problema nas fontes estruturais ao culpabilizar as mulheres por sua pobreza, cumprindo justificativa para opressões interseccionais de raça, gênero e classe. (COLLINS, 2019, p. 152)

Na imagem de controle da dama negra, atualmente vista como a profissional diligente, mas que precisa trabalhar duas vezes mais que outros, em um primeiro momento não parece ter característica negativa. Ainda que não dependente de benefícios sociais do Estado, há a

manutenção da ideia de que “as mulheres negras se valham das ações afirmativas para assumir vagas que deveriam se destinar a pessoas brancas mais merecedoras”. (COLLINS, 2019, p 154)

Há ainda as imagens da jezebel e da *hoochie*. Patricia Hill Collins (2019) afirma que “o tema comum da sexualidade das mulheres negras interliga todas essas imagens. Cada imagem transmite uma mensagem distinta sobre as relações adequadas entre sexualidade feminina, níveis desejáveis de fecundidade para as mulheres negras”. (COLLINS, 2019, p. 158)

Importa destacar que um dos temas principais do pensamento feminista negro trazido por Patricia Hill Collins é visibilizar o pioneirismo de mulheres negras dos séculos XVIII e XIX em esforços e iniciativas das mulheres negras que desafiam padrões hegemônicos e as imagens de controle. Posto em outras palavras, mulheres negras que desafiam as ferramentas de opressão, a partir da recuperação da própria voz, em conjunto podem ser consideradas a gênese do pensamento feminista negro.

Ainda que haja semelhanças, as experiências não são idênticas entre mulheres mães negras e brancas. Nesse sentido também não há implicação de que a resposta às questões centrais se dará da mesma maneira. Por exemplo, ao desconstruir o artefato conceitual hegemônico que se baseia em estereótipos das experiências das maternidades, põem em xeque concepções externas pressupostas das experiências de mulheres mães em geral, e de mulheres mães negras em particular.

3.2.Redes de apoio: transitórias e permanentes

Compreender de que maneira essas mulheres representam em seus discursos as relações de poder e como compreendem a vivência da maternidade em seu cotidiano de estudante e pesquisadora mãe na UFMG torna-se essencial para os objetivos desta pesquisa. Essa categoria foi pensada inicialmente após a revisão teórica, por isso esteve presente no roteiro de perguntas para a entrevista, porém sua importância se reafirmou à medida que ocorriam as transcrições. Durante esse processo evidenciava-se a estabilização dos discursos, ou seja, mantinham uma regularidade entre as entrevistadas sobre a imprescindibilidade – ou o impacto frente à ausência – de redes de apoio.

É preciso recuperar brevemente como surgiu a concepção de família no Brasil, para que possamos elaborar o debate sobre redes de apoio, principalmente porque percebemos que estas são compostas majoritariamente por familiares.

No Brasil, na virada do século XIX para o século XX, o projeto de implementação do modelo burguês de família passa a ser difundido, conflitando-se com modo de viver colonial – ancorado na instauração da ordem burguesa, da modernização e da higienização – a redefinição

da concepção da maternidade, da paternidade e da infância sob o olhar médico, articulado à política intervencionista do Estado. (OLIVEIRA & MARQUES, 2020, p. 02-03)

Foi nessa transição de séculos que a retórica do amor⁴³ e os preceitos burgueses deram a tônica para o discurso médico-higienista, forjando a representação burguesa da família nuclear e conjugal, tornando esta, talvez, a manobra mais bem-sucedida junto à família. Apesar de ter se tornado uma concepção universalizante de modelo de família, vigora até hoje em nosso país e pretende controlar as configurações e dinâmicas familiares.

Partindo desse pressuposto, os desvios desse padrão hegemônico são considerados dissonantes e são frequentemente estereotipados como sintoma de inferioridade ou mesmo de desorganização social. Esses desvios impactarão diretamente nas conformações e nas estratégias de sobrevivência das famílias que precisarão recorrer a dinâmicas alternativas – aqui nomeadas como redes de apoio – para sua manutenção. Assim, faz-se necessário ressaltar esses apontamentos e configurar os elementos que são o pano de fundo para o debate sobre as redes de apoio, porque permite, simultaneamente, recuperar a dinâmica social das relações familiares e ressaltar a importância dessas redes de apoio. Quer sejam permanentes, quer sejam transitórias. E é também contribuir na percepção de que não existe padrão universal de evolução familiar, e sim, diversas conformações familiares típicas da época atual. Passamos, assim, à questão das redes de apoio.

Vale frisar que nessa dinâmica do cuidado, no Brasil ainda hoje impõe-se uma relevância, como aponta a antropóloga Cláudia Fonseca (2002;2005), para a composição de “rede de ajuda mútua”, que concebemos como “rede de apoio” no compartilhamento do cuidado. A autora enfatiza, nessa experiência, a rede consanguínea, traduzida em “família estendida” ou “parentela extensa que aparece com nitidez em grupos populares”. Ao mesmo tempo, reconhece, que mesmo para “as camadas médias” a falta de creches, escola em tempo integral estabelecerá à dependência da família como suporte as rotinas do cuidado”. (FONSECA *apud* SCOTT 1990; SARTI 1995).

Por se tratarem de questões sociais, recorri ao Dicionário de Sociologia, da Universidade Federal Fluminense, para verificar a definição do verbete que nos auxilie a pensar a terminologia Rede de Apoio – tal como utilizado nesta pesquisa – como compartilhamento do

⁴³ Em “Um amor conquistado: o mito do amor materno”, Elisabeth Badinter (1985) descortina a trajetória discursiva do mito do amor materno, importante elemento que imperou(a) sobre a concepção do cuidado. Questão que retoma com ainda mais ênfase em “O conflito: a mulher e a mãe”, em que Badinter (2011) questiona o discurso naturalista mitificado, em que toda mulher tem o desejo e o instinto natural de ser mãe, bem como uma “ditadura do aleitamento materno”.

cuidado. O único verbete encontrado e que se aproxima desse entendimento, é aquele dedicado a Rede Social, entendida como:

Rede Social. Embora o termo rede social esteja em uso há muito tempo, tanto no sentido sociológico quanto popular, só na década de 1970 é que sociólogos desenvolveram esse conceito como peça central de uma perspectiva da vida social. A rede é simplesmente um conjunto de relações que ligam pessoas, posições sociais ou outras unidades de análise, como grupos e organizações. Ao focalizar a atenção em redes, os sociólogos podem fazer uma grande variedade de perguntas, desde a maneira como pessoas adquirem poder ao motivo por organizações funcionam e como. De modo geral, o método de rede supõe que experiência, comportamento e resultados individuais dependem mais do ponto em que pessoas estão localizadas nas várias redes do que de quem elas são como indivíduos. Esse fato tem origem na ideia de que as redes tanto impõem restrições, que limitam as opções, como proporcionam recursos, que permitem que indivíduos atuem de várias maneiras. Assim, diferenças entre pessoas podem ser compreendidas por elas pertencerem a redes diferentes ou por estarem localizadas diferentemente na mesma rede. Mulheres, por exemplo, raramente progridem em empresas, porque são excluídas de redes informais dominadas pelos homens, através das quais informações importantes são trocadas. E, dentro das redes, quanto mais centralmente localizadas estiverem as pessoas no fluxo de comunicação, mais poder provavelmente terão como resultado.

As redes sociais também são objeto de estudo da Psicologia, como argumentam Maria Cristina Carvalho Juliano e Maria Ângela Mattar Yunes (2014):

(...) devido à influência das mesmas sobre o desenvolvimento e bem estar subjetivo das pessoas no decorrer das suas vidas (BRONFENBRENNER, 1979/1996). Segundo Brito e Koller (1999), rede de apoio social é um “conjunto de sistemas e de pessoas significativas, que compõe os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo”. O componente afetivo foi acrescido a este conceito, em função do incontestável e reconhecido valor do vínculo de afeto para a constituição e manutenção do apoio e proteção (BRITO; KOLLER, 1999; TAYLOR, 2002). (JULIANO; YUNES, 2014, p. 136)

Assim, as definições do ponto de vista sociológico e do ponto de vista da psicologia não compreendem a definição mobilizada nesta pesquisa. A importância em trazê-los é justamente para fundamentar de onde falamos. O ponto de vista sociológico se atém às relações que ligam pessoas, pensadas em contextos de grupos e organizações. No ponto de vista da psicologia, mesmo que a noção de “rede social” seja ampliada para “rede de apoio social”, o que está em relevo, segundo Maria Juliano e Maria Yunes (2014), são os elos de relacionamento ou componente afetivo “recebidos e percebidos do indivíduo”. (*apud* BRITO; KOLLER, 1999)

Entretanto, a definição de redes de apoio que adoto nesta pesquisa está ligada à noção de construção e fortalecimento mútuo de forma solidária, em comunidade. Isso significa mais do que ações individuais, mas, antes, um trabalho com incidência política, articulação entre pautas, pessoas e recursos, apoio na ocupação de espaços institucionais de participação social, especificamente, no ambiente acadêmico-científico. Tal como nos ensina Ângela Davis (2018, p. 56) “é nas coletividades que encontramos provisões de esperança e de otimismo”.

Derivaram das entrevistas concepções acerca da composição das redes de apoio. Em momentos distintos, as entrevistadas Lélia e Sueli utilizam a expressão transitória para definir a rede de apoio, especialmente por não poderem contar com os familiares. Por sua vez, apesar de não usar o termo, conseguimos inferir essa relação quando a entrevistada Sílvia menciona, por exemplo, o momento em que uma colega de turma, ao perceber sua dificuldade em acompanhar as atividades acadêmicas – por estar com a bebê agitada – voluntariamente pega seu caderno e registra a aula, inclusive deixando-lhe um bilhete explicando o porquê de ter tomado essa atitude. Já Luiza e Heloísa atribuem a concepção de rede de apoio ao pai da criança, que também é cônjuge, quando a responsabilidade pela criança deve ser compartilhada, o que extrapola a ideia de o pai estar como apoio no cuidado. Diante dessas questões, comecei a refletir sobre uma derivação da composição das redes de apoio.

Para sistematizá-la, elaborei dois agrupamentos na rotina do cuidado, que são as redes de apoio permanente (RAP) e as redes de apoio transitória (RAT). Evidenciando, como argumenta a antropóloga Cláudia Fonseca (2002;2005), a composição de “rede de ajuda mútua” pelos familiares, ou como estabeleço aqui, rede de apoio permanente. As políticas públicas que garantam creches ou escolas são componentes institucionais do cuidado, ou o que estabeleço como rede de apoio transitória.

Importante destacar que a categoria permanente estabelece conexão com a ideia do que é fixo, por ser a família o lugar primeiro a que comumente se recorre. Já a categoria transitória estabelece, em contraposição, a ideia de algo não fixo, ou de algo que não é continuado, que vai se diluindo, especialmente quando se trata de amigos. Tal como ilustra a experiência da entrevistada Sueli, ou, por exemplo, quando há a contratação de serviço remunerado de cuidado.

Ainda que escola e creche possam trazer a ideia de rede de apoio permanente, devido, por exemplo, ao tempo – seja o turno ou ainda os períodos em anos – que a criança fica na educação infantil, a ideia aqui é pensarmos sobre a existência dessa rede de apoio como algo “líquido e certo” e não sujeito a interdições subjetivas.

É o que aparece, por exemplo, nos relatos de Lélia sobre a experiência de acessar a escola de educação infantil apenas por força de um mandado de segurança, e também o racismo que o filho sofreu na escola, ou ainda quando Luiza relata a atitude do professor na universidade ao fechar a porta à sua frente ao vê-la com o bebê no colo, demonstram essa noção de rede de apoio transitória. A categoria transitória aqui é também entendida como algo que está no campo subjetivo das ações de terceiros.

Fazer esses agrupamentos e vinculação de categorias nos auxilia a refletir sobre a rede de apoio como a que proponho, ou seja, na noção do cuidado compartilhado como incidência política.

Assim, para a composição das redes de apoio (RA), sejam as permanentes (RAP), sejam as transitórias (RAT), apresento um quadro geral das sete mulheres entrevistadas, que relataram se tinham e quais eram as características de suas redes de apoio.

Quadro 1: Composição das Redes de Apoio na trajetória acadêmico-científica

	Redes Apoio Permanente (RAP)		Redes de Apoio Transitória (RAT)		
	Cônjuge (Pai da criança)	Familiares (Mãe, avós, irmãs e tias)	Amigos	Serv. Remunerado de cuidado (babá)	Instituições (Universidade, Estado)
Lélia	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Sueli	Sim	Não	Não	Sim	Não
Silvia	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Jurema	Não	Não	Sim	Não	Não
Dagmar	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Luiza	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Heloísa	Sim	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das entrevistas

Esse quadro foi construído com dois objetivos, o primeiro foi agrupar o que se entende por Rede de Apoio Permanente (RAP) e Rede de Apoio Transitória (RAT). O segundo pretende visibilizar como as redes de apoio, sejam elas familiares (cônjuge/pai da criança), ou constituídas por amigos ou ainda as redes institucionais (remuneradas ou de origem de políticas públicas ou de assistência estudantil), incidem e são fundamentais na vivência da maternidade e do cuidado compartilhado na trajetória acadêmico-científica das sujeitas da pesquisa. A importância de se trazer essa informação consolidada tem o intuito de espelhar as diferentes vivências do cuidado, se, quando e com quem é compartilhado e, por conseguinte, fornecer um panorama das realidades que circulam o ambiente universitário, acadêmico e científico.

Essa composição também possibilita perceber, por exemplo, que Lélia só pôde contar com a rede de apoio transitória durante sua trajetória acadêmica, enquanto Heloísa anuncia não ter rede de apoio familiar próxima territorialmente e não ter utilizado a rede de apoio transitória

vinculada à instituição creche/escola/universidade, porque pôde optar pela dedicação ao cuidado materno. Em oposição, a intercambista Jurema só pôde contar com rede de apoio transitória, especificamente as amigas, uma vez que mesmo a universidade não se mostrou acolhedora ou empática às suas condições de graduanda-intercambista-mãe.

Diametralmente, Lélia, Luiza e Silvia tiveram acesso e utilizaram a rede de apoio institucional da universidade durante o percurso da graduação, ainda que, em relação a rede de apoio permanente constituída pelos familiares, haja diferenças significativas. Visibilizar o acesso e composição das redes de apoio contribui ainda para pensarmos os atravessamentos interseccionais de raça, classe e nacionalidade – no caso da intercambista de Guiné-Bissau – como categorias dialógicas à proposição de estereótipos acerca das maternidades em geral, e das mulheres negras em especial ao que Collins (2019) conceitua pela dimensão ideológica das imagens de controle.

Esse quadro possibilita inferir ainda que, sobretudo, a raça altera a dinâmica das relações em geral e, em especial, na universidade. Não apenas no que diz respeito ao acesso da rede de apoio institucional, antes sobre como estudantes-mães, graduandas ou pós-graduandas, serão lidas, percebidas e “consideradas” com autoridade, por exemplo. Foi o que Heloísa anunciou “a maternidade tenha me trazido é autoridade. Porque é muito comum mestrado e doutorado as meninas são muito jovens mesmo. (...) a maternidade (...) me deu algum grau de autoridade maior, quando comparado com outros colegas”. (Heloísa Buarque de Hollanda, 53min)

Durante a pesquisa, outra categoria surgiu, trata-se da configuração familiar *mãe solo*⁴⁴ – que tensiona e complexifica o debate. Por se tratar de um desvio do padrão hegemônico de família nuclear e conjugal, a configuração familiar mãe solo, além de nomear a própria experiência vem problematizar o campo acadêmico. Porque, de um lado, recusa o estereótipo de “mãe solteira”, que vincula maternidade à conjugalidade; por outro, tensiona e rompe com a concepção universalizante de família nuclear. Ao mesmo tempo expõe como o debate em torno da maternidade solo é essencial para se pensarem as dinâmicas sociais das relações familiares, as políticas públicas e, sobretudo, as redes de apoio.

⁴⁴A terminologia mãe solo, muito politizada em produções dos ambientes virtuais, sobretudo a partir de 2014 por meio das tirinhas no projeto “A Mãe Solo”, da designer Thaiz Leão. A autora, a partir de uma perspectiva feminista propõe a discussão sobre maternidade e a ruptura a essa concepção pejorativa que mantém relação entre conjugalidade e a condição social da mulher. Além disso, complexifica o debate ao pôr em foco a sobrecarga da mulher mãe no trabalho do cuidado. Ainda que a produção acadêmica tenha consolidado a terminologia monoparentalidade para definir o mesmo fenômeno, a expressão “mãe solo”, há alguns anos, já se inseriu nos espaços mais politizados de debate dentro da universidade. E as sujeitas reclamam pra si o direito de identificação e uso da expressão que melhor define sua experiência da maternidade solo, o que esta sujeita mãe solo, pesquisadora, está em total acordo com as mulheres que assim se compreendem e se nomeiam.

Segundo as informações sistematizadas no quadro 1, podemos inferir:

- 1) Ainda que a responsabilidade do cuidado deva ser da mãe e do pai de maneira compartilhada, vemos nos dados que os pais/cônjuges compõem mais frequentemente as redes de apoio do que as famílias. Isso pode ser reflexo das especificidades do meio universitário: pelo distanciamento físico e simbólico que muitas universitárias acabam desenvolvendo da família, em especial em meios populares; pela descontinuidade de um cuidado compartilhado ou “dinâmicas alternativas” em que o cuidado de uma criança mobiliza uma rede de adultos no grupo de parentesco, como argumenta Cláudia Fonseca (2002).
- 2) Os pais/cônjuges também estão mais frequentemente implicados do que os amigos.
- 3) Surpreendentemente, poucas contam com as famílias, o que pode sinalizar uma mudança nas dinâmicas familiares.
- 4) Não há padrões nítidos na amostra. Ou seja, entre as duas mães sem cônjuges nem familiares como rede de apoio, uma acessa serviços públicos e privados, a outra não. E entre aquelas que têm apoio dos cônjuges e não o têm de familiares, não há nenhum padrão.
- 5) Único padrão evidente é que entre as duas entrevistadas que contam com apoio do cônjuge e familiares, não contam com amigos e babás.

Dentre as sete entrevistadas, duas se declararam mães solo, uma como família monoparental e as outras quatro como família nuclear e conjugal. A diferença apontada pela entrevistada que se declara como família monoparental, e não como mãe solo, constitui-se em dois pontos: o primeiro é a distinção das experiências que a filha tem com a mãe e com o pai. O segundo é que, apesar de não serem mais um casal, as responsabilidades da parentalidade são divididas entre os dois, e quando há um imprevisto, em que ambos não podem cuidar da criança, recorrem à família ou, em último caso, a contratação de uma babá.

Assim, o que aparece como característica comum ou estabilizadora nas narrativas das entrevistadas é a afirmativa das mudanças na vida e o impacto na carreira acadêmico-científica com a chegada de filhos/as. E é unânime entre os discursos que a rede de apoio no compartilhamento do cuidado é essencial, seja por cônjuges/pai da criança, familiares, amigos e institucionais público ou privado.

3.3. Estratégias de permanência e resistência

Justapostas, várias estruturas operam para que estudantes-mães, sejam elas graduandas, pós-graduandas ou pesquisadoras não concluam seus estudos e sua formação acadêmico-

científica. Muitas conseguem resistir, não sem muito esforço e criatividade. Mas a resistência aqui nomeada faz frente ao estereótipo romantizado da “mulher forte”, da “mulher guerreira”, é resistência individual e coletiva, é resistência diária.

Tomadas em conjunto, Lélia, Sueli, Sílvia, Jurema, Dagmar, Luiza e Heloísa mobilizaram diferentes estratégias de permanência na universidade. Algumas, como é o caso de Lélia Gonzalez e Luiza Bairos, apoiadas nessas estratégias de permanência, as transformaram paralelamente em resistência. E ao fazerem isso, transformaram a universidade, os/as colegas de curso, professores e até mesmo a sociedade. Desse modo, construíram, a partir de suas experiências individuais, soluções coletivas, exemplo disso tem-se o enfrentamento ao racismo na educação infantil, por meio de formação antirracista e continuada de professores, a bolsa emergencial para estudantes-mães, associada sem impedimento de recepção de outra bolsa ou auxílio, a visibilidade de normativos distintos para estudantes intercambistas, mesmo que estejam em situação semelhante (neste caso, a solicitação de regime especial devido à gravidez/puerpério), ou ainda a possibilidade de voz às/aos estudantes que experienciaram as ações racistas, machistas e homofóbicas do professor durante muitos anos de seu trabalho na instituição.

As estratégias de permanência e resistência adotadas pelas entrevistadas foram agrupadas no quando a seguir.

Quadro 2: Estratégias de Permanência e Resistência

Estratégias	Lélia	Sueli	Sílvia	Jurema	Dagmar	Luiza	Heloísa
Matricular a criança em Escola de Educação Infantil	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
Formação de coletivos	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Mobilização de outros atores na universidade	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
Participação em coletivos sobre parentalidade, maternidade e racismo	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Mapear estruturas opressoras	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
Montar grupos de <i>whatsapp</i>	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Cursar limite mínimo de	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não

disciplinas exigido								
Participar de projetos de extensão de caráter inclusivo	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Trabalho remunerado fora da universidade	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Acesso a bolsas de assistência estudantil	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Acesso a bolsas de pesquisa	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Dedicação exclusiva aos estudos (exoneração cargo público)	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Mudar-se para próximo da rede de apoio	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Fazer planejamento para percurso estudantil e questões da maternidade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Negociar as rotinas com professores e colegas	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Sensibilizar colegas e professores	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Construir redes informais de apoio no meio universitário	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
Omitir a maternidade	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Mobilidade acadêmica	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Saúde mental – buscar apoio psicológico	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das entrevistas

O que começou como um relato nas mídias sociais, buscando mecanismos para lidar com o racismo sofrido pelo filho em uma escola de educação infantil, ganha apoio e corpo, conseqüentemente notoriedade na mídia jornalística. Essa visibilidade fomentou a formação de coletivos na universidade para debater as questões acerca da parentalidade em geral, e da maternidade em particular. E serviu para a entrevistada Lélia Gonzalez, por exemplo, como estratégia para, institucionalmente, mobilizar a universidade e seus diversos atores – como a

Fundação Mendes Pimentel (FUMP), o Restaurante Universitário (RU) e a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) – pois “a universidade queria ouvir através dos coletivos, as demandas”. (Lélia Gonzalez, 34min)

Lélia Gonzalez (7min) no seguinte excerto: “me mantive durante a graduação, pra poder permanecer e dedicar aos estudos com excelência acadêmica, gosto de falar disso porque passei pela graduação com muita dificuldade, mas mantive excelência acadêmica”, toma pra si a potência de sua trajetória ao ocupar e se afirmar na universidade, ainda que haja intercorrências de seguir na universidade apesar das adversidades. Mesmo com as infinitas interdições econômicas e sociais, sem romantização, essa postura aponta para um tipo de força que faz com que mulheres em geral e mulheres negras em particular não desistam mesmo e apesar das opressões intersectadas por raça, gênero e classe.

Identificar as estruturas opressoras é um dos caminhos para resistência, aqui implicada a permanência e conclusão da formação. Uma das estratégias utilizadas pela entrevistada Sueli Carneiro foi compor um grupo de *whatsapp* para participantes que ingressam na universidade por meio de ações afirmativas ou pela participação no grupo Afirmação na pós e essa composição serviu a dois propósitos. O primeiro, ser apoio à sua própria permanência no mestrado e, o segundo, acolhimento e fortalecimento do grupo.

Além disso, o planejamento é uma característica de Sueli Carneiro. Ainda que tivesse feito arranjos financeiros para se manter durante o mestrado, a maternidade muda significativamente sua experiência. Especialmente pelo diagnóstico clínico da filha, que a levou a reorganizar seus planos. Porém, adota a omissão da maternidade como estratégia para um “percurso mais brando no mestrado”. (Sueli Carneiro, 29min). Avaliando criticamente a instituição como um espaço não acolhedor e opressor às questões da maternidade, Sueli Carneiro seguiu resistindo e concluiu o mestrado.

O planejamento também é uma tônica das estratégias assumidas pela entrevistada Silvia Federici. Mesmo ao saber da gravidez durante sua trajetória acadêmica e receber a notícia da aprovação do pai da criança para cursar seu doutorado em outra universidade, decidem manter a relação afetiva e ambas as formações. Porém, optam pela mobilidade acadêmica para outra instituição, o que se mostrou inviável devido a questões regimentais para finalização do processo. Apesar das intempéries, ela não desistiu da graduação e recentemente foi aprovada no mestrado.

Foram mais incisivas as limitações para a estudante intercambista. Mesmo assim, a estratégia que encontrou para sua permanência foi trabalhar durante o dia – como *trancista* em

um instituto estético – e estudar à noite – cursando o mínimo exigido de créditos para sua modalidade de inserção – intercâmbio – na universidade. Outra estratégia que utilizou foi se juntar a outra estudante-mãe, Lélia Gonzalez, e fazer uso da bolsa emergencial para sua manutenção com a filha no percurso da graduação. Após concluir o curso, mudou-se com a família para Portugal.

A entrevistada Dagmar Meyer, por ter rede de apoio permanente composta pelo pai da criança e familiares, utiliza duas estratégias justapostas, a primeira é morar próximo à família paterna e a segunda é utilizar a rede de apoio institucional, no caso a assistência estudantil da universidade, como meios de permanência e conclusão do curso.

Transpõe as barreiras da resistência, ao manter-se produtiva e escrevendo com toda a sobrecarga que o cuidado pode incidir – e incide – na saúde mental da estudante-mãe e pesquisadora. É o que se percebe no excerto da entrevistada Luiza Bairos (14min), relatando o que tinha sentido após retorno da licença-maternidade: “no início carregava a turma e meus colegas (...) quando voltei, precisei da ajuda deles (...) e ouvia assim: “você escreveu muito pouco!”. A minha autoestima foi lá embaixo”.

Embora se ancore em uma estratégia de estruturação e planejamento da gravidez para a finalização do doutorado, a entrevistada Heloísa Buarque de Hollanda (16min) considera que o tempo para a produção intelectual é o fator de maior impacto pós-maternidade: “pra mim, o que mais impacta, assim de imediato, da vida acadêmica (...) [é] você tá pesquisando, é o tempo pra desenvolver raciocínio, pra desenvolver linguagem, pra explicar o que você está pensando, inclusive”.

E a escrita, mesmo e apesar das precariedades diárias, é nossa resistência institucionalizada. Assim, parafraseando Gloria Anzaldúa (1981 [2000]), em “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, retomo a reflexão sobre a necessidade de seguir escrevendo e produzindo academicamente, de se descobrir, se construir e alcançar autonomia, sobretudo a partir de uma maternidade intersectada por marcadores de opressão é, a um só tempo, um atrevimento e uma afronta às estruturas e a quem nos quer fora da academia.

De modo geral, entendidas como negociações e ajustes à rotina, inclusive sob muita criatividade, o que percebemos na maioria dos relatos das entrevistadas são estratégias de permanência e resistência. O que deveria ser um direito garantido face à ausência de normatizações institucionais, por exemplo, na verdade acaba se tornando arranjos e até mesmo acionamento e constituição de rede de apoio como atribuição exclusiva da mãe. A ausência de

políticas institucionais específicas que considerem as diferentes experiências de mulheres, em especial a maternidade, aponta para a estruturação hegemônica do ambiente acadêmico-científico situado no sujeito da ciência, homem, branco e burguês. Uma possibilidade para romper com as assimetrias de gênero e raça no meio acadêmico e científico é garantir a entrada, permanência e conclusão das sujeitas, estudantes, pesquisadoras e cientistas que são mães.

4. RECURSO EDUCACIONAL

4.1. Podcast

Este recurso educacional foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Desenvolvido como *podcast*, esse recurso educacional tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada a partir da reflexão sobre a vivência da maternidade no cotidiano das estudantes e pesquisadoras mães dentro do contexto da UFMG, com foco nas potências e estratégias dessas mulheres que resistem no ambiente acadêmico. Importante destacar que o *podcast*, enquanto recurso educacional, atende aos requisitos parciais de aprovação do programa de pós-graduação, PROMESTRE, e busca socializar a voz dessas jovens mulheres e suas experiências como mãe e, assim, permitir que a pesquisa venha a ser conhecida.

Como mencionado, este recurso educacional compõe a pesquisa que se intitula “Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG”, cuja questão se centra na vivência da maternidade no cotidiano das estudantes e pesquisadoras mães em sua inserção na UFMG.

No estudo, foi possível pesquisar tanto mulheres-mães egressas ou em formação acadêmico-científica na universidade, identificando dados sobre redes de apoio, políticas organizacionais do espaço universitário e as estratégias mobilizadas frente às barreiras postas à formação acadêmica e científica.

Desta forma, este *podcast* se direciona às participantes da pesquisa e à comunidade acadêmica em geral, bem como à sociedade, para evidenciar questões que permeiam a maternidade de jovens mães no contexto de sua inserção na vida acadêmica.

Espera-se que sua socialização sirva para melhor compreender essas vivências e que venham a contribuir na formulação de políticas de apoio às maternidades, no âmbito organizacional e institucional, assim como devolver à comunidade acadêmica e à sociedade em geral os achados da pesquisa.

A pandemia da Covid-19 impôs mudanças em todos os aspectos da vida, além daqueles relacionados à saúde, principalmente em questões profissionais e sociais. Por essa razão, o desenvolvimento das tecnologias da comunicação ganhou ainda mais espaço no cotidiano das pessoas ao redor do mundo. E apesar das “relações mediadas pela internet e artefatos tecnológicos”, as entrevistas em ambientes virtuais transcorreram sem impeditivo ou obstáculos pelo distanciamento. (PARREIRAS; LACERDA, 2021, p.02)

Ao contrário, considerando o contexto diário das mulheres entrevistadas e aqui não excluo a minha própria dinâmica, esse caminho foi um facilitador. O que coaduna com os estudos da antropóloga Claudia Ferraz (2019) sobre etnografia digital, em que essa nova configuração “exige a adaptação dos métodos de investigação nas Ciências Sociais a fim de permitir análises fíeis dos movimentos e das atuações da cultura estudada nas redes sociais”. (FERRAZ, 2019, p. 12)

Nesse cenário, é sensato afirmar que os *podcasts*, enquanto artefato digital⁴⁵, têm tido avanço expressivo desde seu advento, em 2004. No entanto, estudos apontam que desde 2014 estaríamos vivendo a “era de ouro” da “podosfera” (FREIRE, 2013; SPINELLI e DANN, 2019; FLEISCHER e MOTA, 2021). E é nesse sentido que Parreiras e Lacerda (2021) analisam:

(...) há um crescimento exponencial na quantidade de podcasts produzidos, bem como na quantidade de ouvintes. No caso brasileiro, uma pesquisa recente, realizada pela Kantar/Globo, mostra que o ano de 2020 – o primeiro da pandemia da Covid-19 – registrou um aumento de 33% no número de ouvintes de podcasts, o que totalizaria aproximadamente 28 milhões de ouvintes maiores de 16 anos no país. Para além do crescimento numérico, é notável a diversificação de formatos, de plataformas e de formas narrativas, o que dispara debates sobre monetização, política de dados, plataformização, desigualdades digitais, como também sobre o borramento das fronteiras entre produtoras/es e consumidoras/es. No entanto, algo curioso é que, apesar da produção de podcasts nas mais diversas áreas – sociedade e cultura, educação, ciência, música, jornalismo, esporte, saúde, contação de histórias, apenas para citar as categorias indexadoras mais comuns – um olhar mais detido nesse cenário mostra que os podcasts representam um campo ainda pouco explorado nas Ciências Sociais, especialmente se comparado a outras áreas de conhecimento. (PARREIRAS; LACERDA, 2021, p. 05-06)

Por essa razão o *podcast* foi escolhido como recurso educacional para esta pesquisa. Por estar em consonância inclusive ao que Freire (2013) define sobre o campo educacional compreender “um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade e/ou de músicas/sons”. (FREIRE, 2013, p. 68)

Parreiras e Lacerda (2021) também conformam sobre o uso do *podcast* enquanto ferramenta de ensino, e nos explicam que:

⁴⁵ Para saber mais sobre esse tipo de codificação e produção de dados, consultar a definição apontada por Chan-Olmsted e Chang *apud* Parreiras e Lacerda (2021, p. 04).

Em diálogo com Ciências Sociais, estudos sobre a relação entre podcast e educação provenientes do campo da Comunicação e da Pedagogia sugerem que algumas características deste artefato fazem com que ele seja um recurso para processos de ensino-aprendizagem (Moura e Carvalho 2006; Bottentuit Júnior e Coutinho 2007; Aguiar e Santos 2020). Dentre os pontos elencados estão as possibilidades de pausar, repetir, avançar ou retroceder, a portabilidade, na medida em que pode ser ouvido em diferentes dispositivos (celulares, computadores), a otimização do tempo (uma vez que podem ser consumidos em deslocamentos ou durante a realização de outras atividades) e até mesmo baixados (o que dispensa a necessidade constante de conexão à internet) e também interagir (em alguns aplicativos). (PARREIRAS; LACERDA, 2021, p. 06)

Entre outras características do *podcast* que podem se relacionar com ambientes educacionais, vemos o que Jesus (2014, p. 35) nomeia como “interação, linguagem, conteúdo e temporalidade são características que podem aclarar como esta ferramenta pode ser utilizada tanto em sala de aula como em outros espaços educativos”⁴⁶. Esses elementos demonstram as potencialidades da ferramenta enquanto meio de produção e divulgação de conhecimento, além de permitir exercitar a escuta.

De modo ampliado, muitos são os pontos expressivos sobre uso do *podcast*. Para além do elencado, temos ainda a portabilidade (pode ser ouvido em celulares, computadores), otimização do tempo (entre a realização de outras atividades), podem ser baixados (o que dispensa conexão com a internet) e alguns aplicativos que permitem a interação. Esse conjunto de possibilidades aponta para cenários distintos do uso e consumo da ferramenta, bem como da relevância da utilização de tal tecnologia.

Ainda que tenhamos a definição formal de *podcast*, nesta pesquisa essa ferramenta foi usada pensando na relação entre tecnologia e educação e porque optamos por pensá-la como algo que pode adquirir diferentes formatações e modelos de veiculação (como o uso do YouTube para sua hospedagem, por exemplo).

4.2. Metodologia para elaboração do *podcast*

O recurso educacional é um requisito de desenvolvimento de tecnologia social gestado e aplicado no mestrado profissional. No processo de produção de dados foi obtido um conjunto de dados inéditos, que poderão alicerçar projetos institucionais que tenham a maternidade enquanto perspectiva na dinâmica estrutural, organizacional e política da universidade.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que a riqueza dos dados obtidos nesta pesquisa sugere que seja feita uma extensa produção, por exemplo, em vários episódios. Entretanto,

⁴⁶ Pontos relevantes detalhados sobre a produção do *podcast*, mas sobre os quais aqui não nos deteremos. Para maior compreensão dessas etapas, sugerimos o trabalho completo: JESUS, W. B. Podcast e Educação: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, SP, 2014

tendo em vista uma abordagem objetiva, principalmente devido às diversas transformações nas dimensões profissionais e pessoais nos últimos meses, processo esse desencadeado pela pandemia, nossa proposta é buscar adequar o tempo a essa nova realidade.

Desse modo, apresentaremos duas entrevistas que foram subdivididas em duas partes por episódio. Da seguinte forma, a primeira parte do episódio irá trazer questões mais gerais sobre a entrevistada e seu percurso estudantil. Já na segunda parte do episódio, teremos questões específicas a respeito da vivência da maternidade no cotidiano da UFMG.

Importa igualmente para a pesquisa e a esse *podcast*, a manutenção e preservação das identidades de suas participantes. Sendo assim, nas gravações repetimos o artifício de utilizarmos nomes de intelectuais negras brasileiras. Foram escolhidas Lélia Gonzalez e Luiza Bairros para relacionar às entrevistas selecionadas na apresentação do *podcast*, o que também encontra conformação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE.

A duração de cada episódio gira em torno de dez minutos. Neles apresentamos as participantes, tratamos da trajetória estudantil e acadêmico-científica, das percepções e impacto da maternidade durante a formação, questões sobre redes de apoio, bem como estratégias de resistência e permanência na universidade. Por fim, acionamos as chaves teórico-analíticas para estruturar a problemática da investigação às narrativas e dados produzidos.

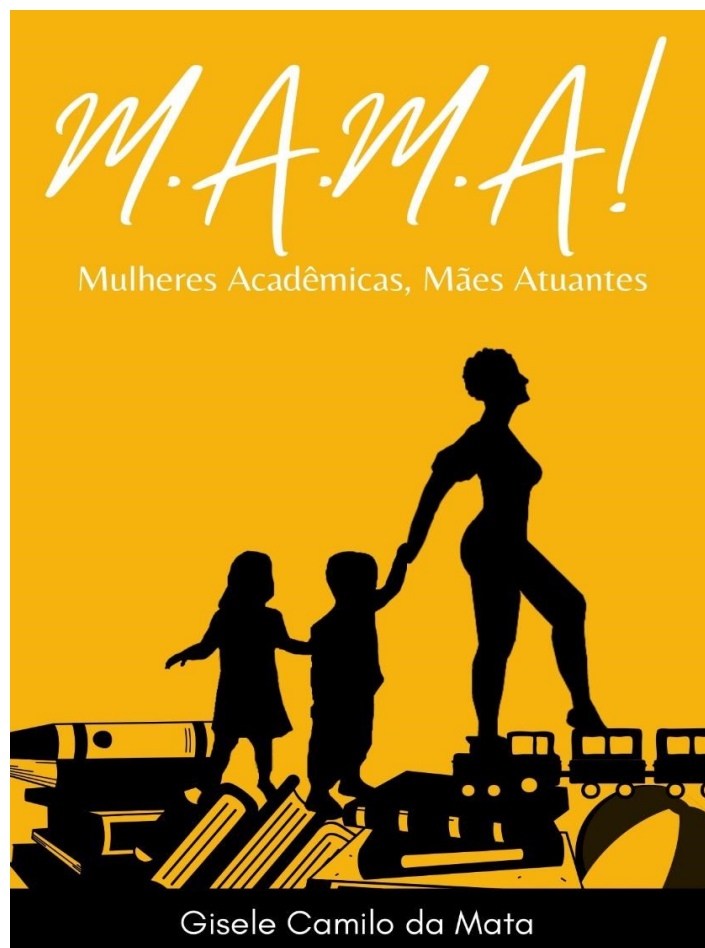
A curadoria (que é a seleção do conteúdo) foi realizada a partir dos dados sobre a relação dos discursos e imagens construídas (nele e por ele) sobre a maternidade, como as vivências da maternidade das participantes da pesquisa se interseccionam e quais dimensões, tensionamentos e atualizações, contemporaneamente, têm se constituído a respeito da maternidade. Sobretudo na incidência do retrocesso e do conservadorismo social e político que se instauraram no país desde as eleições de 2018.

Tanto para a identidade visual, quanto para o nome do *podcast*, M.A.M.A – Mulheres Acadêmicas, Mães Atuantes – usamos material de nossa autoria, desenvolvido a partir da consultoria em design, fruto da parceria entre o PROMESTRE e a Faculdade de Design da UFMG.

Em seguida fizemos o roteiro e, a partir dele, a gravação. Finalmente fizemos a edição, publicação e divulgação.

4.3. Identidade visual do podcast

Figura 6 : PodM.A.M.A.: Mulheres Acadêmicas, Mães Atuantes



4.4. Gravação e divulgação

Após a realização da curadoria elaboramos um roteiro que antecede à gravação do episódio. Concordando com Parreiras e Lacerda (2021), “ainda que haja uma definição formal de podcast”, escolhemos pensar e usá-lo como algo que “adquire diferentes formatações”, por exemplo, o uso da plataforma YouTube para a hospedagem do material produzido. (PARREIRAS; LACERDA, 2021, p. 05)

Complementarmente, utilizamos um aplicativo de gravação de uso gratuito para o registro, em vez do aplicativo de produção de *podcasts*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início estas considerações resgatando uma mensagem potente de uma das mais importantes intelectuais e ativistas negras do século XX, Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo bell hooks (1952-2021):

Muitas vezes, o trabalho intelectual leva ao confronto com duras realidades. Pode nos lembrar que a dominação e a opressão continuam a moldar as vidas de todos, sobretudo das pessoas negras e mestiças. Esse trabalho não apenas nos arrasta para mais perto do sofrimento, como nos faz sofrer. Andar em meio a esse sofrimento para trabalhar com ideias que possam servir de catalisadores para a transformação de nossa consciência e nossas vidas, e de outras, é um processo prazeroso e extático. Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e a política racial, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida. (hooks, 1995, p. 477-478)

Muitas são as mulheres mudando a história e a ciência. E muitas mais são as mulheres negras de diversas áreas que o fazem e precisam ter seus trabalhos visibilizados especialmente para que essa construção coletiva exista (resista) e seja socializada. Acrescento à lista das intelectuais negras já citadas nesta dissertação, Giovana Xavier (2019), @pretadotora, que entre seus trabalhos está “Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história”. E seguindo essas indicações, é possível dizer que nesta dissertação estão reunidas narrativas que nos tornam agentes de conhecimento da realidade da própria vida, como propõe a epistemologia feminista negra de Patricia Hill Collins.

“Muitas versões em uma só”. Dizemos em uníssono com Giovana Xavier (2019), @pretadotora. Ela é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), intelectual, historiadora, acadêmica, mãe, surfista, escritora. E por meio do “Catálogo de Intelectuais Negras Visíveis” e da disciplina “Intelectuais Negras: escritas de si, saberes transgressores e práticas educativas de mulheres negras”, não apenas trouxe à visibilidade como também reconhece e louva a intelectualidade de mulheres negras de diferentes áreas que o racismo, o machismo e a desigualdade brasileiras sistematicamente invisibilizavam.

O que se evidencia é que essa multiplicidade de lugares ocupados por mulheres, conforme Giovana Xavier, está travestida de sobrecarga de trabalho, naturalizada pela nossa estrutura patriarcal:

A naturalização dos cuidados infantis como coisa de mulher guarda relações com a organização política do país, assentada em pedagogias de gênero – à “bela, recatada e do lar”. Pedagogias que consideram que o poder político e o mundo público são domínios dos homens, ao passo que o cuidado com a casa, a família e todo o universo privado são searas femininas. (XAVIER, 2019, p. 146)

As palavras de Giovana Xavier (2019, p. 146) sobre os múltiplos lugares ocupados por mulheres e a "existência de uma cultura de descaso com crianças e seus processos educativos

elucidam o fato de, desde cedo, aprendermos que o ato de educa-las é algo menos importante”, o que esta pesquisa denuncia. Começando pelas representações da mulher negra por meio de imagens de controle, conceituadas por Patricia Hill Collins. Essas imagens nos convidam a refletir sobre os diversos discursos acerca da maternidade, que se atualizam a todo momento e circulam os espaços sociais, em particular o ambiente acadêmico-científico. Passando pela discussão da sobrecarga do cuidado, como argumenta Giovana Xavier (2019), visto como “compulsório da alçada feminina”, intrínseco à cultura do patriarcado. (XAVIER, 2019, p. 144)

As redes de apoio e as estratégias de permanência e resistência como condição de ocupação da universidade, da pesquisa e da ciência, que, em diálogo com Patricia Hill Collins (2019), dizem respeito a importantes fundamentos da epistemologia feminista negra: a prática da autodefinição e a experiência como critério de significado. A maternidade em geral, e das mulheres negras em particular, é um elemento de luta e resistência, sobretudo para romper com as imagens estereotipadas configuradas pelos interesses branco-patriarcal. Nesse cenário, recorrer à nossa ancestralidade pode ser caminho de construção possível para um maternar que se destine ao compartilhamento do cuidado em comunidade.

Essa sobrecarga de trabalho no lugar do cuidado, presente através das narrativas aqui investigadas, é percebida pela organização das universidades de maneira pouco interessada com a permanência de estudantes-mães em seu corpo institucional. Seja através da não inclusão em sua organização pedagógica, em sua estrutura física ou simbólica, dos discursos acerca da maternidade envolvidos nas vivências das estudantes e pesquisadoras mães no ambiente acadêmico-científico. O que resulta um sentimento de distanciamento do lugar de produção do conhecimento, que também pode ser entendido como não pertencimento.

O estudo aqui apresentado vai contra a correnteza ao externar a vida dessas mães universitárias, mas os propósitos perseguidos não se encerram em si mesmos. Ao contrário, penso que as propostas analíticas interseccionais aportadas no feminismo negro seriam férteis possibilidades de ampliação e adensamento do debate acerca da maternidade, universidade e ciência.

No quadro a seguir, apresento uma linha temporal de ações afirmativas e políticas de apoio à parentalidade em geral, e à maternidade em particular, mobilizadas nos últimos 20 anos na UFMG. Esse esforço intenta endossar as narrativas aqui trazidas pelas colaboradoras da pesquisa, as decisões e normativos da universidade que visibilizem, reconheçam e contemplem as estudantes e pesquisadoras que são mães na instituição.

Quadro 3: Políticas Ações Afirmativas/Apoio às Maternidades – UFMG

Ano	Resolução	Conselho Universitário	Decisão	Conselho Ensino, Pesquisa e Extensão	Resolução / Decisão
2000	nº 04/99	X	Fundo de bolsas	-	-
	nº 06/99		Moradia Universitária		
2001	-	-	-	-	-
2002	-	-	-	-	-
2003	-	-	-	-	-
2004	-	-	Inclusão social e democratização do acesso ensino superior	-	-
2005	-	-	-	-	-
2006	nº 08/05	X	-	-	-
2007	-	-	-	X	nº 02/06
2008	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-
2010	nº 07/09	X	-	X	nº 01/09
2011	-	-	-	X	nº 15/10
2012	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	X	nº 01/12
2014	-	-	-	-	-
2015	nº 11/14	X	PRAE	X	nº 05/14
2016	nº 09/15	X	Nome Social	X	nº 17/15
2017	nº 15/16	X	Vagas (permanentes) para Indígenas	-	-
2018	-	-	-	-	-
2019	-	-	-	-	-
2020	-	-	-	-	-
2021	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos normativos da UFMG

O Conselho Universitário aprovou novo estatuto para o ano 2000 por meio da Resolução nº 04/99. Nesse documento, o art. 82 do capítulo III, que define a composição do corpo discente da universidade, na seção III prevê “contribuição obrigatória ao Fundo de Bolsas destinado ao custeio do programa para os estudantes carentes de meios e do programa assistencial, mantidos pela Fundação Universitária Mendes Pimentel” (UFMG, 2000, p. 56-57). Na Resolução nº 06/99, o art. 5 define como serão ocupadas as vagas da Moradia Universitária, porém não há qualquer menção sobre a possibilidade de custeio, assistência e/ou ocupação na moradia universitária por estudantes-mães.

No que pese pensarmos a implementação das políticas de ações afirmativas na UFMG, foi em 20/02/2003 que o Conselho Universitário manifestou decisão que visou a garantir a democratização do acesso ao ensino superior, fosse através da oferta de educação a distância, políticas de permanência do aluno, sistema de concessão de bolsas, etc., e que se deve considerar a questão da reserva de vagas (cotas), fosse para segmentos étnicos ou

socioeconômicos, fosse para egressos da rede pública de ensino básico e outros. (UFMG, 2004, p. 29)

Ainda que tenha havido tal decisão, a forma e o delineamento sobre ações específicas não foram elencados no normativo. Além disso, percebemos que nos grupos considerados, estudantes-mães não estão visibilizadas.

O que vimos, por exemplo, no caso da estudante de graduação intercambista de Guiné-Bissau foi descaso e desrespeito ao direito de uso do regimento especial devido à gravidez, apesar do art. 1º da Resolução nº 08/2005 garantir às estudantes o gozo de “direitos e deveres previstos nas Normas Acadêmicas da Graduação e da Pós-Graduação e no Regimento Geral”. (UFMG, 2006, p. 79)

Em 2006, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG cria o PRONOTURNO, um programa especial de bolsas acadêmicas para estudantes dos cursos noturnos de graduação. De acordo com seu § 1º, o objetivo do programa era “possibilitar a estudantes dos cursos noturnos que habitualmente trabalhem e que demonstrem potencial para ter destacado desempenho acadêmico, dedicar-se exclusivamente aos estudos”. (UFMG, 2007, p. 93)

Embora esteja implícito que estudantes do turno noturno estejam em alguma atividade laborativa remunerada, essa iniciativa prevê a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos como um percurso formativo para plena vivência da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Novamente, a previsão aqui não contempla a categoria parentalidade em geral, e maternidade em particular.

A partir da Resolução nº 07/2009, o Conselho Universitário institui, “em caráter experimental, Programa Especial de Admissão de Estudantes Indígenas em seus cursos de Graduação” (UFMG, 2010, p. 22). Percebido como política de ação afirmativa, esse programa prevê também vagas adicionais na moradia universitária, acesso aos programas de assistência estudantil da FUMP, entre outros direitos. Contudo, apesar das especificidades se alinharem a alguns perfis que ingressam na universidade após a democratização do acesso ao ensino superior, não vemos a maternidade como categoria de análise e/ou pleito.

Para ilustrar uma questão que trouxemos sobre produtividade científica, o § 2º do art. 27 da Resolução Complementar nº 01/2009, que aprova normas gerais da pós-graduação na UFMG, prevê que “para obter credenciamento ou renovação dele, o docente deverá comprovar produção intelectual relevante, de acordo com critérios definidos por resolução do respectivo Colegiado de Curso” (UFMG, 2010, p. 131). Considerando que nesses termos não se considera

que a incidência da maternidade contribuirá para a queda de produção da pesquisadora, cientista e docente e que as métricas de avaliação espelharão uma categoria que não é atribuída à parentalidade e/ou a maternidade.

Embora a Resolução nº 02/2006 tenha sido reeditada, com alterações, pela Resolução nº 15/2010, ainda se manteve a invisibilidade a políticas que considerem a ocorrência e as especificidades da maternidade. Em 2012, há nova mudança nos normativos da universidade e a Resolução nº 01/2012 “disciplina critérios para a concessão de bolsas para alunos de graduação e pós-graduação”. (UFMG, 2013, p. 83). Para além do masculino universal presente em toda a comunicação institucional, o que se percebe é um apagamento da sujeita mãe, especialmente em estabelecimento e garantia de direitos.

A Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) foi criada pela Resolução Complementar nº 05/2014 e teve suas competências e estrutura estabelecidas pela Resolução nº 11/2014. Em um momento em que se começam a delinear na UFMG novas perspectivas referentes à demografia de perfil ingressante na universidade e um escopo maior de políticas institucionais.

Esse é um termômetro que sinaliza a importância de dados que visibilizem a maternidade no ambiente acadêmico-científico, bem como a inserção e permanência de estudantes, pesquisadoras, cientistas mães e a contribuição desse contingente para uma ciência mais diversa, inclusiva e, conseqüentemente, mais rica.

No avanço dos estudos e debate de gênero, a UFMG, através da Resolução nº 09/2015, “estabelece normas e dispõe sobre o uso do nome social” no âmbito da universidade (UFMG, 2016, p. 34). O regimento interno da PRAE foi aprovado pela Resolução nº 17/2015 e importa frisar que o art. 11, que trata da Diretoria de Políticas de Ações Afirmativas, estabelece entre as suas atribuições “identificar circunstâncias que produzam evasão e abandono de estudantes, propondo políticas específicas, em parceria com Pró-reitorias acadêmicas” (UFMG, 2016, p. 46). Vemos então uma iniciativa embrionária de uma perspectiva que inclua a categoria maternidade como um fenômeno que incide na vida estudantil e pode contribuir para a descontinuidade da formação acadêmica.

A ação afirmativa de vagas, em princípio com caráter experimental, voltado para estudantes indígenas, que foi iniciada em 2009, é instituída pela Resolução nº 15/2016, em caráter permanente. Embora, nesse momento, o país vivenciasse o golpe à democracia com o *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff.

O objetivo central desse quadro é esboçar como a UFMG trabalhou as políticas de ações afirmativas ou políticas de apoio às maternidades. Para isso, construir uma linha temporal dos

últimos 20 anos nos possibilite refletir sobre os avanços do debate e da temática na instituição, especialmente com vistas à diminuição das assimetrias de gênero e raça no ambiente acadêmico-científico.

Simultaneamente, a pesquisa aqui apresentada, ancorada nas narrativas de suas colaboradoras e o modo como experimentaram a maternidade na universidade, teve o esforço de apresentar a maternidade não como um prejuízo à vida das mulheres, mas, antes, como lugar de potência e autodefinição. Perspectivas essas que puderam ser visibilizadas pelo aprofundamento teórico no segundo capítulo, em paralelo à apresentação das entrevistadas no terceiro capítulo.

Outro aspecto abordado nesta investigação refere-se às redes de apoio, sejam elas permanentes ou transitórias, bem como as estratégias de permanência e resistência no hostil ambiente acadêmico-científico. Transversalmente, debateu-se a percepção da identidade “mãe” atrelada, estrategicamente, ao sexo feminino, compreendido como biológico e à reprodução da força de trabalho. E assim, a categoria “mãe” “pode ser percebida como uma construção social”. (FONTEL, 2019, p. 89)

A mãe universitária se vê na fronteira entre essas categorias por desrespeitar o patriarcado e por certa compreensão dos papéis sociais de gênero. As mulheres têm construído estratégias de permanência e resistência, apesar das adversidades, frente às interdições implícitas ou explícitas através de portas sendo fechadas à sua frente, olhares persecutórios, frases de desconforto, estranhamento do corpo grávido e/ou da criança, que sinalizam e potencializam a resistência para além do estigma de “mulher forte”.

Assim, pensar a produção das ciências pela proposta do feminismo negro de caráter interseccional nos fez perceber modos de fazer científicos comprometidos com a diferença e com políticas anti-hegemônicas, especialmente de modo a visibilizar a produção de conhecimento de grupos historicamente silenciados e subalternizados.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020.
- ANZALDUA, G. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo**. Trad. Édina de Marco. Revista Estudos Feministas. Florianópolis: v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Superintendência de Educação a Distância, 2019.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Dossiê Mulheres Negras**: Revista Estudos Feministas, ano 03, 2º semestre, 1995. Disponível em: <http://www.mulher500.org.br/nossos-feminismos-revisitados/>. Acesso em 09 jan. 2022.
- _____. A mulher negra e o feminismo. In: **O Feminismo do Brasil: reflexões teóricas e perspectivas**. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008. p. 139-146
- _____. **Lembrando Lélia Gonzalez**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/lebrando-lelia-gonzalez-por-luiza-bairros/?gclid=CjwKCAiAgvKQBhBbEiwAaPQw3CrUdap5UV7bZjPIYcSctL_T587chqmNE9uFzqHhPrn_u8pW8rDQ8xoCLOsQAvD_BwE. Acesso em 26 fev. 2022.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Discriminação Racial e Resistência na Voz de Trabalhadores Negros(as)**. São Paulo, PUC, 1992. Dissertação de Mestrado.
- _____. Mulher Negra no Mercado de Trabalho. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 479-488, jan. 1995. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/10/16466-50750-1-PB.pdf>. Acesso em 04 mar. 2022.
- _____. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Orientadora: Iray Carone. 2002. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58). Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em 01 mar. 2022.
- BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 fev. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.
- _____, Congresso Nacional. **Relatório Nº 2, de 1993 – CN - Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/85082/CPMIsterilizacao.pdf?sequence=7&isAlloWed=y>. Acesso em 10 mar. 2022.
- BRIGGS, Thainá (org.). **Mães pretas: maternidade Solo e Dororidade**. São Paulo: Futurama Editora, 2021.
- BUENO, Winnie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Ashoka Empreendimentos Sociais; Takano Cidadania** (Org.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano, 2003.
- _____. Mulheres em movimento. In: **Estudos Avançados** 17(49), 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?lang=pt>. Acesso em 15 fev. 2022.
- _____. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Orientadora: Roseli Fischmann. 2005. 339f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

- _____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011
- _____. **Mulheres negras e violência doméstica: decodificando os números**. São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra, 2017.
- _____. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras**. Orientadora: Cecília Maria Bacellar Sardenberg. 2012. 382f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- CARREIRA, Denise (et. al.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.
- CARVALHO, J. J. Ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais. **Teoria & Pesquisa**: Revista de Ciência Política, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, v. 42-43, p. 303-340, jan.-jul. 2003. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufscar_artigo_2003_JJdeCarvalho.pdf. Acesso em 30 out 2021.
- CAVENAGHI, Suzana; ALVES, José Eustáquio Diniz. **Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios**. Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018. Disponível em: https://www.ens.edu.br/arquivos/mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-estudo-sobre-seguro-edicao-32_1.pdf. Acesso em 04 mar. 2022
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- _____. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. *In: Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015, 96p. (Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminismo, 4)
- _____. Aprendendo com a *outsider within**: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília-DF, v. 31, n. 1, jan./abr., 2016. doi: 10.1590/S0102-6992201600010000
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002, p. 171-187, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09 jan. 2022.
- _____. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero, Painel 1, p. 07-16. *In: Seminário a intersecção das desigualdades de raça e gênero: implicações para as políticas públicas e os direitos humanos*, 13 set. 2004, *Anais...* Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM, Área de Desenvolvimento Econômico e Social); Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM); Consulado Geral dos Estados Unidos da América na cidade do Rio de Janeiro; Departamento para o Desenvolvimento Internacional (DFID-UF, Department for International Development do Reino Unido); Jornal O Globo; Secretaria Especial de Políticas de Promoção à Igualdade Racial (SEPPIR); Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), 2004.
- CRUZ, Robson. **Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido**. Belo Horizonte: Artesã, 2020. 132 p.
- _____. **Becker e o silêncio sobre a escrita na pós-graduação: soluções antigas para o cenário brasileiro atual?** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/yhSDBJ3s73MnpRqJLRGpYHH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 14 jan. 2022.
- CURI, Paula Land; RIBEIRO, Mariana Thomaz de Aquino; MARRA, Camilla Bonelli. **A violência obstétrica praticada contra mulheres negras no SUS**. Arq. Bras. Psicol. (online). 2020, vol. 72, n.spe., pp. 156-169. ISSN 1809-5267. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672020000300012. Acesso em 14 jan. 2022.

- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- _____. **A liberdade é uma luta constante**. Organização de Frank Barat e tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) da dupla face. *In: Mulheres no Mundo – etnia, marginalidade e diáspora*. Liane Schneider & Nadilza Martins de Barros Moreira (orgs.). João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/letras-1/mulheres-no-mundo-etnia-marginalidade-e-diaspora-2a-edicao/vol-05-mulheres-no-mundo-final.pdf>. Acesso em 14 abr 2022.
- _____. **Poemas Malungos – cânticos irmãos**. Orientadora: Laura Padilha. 2011. 178 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da UFF, Niterói, 2011.
- FERNANDES, Florestan (1920-1995). **O que é revolução**. 1ª. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2018.
- FERNANDES, Talita Melgaço; ROCHA, Thaís Teles; MATA, Gisele Camilo da. **MaternAtiva: pensando um campus para mães e crianças através das ações afirmativas e das redes de apoio**. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/emsociedade/article/view/22029>. Acesso em 19 jan. 2022
- FERRAZ, Cláudia Pereira. **A etnografia digital e os fundamentos da Antropologia para estudos em redes online**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/viewFile/44648/pdf>. Acesso em 09 jan. 2022.
- FIGUEIREDO SOUZA, Ana Luiza de. **“Me deixem decidir se quero ou não ser mãe!”: narrativas pessoais de mulheres sobre a maternidade nas mídias sociais**. Orientadora: Beatriz Brandão Polivanov. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- FLEISCHER, Soraya; MOTA, Júlia Couto da. **Mundaréu: um podcast de antropologia como uma ferramenta polivalente**. Revista de Antropologia, SP, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/172390>. Acesso em 09 fev. 2022.
- FONSECA, Cláudia. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. *In: Pesquisando a família: olhares contemporâneos* (Coleta Rinaldi Althoff, Ingrid Elsen, Rosane G. Nitschke, orgs.) Florianópolis: Papalivro editora, 2002, p. 01-16. Disponível em: https://claudialwfonseca.webnode.com.br/_files/200000044-9db6f9e355/Olhares%20antropol%C3%B3gicos%20sobre%20a%20fam%C3%ADlia%20contempor%C3%A2nea,%202002.pdf. Acesso em 18 abr 2022.
- _____. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e sociedade**. São Paulo, v. 14, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/WGpvJkq4tm4wmZJbGcMkHGg/?lang=pt>. Acesso em 28 abr 2022.
- FONTEL, Luana. **Mães na universidade: Performances discursivas interseccionais na graduação**. Orientadora: Adriana Carvalho Lopes. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. Orientador: Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas na UFMG: uma proposta política e pedagógica voltada para alunos e alunas negros. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 73–84, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8975>. Acesso em: 22 maio. 2022.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em 04 jan. 2022.
- _____. A categoria político-cultural da amefricanidade. *In: Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.
- _____. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. *In: Problemas de gênero*. Ensaios brasileiros contemporâneos. Rio de Janeiro: Funarte, 2016. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em 04 jan. 2022

- _____, 1935-1994. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...Diáspora Africana**: Editora Filhos da África, 2018. 486 páginas. 1ª Edição.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da Perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** n.5, p. 07-41, 1995.
- hooks, bell. Intelectuais Negras. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em 30 out 2021
- _____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- _____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras** (recurso eletrônico). Tradução Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- _____. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- _____. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo**. Tradução Bhuvli Libanio. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.
- JESUS, Wagner Brito de. **Podcast e educação: um estudo de caso**. Orientador: João Pedro Pezzato. 2014. 56 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- JAVIEN, A. L. *Cuando hablan las mujeres*. In: BARTRA, E. (org.) **Debates em torno a una metogologia feminista**. 2 ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2002. Disponível em: <https://docplayer.es/73730401-Cuando-hablan-las-mujeres-1-ana-lau-jaiven.html>. Acesso em 14 jan. 2022.
- JULIANO, Maria Cristina Carvalho; YUNES, Maria Ângela Mattar. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. In: **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, v. XVII, n. 3, jul.-set., 2014, p. 135-154. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/BxDVLkfcGQLGXVwnHp63HMH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 jul. 2022.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LEÃO, Thaiz. **Chora Lombar: Maternidade na real**. São Paulo: Gato Preto, 2016.
- _____. **O exército de uma mulher só**. Caxias do Sul: Belas Letras, 2019.
- LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e em ação. In: **Irmã outsider**. Trad. Stephanie Borges. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/download/extras/Irma-Outsider.pdf>. Acesso em 27 jul 2021.
- LOURENÇO, Ana Carolina; FRANCO, Anielle (org.). **A radical imaginação política das mulheres negras brasileiras**. São Paulo: Oralituras, 2021, São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo.
- MACHADO, L.S. [et. al]. **“Parent in science: The impact of parenthood on the scientific career in Brazil”**, Proceedings of the 2nd International Workshop on Gender Equality in Software Engineering (2019), pp. 37–40. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8819567>. Acesso em 27 jul 2022.
- MARCONDES, Mariana Mazzini [et al.]. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasil: Ipea, 2013. 160 p.
- MEYER, Dagmar Estermann. As mamãs como instituintes da maternidade – Uma história do passado? **Revista Educação e Realidade**, vol. 25, n. 2, jul.-dez., p. 117-134 [s.n.t.]
- MORON, Juddy Garcez. A subalternidade de sujeitos políticos: a formulação de políticas públicas para mães. In: **Revista Akeko**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, set. 2019.
- NADER, Maria Beatriz (org.). **Equidade de gênero e raça**. Vitória: EDUFES, 2018. 432 p.: il.
- NASCIMENTO, Beatriz (1942-1995). Intelectualidade, relações raciais e de gênero. In: Alex Ratts. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p. 37-62.

- NUCCI, M. Crítica feminista à ciência: das “feministas biólogas” ao caso das “neurofeministas”. In: **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n.11, e41089, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/41089/36296>. Acesso em 14 jan. 2022.
- OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional: uma reflexão sobre o mito da democracia racial no Brasil. In: **Revista Interterritórios**. Caruaru, v. 6, n. 10, 2020.
- OLIVEIRA, Ana Ximenes Gomes de. **Fêmea-matriz: a maternidade em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo**. Orientadora: Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de; MARQUES, Stanley Souza. Contribuições para uma reconstrução crítica da gramática moderna da maternidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 28(1): e68037, 2020.
- OLIVEIRA, Tamiz Lima. Mulheres Negras e Maternidade: um olhar sobre o ciclo gravídico-puerperal. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, 5(4), 12-23. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/29686>. Acesso em 19 jan. 2022.
- OLIVEIRA-CRUZ, Milena Freire de; MENDONÇA, Maria Collier de (org.). **Maternidade nas mídias**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021.
- OPAS. **Organização Pan-Americana da Saúde Brasil**. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em 19 jan. 2022.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2020.
- PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **“Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”:** escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador. Bahia. Orientadora: Maria Suely Kofes. 2008. 317 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- _____. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: ÉDUFBA, 2013. 382 p. – (Coleção Temas Afro)
- PARENT IN SCIENCE. **Relatório de Atividades 2016-2021**. Disponível em: https://www.parentinscience.com/_files/ugd/0b341b_be4c284828694041803db8f8aa86d259.pdf. Acesso em 19 abr 2022.
- PARREIRAS, Carolina; LACERDA, Paula. Tecnologia, educação e divulgação científica em Antropologia: usos, consumos e produção de podcasts. **Novos Debates**, 7(1): E7114, 2021. Disponível em: <http://novosdebates.abant.org.br/revista/index.php/novosdebates/article/view/177/93>. Acesso em 04 jan. 2022.
- PEREIRA, Ana Cláudia Jaquette. **Pensamento social e político do movimento de mulheres negras: o lugar de ialodês, orixás e empregadas domésticas em projetos de justiça social**. Orientador: João Feres Júnior. 2016, 245 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- PEREIRA, Edilene Machado; GERALDO, Aparecida das Graças. **Mulheres negras brasileiras: identidades individuais e coletivas**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7634831-Mulheres-negras-brasileiras-identidades-idividuais-e-coletivas.html>. Acesso em 09 jan. 2022.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolonizando_saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.
- _____. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.
- PINTO, J. **De diferenças e hierarquias no quadro Adelaide às análises situadas e críticas na Linguística Aplicada**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/RJLBg9b4ynYxrQZ4FYDPhLp/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 jan. 2022.

- RANGEL, Everton; FERNANDES, Camila; LIMA, Fátima (org.). **(Des)prazer da norma**. Rio de Janeiro (RJ): Papéis Selvagens, 2018. 412p.: 16 x 23 cm – (Stoner; v.8)
- RATTS, Alex. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos** / Beatriz Nascimento. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- RONCADOR, Sônia (2011). O mito da mãe preta no imaginário literário de raça e mestiçagem cultural. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, (31), 129-52. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9437#:~:text=Resumo,no%20in%C3%ADcio%20do%20s%C3%A9culo%20XX..> Acesso em 14 abr 2022.
- RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.
- RIBEIRO, Ronilda. **Mãe Negra, o significado iorubá da maternidade**. Orientador: Kabengele Munanga. 1995. 256 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- ROSA, Katemari Diogo da. **Gender, Ethnicity, and Physics Education: Understanding How Black Women Build Their Identities as Scientists**. Advisor: Felicia Moore Mensah. 2013. 190 f. Tese (Doctor of Philosophy) – Executive Committee of the Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University, 2013.
- _____. A (pouca) presença de minorias étnico-raciais e mulheres na construção da ciência. In: **Enfrentamentos do ensino de Física na sociedade contemporânea**. Nilson Marcos Dias Garcia, Milton Antonio Auth e Eduardo Koky Takahasi (Orgs.), pp. 619-632. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.
- ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1998. Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/8941/material/Roudinesco_Elisabeth_Plon_Michel_Dicionario_de_psicanalise_1998.pdf. Acesso em 04 mar. 2022.
- SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB, 2015. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio-Colonizacao_Quilombos.pdf. Acesso em 19 jan. 2022.
- _____. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal**. Organização Anderson Ribeiro Oliva [et. Al.]. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 23-36
- SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Disponível em: https://www.academia.edu/7185333/SCHIEBINGER_Londa_O_Feminismo_Mudou_a_Ci%C3%AAncia. Acesso em 04 jan. 2022.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SEGATO, Rita Laura. **O Édipo Brasileiro: a dupla negação de gênero e raça**. Série Antropologia (400), Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie400empdf.pdf>. Acesso em 05 jan. 2022
- SILVA, Cidinha da. Feminismo Negro-De onde viemos: aproximações de uma memória. In: **Explosão feminista**. Heloísa Buarque de Hollanda (Org.). São Paulo: Cia das Letras, 2018. p. 252-259.
- SILVA, Juliana Márcia Santos. **Mães negras na pós-graduação: uma abordagem interseccional**. Orientadora: Ângela Maria Freire de Lima e Souza. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) –Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- SILVA, Lana Cláudia Macedo da. **Mulheres provedoras: trajetórias amorosas, trabalho e família**. Orientadora: Cristina Donza Cancela. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- SOARES, Magda. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

- TRINDADE, Azoilda Loretto da. **A formação da imagem da mulher negra na mídia**. Orientador: Muniz Sodré de Araújo Cabral. 2005. 283 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Análise do perfil dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação da UFMG – 2009 a 2018/1**. PROGRAD. Dezembro de 2018. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/Est/RelPerfil.pdf>. Acesso em 11 mai. 2022.
- URPIA, Ana Maria de Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante**. Orientadora: Sônia Maria Rocha Sampaio. 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- _____. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. In: **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Ana Maria de Oliveira Urpia; Sônia Maria Rocha Sampaio. (org.). Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-09.pdf>. Acesso em 11 jan. 2022.
- WERNECK, Jurema Pinto. **O samba segundo as Ialodês: mulheres negras e cultura midiática**. Orientadora: Liv Rebecca Sovik. 2007. 318 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Máisa; WHITE, Evelyn (org.). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006.
- _____. Racismo institucional e saúde da população negra. In: **Saúde Soc.** São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 jan 2022.
- XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

7. ANEXOS

Necessária a rubrica em cada página

ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE e Instrumento de Cessão de Direitos/ICD

Olá. Você foi selecionada para responder a esta entrevista, que faz parte da pesquisa “Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG”. O objetivo que pretendemos alcançar por meio de sua colaboração é analisar as relações das vivências da maternidade no cotidiano das estudantes e pesquisadoras mães da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Você não possui nenhuma obrigação em atender a essa solicitação e reforçamos que você não terá nenhum gasto por participar da pesquisa e também não receberá nenhum dinheiro ou qualquer tipo de vantagem em troca. Mas, claro, você pode mudar de ideia a qualquer momento e sua decisão será respeitada. Pode também deixar de responder a qualquer pergunta, ok? Lembrando que os dados serão sigilosos e somente o resultado será analisado. Em caso de dúvidas ou de necessidade de contatos, você pode procurar os/a pesquisadores/a: camilodamata@gmail.com, pauloqn@yahoo.com.br, guilhealcan@gmail.com.

Eu, _____, portador do documento de identificação _____, REGISTRO que recebi da pesquisadora Gisele Camilo da Mata, acadêmica regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado Profissional em Educação e Docência, orientanda do professor pesquisador Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, professor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/UFMG) a requisição de minha participação na pesquisa intitulada “Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG” **sob a coordenação geral do pesquisador Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, com co-orientação**

Necessária a rubrica em cada página

pelo professor pesquisador Prof. Dr. Guilherme Alcântara, ambos lotados na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Objetivos da pesquisa

DECLARO estar ciente do objetivo geral da pesquisa pretende compreender como as estudantes-mães da UFMG conciliam maternidade à formação acadêmica, carreira científica e ao trabalho. DECLARO que conversei sobre o projeto, sanei todas as dúvidas e que recebi a cópia, na íntegra, do projeto de pesquisa.

Procedimentos da pesquisa

Tenho CONSCIÊNCIA de que minha participação se limita a responder questões propostas pela pesquisadora mediante cessão de uma entrevista gravada por meio de recurso digital. Em ambos os casos, as questões deverão versar, necessariamente, a respeito do tema relacionado ao objeto da pesquisa. Tenho ainda CONSCIÊNCIA de que a resposta a todas as questões não é obrigatória e que, a qualquer momento, poderei desistir de participar e/ou retirar meu consentimento e a cessão de direitos de uso e de publicação e, ainda, que minha recusa não trará nenhum prejuízo à minha relação com a pesquisadora. No entanto, caso novas informações sejam necessárias no decorrer da pesquisa, coloco-me à disposição do pesquisador, desde que respeitados meus interesses, minhas possibilidades e limitações.

Riscos e desconfortos

AFIRMO ter ciência de que as informações coletadas através da entrevista não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para mim. Entretanto, caso me sinta desconfortável ou constrangida, o procedimento será interrompido imediatamente. Na pesquisa, minha participação está condicionada apenas à cessão de direitos sobre o uso e a publicação de meus depoimentos apreendidos por meio de entrevista, cujas perguntas são pertinentes ao estudo. Em relação a isso, DECLARO conhecer os cuidados que os pesquisadores me apresentaram como forma de minimizar os possíveis efeitos de tais desconfortos: 1) a minha participação está condicionada à ciência do exposto nesse termo de assentimento; 2) a realização da entrevista ocorrerá em conformidade com os horários e disponibilidade previamente

Necessária a rubrica em cada página

acordado e respeitada a condição de acessibilidade e conexão com a internet, ambiente com boa iluminação e baixa interferência sonora provocada por ruídos externos; 3) a realização da entrevista ocorrerá de maneira individual estando presente em cada ambiente somente eu e a pesquisadora e; 4) os pesquisadores se comprometeram a não divulgar, sob nenhuma hipótese, a minha identidade, mantendo assim meu anonimato e, sempre que necessário, efetuando a troca dos nomes verídicos de pessoas e instituições que porventura eu venha a utilizar no meu depoimento. DECLARO ainda ceder à pesquisadora, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos de caráter histórico e documental que prestei.

Confidencialidade da pesquisa

Estou CIENTE de que todos os dados coletados terão caráter sigiloso, **sendo preservada, ao meu interesse**, minha identidade como depoente. Somente os pesquisadores envolvidos no estudo terão acesso às minhas informações, que serão utilizadas apenas para fins acadêmico-científicos relacionados aos objetivos da pesquisa.

Benefícios sociais da pesquisa

Com a minha participação, ACREDITO que a pesquisa poderá oferecer benefícios diretos e/ou indiretos à comunidade acadêmica e à sociedade, uma vez que os resultados do estudo poderão contribuir futuramente para o maior conhecimento a respeito da condição das estudantes-mães e suas estratégias de enfrentamento da vida diária, além de se revelar importante para as próprias participantes, pelas ações e movimento de resistência no ambiente acadêmico. E, assim, ampliar o olhar sobre a temática da pesquisa que atravessa sua experiência individual em seu maternar, na sua produção de conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, bem como o científico, sua circulação e por vezes também de sua cria na universidade.

Custos/Reembolso financeiro para o/a participante

Tenho CONHECIMENTO de que minha participação não gerará nenhum gasto decorrente do meu depoimento. Igualmente DOU FÉ de que não receberei qualquer

Necessária a rubrica em cada página

espécie de gratificação, reembolso ou vantagem, seja educacional ou financeira, pela minha participação voluntária na pesquisa.

Dúvidas e contatos

Estou CIENTE de que tenho total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa e/ou à minha participação, antes ou depois dessa autorização e/ou de meu próprio consentimento, diretamente com a pesquisadora. Para tanto, confirmo receber neste documento todos os contatos atualizados da pesquisadora. Também estou CIENTE de que serei previamente comunicada da data de apresentação da pesquisa.

Eu, _____,

DECLARO que li todas as informações contidas neste documento e que fui devidamente informado(a) pela pesquisadora, Gisele Camilo da Mata, dos procedimentos que serão utilizados na pesquisa para o cumprimento dos **objetivos** da investigação, seus **riscos**, o caráter **confidencial** dos dados coletados para o estudo, seus **benefícios sociais**, a relação de **custos** e os **contatos** do pesquisador, **concordando com a minha participação voluntária**. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. DECLARO ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Instrumento de Cessão de Direitos, devidamente paginado.

Belo Horizonte/MG, _____ de _____ de _____

Assinam em duas vias de igual teor, os interessados:

Ciente e de acordo,

Nome e assinatura voluntária: _____.

Nome e assinatura da aluna pesquisadora: _____.

Nome e assinatura do professor orientador pesquisador: _____.

Nome e assinatura professor co-orientador pesquisador: _____.

CONTATOS

GISELE CAMILO DA MATA (Estudante Pesquisadora)

Logradouro: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - UFMG

Bairro: Pampulha, Belo Horizonte - MG – Brasil – CEP: 31270-901

E-mail: camilodamata@gmail.com. Telefone: (31) 3409-5326

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6795186033029430>

PAULO HENRIQUE DE QUEIROZ NOGUEIRA (Professor Orientador Pesquisador):

Logradouro: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - UFMG

Bairro: Pampulha, Belo Horizonte - MG – Brasil – CEP: 31270-901

E-mail: pauloqn@yahoo.com.br . Telefone: (31) 3409-5326

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8909526439792166>

GUILHERME ALCÂNTARA (Professor Co-orientador Pesquisador):

Logradouro: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - UFMG

Bairro: Pampulha, Belo Horizonte - MG – Brasil – CEP: 31270-901

E-mail: guilhealcan@gmail.com. Telefone: (31) 3409-5326

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5281307281176690>

ANEXO B — Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz
--

Olá. Você foi selecionada para responder a esta entrevista que faz parte da pesquisa “Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG”. O objetivo que pretendemos alcançar por meio de sua colaboração é analisar as relações das vivências da maternidade no cotidiano das estudantes e pesquisadoras mães da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Você não possui nenhuma obrigação em atender a esta solicitação e reforçamos que você não terá nenhum gasto por participar da pesquisa e também não receberá nenhum dinheiro ou qualquer tipo de vantagem em troca. Mas claro, você pode mudar de ideia a qualquer momento e sua decisão será respeitada. Pode também deixar de responder qualquer pergunta, ok? Lembrando que os dados serão sigilosos e somente o resultado será analisado. Em caso de dúvidas ou de necessidade de contatos, você pode procurar os/a pesquisadores/a: camilodamata@gmail.com, pauloqn@yahoo.com.br, guilhealcan@gmail.com.

Eu _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de _____/_____. AUTORIZO a gravação da minha imagem e voz nos depoimentos, bem como a veiculação dessas imagens e depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico construído pela pesquisa “Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG” realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da UFMG, sob a responsabilidade dos pesquisadores Professor Doutor Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Professor Doutor Guilherme Alcântara e a aluna pesquisadora assistente Gisele Camilo da Mata.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e voz acima mencionado em todo território nacional e no exterior, em outras dependências educativas, incluindo meios de comunicação, tais como redes sociais, blog etc.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e dos depoimentos não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos aos meus depoimentos ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO C — Declaração do Uso e Destinação dos Dados Coletados

Declaramos para os devidos fins que todos os dados obtidos no estudo intitulado “Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG”, em particular os dados coletados em equipamento digital, bem como os questionários, serão utilizados somente para fins científicos. Destacamos ainda que após a apresentação da conclusão do Mestrado na forma da Defesa da Dissertação elaborada, os arquivos digitais e os questionários impressos serão permanentemente destruídos.

Belo Horizonte, ____ de _____ de ____.

Gisele Camilo da Mata

Estudante pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Professor pesquisador da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Guilherme Alcântara

Professor pesquisador da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais

ANEXO D — Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG

Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

(Orientador)

Prof. Dr. Guilherme de Alcântara

(Co-orientador)

Gisele Camilo da Mata

(Orientanda)

ENTREVISTA

Olá. Você foi selecionada para responder a esta entrevista que faz parte da pesquisa “Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG”. Ela está ligada à declaração do documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), já assinado por você. Mas, claro, você pode mudar de ideia a qualquer momento e sua decisão será respeitada. Pode também deixar de responder qualquer pergunta, ok? Lembrando que os dados serão sigilosos e somente o resultado será analisado.

Em caso de dúvidas ou de necessidade de contatos, você pode procurar os/a pesquisadores/a: camilodamata@gmail.com, pauloqn@yahoo.com.br, guilhealcan@gmail.com

Escolha do nome fictício _____

Local e hora da realização da entrevista: pode ser escolhido pela própria entrevistada

Gravação em vídeo e/ou áudio mediante consentimento / Previsão de duração da entrevista: 1h/2h.

INÍCIO DA ENTREVISTA

Explicar à entrevistada quais os objetivos da pesquisa, a saber: “analisar as relações das vivências da maternidade no cotidiano das estudantes e pesquisadoras mães na UFMG”. Ao mesmo tempo, perceber as potências e estratégias dessas mulheres que resistem no ambiente acadêmico e suas colaborações para repensar a Educação.

QUADRO BÁSICO DE INFORMAÇÕES

- Idade;
- Situação de conjugalidade;
- Número de filhos/as? Se todos/as os/as filhos/as são reconhecidos/as do mesmo modo pelo pai biológico ou adotivo;
- Nível educacional;
- Profissão; se tem outra atividade complementar à renda;
- Nacionalidade;
- Cidade, bairro de residência;
- Profissão dos pais;

QUESTÕES GERAIS

- Conte como foi a gravidez e o parto até o momento atual? Passou por um aborto? (Para essa pergunta não é necessária resposta, caso não se sinta confortável).
- **Caso assim se autodefinir**, conte como se tornou “mãe solo” (da gravidez até o momento atual)
- Que pessoas e instituições compõem sua rede de suporte à criação de seu(s)/sua(s) filho(s)/a(s)?
- Você participa de alguma rede de ajuda mútua a mães ou a “mães solo” (quando for o caso)?
- Qual a história desse grupo (como se formou e como se organiza)?

QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA CONSTITUIR PERFIL SOCIOLÓGICO

- Quantos filhos você tem? Qual a história de paternidade de cada um deles?
- Como você se relaciona, atualmente, com o(s) pai(s) de seu(s)/sua(s) filho(s)/a(s)?
- Que pessoas se responsabilizam pela criação de seu(s)/sua(s) filho(s)/a(s)? De que formas? Qual sua conexão relacional com essa pessoa (é sua parente, por exemplo)?
- Quem é sua mãe e seu pai? Eles tiveram outros filhos juntos? Quem são? Caso os pais tenham tido filhos separados: esses filhos são todos igualmente reconhecidos por eles?
- Quantos irmãos sua mãe tem? E seu pai?
- Perguntar se cada um/a dos/as irmãos da mãe e do pai tem filhos e qual a relação da entrevistada com eles? (Essas perguntas poderão incluir outros parentes, a depender da disposição da entrevistada em aprofundar sua narrativa sobre outras relações de parentesco; as perguntas poderão também ser aprofundadas a partir de perguntas sobre qual a relação afetiva da entrevistada com referido/a parente e qual a influência desse/a parente em sua vida)

ANEXO E — Roteiro Podcast

PODCAST: POD M.A.M.A. | Mulheres Acadêmicas, Mães Atuantes

EPISÓDIO I - Lélia Gonzalez

Introdução

M.A.M.A o podcast sobre Mulheres Acadêmicas, Mães Atuantes!

Inserir som da vinheta. Após, inserir som ambiente para a fala.

Olá! Meu nome é Gisele e sou pesquisadora da temática maternidade, universidade e ciência e minha pesquisa é intitulada *Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG*. Trouxe o podcast M.A.MA como recurso educacional apresentado ao programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG.

Nesse podcast, você ouvirá recortes das entrevistas realizadas para pesquisa. E, ao final de cada episódio, apresento uma breve análise de acordo com o referencial teórico-analítico utilizado na pesquisa.

Para a codificação do nome e visando a garantir a manutenção e preservação das identidades das entrevistadas, no podcast, utilizamos nomes de intelectuais negras brasileiras. Lélia Gonzalez e Luiza Bairros foram escolhidas para relacionar às entrevistas aqui apresentadas e garantir o anonimato, como consta também no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inserir pausa de 3 a 5s para a mudança de seção.

Primeiro Bloco

NEGRITO: Narração em terceira pessoa do plural ou singular
SEM MARCAÇÃO: Narração em primeira pessoa.

Começaremos com uma breve apresentação da entrevistada codinome Lélia Gonzalez:

Eu sou uma mulher negra, mãe solo e tenho um filho de 7 anos. Um menino negro com pele parda. Sou formada em Ciências Sociais e professora concursada na rede pública estadual em Itabira/MG.

Observemos agora a trajetória estudantil e o ingresso na universidade da mãe acadêmica:

Eu pertenço à camada popular. Porém, por ter um familiar ligado à empresa Vale Mineradora, esse motivo favoreceu minha trajetória estudantil na educação básica. Pois se tratava de uma educação mista: ora no ensino privado com bolsa da Vale, ora no ensino público.

O meu ingresso na UFMG, em 2009, não foi pelo Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM – mas com bônus por cota racial não vinculada à educação integral na escola pública.

Cabe ressaltar que desde o primeiro semestre do curso até sua conclusão em 2016, Lélia usou a assistência estudantil e as bolsas institucionais ligadas a grupos de pesquisa. Estes foram os meios de subsistência e permanência na universidade. Ouça o percurso da graduação de Lélia:

Ao entrar na universidade, meu pai já era falecido. Em razão de dificuldades na relação com minha mãe, eu não podia contar com nenhum tipo de auxílio financeiro. Eu vim de outra cidade e sem uma estrutura econômica para me manter em Belo Horizonte.

Durante a graduação, solicitei assistência estudantil na Fundação Universitária Mendes Pimentel, a FUMP. Inicialmente, fui classificada no nível III, porque na análise socioeconômica consideraram duas rendas que minha mãe recebia como suficientes para meu custeio na cidade. Uma renda era a pensão do INSS e a outra previdência privada da Vale.

Foram as entrevistas com a assistente social que pude expor minha situação familiar conflituosa e mudar essa classificação. Passei então para o nível I de classificação da FUMP. Assim, a partir do segundo semestre de 2009, consegui acessar as bolsas institucionais de caráter acadêmico ligadas a grupos de pesquisa e extensão, bem como bolsas de monitoria. Dessa forma me mantive, permaneci e concluí o curso de graduação.

Entretanto, conforme o regimento da universidade, precisei acelerar as disciplinas de monografia e defesa, pois devido aos trancamentos que realizei durante o curso, já haviam se passado 5 anos, e se aproximava o prazo máximo para conclusão do curso.

Inserir ambientação tema maternidade

Entraremos agora no percurso materno de Lélia. Onde é possível saber como foi a gravidez, o parto até o momento da entrevista.

Pois bem, minha gravidez ocorreu durante a graduação. O nascimento do meu filho coincidiu com o período de redação da monografia para conclusão da graduação. Mesmo assim, meu filho esteve presente comigo durante todo o período final do curso.

A gestação transcorreu fisiologicamente tranquila. No pós-parto precisei ficar internada por 15 dias devido a uma infecção urinária. Nesse período da minha internação, meu filho recebeu alta, e durante esse tempo retirava o leite e enviava pra ele.

Durante meu tratamento houve aumento da medicação que eu tomava. Devido a isso duvidei do diagnóstico, pois tal medicação me impediria de retirar o leite para meu filho. Então solicitei alta e fui pra casa.

Tive um quadro depressivo. Mas, por ter escolhido manter o aleitamento materno, só iniciei o acompanhamento terapêutico e medicamentoso após a conclusão do curso, momento em que suspendi a amamentação.

Essas questões me levaram a solicitar o primeiro trancamento parcial do curso, mesmo que estivesse em regime especial. O segundo trancamento parcial foi porque meu filho estava com problemas de refluxo e isso exigiu um cuidado especial no aleitamento. Nesse segundo momento, o trancamento foi feito com justificativa.

Inserir pausa de 3 a 5s para gerar uma quebra entre os aprofundamentos.

Vamos agora nos atentar a algumas percepções e impacto da maternidade que Lélia Gonzalez expôs durante a entrevista:

Descobri a gravidez após o término de uma relação afetiva que durou dois anos. O pai não assumiu a paternidade do bebê e é ausente na vida do filho.

Mesmo sendo a única responsável pelas despesas da casa e do cuidado com o bebê, consegui manter a excelência acadêmica, em todos os critérios exigidos para manutenção da assistência estudantil.

Brinco que meu filho vem mudando minha vida desde o ventre, porque logo nos três primeiros meses foi mudando meu cardápio, parei de comer carne e hoje sou vegetariana por causa dele.

Inserir pausa de 3 a 5s para a mudança de bloco.

Segundo Bloco

Após conhecer um pouco dos desafios e conquistas de Lélia, entraremos no segundo bloco de relatos da mãe entrevistada. Serão questões mais específicas em torno da maternidade e universidade. Como, por exemplo, qual a composição das redes de apoio da Lélia?

Antes de dizer como foi minha rede de apoio é importante destacar que devido a questões prementes de saúde do meu filho, realizei dois trancamentos com justificativa, e nesse período a assistência estudantil foi fundamental para nossa manutenção.

Bom, enquanto rede de apoio financeiro, a universidade foi nosso suporte. Meu e do meu filho. Apesar do regime especial ser direito, não posso dizer que serve de suporte, principalmente por não haver uma normatização sobre como realizá-lo. Ficando a cargo de cada professor essa definição.

Sozinha, contei com uma rede de apoio de amigos, de colegas de curso ou de pessoas de solidariedade aleatória. Por exemplo, quando as pessoas me viam na situação de precisar ir ao banheiro, se solidarizavam segurando meu bebê. Também foi o caso de uma professora da Antropologia que se dispôs a gravar as aulas em áudio e me enviar.

No geral, tive muitas dificuldades com professores homens em aceitar minha permanência na sala de aula com meu filho.

Minha rede de apoio era muito transitória.

Diante de tantas experiências em um percurso da universidade e maternidade, trouxemos o relato que Lélia diz sobre os movimentos na universidade, estratégias de resistência e permanência. Sejam elas individuais ou coletivas.

E, então, seguimos para a última parte deste episódio.

Para retornar à universidade, cursar disciplinas e disputar as bolsas acadêmicas necessárias para nossa sobrevivência, eu precisava antes conseguir uma escola para meu filho.

Retornei à universidade e precisei levá-lo para sala de aula até conseguir uma vaga na educação infantil. O que só aconteceu quando entrei com mandado de segurança. E para essa ação contei novamente com a solidariedade aleatória de pessoas que conhecia.

Porém, meu filho sofreu uma situação de racismo na escola por causa do cabelo. "... ele usava dreads no cabelo e uma professora sugeriu que ele cortasse, pois não era macio e cheiroso em comparação à outra criança loira".

Precisei mantê-lo nessa escola, porque não tinha rede de apoio familiar em BH.

Após alguns meses meu filho não queria ir à escola e me contou que a professora o agrediu fisicamente. No mesmo dia, registrei um boletim de ocorrência e fiz um longo relato no Facebook.

O relato causou comoção e apoio de amigos, que se juntaram às manifestações que foram realizadas em frente à escola. Por terem sido noticiadas pelo jornal O Tempo, houve instauração de inquérito pelo Ministério Público para apurar a denúncia de racismo na escola.

Esse episódio repercutiu na universidade e fomentou a formação de um coletivo de mães junto à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Pela movimentação do coletivo de mães, foi criada a bolsa emergencial, "mães provedoras", vinculada diretamente à Reitoria. A bolsa destinava-se às mães solo em situação de vulnerabilidade, que, mesmo com a assistência estudantil, precisavam de uma bolsa a mais em razão de ter uma criança sob sua responsabilidade.

Além disso, em várias reuniões, que contaram também com a participação da Secretaria Municipal de Educação, foi proposto que se fizessem cursos de formação de educação

antirracista na educação infantil, inclusive a criação de projetos em parceria com o Centro Pedagógico e a Faculdade de Educação.

Inserir pausa de 3 a 5s para a mudança de bloco.

Chave teórico-analítica.

Na análise pela chave teórico-analítica pontuamos o conceito imagem de controle: A MATRIARCA.

A definição dada por Patricia Hill Collins para o conceito de imagens de controle indica uma representação específica de gênero para pessoas negras e que se articula a partir de padrões estabelecidos no interior da cultura ocidental branca eurocêntrica. Assim, as imagens de controle atribuem significados às vidas de mulheres negras com a pretensão de caracterizá-las e marginalizá-las em opressões interseccionais de raça, classe e gênero. Que no caso da entrevista de Lélia aparece em sua vivência da maternidade na relação com a universidade. Rompendo com o estigma negativo da matriarca simbolizada pela mãe negra “má”, aquela que, diferentemente da *mammy*, rejeita a imagem de submissão e domesticidade. A característica marcante nessa entrevista é a autodefinição, conceito apresentado por Collins como expressão de resistência às imagens de controle. Esta entrevistada mobiliza ações sociais e mobiliza a própria universidade, ou seja, por meio de um ponto de vista autodefinido elabora estratégias de resistência e permanência na universidade.

Conclusão

No podcast M.A.M.A. trouxemos questões sobre a relação maternidade, universidade e ciência, além de outros elementos que constituem e atualizam o discurso acerca da maternidade no âmbito acadêmico-científico. Também tivemos relatos que mostram movimentos de resistência, permanência e progressão na universidade.

Se você gostou, compartilhe. E te convido para ouvir os nossos próximos episódios. O meu nome é Gisele, e foi um prazer te ter por aqui.

EPISÓDIO II - Luiza Bairros

Introdução

M.A.M.A o *podcast* sobre Mulheres Acadêmicas, Mães Atuantes!

Inserir som da vinheta. Após, inserir som ambiente para a fala.

Muito bem-vinda ao segundo episódio, sendo este do codinome Luiza Bairros. Cabe ressaltar que este *podcast* nasceu como fruto de uma pesquisa acadêmica, intitulada *Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG*.

Neste *podcast*, você ouvirá recortes das entrevistas realizadas para a pesquisa. E ao final de cada entrevista, apresento uma breve análise de acordo com as chaves teórico-analíticas utilizadas na pesquisa.

Meu nome é Gisele e estarei narrando sobre minha pesquisa. Vamos começar!

Inserir pausa de 3 a 5s para a mudança de seção.

Primeiro Bloco

NEGRITO: Narração em terceira pessoa do plural ou singular
SEM MARCAÇÃO: Narração em primeira pessoa.

Começaremos com uma breve apresentação da entrevistada codinome Luiza Bairros:

Eu sou uma mulher negra, casada, tenho dois filhos, que, quando fui entrevistada, estavam com 8 e 13 anos de idade. Sou graduada em Geografia, Mestre em Educação pela UFMG e doutoranda em Educação na mesma universidade.

Sou professora da rede municipal de Belo Horizonte-MG e atuo com formação de professores. Coordeno um projeto relativo ao ciclo permanente de estudos e debates sobre educação básica. Esse projeto conta com a parceria de uma instituição da rede básica de ensino.

Por meio de sua entrevista, Luiza nos conta sobre sua trajetória estudantil do ensino básico ao ingresso na universidade

Bom, minha trajetória estudantil foi toda cursada na rede pública de ensino. Assim como meu percurso acadêmico-científico na universidade.

Quando eu tinha 15 anos meu pai faleceu, o que representou uma grande mudança pra mim, porque, por um lado, me levou a cursar o ensino médio mais perto de casa e, por outro, precisei começar a trabalhar.

Para ingressar na universidade precisei fazer um curso preparatório que eu mesma paguei. Naquela época ainda era através do vestibular a forma de ingresso à universidade. Na primeira vez que tentei não fui aprovada na segunda etapa da seleção.

Refiz o curso para tentar o processo seletivo novamente. Fui aprovada na segunda tentativa. E mesmo após começar a graduação ainda precisei continuar trabalhando para minha subsistência.

Foi importante saber da assistência estudantil oferecida pela FUMP, porque fiz a solicitação do auxílio quando engravidei pela primeira vez. Nessa época recebi a classificação de nível 2, o que me deu acesso ao restaurante universitário e até uma bolsa para comprar material.

Vamos ouvir sobre o percurso da graduação de Luiza:

Comecei minha trajetória pela graduação em Geografia. Foi muito difícil minha adaptação à dinâmica estudantil de uma universidade pública federal, muito em função de um estranhamento por causa do que chamo de “gramática daquele lugar”, algo que não conhecemos imediatamente. Especialmente no que diz respeito à vida acadêmica, autonomia universitária e oportunidades disponibilizadas pela instituição.

E esse estranhamento, certamente, é porque parte do dia precisava trabalhar e só poderia estudar à noite. Essa jornada me mantinha afastada de uma participação ativa nas atividades da universidade.

Durante a minha primeira gravidez vivenciei duas situações constrangedoras com os professores. A primeira foi a negativa de reaplicação de uma prova, mesmo com a apresentação do atestado médico. A alegação foi que eu já havia atingido a nota mínima para aprovação na disciplina, os 60 pontos.

A segunda me levou inclusive a desistir de cursar a disciplina e foi no momento da realização do trabalho de campo. O professor abertamente me pediu pra não fazer a disciplina. Um dia, atendendo ao pedido dos meus colegas para conhecer minha filha, fomos à universidade. Quando cheguei, o professor veio e sem me perguntar nada, apenas fechou a porta. Sem ao menos me dar chance para falar qualquer coisa.

Imaginei que meus colegas iriam intervir, que iriam sair da aula dizendo o quanto aquele professor tinha sido babaca, mas não fizeram nada. Estarrecida e paralisada, só conseguia ficar ali com a minha filha, sem forças, sem acreditar no que tinha acontecido. Esses episódios, cumulativamente, me tornavam mais consciente desse lugar da maternidade na universidade.

Inserir pausa de 3 a 5s para gerar uma quebra entre os aprofundamentos.

Além do relato que já evocou um pouco da experiência materna de Luiza na universidade, vamos ouvir como foi a gravidez, o parto até o momento atual de sua maternidade:

Durante minha primeira gravidez tive o diagnóstico de fibromialgia. Isso não representou risco ao meu bebê e posso dizer que tive uma gestação saudável.

Pude frequentar as aulas normalmente, porque não tive episódios de dores crônicas ou incapacitantes. Fiz o pré-natal pelo convênio médico particular. Optei pelo parto natural e minha filha nasceu no hospital público Sofia Feldman. E essa decisão implicou em algumas questões, como a antecipação do regime especial e no diálogo com os professores sobre a realização das atividades e provas.

Segundo Bloco

Inserir pausa de 3 a 5s para a mudança de bloco.

Conhecemos de Luiza Bairros, uma parte de sua trajetória universitária e materna. Começamos agora o segundo bloco dedicado a mais aprofundamentos e relatos da mãe entrevistada, no que dizem respeito à percepção e impacto da maternidade:

Eu senti muitas mudanças ao ser mãe. Algumas mais significativas que outras. Me refiro, por exemplo, à rotina acadêmica e ao convívio com colegas e professores. Essas mudanças ficaram ainda mais evidentes quando retornei após o nascimento da minha filha.

Eu tive mudanças no meu rendimento acadêmico. Mas dessa vez, além do estranhamento com a universidade, um sentimento de que tinha chegado em Marte. Eu não me sentia pertencendo àquele espaço.

Outro fator teve relação direta na forma que fui recepcionada por meus colegas, isso porque sentia que eles não me respeitavam da forma que era inicialmente. Por exemplo, antes da gravidez eu “os carregava nas costas”, porque fazia praticamente todos os trabalhos, e ao retornar precisei da ajuda deles e ouvia assim: “Ah! Você escreveu muito pouco ou você não ajudou muito nessa parte!”.

Essas questões afetaram muito minha autoestima e tiveram forte impacto na minha saúde mental. Foi nesse momento que a FUMP me auxiliou fornecendo o acompanhamento psicológico.

Essas situações me educaram em relação à discriminação pelo fato de ser mulher, já que o curso de Geografia é mais masculino mesmo. E pelo fato de ter me tornado mãe e, naquele momento, acreditar que não tinha muita capacidade por estar fraca com a criança.

Me senti desprivilegiada frente aos meus colegas, que pareciam ter informações, por exemplo, sobre oportunidades de pleitear bolsas de iniciação científica ou de extensão. Eu só ficava sabendo que havia os editais de seleção quando já havia passado o momento da entrevista.

Tudo isso prejudicou muito minha autoestima. Eu tive dores provocadas pela fibromialgia que se acentuaram. Mas foi também nesse momento que uma outra discriminação ficou nítida pra mim, o fato de ser negra.

Agora, vamos ouvir como era composta a rede de apoio de Luiza Bairros, qual era a rede de suporte à criação de sua filha:

Eu já sabia, desde a recepção de calouros, que era possível requerer assistência estudantil concedida pela FUMP. Então respondi ao questionário socioeconômico e fui classificada em um dos três níveis.

Essa classificação diz respeito aos acessos e benefícios no trânsito na universidade, por exemplo, acesso ao bandejão, bolsa para compra de material. E durante minha gravidez, recebi bolsa-manutenção e após o nascimento da minha filha recebi bolsa-creche – que era um auxílio para custear despesa com creche ou uma escolinha particular – já que nessa época, ainda não tinha UMEI.

E ainda não havia sido municipalizado a creche dentro da UFMG.

Inserir pausa de 3 a 5s entre os assuntos.

Estamos finalizando nossa entrevista, trazemos nesse último trecho as ações e movimentos na universidade, estratégias de resistência e permanência na universidade da estudante-mãe Luiza:

Ao cursar uma disciplina na Faculdade de Educação, infelizmente tive uma experiência conflituosa com um professor. A postura dele durante as aulas era evidentemente racista, homofóbica, machista e outras formas de discriminação.

Ele dizia coisas do tipo: “negro no Brasil estava pegando o boi. Que bom que vocês foram escravizados aqui. Se está reclamando, volta pra África”. E também: “mulher é tudo igual, se você acha que a sua mulher vai ficar bonitinha, gatinha do jeito que ela é aí hoje, vai lá e cheira a sua sogra, porque ela vai ficar igualzinha”.

Em suas falas também atacava políticos, dizendo: “deputados são tudo um bando de bicha enrustida”. O pior é que meus colegas não estranhavam aquele comportamento. Ao contrário, minimizavam a situação e diziam que eu estava sendo muito “sensível”.

Muitas foram as vezes que tive certeza que ele dizia aquelas coisas diretamente pra mim. Infelizmente, essa situação ainda se arrastou por dois meses.

Na primeira vez que tentei registrar a denúncia de racismo contra aquele professor enfrentei algumas dificuldades, como por exemplo a viatura policial não podia entrar no campus para registro da ocorrência.

Depois, quando acionei a polícia do campus, fui orientada a procurar a secretaria acadêmica para resolver a questão do ponto de vista administrativo. Porém, o horário de funcionamento da secretaria não coincidia com meu turno e por isso estava sempre fechada.

A situação evoluiu ao ponto do insustentável. Quando em uma aula o professor disse: “Não sei se vocês já repararam, mas esses negros quando eles estudam eles ficam com esses [cabelos] *black*. Esse trem aí armado. Bem grandão. Se você sentar atrás dele, você não vê nada. Mas quando não estuda, passa henê no pixaim.”

Aí essa foi a gota d’água. Só que meus colegas nem sabiam o que era henê, devido mesmo à diferença de idade, pois a maioria estava com 20 e poucos. Foi nesse momento que me levantei e disse pra ele: “você não é digno de ser um professor!”. Busquei apoio institucional na coordenação do curso e, como decorrência, formalizou-se processo administrativo e criou-se uma comissão de professores de várias áreas para acompanhar o caso.

Fora do âmbito da universidade, esse professor me processou por calúnia e difamação, mas não deu em nada, o processo caducou. Ele, entretanto, foi suspenso e depois disso foi aposentado precocemente. Apesar de não ter ficado provado que foi racismo, a presença dele tornou-se insustentável na universidade, porque somaram-se outras denúncias à minha e ficou evidenciado que essa era uma prática dele há mais de 10 anos.

Foi nesse momento que conheci o grupo de Ações Afirmativas e o Observatório da Juventude na UFMG. Participei de seleções para bolsistas em ambos projetos, mas optei em ficar no Ações por ter me identificado com o grupo, sobretudo em suas ações e propostas. Assim, passei a ter outro envolvimento com a universidade e uma nova etapa da minha vida acadêmica se iniciou. Isso porque eu tentei o programa de pós-graduação e fui aprovada.

Chave teórico-analítica.

Pois bem, para a chave teórico analítica do percurso aqui retratado nos recortes da entrevista, apresenta o conceito imagem de controle: *MAMMY*

Interseccionadas as categorias raça, gênero e classe demonstram como o discurso sobre a maternidade se atualiza e circula nos ambientes público e privado, especialmente no acadêmico-científico.

Ainda assim e sem romantização, a maternidade traz para muitas mulheres a coragem de se posicionar. Percebe-se por essas ações que Luiza Bairos tomou distância da passividade esperada na imagem de controle da *mammy*.

De outra forma, seu ponto de autodefinição surge pós-maternidade e em função das experiências de discriminação vividas individual e coletivamente. É o momento em que age efetivamente, realizando a denúncia, o que a leva para maior aproximação e outra vivência com e na universidade.

Conclusão

No *podcast* M.A.M.A., trouxemos questões sobre a relação maternidade, universidade e ciência, além de outros elementos que constituem e atualizam o discurso acerca da maternidade no âmbito acadêmico-científico. Também tivemos relatos que mostram movimentos de resistência, permanência e progressão na universidade.

Não deixe de nos curtir e compartilhar.

Meu nome é Gisele, e foi um prazer estar com vocês.